



**MARTA
SALVUCCI**

La scala PraDISP

Uno strumento per riflettere sulle pratiche didattiche dell'insegnante di scuola primaria



MARTA SALVUCCI

La scala PraDISP

Uno strumento per riflettere
sulle pratiche didattiche
dell'insegnante di scuola primaria

prefazione di ADRIANA SCHIEDI

postfazione di ROSSELLA D'UGO

COMPENDI

La pubblicazione è stata realizzata con il contributo dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo – Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali (DISCUI).

tab edizioni

© 2023 Gruppo editoriale Tab s.r.l.
viale Manzoni 24/c
00185 Roma
www.tabedizioni.it

Prima edizione settembre 2023
ISBN versione cartacea 978-88-9295-767-1
ISBN versione digitale open access
(licenza CC BY-NC-ND) 978-88-9295-768-8

Stampato da The Factory s.r.l.
via Tiburtina 912
00156 Roma
per conto del Gruppo editoriale Tab s.r.l.

È vietata la riproduzione, anche parziale,
con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la
fotocopia, senza l'autorizzazione dell'editore.
Tutti i diritti sono riservati.

Indice

- p. 9 Prefazione di Adriana Schiedi
13 Introduzione
- 17 Capitolo 1
L'insegnante e la scuola primaria
1.1. La scuola primaria: caratteristiche e funzionamento, 17
1.2. Nascita ed evoluzione della scuola primaria, 19
1.3. La legge 107/2015, 21
1.4. Dai programmi al curriculum, 23
- 31 Capitolo 2
Il ruolo della formazione insegnante
2.1. La qualità come principio regolativo della valutazione delle prassi didattiche, 31
2.2. L'“educational evaluation”, 34
2.3. Il “quality teaching”, 35
2.4. L'importanza di valutare le prassi didattiche degli insegnanti: scenari europei, 41

- p. 53 Capitolo 3
Per una valutazione formativa dell'agire professionale dell'insegnante
- 3.1. Intenzionalità pedagogico-didattiche del PraDISP, 53
 - 3.2. Il PraDISP come proposta di formazione, 54
 - 3.3. Attendibilità e validità dello strumento, 55
 - 3.4. Il panel di esperti scelti per validare il PraDISP, 58
 - 3.5. L'analisi qualitativa del PraDISP, 60
- 65 Capitolo 4
Il PraDISP, indicazioni metodologiche
- 4.1. Istruzioni per l'uso: chi osserva, come e quando si osserva, 65
 - 4.2. Le aree dello strumento, 70
- 89 Postfazione di Rossella D'Ugo
- 93 Bibliografia
- 101 Appendice A
Il PraDISP: istruzioni per l'uso
Lo strumento, 101
- 139 Appendice B
La validazione
- 1. Matematica, 139
 - 2. Italiano, 143
 - 3. Inglese, 150
 - 4. Storia, 153
 - 5. Geografia, 158

6. Scienze, 161
7. Musica, 165
8. Arte e immagine, 168
9. Educazione fisica, 172
10. Tecnologia, 178

Prefazione

La valutazione è una pratica diffusa e intrinseca all'agire umano. Nella vita quotidiana, infatti, siamo spesso chiamati a interrogarci sulle ragioni che determinano le nostre scelte e sottostanno al nostro operato. Così come ci chiediamo quali saranno, in base alle nostre azioni, i possibili esiti che si potranno ottenere e la loro rispondenza alle nostre aspettative. Nell'azione del valutare c'è l'espressione di un giudizio di valore sulla cui natura, consistenza e modalità non è raro riscontrare limiti e perplessità sia da parte del valutatore sia dell'evaluando. Ciò si verifica, il più delle volte, a causa della scarsa competenza di colui che valuta e da cui, invece, si esige una profonda conoscenza della cultura della valutazione. Una cultura che a oggi, purtroppo, ancora manca perché le esperienze di valutazione non sempre si prestano a una facile argomentazione, a un possibile confronto e a una formalizzazione. Per ovviare alla fragilità della valutazione molto spesso si ricorre ad approcci empirici e sperimentali, con la scelta di un oggetto da valutare, la costruzione di scale e una raccolta sistematica di informazioni, a cui segue l'elaborazione di giudizi utili per l'assunzione di decisioni.

Nonostante l'importanza che riveste in ambito sociale come strumento indispensabile di lavoro, la valutazione è ancora concepita come un adempimento o un momento di verifica e di controllo.

Sia pure sullo sfondo di non poche criticità, il tema della valutazione, nell'ultimo ventennio, si è imposto nel dibattito culturale ed è andato assumendo un ruolo centrale, oltre che nei contesti aziendali, anche in ambito educativo, dove è vista come condizione indispensabile per lo sviluppo e la ottimizzazione dei processi formativi e produttivi.

Oggetto di richieste sempre più insistenti e diffuse, sulla capacità di valutare si concentra l'attenzione del mondo della scuola soprattutto in relazione alla formazione degli insegnanti. In pieno clima di riforma della formazione dei docenti della secondaria di I e II grado, ripensare la valutazione nella scuola e per la scuola è un obbligo oltre che una necessità. Per motivare gli studenti e valorizzare i talenti, essa dovrà essere intesa e agita come azione ricorsiva e non conclusiva. A tal scopo, essa dovrà consentire all'insegnante di rivedere costantemente le proprie azioni, ponendo al centro il binomio insegnamento-apprendimento, l'allievo e il bisogno di stimolarlo e motivarlo allo sviluppo dei suoi talenti.

Le competenze di valutazione sono un tema complesso e articolato che chiama in causa un'altra attività svolta dal docente, la programmazione, e la qualità come categoria a fondamento dell'agire educativo, che ne determina il valore.

La circolarità tra queste due azioni, programmazione e valutazione, con l'aggiunta di una terza, l'orientamento, potrà dirsi virtuosa se e solo se consentirà all'insegnante di raccogliere elementi utili per predisporre una programmazione di qualità.

Quando si parla di valutazione, l'accento sulla qualità è ormai d'obbligo. Icona della contemporaneità, la qualità è intesa come obiettivo, come risorsa e come compito.

Negli ultimi anni, valutazione e qualità, reciprocandosi vicendevolmente, sembrano procedere di pari passo nel lungo cammino teso a migliorare e a rendere più efficiente e più efficace il sistema scolastico.

L'introduzione di espressioni quali *customer satisfaction* e *standard di riferimento* hanno comportato un'evoluzione del concetto di qualità, che deve essere sostenibile oltre che misurabile, ovvero in grado di soddisfare le aspettative dello studente e della sua famiglia, e deve poter favorire l'ascolto e il coinvolgimento degli *stakeholders* e della comunità, nel rispetto di un approccio costruttivista e altamente partecipato. La scuola, infatti, non può essere concepita come un sistema avulso dal contesto in cui sorge, dal territorio su cui insiste, dai suoi problemi e bisogni. L'aula è un microcosmo dinamico, inserito in un sistema più grande, la scuola, che fa parte della società ed è in continua trasformazione. Se la scuola vuole far parte di questo ambiente, deve dimostrarsi capace di interpretare i cambiamenti. A tal fine, non può fare a meno della valutazione, intesa nella sua accezione più alta, ovvero non solo come esercizio di controllo bensì con funzione formativa. Non esiste la possibilità di cambiare e migliorarsi se non ci si misura con quello che si fa e se non si sottopone a una attenta riflessione le proprie azioni e decisioni, ovvero se non ci si autovaluta.

Il punto è non solo che cosa valutare ma anche come, secondo quale approccio e con quali strumenti. In tal senso, il lavoro di Marta Salvucci offre una indicazione di metodo ben precisa: è il paradigma della *formative evaluation* quello

che a oggi meglio risponde alle esigenze di una valutazione attenta al discente ma anche alla necessità di porre in dialogo i diversi attori coinvolti nell'esperienza educativa con una qualità, intesa come processo e come prodotto.

La scala di valutazione PraDISP (Prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria) proposta dall'autrice del volume rappresenta in tal senso non solo un valido strumento per migliorare le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria, a partire da una osservazione attenta a cogliere le differenze in classe, ma anche un dispositivo da inserire nella formazione dei docenti in servizio, per stimolare la riflessione sulla loro futura professione.

Rivolto principalmente a insegnanti e educatori, il volume, senza avere la pretesa di essere esaustivo, traccia una linea di ricerca e offre all'ampia e variegata comunità di pedagogisti uno strumento di lavoro per una valutazione che sia al tempo stesso *formativa*, ovvero che consenta di aggiustare il tiro delle prassi scolastiche; *orientativa*, che aiuti a raccogliere elementi utili a valutare gli allievi non solo in situazioni di apprendimento formale ma anche informale e non formale, valorizzando i talenti di ciascuno e di tutti; *diffusa* e compenetrata in ogni attività e proposta didattica; e, infine, *trasformativa*, e cioè protesa a produrre cambiamento e innovazione sul piano didattico, educativo e umano.

Adriana Schiedi

Introduzione

Che cosa si intende con *qualità della didattica* nella scuola primaria?

Non è facile definire il concetto di *qualità*. Si tratta di una proprietà che caratterizza una specifica “cosa” determinandone la natura e distinguendola dalle altre. In questo volume parleremo di una scuola primaria di qualità, capace di condurre i suoi studenti verso l’acquisizione delle competenze di base fondamentali per poter partecipare criticamente e consapevolmente alla realtà sociale. Possiamo definire una scuola primaria di qualità quella scuola che è in grado di promuovere prassi didattiche capaci di rispondere in modo adeguato allo sviluppo multilaterale dei bambini che la frequentano. Queste prassi devono essere valutate e continuamente monitorate. La qualità dell’istruzione è strettamente connessa alla qualità dell’insegnamento ovvero all’azione di ogni singolo insegnante. La logica di usare la valutazione degli insegnanti come strategia al fine di generare miglioramento nella scuola si basa sulla forza della relazione causale tra la qualità degli insegnanti e la crescita nell’apprendimento degli studenti.

Ma come sottoporre le prassi didattiche dell’insegnante a controllo empirico? Un’ipotesi per poter rispondere a

tale quesito è la costruzione di nuovi strumenti valutativi che hanno l'obiettivo di monitorare l'azione didattica degli insegnanti al fine di raggiungere gli obiettivi del curriculum implicito ed esplicito.

In questo volume ci troveremo proprio di fronte alla costruzione di un nuovo strumento di osservazione e di valutazione delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria: il PraDISP (Prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria). Possiamo definire il PraDISP come una scala di osservazione e di valutazione che mira a monitorare alcune prassi indispensabili per una scuola primaria di qualità. Questo volume prende ispirazione dal volume della professoressa Rossella D'Ugo (2013), *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*.

Come evidenzieremo nel corso di questo volume la qualità del sistema-scuola dipende dalla qualità dei docenti, risulta dunque necessario sottolineare l'importanza di valutare le prassi didattiche del docente ma, per poter fare ciò, è necessario un apparato metodologico con cui vengono condotte le varie valutazioni ed è proprio da qui che nasce l'idea del PraDISP. La valutazione degli insegnanti dunque garantisce la qualità degli insegnanti stessi e promuove l'apprendimento professionale ponendosi il fine di migliorare le prestazioni future.

La qualità delle prassi didattiche dell'insegnante, tuttavia, raffigura una variabile molto complessa, collegata ad altre variabili, a elementi specifici necessari a loro volta per delineare la qualità più complessiva di ogni distinta scuola. È per questo che il PraDISP viene qui proposto come mezzo per attivare processi di analisi critica su uno degli elementi della qualità di una scuola: le procedure didattiche che

si vanno realizzando in classe. Si tratta sì di un elemento fondamentale, ma che, se concepito da solo, diviene leggibile solo come aspetto di qualità procedurale e sincronico. È dunque necessario inserirlo in una cornice più complessiva, che chiama in causa un costrutto ideologico di qualità dell'educazione scolastica più ampio ovvero la capacità della didattica di adattarsi al meglio alle differenti esigenze dei soggetti che apprendono, al fine di aumentare al massimo la padronanza delle competenze diminuendo la variabilità dei risultati fra gli studenti.

La scala PraDISP si presenta in quanto strumento valutativo (e dunque normativo) che mira a migliorare la didattica accompagnando gli insegnanti, senza però voler assolutizzare i propri indicatori di qualità in termini di “standard”, ma si propone di lasciare costantemente aperta la possibilità della discussione e del confronto con gli insegnanti.

Il tema della valutazione degli insegnanti è un tema di grande interesse perché non appare solo come momento per misurare le conoscenze e le competenze dei docenti ma consente una loro formazione continua.

Il lavoro è organizzato in quattro capitoli.

Il primo capitolo, *L'insegnante e la scuola primaria*, funge da cornice contestuale mettendo in evidenza il ciclo di istruzione a cui ci rivolgiamo, ovvero quello della scuola primaria, evidenziandone le sue caratteristiche e la sua storia, ponendo l'accento anche sull'insegnante di scuola primaria.

Il secondo capitolo, *Il ruolo della formazione insegnante*, si concentra sul concetto di qualità della didattica nella scuola primaria interrogandosi sul modello di “buona didattica” al quale intendo riferirmi e stabilendo quali siano le prassi in grado di assicurare un adeguato livello di qualità.

Il terzo capitolo, *Per una valutazione formativa dell'agire professionale dell'insegnante: la scala PraDISP*, preannuncia alcune caratteristiche fondamentali del nuovo strumento, ovvero il PraDISP, e in questo capitolo si ripercorrono le fasi che hanno determinato il processo di costruzione dell'“ipotesi PraDISP”. Viene presentato il *panel di esperti* chiamato a valutare la validità dello strumento poi viene resa evidente l'analisi qualitativa dello strumento. I risultati della validazione dei panelisti sono esposti nell'appendice B.

Il quarto capitolo, *La metodologia PraDISP*, funge da “manuale di istruzioni” per l'utilizzo della scala e in questo capitolo vengono presentate le varie aree che compongono lo strumento, i cui item sono esposti nell'appendice A.

Capitolo 1

L'insegnante e la scuola primaria

1.1. La scuola primaria: caratteristiche e funzionamento

Il primo ciclo di istruzione comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. La scuola primaria è la prima scuola obbligatoria del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione. I bambini che raggiungono i sei anni di età entro il 31 dicembre dell'anno scolastico in questione devono iscriversi al primo anno della scuola primaria. La scuola primaria ha una durata complessiva di 5 anni. La Costituzione della Repubblica Italiana (art. 33 e 34) stabilisce che è dovere dello Stato fornire l'accesso all'istruzione a tutti i giovani che vivono in Italia, indipendentemente dalla condizione geografica della zona in cui vivono e dalla loro situazione economica e sociale. I genitori hanno libera scelta per quanto riguarda la scuola in cui iscrivere i propri figli.

La scuola primaria presenta diversi obiettivi:

- valorizzare l'esperienza del bambino;
- avvalorare l'espressione corporea;
- esplicitare i valori e le idee presenti nell'esperienza;

- passare dalle categorie empiriche alle categorie formali;
- arricchire la visione del mondo e della vita;
- conoscere e confrontarsi con diverse persone e diverse culture;
- praticare l'impegno personale e la solidarietà sociale¹.

Le classi sono formate da un minimo di 15 a un massimo di 27 bambini. Nel caso in cui non si riesca a formare una classe di bambini della stessa età, a causa di una scarsità di popolazione, sono ammesse le multi-classi. Il numero di alunni che compongono una multi-classe può variare da 8 a 18.

L'organizzazione dell'anno scolastico è amministrata a livello centrale e periferico. Al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) spetta il compito di fissare il calendario delle festività nazionali che è valido per tutti i livelli di istruzione, alle Regioni spetta il compito di definire il calendario scolastico in modo che rifletta le esigenze locali. Ciascuna istituzione scolastica ha autonomia nell'organizzazione dell'orario giornaliero.

Nella scuola primaria l'organizzazione oraria settimanale offre diverse opzioni:

- 24 ore settimanali;
- 27 ore settimanali;
- 30 ore settimanali;
- 40 ore settimanali (tempo pieno).

1. https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf.

Il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado non richiede più il superamento di un esame finale².

1.2. Nascita ed evoluzione della scuola primaria

La nascita della scuola elementare italiana si fa risalire al 1859, anno in cui venne emanata la famosa legge Casati. Secondo Casati ogni bambino doveva saper leggere, scrivere e fare di conto così, tramite tale legge, sancì l'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione elementare del primo biennio. La scuola era divisa in due bienni e dopo la fine dei quattro anni di elementari, a dieci anni, si procedeva alla divisione tra membri della classe dirigente che potevano frequentare il ginnasio, il liceo e anche l'università e membri della classe operaia che potevano frequentare la scuola tecnica e non potevano iscriversi in futuro all'università. Alla fine dell'Ottocento l'istruzione elementare era affidata ai Comuni ma non tutti i Comuni avevano la possibilità di finanziare la scuola e questo portò le famiglie più benestanti a iscrivere i propri figli a scuole private. Nel 1877 l'obbligatorietà della scuola elementare si alzò a tre anni grazie a Michele Coppino, al tempo ministro della Pubblica Istruzione, e poi nel 1904 con la legge Orlando si estese fino al compimento del dodicesimo anno di età. La legge Orlando riformò il curriculum: per coloro che continuavano il percorso di studi, la scuola elementare era ridotta a quattro anni mentre per coloro che

2. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-primary-education-23_en.

terminavano il loro percorso di studi con le elementari, la scuola elementare aveva la durata di sei anni.

Con la riforma Gentile del 1923 l'obbligo scolastico si innalzò fino al compimento del quattordicesimo anno di età. Mussolini definì tale riforma «la più fascista delle riforme». La scuola elementare divenne più autoritaria e il maestro divenne il punto di riferimento della cultura del Paese. Nella scuola elementare viene ripristinato l'insegnamento della religione cattolica e vengono valorizzati il canto, il disegno e anche le tradizioni popolari. A questa legge seguirono i programmi redatti da Giuseppe Lombardo Radice, il quale mirava a una idea di scuola «di popolo, del popolo e per il popolo». Nel 1945 Washburne ridonò un costume democratico all'educazione di un'Italia appena uscita dal fascismo. Nel 1955 i programmi della scuola elementare vennero sostituiti da quelli firmati da Giuseppe Ermini con i quali si inizia a parlare di scuola elementare attivista. I suoi programmi prevedevano l'individualizzazione dell'insegnamento e davano importanza all'ambiente visto come base dell'insegnamento. Con i programmi del 1985 si passa dall'attivismo al cognitivismo. La scuola elementare si configura così come un'impresa cognitiva che unisce le esigenze di una scuola di cultura a quelle di una scuola di valori. Negli anni '90 la scuola elementare viene inglobata in un grande processo di riforma che innalza il tempo scolastico a 30 ore settimanali.

Con la riforma Moratti si inizia a parlare di scuola primaria ed essa viene collocata all'interno di un ciclo unico. Si introduce l'insegnamento di una lingua straniera dell'Unione Europea e l'insegnamento dell'uso del computer. La scuola primaria viene divisa in: un primo anno, un primo biennio (seconda e terza), un secondo biennio (quarta e

quinta). In seguito con la riforma Fioroni vennero definiti i traguardi di sviluppo per le competenze e con la riforma Gelmini torna il maestro unico e viene introdotta la valutazione decimale nella scuola primaria. Nel luglio del 2015 la Camera dei Deputati ha approvato il decreto della “Buona Scuola” con il quale si cerca di far tornare la scuola primaria a essere un luogo di crescita.

1.3. La legge 107/2015

L'ultima riforma nell'ambito dell'istruzione, come anticipato, è rappresentata dalla legge della “Buona Scuola”. Agli studenti viene garantita un'offerta formativa ricca che guarda non solo alla tradizione ma anche al futuro. I 12 punti previsti dalla legge suggeriscono i seguenti aspetti:

- valorizzazione dell'autonomia scolastica: aumento delle risorse economiche e dei docenti nelle scuole;
- Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF): potenziamento di arte, musica, lingue, discipline motorie, diritto, economia, competenze digitali, educazione alla cittadinanza e materie a scelta nella scuola secondaria di secondo grado;
- negli ultimi tre anni della scuola secondaria di secondo grado viene attivato il percorso di alternanza scuola-lavoro;
- innovazione digitale e didattica laboratoriale;
- piano straordinario di assunzioni: oltre 100mila assunzioni nel 2015;
- il preside diventa leader educativo;

- Carta dell'insegnante: 500 euro all'anno per l'acquisto di materiale scolastico o per corsi mirati all'aggiornamento professionale;
- agevolazioni fiscali: school bonus e detrazione fiscale per coloro che mandano i figli nelle scuole paritarie;
- edilizia scolastica: 300 milioni per la costruzione di scuole innovative;
- valutazione del merito dei docenti;
- bando entro il 1° dicembre;
- 3 miliardi in più all'anno investiti sull'istruzione³.

E il decimo punto è dedicato alla valutazione. Il comma 129 della legge n. 107/2015 ha esposto il Comitato per la valutazione dei docenti. Esso ha una durata di tre anni scolastici ed è composto da:

- dirigente scolastico;
- tre docenti dell'istituzione scolastica;
- rappresentanti dei genitori e degli studenti: due rappresentanti dei genitori per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, un rappresentante degli studenti e un rappresentante dei genitori per il secondo ciclo di istruzione;
- un componente esterno individuato dall'Ufficio Scolastico Regionale.

Il Comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base:

3. <https://www.istruzione.it/comunicati/LaBuonaScuola.html>.

1. della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti (area didattica);
2. dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche (area professionale);
3. delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale (area organizzativa) (comma 129, l. 107/2015).

Inoltre esso ha il compito di esprimere il parere sul superamento del periodo di formazione e di prova per il personale docente e educativo, di valutare il servizio e di riabilitare il personale docente. Con tale legge si potenzia l'insegnamento della musica, dell'educazione fisica e delle lingue straniere.

1.4. Dai programmi al curricolo

Il curricolo è lo strumento finalizzato a organizzare le dimensioni dello sviluppo del bambino 6-10 anni, a partire da quanto previsto nelle Indicazioni nazionali in vigore dal 2012.

Analizzando l'evoluzione della normativa relativa all'organizzazione del sapere nella scuola primaria possiamo affermare che dopo il riconoscimento dell'autonomia delle

istituzioni scolastiche (d.p.r. 275/1999) le Indicazioni hanno preso il posto dei Programmi.

Nel 2001 con De Mauro si parla di indirizzi per la costruzione del curricolo e da questo momento i Programmi didattici diventano guida alla definizione del curricolo. Nel 2004 vengono emanate le Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria (Moratti). Sono incentrate sulla persona. Esse stabiliscono un modello progettuale, scandito in Obiettivi generali del processo formativo (OGPF), in Obiettivi specifici di apprendimento (OSA) che gli insegnanti devono articolare in Obiettivi formativi (OF) e Unità di apprendimento (UDA), tenendo presente il Profilo educativo, culturale e professionale (PE-CUP) dello studente. Poi nel 2007 vengono pubblicate le Indicazioni per il curricolo (Fioroni). Esse poggiano sulla centralità della persona in rapporto con le diverse comunità di appartenenza, riaffermano l'autonomia scolastica e la libertà progettuale dei collegi dei docenti. Presentano un'area riferita alla scuola dell'infanzia e un'area riferita al primo ciclo che a sua volta presenta una suddivisione in tre aree:

- linguistico-artistico-espressiva;
- storico-geografico-sociale;
- matematico-scientifico-tecnologica.

Nel 2012 vengono pubblicate le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

Il curricolo rappresenta il cuore del piano dell'offerta formativa. Il concetto di curricolo si sviluppa in America e viene utilizzato già all'inizio del Novecento poi però su-

bisce un declino di interesse. Vengono utilizzate diverse accezioni per parlare di curricolo. Partiamo dalla definizione etimologica del termine. Il significato etimologico di curricolo ci propone l'idea di percorso, includendo la meta che lo guida, ma anche l'insieme delle operazioni che servono per raggiungerla. Secondo Stenhouse lo scopo del curricolo scolastico è «di rendere comunicabili i principi essenziali e la configurazione completa di una proposta educativa, in modo da renderla disponibile all'analisi critica e passibile di un'effettiva traduzione operativa» (Stenhouse 1975). In questo testo seguiremo l'idea di Baldacci che afferma che «il curricolo consiste nel percorso formativo di un grado scolastico (il curricolo della scuola primaria, per esempio) o di una disciplina (il curricolo di matematica, per esempio)» (Baldacci 2006, p. 67). I termini che si rapportano in tale percorso formativo sono «il soggetto che apprende e l'oggetto culturale da apprendere, e l'equazione curricolare deve tenere presente le strutture di entrambi, così da farle integrare in modo efficace» (Baldacci 2020, p. 61). Il curricolo è dunque uno strumento fondamentale per il lavoro degli insegnanti poiché rappresenta un dispositivo per riflettere e organizzare il percorso formativo scolastico.

A partire dal curricolo di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree, così come indicato dal Regolamento dell'autonomia scolastica, che affida questo compito alle istituzioni scolastiche (Indicazioni nazionali 2012, p. 17).

Il curricolo formativo è definito dalle "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo

ciclo d'istruzione" (d.m. 254 del 16 novembre 2012). Il passaggio dai programmi alle Indicazioni ha costituito una grossa svolta all'interno dell'istituzione scolastica. Si è passati dalle Indicazioni per i piani di studio personalizzati (Moratti 2004), alle Indicazioni per il curriculum (Fioroni 2007), fino ad arrivare alle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione emanate nel 2012 dal ministro Profumo. Le Indicazioni mirano a valorizzare l'autonomia organizzativa, didattica e di ricerca delle istituzioni scolastiche. Le Indicazioni stabiliscono le finalità educative e formative delle istituzioni scolastiche. In esse leggiamo che

La finalità del primo ciclo è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona.

Fin dai primi anni la scuola promuove un percorso di attività nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere le curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé, avviarsi a costruire un proprio progetto di vita (Indicazioni nazionali 2012).

Nelle Indicazioni nazionali si parla di promuovere l'alfabetizzazione di base, ovvero un'alfabetizzazione culturale e sociale. Si cerca nella scuola primaria di promuovere lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo e di porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva. Inoltre nelle Indicazioni nazionali vengono definiti i traguardi per lo sviluppo del-

le competenze e gli obiettivi di apprendimento di ciascuna materia. Nella scuola primaria i traguardi per lo sviluppo delle competenze rappresentano anche dei criteri per valutare le competenze che ci attendiamo dagli alunni.

Cerchiamo di chiarire in breve questo concetto di competenza. Il concetto di competenza è stato introdotto nella pedagogia scolastica recentemente ed è legato alla capacità di usare in modo consapevole ed efficace le conoscenze in rapporto a contesti significativi che riguardano sia le prestazioni riproduttive che la soluzione di problemi. Per quanto riguarda il concetto di competenza Baldacci afferma:

In primo luogo, nella competenza è presente sia un aspetto “esterno”, la prestazione adeguata, sia uno “interno”, la padronanza mentale dei processi esecutivi; perciò, una competenza si definisce sia sul piano della performance osservabile (come volevano i comportamentisti), sia su quello del flusso delle operazioni cognitive che si compiono “nella testa” dell’alunno (come indicano i cognitivisti). In secondo luogo, una competenza implica contemporaneamente un “sapere” e un “saper fare” (o, come si dice nel gergo psicopedagogico, unisce la conoscenza dichiarativa e quella procedurale), perché le conoscenze non devono soltanto essere ripetute verbalmente, ma devono essere usate come strumenti d’azione (nella soluzione di problemi, per esempio). In terzo luogo, la competenza richiede sia la “cognizione” che la “metacognizione”; infatti, una vera competenza non si limita alla padronanza dell’esecuzione, ma comprende una certa rappresentazione della sua struttura e dei suoi criteri, anche se questa non giunge necessariamente alla capacità di descrizione verbale; quest’ultima, la capacità non solo di fare, ma di spiegare come si fa e perché,

distingue propriamente l'esperto (colui che ha familiarità con un compito) dal principiante. Infine, nella competenza sono connessi tanto aspetti “cognitivi” quanto “affettivi”, poiché essa coinvolge anche atteggiamenti (la disponibilità ad impegnarsi nel campo in cui ci si sente competenti, per esempio) e motivazioni (per esempio, la “motivazione alla competenza”: la spinta ad agire con successo ed efficacia).⁴

Nelle Indicazioni vengono esplicitate le discipline che costituiscono il curricolo dell'allievo di scuola primaria: italiano, storia, geografia, matematica, scienze, inglese, arte e immagine, tecnologia e informatica, cittadinanza e educazione, musica e educazione fisica.

Come abbiamo già detto nelle Indicazioni si parla di «traguardi di sviluppo della competenza». La competenza viene quindi vista come un qualcosa che si “sviluppa” e che quindi ha un processo di incremento che necessita di un certo periodo di tempo. I “traguardi” sono infatti proposti come terminali: il raggiungimento di un dato livello di competenza richiede un intero grado scolastico. Per tale raggiungimento vengono indicati come “strategici” gli “obiettivi di apprendimento”.

Si deve osservare che tale indicazione è coerente con l'idea che lo sviluppo delle competenze sia un processo indiretto (dovuto al deuterio-apprendimento), e rappresenti un effetto collaterale e di lungo termine dell'istruzione volta al conseguimento degli obiettivi. Gli obiettivi sarebbero, perciò, gli

4. M. Baldacci, *Il curricolo ed i suoi livelli logici*, in http://storage.istruzioneer.it/file/4_Relazione_Baldacci.pdf.

intermediari per assicurare lo sviluppo delle competenze. Un'ipotesi che mi pare coerente (o per lo meno non contraddittoria) rispetto al testo delle Indicazioni è che il senso progettuale del concetto di competenza sia quello di suggerire criteri che vincolano le modalità di raggiungimento degli obiettivi, se si vuole che questi conducano a sviluppare competenze. In altre parole, se è vero che vi sono molti modi di procedere per conseguire gli obiettivi, nondimeno solo una parte di essi porta far crescere "competenze" nel significato che abbiamo sommariamente indicato più su. In merito a ciò, nelle Indicazioni sono suggerite metodologie didattiche che possono essere interpretate come misure per garantire il passaggio dagli obiettivi alle competenze.⁵

Alle Indicazioni 2012 sono seguiti tre anni di sperimentazione e, nel 2018, sono state emanate le "Indicazioni nazionali e nuovi scenari", documento a cura del Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. In questo documento viene posto al centro il tema della cittadinanza definendolo come sfondo integratore di ciascuna disciplina presente all'interno del curricolo. I docenti sono chiamati non a insegnare cose diverse e straordinarie, ma a selezionare le informazioni essenziali che devono divenire conoscenze durevoli, ad allestire percorsi e ambienti di apprendimento affinché le conoscenze alimentino abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali per nutrire la cittadinanza attiva (Indicazioni 2018).

5. *Ibidem.*

Infine viene sottolineata l'importanza del ruolo dell'insegnante sempre in connessione con il tema della cittadinanza.

L'insegnante, in quanto educatore di futuri cittadini, ha una specifica responsabilità rispetto ai destinatari della sua azione educativa: le sue modalità comunicative e di gestione delle relazioni in classe, le sue scelte didattiche potranno costituire un esempio di coerenza rispetto all'esercizio della cittadinanza, oppure creare una discrasia fra ciò che viene chiesto agli allievi e quello che viene agito nei comportamenti degli adulti. Il curriculum implicito che informa le scelte didattiche può, ad esempio, promuovere l'autonomia, consentire la costruzione di rapporti sociali solidali nel gruppo classe oppure può concorrere a stimolare passività e competizione; sviluppare pensiero critico, oppure appiattare gli allievi su un apprendimento esecutivo/inconsapevole/acritico (Indicazioni 2018).

Capitolo 2

Il ruolo della formazione insegnante

2.1. La qualità come principio regolativo della valutazione delle prassi didattiche

Affinché l'agire professionale dell'insegnante possa subire un miglioramento, è necessaria una riflessione costante sulle proprie prassi didattiche. Per fare ciò è necessaria una metodologia valutativa di tipo diagnostico-formativa, come quella incarnata dal paradigma proposto dal modello del valutare-restituire-riflettere-innovare (Bondioli, Ferrari 2004).

Tra queste fasi, l'atto del restituire rappresenta «l'inizio di un nuovo percorso che verrà segnato dalla restituzione, dai suoi contenuti, dai suoi modi» (ivi, p. 59). È dunque la restituzione che sancisce l'inizio di un possibile cambiamento, ovvero di un miglioramento verso una rinnovata professionalità. L'insegnante partecipa alla propria crescita professionale, essendo sia destinatario della valutazione che agente valutativo.

Valutare le prassi didattiche degli insegnanti ha come scopo quello di condurre ogni insegnante alla razionalizzazione delle proprie scelte educative così che ognuno possa indirizzarle verso una maggiore qualità dell'insegnamen-

to-apprendimento. Il PraDISP, così come il PraDISI¹, conduce gli insegnanti verso nuovi problemi e nuove decisioni, così da fare un primo passo verso il miglioramento delle proprie prassi didattiche. Considerato però che spesso la valutazione delle prassi didattiche degli insegnanti genera in loro timore, è necessario allora far assumere agli insegnanti la sfida della qualità. Questo è quello che si cerca di fare nel PraDISP considerato che esso mira a raggiungere la qualità delle prassi didattiche degli insegnanti tramite una loro valutazione.

Ma che cosa si intende per *qualità*? Tante sono le definizioni attribuite a questo termine: qualità è il livello di eccellenza che possiede un prodotto o un servizio; qualità è il grado con cui uno specifico prodotto soddisfa le esigenze di uno specifico utilizzatore finale; qualità è un prodotto/servizio che ha qualcosa che gli altri prodotti/servizi simili non hanno; qualità è cercare sempre il modo migliore di fare una cosa; la qualità è porsi degli obiettivi realistici, misurabili, misurati e migliorati costantemente; qualità è qualcosa che riguarda le persone, i comportamenti, la cultura, cioè quegli elementi che non possono essere né copiati né certificati; qualità è una vera e propria trasformazione del modo in cui facciamo le cose, del modo in cui pensiamo, del modo in cui lavoriamo insieme e dei nostri valori; infine, qualità è un risultato determinato dalla misura in cui un prodotto ri-

1. D'Ugo (2013). Il volume affronta il tema della valutazione della qualità della didattica della scuola dell'infanzia, analizzandolo a partire dall'introduzione in tale contesto di un nuovo strumento di osservazione e valutazione dell'agire dell'insegnante noto come PraDISI (Prassi didattiche dell'insegnante di scuola dell'infanzia). Si tratta di una scala di osservazione e valutazione volta a monitorare alcune prassi indispensabili per una scuola dell'infanzia di qualità.

sponde alle esigenze dei clienti per i quali è stato realizzato². Possiamo far corrispondere ognuna di queste definizioni di qualità alla scuola primaria.

Secondo Peter Moss, per parlare di qualità si devono costruire dei *significati* (Moss 1994) che vengano condivisi da tutti gli attori del processo ed è ciò che si cerca di fare nel PraDISP, così come nel PraDISI: costruire nuovi significati insieme agli insegnanti.

Possiamo dunque affermare che, per poter parlare di una scuola primaria di qualità, è necessario raggiungere un profilo professionale di qualità dei suoi insegnanti.

La Rete Qualità è composta da 1600 istituzioni scolastiche, ha proposto diverse tipologie di intervento per incrementare la qualità scolastica tra cui:

- la formazione del personale della scuola alla cultura, alle metodologie e agli strumenti della qualità;
- lo sviluppo e la diffusione di buone pratiche per la gestione della scuola e dell'attività didattica;
- l'applicazione di modelli e strumenti per la valutazione di efficacia e di efficienza del servizio e il confronto tra scuole;
- l'attivazione di sperimentazioni volte a trovare soluzioni innovative per la gestione in qualità delle scuole e delle attività in collaborazione con altri organismi del territorio³.

2. <https://www.qualitiamo.com/due%2oparole/definiamo%2oqualita.html>.

3. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/qualita/testi/lineeguidadefinitive.htm>.

Possiamo concludere affermando che oggi risulta fondamentale poter entrare nelle scuole utilizzando strumenti validi, come potrebbe esserlo lo strumento PraDISP che consente all'insegnante di decentrarsi e di riflettere comunemente con gli altri insegnanti, che mette in crisi un'autovalutazione solitaria rendendo fondamentale l'affiancamento a essa di una eterovalutazione e che riprogetti le prassi didattiche.

2.2. L'“educational evaluation”

È stato scelto di trattare le tematiche legate alla qualità poiché vi è un interesse verso la possibilità di dar vita a un sistema educativo che sia realmente democratico, dove la professionalità dell'insegnante sia veramente sostenuta in direzione di una scuola di qualità, attraverso la prospettiva dell'*educational evaluation*.

La cornice entro cui si muove la ricerca presentata in questo volume è proprio quella dell'*educational evaluation research*. Ma cosa intendiamo per *educational evaluation*?

Il campo dell'*educational evaluation research* è quello infatti che solleva con più immediata urgenza il rapporto tra il pensiero e la prassi in quanto il “valutatore” non si limita a descrivere il dato presente, ma parte da un dato di realtà e procede verso un'idea di qualità percepita come “migliore” rispetto alla quale il pensiero agisce per il cambiamento del contesto attuale (Vannini, D'Ugo 2011, p. 71).

Il modello a cui facciamo riferimento, e che spesso citiamo, è quello della scuola pavese, ovvero il modello del valutare-re-

stituire-riflettere-innovare (Bondioli, Ferrari 2004). Questo modello risponde in modo efficace a una *educational evaluation research* che mira a porre la sua attenzione sull'analisi dei mezzi per l'apprendimento provando a rendere protagonisti tutti coloro che sono coinvolti in maniera diretta nei contesti e nelle prassi, in primis gli insegnanti. Infatti, il modello della scuola pavese «consente al gruppo di insegnanti di esercitarsi nella negoziazione attraverso processi sistematici di analisi della realtà: dalla condivisione di indicatori, alla riflessione sul metodo e sull'uso affidabile delle procedure di rilevazione dei dati, alla costruzione di significati condivisi da attribuire ai dati rilevati e alle possibili interpretazioni di cause e opportunità di riprogettazione educativa» (Vannini, D'Ugo 2011).

Educational evaluation research ci consentirà di attuare una innovazione educativa in un piccolo contesto, ma di porgere anche uno sguardo su larga scala assicurando risultati di sintesi validi e affidabili.

L'attenzione di tutto questo progetto di ricerca ruota intorno al concetto di valutazione formativa delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria (al termine della scuola primaria) attraverso lo sviluppo di uno strumento di osservazione, il PraDISP, che mira a stimolare un miglioramento delle prassi dell'insegnante, del contesto in cui si trova a operare e, più in generale, della professionalità docente.

2.3. Il “quality teaching”

Un insegnamento di qualità è fondamentale per un apprendimento di qualità. Gli insegnanti di tutti i livelli devono essere adeguatamente formati e qualificati per poter rag-

giungere un insegnamento, nonché un apprendimento, di qualità. Il costrutto di *quality teaching*, ovvero di insegnamento di qualità, è stato analizzato e approfondito soprattutto da Gary D. Fenstermacher e Virginia Richardson nel loro saggio *On making determinations on Quality in Teaching* pubblicato nel 2005.

Gli autori affermano prima di tutto che la qualità dell'insegnamento deve tener conto sia del buon insegnamento (*good teaching*) che dell'insegnamento efficace (*successful teaching*). Sono due concetti differenti e l'uno non implica l'altro.

Essi affermano che non esiste insegnamento se non c'è un apprendimento in corso.

One can be teaching only when the students are learning. Or, more accurately, one can be teaching well only when the students are learning (Fenstermacher, Richardson 2005, p. 187).

Questa affermazione consente di chiarire il concetto di qualità: l'insegnamento di qualità è quell'insegnamento che produce apprendimento.

Gli autori distinguono l'insegnamento efficace (*successful teaching*) dall'insegnamento di qualità (*quality teaching*). L'insegnamento efficace viene definito come quell'insegnamento che produce l'acquisizione da parte dello studente di un livello adeguato di conoscenze e competenze. Questo però non basta per definire un insegnamento di qualità. L'insegnamento di qualità non riguarda solo "cosa" viene insegnato ma anche "come" viene insegnato qualcosa. Il contenuto deve essere appropriato, adeguato e mirare a uno scopo de-

gno e inoltre la metodologia deve essere coerente e moralmente difendibile.

Gli autori arrivano così a distinguere il *successful teaching* dal *good teaching* che è caratterizzato dalla valorizzazione delle competenze di ogni allievo in riferimento ai contenuti che vengono proposti.

Good teaching is teaching that comports with morally defensible and rationally sound principles of instructional practice. Successful teaching is teaching that yields the intended learning (Fenstermacher, Richardson 2005, p. 189).

L'insegnamento efficace fa riferimento all'efficacia del processo, mentre il buon insegnamento fa riferimento al compito dell'insegnante di proporre metodologie e contenuti di qualità.

Gli autori evidenziano le quattro caratteristiche necessarie affinché ci sia un progresso nell'apprendimento dell'alunno:

- disponibilità e impegno da parte dell'alunno;
- un contesto sociale che sia di supporto all'insegnamento-apprendimento;
- buone opportunità per insegnare e per apprendere;
- buon insegnamento.

Questo, dunque, ci permette di chiarire che l'apprendimento, affinché sia buono ed efficace, deve fare riferimento a quattro condizioni di cui solo una riguarda la natura dell'insegnamento ricevuto dallo studente. Quando l'insegnamento è sia buono che efficace si può parlare di insegnamento di qualità.

Dal 1960 la ricerca sulla didattica è diventata una delle componenti principali delle teorie educative. Questa ricerca è stata condotta all'interno di programmi teorici differenti che incarnano concezioni diverse per quanto riguarda i ruoli dell'insegnante e degli studenti, l'idea di buon insegnamento, i risultati dell'insegnamento che vengono valutati, la natura del cambiamento degli insegnanti e le metodologie utilizzate per condurre le ricerche. Ogni ricerca ha avuto l'obiettivo di descrivere la natura dell'insegnamento e indicare ciò che definisce un insegnamento di qualità. I vari approcci sono giunti a considerazioni differenti. Fenstermacher e Richardson prendono in esame tre programmi di ricerca che considerano le caratteristiche di *successful teaching*, le caratteristiche di *good teaching* e la loro relazione:

1. *teaching as trasmission*;
2. *teaching as cognition*;
3. *teaching as facilitation*.

Il primo approccio (*teaching as trasmission*) si sviluppa in epoca positivista e viene definito approccio comportamentista. Secondo questo approccio l'insegnante è colui che utilizza comportamenti istruttivi al fine di trasmettere conoscenze e abilità agli studenti. Gli studenti ricevono la conoscenza che gli è stata fornita dall'insegnante e si spera che in seguito saranno in grado di riprodurla in egual forma. Un elemento importante di questo approccio è l'individuazione di specifiche sequenze didattiche tramite cui il materiale viene presentato agli studenti che, con la pratica, saranno poi capaci di utilizzare le conoscenze e le competenze che gli sono state trasmesse. Anche l'organizzazione e la gestione della classe sono

essenziali al fine di coinvolgere gli studenti nell'elaborazione del materiale che gli è stato proposto. Per quanto riguarda l'insegnamento efficace sono state individuate alcune caratteristiche delle quali l'insegnante è responsabile: l'impegno degli studenti; l'opportunità di apprendere; il contesto inteso come qualità dell'aula, materia insegnata e natura della popolazione scolastica. Per quanto riguarda il buon insegnamento sono stati analizzati da vicino gli elementi psicologici che includevano le azioni dell'insegnante che mirano a creare un buon clima di classe, a motivare gli studenti a terminare i compiti, a controllare i comportamenti degli studenti e a valutare i progressi. Gli elementi morali non sono stati presi in considerazione in questo approccio, mentre sono stati presi in considerazione gli elementi logici.

Il secondo approccio (*teaching as cognition*) pone enfasi sui processi cognitivi dell'insegnante e sulla rappresentazione di essi. In questo approccio non viene particolarmente preso in considerazione l'insegnamento efficace ma viene riconosciuta all'insegnante la responsabilità di adeguare il suo insegnamento in base alle necessità degli studenti nonché al loro background. È stata posta particolare attenzione all'idea di buon insegnamento che è stata inclusa nella nozione di "expertise". L'insegnante esperto usa strategie cognitive e approcci diversi da quelli di un insegnante principiante, "novice". Nonostante ciò, però, l'esperienza non basta affinché l'insegnante possa raggiungere il massimo delle sue competenze. In questo approccio l'insegnante è visto come responsabile delle strategie di apprendimento che adotta con gli studenti. Gli elementi psicologici ricoprono un ruolo fondamentale e gli elementi logici diventano preminenti. Gli elementi morali invece sono stati poco analizzati.

Il terzo approccio (*teaching as facilitation*) rappresenta l'approccio costruttivista. Secondo questo approccio gli studenti danno significato alle loro conoscenze tramite un processo che prevede un'interazione tra conoscenze pregresse e conoscenze nuove. L'obiettivo è che lo studente acquisisca conoscenze specifiche e approfondite sulle materie e che possa poi utilizzare queste conoscenze anche al di fuori dell'istruzione scolastica. L'insegnante dovrà rendersi conto che ogni studente si avvicina in modo diverso agli argomenti che vengono trattati e dovrà essere in grado di proporre attività mirate per permettere a ciascuno di raggiungere gli obiettivi prefissati. Per quanto riguarda l'insegnamento efficace, gli studenti devono essere messi nelle condizioni di far emergere le loro conoscenze ampliandole con quelle nuove e di mettere in discussione i propri assunti. L'insegnante fornisce opportunità di apprendimento ma sono gli studenti che devono essere disposti a svolgere attività formative. L'idea di buon insegnamento si dissocia da quelle precedentemente analizzate nell'approccio comportamentista e cognitivista. Un buon insegnante è in grado di individuare e di valutare le modalità con cui ciascuno studente costruisce la sua conoscenza e attribuisce significati. In questo approccio si approfondiscono gli aspetti psicologici, gli aspetti logici e gli aspetti morali. A differenza dei due approcci che abbiamo analizzato precedentemente, quest'ultimo afferma che un insegnamento di qualità, oltre a presupporre delle buone prassi didattiche, implica la capacità degli insegnanti di creare contesti favorevoli e stimolanti. Infine, non vi è particolare attenzione ai risultati d'apprendimento degli studenti.

Possiamo dunque affermare che ognuno di questi approcci espone un'idea differente di insegnamento di qualità

e che, di conseguenza, l'insegnamento di qualità può tenere in considerazione diverse dimensioni (Fenstermacher, Richardson 2005, pp. 186-213).

The vital insight is that when making a judgment of quality, one is always engaged in an interpretation – in a selection of one set of factors or indices over another, in attention to some dimensions of the phenomenon over other possible dimensions, in desiring and valuing some features of the task or the achievement more than other features (ivi, p. 206).

2.4. L'importanza di valutare le prassi didattiche degli insegnanti: scenari europei

Mai come oggi probabilmente la società ha bisogno di buone scuole e di buoni insegnanti. La qualità del sistema scolastico può essere considerata come un costrutto multidimensionale (Salatin 2015) dove la qualità del sistema-scuola dipende dalla qualità dei docenti. La logica di usare la valutazione degli insegnanti come strategia al fine di generare miglioramento nella scuola si basa sulla forza della relazione causale tra la qualità degli insegnanti e la crescita nell'apprendimento degli studenti. Ci sono diverse motivazioni che ci possono portare ad affermare quanto sia importante valutare gli insegnanti. Ad esempio la valutazione degli insegnanti: migliora la loro qualità, migliora la loro responsabilità, incoraggia il loro sviluppo professionale, determina una maggiore collaborazione tra gli insegnanti e gli studenti. L'impegno organizzativo per la valutazione degli insegnanti di qualità è assolutamente

te essenziale se il processo di valutazione mira a svolgere un ruolo vitale e prezioso nel migliorare l'insegnamento e l'apprendimento (Stronge, Tucke 2013). Matthews (2014) afferma che una scuola di successo deve riconoscere quelli che sono gli insegnanti di qualità, ciò significa che occorre individuare gli insegnanti migliori al fine di poterli utilizzare come modelli pedagogici per avviare un processo (*joint practice development*) che migliori la professionalità degli altri dove la valutazione assume la forma di uno strumento fondamentale per riuscire a investire nel perfezionamento dell'efficacia degli insegnanti singolarmente e delle scuole in generale. Ci troviamo di fronte a una innovazione della figura dell'insegnante che diventa una guida propositiva affinché l'alunno diventi un costruttore attivo di conoscenza. È fondamentale che ciascun insegnante si impegni continuamente e costantemente a migliorare le sue prestazioni professionali e, per fare ciò, diventa anche importante autovalutarsi e farsi valutare continuamente. La valutazione deve essere concepita dall'insegnante come strumento di controllo e riflessione del suo agire professionale. Il docente deve valutarsi per migliorare la qualità del suo lavoro, altrimenti la valutazione non avrà senso. Per fare ciò è necessario che autovalutarsi diventi un'abitudine per il docente e che tale autovalutazione venga messa in atto al fine di un aggiornamento continuo attraverso il confronto con i propri colleghi (Tammaro, Calenda, Ferrantino, Guglielmini 2016). La valutazione degli insegnanti dunque garantisce la qualità degli insegnanti stessi e promuove l'apprendimento professionale ponendosi il fine di migliorare le prestazioni future (Danielson 2010). Santiago e Benevides (2009) affermano che la valutazione degli in-

segnanti ha due scopi: il miglioramento e la responsabilità. In primis la valutazione consente agli insegnanti di entrare in possesso di informazioni che possono migliorare la loro pratica, tali informazioni inoltre possono essere viste come origine per generare sviluppo professionale. In secondo luogo la valutazione fornisce responsabilità quando le informazioni che ci fornisce vengono utilizzate per dirigere le decisioni sulle risorse umane.

Ma è utile osservare i titoli di studio per rilevare la qualità di un'insegnante? La formazione professionale dei docenti (non il titolo di studio) è fortemente predittiva della qualità di processo (Slot, Leseman, Verhagen Mulder 2015). L'OECD (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico), in un suo report del 2020 (OECD 2020, p. 20) afferma che non possiamo sapere in che modo i titoli di studio dei docenti impattano sulla loro performance professionale di successo. Dal punto di vista dei processi è riconosciuto che sulla qualità si può riflettere tramite la valutazione formativa, mentre dal punto di vista degli strumenti, le scale sono uno degli strumenti ritenuti utili per condividere dati rilevati assieme, poi discussi, e adoperati nella progettazione e riprogettazione delle teorie e delle pratiche.

Come sottolineato nelle conclusioni del Consiglio del 26 maggio 2020 sugli insegnanti e i formatori europei per il futuro, gli insegnanti e i formatori devono facilitare l'acquisizione da parte degli alunni di competenze chiave e competenze professionali e di promuovere la loro responsabilità sociale e il loro impegno civico, per trasmettere i valori umani e per sostenere la loro crescita personale e il benessere. Anche se la qualità degli insegnanti non è il solo fattore che rende un sistema di istruzione di successo, questo

obiettivo non può essere raggiunto senza di loro⁴. Al centro del lavoro degli insegnanti ci sono gli alunni. L'insegnante deve vedere i bambini come partecipanti attivi e decisori, ciò gli consente di andare oltre le aspettative preconette su ciò che i bambini possono raggiungere. Questo richiede agli insegnanti di rispettare e lavorare con le qualità e le capacità uniche di ogni bambino (ACECQUA 2023).

Da questo elaborato possiamo dunque notare che la valutazione degli insegnanti è un tema di crescente interesse perché non appare solo come momento per misurare le conoscenze e le competenze dei docenti ma come occasione per la loro formazione continua. In Italia, a oggi, non ci sono né standard nazionali né un sistema organizzato per la valutazione dei docenti (Pellegrini 2014). Osserviamo in breve quella che è stata la storia della valutazione dei docenti in Italia. Ricordiamo il ministero di Luigi Berlinguer (1996-2000) per il tentativo di introdurre meccanismi di valutazione in servizio dei docenti. Il CCNL del 1999 prevede (art. 29) una maggiorazione economica per gli insegnanti con almeno dieci anni di servizio e selezionati sulla base di tre criteri: il curriculum, un test e una lezione simulata. Dopo il fallimento di tale proposta, con Letizia Moratti (2001-2006) si innalzano ipotesi di valutazione di scuole e docenti incentrate sui risultati della popolazione studentesca. In seguito Giuseppe Fioroni (2006-2008), nel *Quaderno Bianco*, si prefigge di integrare la valutazione esterna degli apprendimenti e l'autovalutazione d'istituto. In seguito Maria Stella Gelmini (2008-2011) ritornò sulle orme della Moratti cercando di legare la misurazione dell'efficacia dell'inse-

4. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf.

gnamento alla premialità dei docenti ma le sue proposte non si realizzano. Con il decreto 80/2013 gli incentivi per il singolo insegnante vengono messi da parte, mentre rimane il richiamo alla rilevazione del valore aggiunto, ma in funzione formativa e all'interno di percorsi di autovalutazione d'istituto. Il sistema di valutazione delle scuole prevede quattro fasi: autovalutazione d'Istituto, valutazione esterna, miglioramento, rendicontazione. Si tratta dello schema che viene effettivamente attivato a partire dal 2015. Nel settembre 2014 esce la "Buona scuola", di cui abbiamo parlato in precedenza. La ministra Stefania Giannini introduce elementi che reintroducono gli elementi di premialità perseguiti da Moratti e Gelmini ed emergono i criteri per la valutazione dei docenti di cui abbiamo parlato nel primo capitolo (Luciasano, Cosini 2015).

Se osserviamo la valutazione dei docenti a livello europeo notiamo che non esiste un modello omogeneo di valutazione né tantomeno un modello prevalente. Osservando i documenti europei riguardanti le politiche scolastiche, si evince che il fine di ogni stato membro è quello di una istruzione di qualità. Il 12 febbraio 2001 il Parlamento europeo e del Consiglio ha emanato una raccomandazione sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico. Lo scopo della raccomandazione è quello di «favorire la creazione di una rete tra le autorità degli stati dell'UE al fine di sviluppare pratiche e strumenti per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico»⁵. Grazie a questa raccomandazione molti paesi hanno promosso percorsi di autonomia nelle scuole e, soprattutto, in questo contesto è iniziata la ricerca di un "modello di valutazione

5. <https://eur-lex.europa.eu/summary/IT/c11038b>.

dei docenti”. Risulta però difficile, come abbiamo precedentemente detto, delineare un solo modello di valutazione dei docenti.

Cerchiamo di identificarne i principali basandoci sulla divisione per Stati. In Francia la valutazione individuale dei docenti viene svolta da un corpo di specialisti esterni all'istituto che vengono denominati “ispettori”. Gli ispettorati dipendono dalle autorità nazionali. Gli insegnanti vengono valutati in varie fasi della loro carriera: durante i concorsi che servono per accedere all'insegnamento, alla fine del loro tirocinio e a vari intervalli nel corso della loro carriera professionale. Nella scuola di primo grado vi è un ispettore per 350 insegnanti e gli insegnanti vengono ispezionati ogni 4 anni. A volte sono gli insegnanti stessi a chiedere di essere valutati per poter progredire nella loro carriera. Per quanto riguarda la scuola secondaria inferiore e la scuola secondaria superiore, però, gli insegnanti, oltre a essere valutati dagli ispettori, vengono valutati anche dal capo di istituto. In questo caso vi è un ispettore per 400 insegnanti circa e gli insegnanti vengono ispezionati ogni 6/7 anni. Il punteggio amministrativo del capo di istituto rappresenta il 40% del punteggio complessivo, mentre l'ispezione rappresenta il 60%. Queste valutazioni servono per osservare se l'insegnamento impartito è conforme ai programmi nonché ai regolamenti. La valutazione degli insegnanti ha poco a cui spartire con la valutazione degli alunni perché non si verifica fino a che punto gli insegnanti influiscano ai progressi dei loro allievi. In Francia l'autovalutazione e la valutazione tra pari sono quasi inesistenti.

Anche in Spagna la valutazione viene svolta dagli “ispettori”. Le autorità educative delle singole Comunità Auto-

nome promuovono la valutazione degli insegnanti su base volontaria e definiscono le modalità della valutazione stessa. Il piano per la valutazione dei docenti deve essere redatto con la partecipazione degli insegnanti, deve essere pubblico, deve includere gli obiettivi e i criteri di valutazione, deve incoraggiare la valutazione volontaria degli insegnanti e deve stabilire le procedure necessarie affinché tali valutazioni siano utili all'avanzamento di carriera.

In Germania gli insegnanti vengono valutati dagli “ispettori” del *Land* e dal capo di istituto. I ministri dell'educazione dei *Länder* hanno elaborato delle linee guida per la valutazione degli insegnanti del settore pubblico. Queste linee guida stabiliscono che il rapporto finale di valutazione deve basarsi su:

- colloqui con il docente;
- rapporti sul rendimento del docente stabiliti dal capo d'istituto;
- ispezioni durante le lezioni fatte sia dal capo d'istituto che dagli “ispettori”;
- valutazione dei risultati degli alunni.

La valutazione termina con un rapporto finale.

In Polonia gli insegnanti vengono valutati esclusivamente dal capo d'istituto. Vi sono due tipologie di valutazione: la valutazione delle prestazioni che non è obbligatoria e la valutazione dei risultati professionali. Durante la valutazione delle prestazioni il capo d'istituto può richiedere anche il parere dell'organo di rappresentanza degli studenti. La valutazione effettuata dal capo d'istituto è una valutazione descrittiva che si conclude con un giudizio che può essere

eccellente, buono o negativo. Nel caso di valutazione negativa l'insegnante ha la possibilità di richiedere una revisione della valutazione e, qualora anch'essa fosse negativa, l'insegnante potrà essere valutato nuovamente solo dopo aver intrapreso una formazione aggiuntiva della durata di nove mesi. La valutazione dei risultati professionali serve per essere promossi da un punto di vista professionale. Termina con un risultato positivo o negativo. Un risultato positivo è necessario per essere promossi. Anche in questo caso l'insegnante ha la possibilità di fare ricorso in caso di esito negativo.

In Olanda gli insegnanti vengono nominati dal consiglio di istituto poiché gli istituti scolastici godono di una forte autonomia. È il capo d'istituto, in quanto rappresentante della scuola, a occuparsi della valutazione degli insegnanti. La valutazione comprende:

- colloqui durante i quali gli insegnanti discutono della loro performance professionale con i capi di istituto parlando anche delle loro prospettive future. Sia nella scuola primaria che nelle scuole secondarie le visite scolastiche rappresentano una fondamentale fonte di informazioni. Questi colloqui si tengono una volta ogni due anni;
- colloqui di valutazione della performance professionale degli insegnanti (alcune scuole valutano gli insegnanti durante i primi colloqui). Questi colloqui si tengono una volta l'anno. I criteri che vengono utilizzati per valutare gli insegnanti riguardano la capacità di rapportarsi con i colleghi e lo sviluppo professionale.

A oggi il governo sta attuando delle misure per migliorare la qualità del personale docente. Sono stati stanziati 75 milioni di euro per migliorare la qualità del personale docente e dei dirigenti scolastici. Il piano d'azione del 2020 per gli insegnanti stabilisce le direttive del governo che riguardano:

- una borsa di studio per lo sviluppo degli insegnanti;
- una maggiore diversificazione del lavoro;
- il registro degli insegnanti.

In Finlandia e in Svezia non è prevista la valutazione dei singoli docenti, ma, questi paesi, danno la precedenza alla valutazione della qualità globale delle scuole. Nonostante ciò, però, gli insegnanti vengono valutati nel momento della loro assunzione a scuola e inoltre vengono sottoposti a colloqui con i capi d'istituto.

In Portogallo sono presenti tre forme di valutazione degli insegnanti:

- la valutazione ordinaria che consiste nella stesura da parte degli insegnanti di un “documento di riflessione critica” sul loro lavoro svolto nel periodo a cui si fa riferimento. L'organo di gestione della scuola valuta poi questo documento che, se viene ritenuto “non soddisfacente”, deve essere sottoposto a una commissione di valutazione. Se il risultato è “soddisfacente” esso può essere elevato a “buono” elaborando un nuovo rapporto che dovrà essere valutato dalla commissione di valutazione;
- la valutazione straordinaria viene richiesta dall'insegnante che deve avere almeno 15 anni di servizio in

ruolo, non deve aver mai ricevuto la valutazione di “non soddisfacente” e deve avere un’attuale valutazione di “buono”. Un giudizio di “molto buono” determina un bonus di due anni nel conteggio degli anni di servizio;

- la valutazione provvisoria serve per coloro che hanno ricevuto “non soddisfacente” per la prima volta.

Da tutte queste valutazioni dipende l’avanzamento di carriera⁶.

In Inghilterra vengono integrati diversi modelli valutativi. I capi d’istituto, i consulenti esterni e 2 o 3 insegnanti scelti dello *school governing body* valutano alcune performance che riguardano conoscenze e competenze degli insegnanti mentre il *teacher’s team leader* insieme al capo d’istituto svolgono la revisione della performance.

La *performance* degli insegnanti deve essere verificata annualmente. La normativa prevede che le scuole sviluppino una politica di gestione degli stipendi e della *performance* (*pay and performance management*) che:

- stabilisca quali sono i risultati attesi e come devono essere misurati;
- mostri come le disposizioni della scuola per la gestione delle *performance* degli insegnanti siano collegate a quelle per il miglioramento della scuola, per l’autovalutazione di istituto e per il piano di sviluppo scolastico;

6. Microsoft Word – valutazione_insegnanti_schede_paesi_UE_luglio_2009.doc (https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/valutazione_insegnanti_schede_paesi_UE_luglio_2009.pdf).

- mostri come la scuola cerchi di applicare coerenza di trattamento ed equità tra gli insegnanti con esperienza o livelli di responsabilità simili;
- stabilisca la tempistica del ciclo di valutazione;
- includa un protocollo di osservazione in classe;
- fornisca la necessaria formazione in caso di bisogno;
- stabilisca le disposizioni per il monitoraggio e la valutazione della politica;
- specifichi qualsiasi altra procedura accessoria o integrativa necessaria per l'operazione di gestione della *performance* degli insegnanti a scuola.⁷

È stato sviluppato un modello di politica di gestione della performance che viene utilizzato a scuola. La normativa prevede che prima di tutto debba essere prevista una riunione di pianificazione all'inizio di ogni ciclo di valutazione tra l'insegnante e i responsabili della valutazione. Successivamente si prepara una bozza di piano di valutazione. Alla fine di ogni ciclo di valutazione si attua la riunione di valutazione per valutare la performance dell'insegnante. Dopo cinque giorni si elabora una bozza di rapporto dove si inseriscono gli esiti della valutazione che l'insegnante può integrare con i suoi commenti.

Si è visto come sia vasto il panorama della valutazione a livello europeo. Ciò che risulta è che spesso viene a mancare l'apparato metodologico con cui vengono condotte le varie valutazioni. È per questo che si è deciso di sviluppare, seguendo l'ispirazione del PraDISI (D'Ugo 2013), un'i-

7. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///modelli_valutazione_insegnanti_x_pubblicare.pdf.

potesi di scala di valutazione delle prassi didattiche degli insegnanti di scuola primaria ovvero il PraDISP. Lo scopo è proprio quello di incentivare un miglioramento delle prassi degli insegnanti e di conseguenza della qualità nelle scuole.

Capitolo 3

Per una valutazione formativa dell'agire professionale dell'insegnante

La scala PRaDISP

3.1. Intenzionalità pedagogico-didattiche del PraDISP

Il PraDISP presenta alcuni assunti di base:

- dare razionalità e scientificità all'insegnamento, strappandolo al caso e all'improvvisazione;
- dare centralità al bambino al fine di garantire il suo diritto all'educazione e all'apprendimento;
- dare un contenuto forte alla professionalità didattica dell'insegnante;
- porsi al crocevia metodologico tra le richieste pedagogiche più avanzate che sono proposte dalla scuola:
 1. uguaglianza delle opportunità formative;
 2. qualità dell'istruzione;
 3. valorizzazione delle diversità culturali;
 4. valorizzazione delle potenzialità individuali (D'Ugo 2013, p. 61).

Il PraDISP ha come oggetto di interesse l'insegnante e il suo fare didattico. Un fare didattico che miri alla costruzione

di una scuola primaria di qualità dove si promuove lo sviluppo relazionale cognitivo di ciascun bambino. La centrale intenzionalità pedagogico-didattica del PraDISP mira al miglioramento delle prassi didattiche e educative degli insegnanti di scuola primaria. Inoltre, con questo strumento si cerca di fornire agli insegnanti degli apparati metodologici forti così che siano in grado di adattarsi alle varie situazioni didattiche. Infine, il PraDISP, così come il PraDISI, prova a farsi garante dell'individualizzazione e della personalizzazione dell'apprendimento di ogni bambino. Con individualizzazione intendiamo «quella famiglia di strategie didattiche il cui scopo è quello di garantire a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento» (Baldacci 2002, pp. 132-133) invece con il termine personalizzazione intendiamo «quella famiglia di strategie didattiche la cui finalità è quella di assicurare ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive» (*ibidem*).

3.2. Il PraDISP come proposta di formazione

Prima di passare alla presentazione dello strumento risulta necessaria una considerazione.

Il PraDISP non nasce solo come strumento di valutazione, ma anche come una reale proposta di formazione degli insegnanti già in servizio. Il PraDISP spinge gli insegnanti verso scelte contestualizzate ai bisogni degli alunni e dei contesti in cui si lavora. Gli obiettivi che si pone il PraDISP sono quelli di:

- valutare le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria;
- migliorare le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria;
- riprogettare le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria.

Affinché tale strumento possa essere utilizzato con efficienza, due aspetti risultano necessari: i docenti devono partecipare a ogni singola decisione e le istituzioni (pedagogisti, dirigenti ecc.) devono appoggiare il progetto in ogni sua tappa. Una volta stabiliti questi due aspetti, lo strumento elaborato potrà facilitare la pratica professionale dei docenti. Grazie a una pratica valutativa di questo tipo i docenti saranno “costretti” ad analizzare più da vicino i bisogni formativi di ciascun alunno. Non servirebbe a nulla valutare le prassi degli insegnanti se ciò non fosse finalizzato a migliorare la professionalità di ogni singolo docente. Ovviamente ciò non significa che andremo a costruire l'unico strumento utilizzabile per fare ciò, ma semplicemente una delle tante proposte fornite alla scuola per formare dei docenti professionisti.

3.3. Attendibilità e validità dello strumento

Prima di poter utilizzare con sicurezza uno strumento, come ad esempio il PraDISP, risulta necessario testarne validità e affidabilità. Si tratta di due operazioni fondamentali per tenere sotto controllo l'incidenza degli errori che si potrebbero commettere nella misurazione di costrutti tramite indicatori. Cerchiamo di chiarire meglio tali concetti. Un costrutto è un

concetto non osservabile e astratto che necessita di essere definito in modo operativo mentre invece un indicatore è una variabile osservabile che indica il costrutto non osservabile attraverso una regola di corrispondenza. Siccome i concetti spesso sono generali e, di conseguenza, risultano difficili da definire operativamente in maniera diretta, vengono scissi in indicatori. Quando misuriamo un costrutto potremmo compiere errori in maniera casuale ma, se si verifica questa condizione, la misurazione non ha senso ed è proprio per evitare questa situazione che sono subentrate le nozioni di validità e di attendibilità. «L'attendibilità ha a che fare con la "riproducibilità" del risultato, e segnala il grado con il quale una certa procedura di traduzione di un concetto in variabile produce gli stessi risultati in prove ripetute con lo stesso strumento di rilevazione (stabilità) oppure con strumenti equivalenti (equivalenza)» (Corbetta 2014, p. 57). Se ad esempio un individuo in un test attitudinale riceve un punteggio pari a 100 e il giorno dopo riceve un punteggio inferiore, ciò significa che il test non è attendibile perché per essere attendibile l'individuo avrebbe dovuto ricevere lo stesso punteggio anche il giorno seguente. Possiamo trovare due forme di attendibilità:

- la stabilità nel tempo della rilevazione da misurare tramite *test-retest*: replico la somministrazione sui medesimi soggetti e calcolo la correlazione tra i risultati. È molto complessa a causa della reattività del soggetto umano e del cambiamento che può intervenire nel soggetto tra la prima e la seconda rilevazione;
- l'equivalenza: qui l'attendibilità è misurata tramite la correlazione fra procedure differenti ma simili fra loro. Queste procedure sono tre: suddivisione a metà, forme

equivalenti e coerenza interna. Nella suddivisione a metà (*split-half*) l'attendibilità è data dalla correlazione tra due metà dello stesso test. Simile è la procedura delle forme equivalenti (*parallel forms*), possiamo affermare che due test sono paralleli quando si presuppone misurino lo stesso valore vero sottostante. Infine vi è la procedura della coerenza interna (ad esempio l'*Alpha di Cronbach*) il cui presupposto è che gli errori non varino solamente tra test e test ma anche tra domande e domande di un medesimo test. Perciò si correlano le risposte a ogni domanda con le risposte a tutte le altre domande.

Tutte queste tecniche sono state concepite in ambito psicometrico. Alle spalle di un errore di attendibilità c'è un errore accidentale.

Più problematica è invece la validità. La validità si riferisce «al grado col quale una certa procedura di traduzione di un concetto in variabile effettivamente rileva il concetto che si intende rilevare» (*ibidem*). Alle spalle di un errore di validità c'è invece un errore sistematico. Possiamo distinguere la validità di contenuto dalla validità per criterio. «La validità di contenuto si colloca su un piano squisitamente teorico, e indica il fatto che l'indicatore o gli indicatori prescelti per un certo concetto coprano effettivamente l'intero dominio di significato del concetto» (ivi, p. 60). Si scompone analiticamente il concetto studiato, con lo scopo di capire se tutte le dimensioni individuate lo coprano. Quindi la validità passa dalla corrispondenza tra gli indicatori scelti a rappresentare le varie aree e l'impianto teorico/metodologico che la letteratura nazionale e internazionale propone in merito al tema preso in esame. Nella validità per criterio la convalida

non avviene attraverso l'analisi della corrispondenza interna tra l'indicatore e il suo concetto ma sulla corrispondenza tra l'indicatore e un criterio esterno che per un qualche motivo si ritiene correlato a tale concetto. La validità per criterio è stata suddivisa in tre tipologie differenti:

- la validità predittiva dove correla l'indicatore a un evento successivo a esso connesso;
- la validità concomitante dove l'indicatore è correlato con un altro indicatore rilevato nel medesimo momento temporale;
- la validità di costrutto che è una combinazione delle due precedenti.

È importante specificare che uno strumento non valido può comunque essere attendibile mentre invece uno se uno strumento non è attendibile, di conseguenza, non sarà neanche valido.

Fatte queste premesse chiariamo come si è proceduto, relativamente al PraDISP, per la definizione della validità di contenuto e di come, in futuro, sarà necessario operare anche sulla affidabilità dello strumento.

3.4. Il panel di esperti scelti per validare il PraDISP

Per analizzare la validità di contenuto del PraDISP sono stati scelti diversi panelisti che sono stati chiamati a esprimersi in merito alla validità di costrutto dello strumento. Alcuni panelisti sono stati scelti in base alla loro professionalità in un ambito specifico, altri invece sono stati scelti

in quanto “figure trasversali” e sono stati chiamati a fornire pareri riguardo a tutti gli ambiti presenti all'interno dello strumento. Di seguito possiamo osservare i nomi dei panelisti.

| | |
|--------------------|---|
| Matematica | <ul style="list-style-type: none"> – Tombolato Monica – Geniali Annalisa – Schenetti Michela |
| Italiano | <ul style="list-style-type: none"> – Giampieretti Federica – Felici Andrea – Corsaro Antonio |
| Inglese | <ul style="list-style-type: none"> – Barzotti Patricia – Coles Rowena – Sisti Flora |
| Storia | <ul style="list-style-type: none"> – Tonelli Anna – Dall'Olio Guido – Satto Christian – De Maria Carlo |
| Geografia | <ul style="list-style-type: none"> – Ugolini Monica – Bertini Maria Augusta |
| Scienze | <ul style="list-style-type: none"> – Schiavano Giuditta – Morri Elisa |
| Musica | <ul style="list-style-type: none"> – Sammarini Augusta – Cuomo Carla |
| Arte e immagine | <ul style="list-style-type: none"> – Catricalà Angelo |
| Educazione fisica | <ul style="list-style-type: none"> – Valentini Manuela – Federici Ario |
| Tecnologia | <ul style="list-style-type: none"> – Ercolani Paolo – Nardone Rosy |
| Figure trasversali | <ul style="list-style-type: none"> – Massaro Paola – Manenti Simonetta – Micheli Monica – Marani Giovanna |

3.5. L'analisi qualitativa del PraDISP

Una volta individuati i panelisti e richiesta la loro partecipazione alla valutazione dello strumento, abbiamo dato inizio all'analisi qualitativa del PraDISP che è stata suddivisa in quattro fasi.

Prima fase

A ciascun panelista è stata inviata una copia dello strumento, la dichiarazione d'intenti dello strumento¹ e le indicazioni per la sua valutazione.

Indicazioni per la valutazione del PraDISP (esempio matematica)

Di seguito troverà 3 item relativi all'area matematico-scientifico-tecnologica, nello specifico riguardanti la promozione delle competenze logico-matematiche, e altrettanti indicatori di qualità delle prassi didattiche dell'insegnante nella scuola primaria.

Ogni item è strutturato come rating scale a 5 livelli e prevede tre descrittori intermedi in ordine gerarchico – minimo (10), buono (30), eccellente (50) – dove l'eccellenza rappresenta una esemplificazione pratica dei principi di qualità sopra elencati e a cui lo strumento si ispira.

In generale lo strumento si propone come occasione di valutazione formativa della qualità della scuola primaria e,

1. Il testo integrale della Dichiarazione d'intenti dello strumento è riportato al successivo capitolo 4, paragrafo 4.1.1.

allo stesso tempo, mira a rilevare ambiti di eccellenza da valorizzare e ambiti di criticità su cui riflettere al fine di dare origine a un percorso di miglioramento e crescita delle competenze didattiche del docente.

Grazie al panel di studiosi esperti del settore si darà origine a una riflessione critica sulla validità dello strumento rispetto alle “idee di qualità” precedentemente dichiarate.

Per questo motivo le chiediamo di prendere in esame ciascun item di seguito presentato e di valutarne chiarezza, coerenza ed esaustività in base alla griglia riportata al termine di ogni rating scale.

Tabella 1. Griglia di valutazione panelisti per ciascun item e relative abbreviazioni.

| Litem “X” | Molto | Abbastanza | Poco | Per niente |
|--|-------|------------|------|------------|
| È pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 per la scuola primaria (da ora in poi, pertinenza). | | | | |
| È coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente (da ora in poi, coerenza). | | | | |
| È esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore (da ora in poi, esaustività). | | | | |
| Esponde e descrive in modo chiaro le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione (da ora in poi, chiarezza). | | | | |
| Ha descrittori che esplicitano in modo chiaro tre livelli in ordine gerarchico, da minimo a eccellente (da ora in poi, gerarchia). | | | | |
| Ulteriori osservazioni dell'esperto in merito all'item “x”. | | | | |

Seconda fase

Analisi dei panelisti in merito a ciascun item. Riporteremo in seguito queste analisi nel dettaglio. Qui inseriamo un esempio.

Tabella 2. Esempio di tabella riassuntiva della distribuzione dei punteggi attribuiti dai panelisti per l'item "X".

| Item "X" | Molto | Abbastanza | Poco | Per niente | Non risponde |
|-------------|-------|------------|------|------------|--------------|
| Pertinenza | | | | | |
| Coerenza | | | | | |
| Esaustività | | | | | |
| Chiarezza | | | | | |
| Gerarchia | | | | | |

Terza fase

Esposizione delle osservazioni e dei suggerimenti dei panelisti, nell'appendice B possiamo vedere un riassunto dei punteggi.

Quarta fase

Integrazione delle osservazioni e dei suggerimenti dei panelisti alla prima versione dello strumento così da costruirne una nuova. Questa nuova versione tiene conto dei loro commenti e delle valutazioni ottenute dall'analisi dei dati raccolti.

Principalmente dalla validazione dei panelisti è emersa una buona gerarchia dei descrittori, chiarezza e leggibilità e una buona esaustività e pertinenza. Alcune discipline sono state, alla luce dei commenti dei panelisti, maggiormente riviste.

Resta la consapevolezza di uno strumento che non pretende di proporsi come esaustivo ma che si offre come integrazione di altri strumenti di valutazione esistenti. Ci auguriamo in futuro di poterne testare anche l'affidabilità.

Nel prossimo capitolo verranno presentate le istruzioni per l'uso del PraDISP e le varie aree dello strumento. In questo testo verrà presentata solo la versione validata dello strumento.

In seguito nell'appendice A troveremo gli item relativi alle varie aree (discipline) del PraDISP mentre nell'appendice B troveremo le tabelle riassuntive dei punteggi di validazione dei panelisti.

Capitolo 4

Il PraDISP, indicazioni metodologiche

4.1. Istruzioni per l'uso: chi osserva, come e quando si osserva

Prima di concentrarci sugli oggetti osservati dal PraDISP risulta necessaria una piccola parentesi sul rigore metodologico da seguire durante l'osservazione sul campo e, ancor prima, al momento dell'ingresso nella classe da parte dell'osservatore¹. Occorre calarsi nelle singole situazioni costruendo e mantenendo un equilibrio tra il rigore metodologico e il divenire, rilevazione dopo rilevazione, parte costituente di un'équipe di insegnanti sempre maggiormente convinta dell'importanza di un modello di valutazione formativa capace non di "giudicare" la professionalità docente ma di rinnovarla tramite una visione di quelle scelte che devono orientare la qualità della didattica. È solo in questo modo che l'osservatore può essere percepito per quello che realmente è: un formatore-responsabile del processo che deve

1. Il PraDISP può essere utilizzato e somministrato da varie figure: per forme di eterovalutazione, dal ricercatore esterno e dal coordinamento pedagogico delle scuole primarie prese in esame; per forme di autovalutazione ed eterovalutazione, dagli insegnanti delle singole sezioni.

farsi garante del rigore di ogni fase della ricerca e con tutti gli attori coinvolti. È fondamentale definire le aree di competenza che l'osservatore/formatore deve padroneggiare, sia dal punto di vista delle specifiche tecniche e procedure osservative, sia delle modalità per costruire relazioni di fiducia e di trasparenza con gli insegnanti. Ciò mira a dare maggiore intenzionalità progettuale a chi mira a iniziare un percorso di *educational evaluation* (Bondioli, Ferrari 2004). Se definiamo in modo più preciso alcune “norme di comportamento”, ciò ci consentirà di formare in modo più consapevole nuovi osservatori.

Ora analizziamo da vicino le caratteristiche della specifica modalità osservativa del PraDISP che ricordiamo essere uno strumento per l'osservazione e la valutazione formativa delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria.

Chi osserva?

L'osservazione è condotta da un osservatore specificatamente addestrato all'uso dello strumento. Ovviamente tali osservazioni non esauriscono la complessità della qualità educativa e didattica nei contesti scolastici 6-11 ma miriamo a focalizzare lo sguardo dell'osservatore su “i modi” che l'insegnante usa per condurre alcuni processi di insegnamento-apprendimento, concentrandosi su quegli ambiti considerati fondamentali per raggiungere i “traguardi di sviluppo” e per la progressiva promozione di abilità e competenze di base degli alunni.

L'insegnante viene osservato in qualità di agente decisionale cioè come colui che è chiamato a decidere quali azioni compiere all'interno delle azioni didattiche.

Come e quando si osserva?

Prima di tutto è necessario leggere per intero la scala prima di procedere con la somministrazione al fine di avere un'idea complessiva degli item e della "filosofia" dello strumento. Teniamo in considerazione che occorre osservare e valutare una sezione per volta e dobbiamo utilizzare lo strumento per ogni insegnante della sezione. È importante che, prima di attuare le osservazioni, ci venga fornito l'orario scolastico di ciascuna sezione per capire anche la gestione della giornata e la suddivisione delle varie discipline nel corso della giornata scolastica.

Per una corretta somministrazione dello strumento è necessario leggere con attenzione la dichiarazione di intenti dello strumento e le istruzioni di somministrazione in autovalutazione per insegnanti.

4.1.1. *Dichiarazione di intenti dello strumento*

PraDISP è uno strumento per l'osservazione e la valutazione formativa delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria. Con questo strumento non si pretende di esaurire la complessità della qualità educativa e della didattica dei contesti scolastici 6-11, ma esso persegue lo scopo di focalizzare lo sguardo dell'osservatore sulle metodologie che l'insegnante utilizza per condurre alcuni processi di insegnamento-apprendimento, ponendo attenzione diretta sugli ambiti considerati necessari per il raggiungimento dei "traguardi di sviluppo" e per la conseguente promozione di competenze e abilità di base nel bambino.

PraDISP presuppone un'idea di eccellenza sulle prassi didattiche. Si parla di *prassi didattiche eccellenti* se l'insegnante sa:

- mettere in atto attività e allestire contesti didattici collegialmente condivisi;
- promuovere i traguardi di sviluppo delle competenze attraverso un curriculum equilibrato che contempra tutte le aree disciplinari;
- diversificare le situazioni didattiche e i contenuti disciplinari all'insegna sia dei principi di personalizzazione che di individualizzazione;
- dove possibile utilizzare strumenti di osservazione per regolare le prassi didattiche in risposta ai bisogni educativi dei bambini.

4.1.2. Istruzioni per la somministrazione in autovalutazione per insegnanti

Lo strumento può essere utilizzato in autovalutazione: ciascun educatore/insegnante riflette sulle proprie pratiche.

L'obiettivo è quello di promuovere processi di riflessività sulle proprie pratiche così da acquisire sempre nuove consapevolezze e poter tendere a una migliore qualità della propria didattica.

Alcune note metodologiche fondamentali per una corretta somministrazione dello strumento:

- è necessario leggere per intero la Scala prima di procedere con la somministrazione al fine di avere un'idea complessiva degli item e della "filosofia" che lo strumento trattiene in sé;
- l'assegnazione dei punteggi (valori) deve avvenire solo quando la concreta situazione didattica in quel momento è più o meno coerente con l'indi-

- catore e non deve assolutamente basarsi su ipotesi personali;
- in caso di item incerti, sarà necessario avanzare precise domande al team docente durante le occasioni di collegialità per discuterne insieme;
 - per una rilevazione completa (sommministrazione di tutto lo strumento in eterovalutazione) sono da prevedere almeno 7 giornate di presenza a scuola, così articolate:
 - *primi giorni*: effettuare le prime osservazioni generali, ipotizzando poi, in un secondo momento, i punteggi da attribuire a ciascun item;
 - *ultimi giorni*: dedicarsi alle osservazioni finalizzate alla conferma delle ipotesi (in questo modo si raffinano le prime osservazioni inevitabilmente più impressionistiche).
 - per una rilevazione completa (sommministrazione di tutto lo strumento in *autovalutazione*) sono da prevedere due momenti di riflessione/attribuzione del punteggio:
 - *primo momento*: effettuare le prime autovalutazioni generali, ipotizzando poi, in un secondo momento, i punteggi da attribuire a ciascun item;
 - *secondo momento*: dedicarsi alle autovalutazioni finalizzate alla conferma delle ipotesi (in questo modo si raffinano le prime riflessioni inevitabilmente più impressionistiche).
 - nel testo degli item si ritrovano spesso i termini: “saltuariamente” (la situazione viene proposta meno di una volta a settimana), “periodicamente” (la situazione viene proposta almeno una volta a settimana),

- “quotidianamente” (la situazione viene proposta ogni giorno);
- tenere conto delle seguenti caratteristiche tecniche degli indicatori:
 - ogni item propone categorie comportamentali non elementaristiche, ma osservabili in relazione al contesto descritto. Si tratta di micro-situazioni nelle quali sono inserite due o tre modalità comportamentali ed elementi contestuali tra loro coerenti e rispondenti a livelli di qualità *minima*, *buona*, *eccellente* (in relazione alle idee di qualità esplicitate per l'intero strumento);
 - la struttura dell'item è quella di una rating scale con tre descrittori espliciti relativi all'agire dell'insegnante;
 - i punteggi 10, 30 e 50 devono essere assegnati quando le situazioni didattiche descritte sono pienamente soddisfatte (per ogni indicatore occorre osservare almeno due condizioni – categorie comportamentali – e se ne mancano una o più, si ricade nel punteggio immediatamente inferiore, 0, 20, 40).

4.2. Le aree dello strumento

All'interno del PraDISP troviamo le varie discipline presenti nelle Indicazioni nazionali per quanto riguarda la scuola primaria. Ricordiamo che lo strumento è indirizzato all'ultimo biennio della scuola primaria, facendo dunque riferimento alle competenze in uscita. Di seguito, possiamo osservare una tabella riassuntiva dello strumento.

Tabella 3. *Il PraDISP.*

PraDISP: Prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria

1. Matematica
 - Numeri
 - Spazio e figure
 - Relazioni, dati e previsioni

2. Italiano
 - Lettura
 - Scrittura
 - Acquisizione ed espansione de lessico ricettivo e produttivo
 - Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

3. Inglese
 - Ascolto e parlato
 - Lettura e scrittura
 - Riflessione sulla lingua e sull'apprendimento

4. Storia
 - Uso delle fonti e strumenti concettuali
 - Organizzazione delle informazioni
 - Produzione scritta e orale

5. Geografia
 - Orientamento e linguaggio della geo-graficità
 - Paesaggio, regione e sistema territoriale

6. Scienze
 - Oggetti, materiali e trasformazioni
 - Osservare e sperimentare sul campo
 - L'uomo, i viventi e l'ambiente

7. Musica
 - Ascolto musicale
 - Produzione musicale (esecuzione, composizione, improvvisazione)

8. Arte e immagine
 - Esprimersi e comunicare
 - Osservare e leggere le immagini
 - Comprendere e apprezzare le opere d'arte

 9. Educazione fisica

- Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo
 - Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva
 - Il gioco, lo sport, le regole e il fair play
 - Salute e benessere, prevenzione e sicurezza
-

10. Tecnologia

- Vedere e osservare
 - Prevedere e immaginare
 - Intervenire e trasformare
-

Ogni item propone categorie comportamentali osservabili in relazione al contesto descritto. Si tratta di micro-situazioni nella quali sono inserite due o tre modalità comportamentali ed elementi contestuali tra loro coerenti e rispondenti a livelli di qualità minima, buona, eccellente. Come abbiamo detto la struttura dell'item è quella di una rating scale con tre descrittori espliciti relativi all'agire dell'insegnante. I punteggi 10, 30 e 50 devono essere assegnati quando le situazioni didattiche descritte sono pienamente soddisfatte (se mancano una o più condizioni si ricade nel punteggio immediatamente inferiore cioè 0, 20, 40).

A questo punto possiamo entrare nello specifico dello strumento e, di seguito, osserveremo le varie aree/discipline di cui si compone il PraDISP. Nell'allegato A potremo poi osservare nello specifico i vari item.

Disciplina: matematica²

La prima area riguarda le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria nella disciplina "matematica". In questo caso sono presenti 3 item.

2. Zan (2007).

Le conoscenze matematiche sono molto importanti. La matematica ci offre strumenti per la descrizione scientifica del mondo e per affrontare problemi quotidiani; ci aiuta a sviluppare la capacità di comunicare, discutere e argomentare, di comprendere i punti di vista degli altri. La costruzione del pensiero matematico è un processo lungo e progressivo nel quale concetti, abilità, competenze e atteggiamenti vengono ritrovati, intrecciati, consolidati e sviluppati a più riprese; è un processo che comporta anche difficoltà linguistiche e che richiede un'acquisizione graduale del linguaggio matematico. Di estrema importanza è lo sviluppo di un'adeguata visione della matematica, non ridotta a un insieme di regole da memorizzare e applicare, ma riconosciuta e apprezzata come contesto per affrontare e porsi problemi significativi e per esplorare e percepire relazioni e strutture che si ritrovano e ricorrono in natura e nelle creazioni dell'uomo (Indicazioni nazionali 2012).

| Promozione delle competenze logico-matematiche | Area disciplinare coinvolta | Principali prassi didattiche degli insegnanti e obiettivi attesi |
|--|---|--|
| 1. Numeri | Area matematico-scientifico-tecnologica | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate principalmente all'allestimento di situazioni didattiche in grado di promuovere lo sviluppo di abilità di calcolo mentale e scritto con numeri naturali, di promuovere la capacità di valutare le situazioni in cui ricorrere all'utilizzo della calcolatrice e di riconoscere e utilizzare rappresentazioni diverse di oggetti matematici (decimali, frazioni, percentuali ecc.) promuovendo la capacità di utilizzarle per affrontare situazioni problematiche (reali e predisposte). |

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| 2. Spazio e figure | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate principalmente all'allestimento di situazioni didattiche in grado di promuovere le capacità di identificare, classificare e rappresentare forme del piano e dello spazio, individuandone le proprietà caratteristiche: di determinare misure e costruire semplici modelli materiali; di utilizzare strumenti per il disegno geometrico e i più comuni strumenti di misura. |
| 3. Relazioni, dati e previsioni | Area matematico-scientifico-tecnologica | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate principalmente all'allestimento di situazioni didattiche in cui si sviluppa la capacità degli alunni di raccogliere, organizzare, classificare, rappresentare e interpretare i dati. L'insegnante affronta il concetto di misure di grandezze e le relazioni tra i numeri all'interno di una sequenza. Inoltre le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate anche all'allestimento di situazioni didattiche in cui si sviluppa il concetto di probabilità permettendo al bambino di fare previsioni. |

*Disciplina: italiano*³

La seconda area riguarda le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria nella disciplina "italiano". In questo caso sono presenti 5 item.

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione fondamentale per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso a tutti gli ambiti culturali e per il successo scolastico in ogni settore di studio. Al fine di realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte dei docenti, che in questa prospettiva co-

3. Bertocchi, Ravizza, Rovida (2016).

ordineranno le loro attività. Per molti bambini che frequentano la scuola italiana, a oggi, l'italiano rappresenta una seconda lingua. Per questo motivo la cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita. Nel primo ciclo di istruzione gli alunni devono, da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta (Indicazioni nazionali 2012).

| Promozione delle competenze linguistiche | Area disciplinare coinvolta | Principali prassi didattiche degli insegnanti e obiettivi attesi |
|--|---------------------------------------|---|
| 1. Ascolto e parlato | Area linguistico-artistico-espressiva | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate principalmente a favorire scambi comunicativi, a insegnare ad ascoltare e a comprendere le consegne, gli scopi e le informazioni essenziali di testi orali. Inoltre le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate all'allestimento di situazioni didattiche in cui il bambino impara a formulare domande, a esprimere idee, a raccontare e ad ascoltare gli altri comprendendo le loro posizioni. |
| 2. Lettura | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate principalmente a promuovere diverse tecniche di lettura (distinguendo la lettura muta da quella a voce per la conquista di fluidità ed espressività), la comprensione dei testi, l'analisi e il confronto a livello di temi/contenuti e di struttura formale e il ragionamento su testi scritti confrontandoli tra di loro per coglierne le specificità ricercando in essi informazioni per scopi pratici o conoscitivi. |

| | | |
|--|---------------------------------------|--|
| 3. Scrittura | Area linguistico-artistico-espressiva | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere la produzione e la rielaborazione (parafrasi, riassunti ecc.) di testi differenti. |
| 4. Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate all'arricchimento del patrimonio lessicale, a favorire la comprensione e l'uso corretto di termini differenti, a scoprire la polisemia delle parole e utilizzare sinonimi. |
| 5. Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate alla comprensione e all'uso corretto delle principali regole ortografiche, degli elementi grammaticali espliciti e alla riflessione (sintassi, lessico, morfologia) sugli usi della lingua. |

Disciplina: inglese⁴

La terza area riguarda le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria nella disciplina "inglese". In questo caso sono presenti 3 item.

L'apprendimento della lingua inglese consente all'alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e anche di acquisire i primi strumenti utili a esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive. Entrando in contatto con altre lingue l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare. Per quanto riguarda la lingua inglese nel contesto di nostro interesse, ovvero la scuola primaria, l'insegnante terrà conto della maggiore capacità del bambino di appropriarsi spontane-

4. Bianchi, Corasaniti, Panzarasa (2008).

amente di modelli di pronuncia e intonazione per attivare in maniera più naturale un sistema plurilingue (Indicazioni nazionali 2012).

| Promozione delle competenze linguistiche | Area disciplinare coinvolta | Principali prassi didattiche degli insegnanti e obiettivi attesi |
|--|---------------------------------------|---|
| 1. Ascolto e parlato | Area linguistico-artistico-espressiva | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a favorire la comprensione orale e la produzione orale di messaggi relativi ad ambiti familiari, ad aspetti del proprio vissuto e a temi conosciuti. |
| 2. Lettura e scrittura | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a favorire la comprensione e la produzione di brevi e semplici testi scritti. |
| 3. Riflessione sulla lingua e sull'apprendimento | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a favorire lo sviluppo della capacità di riflettere sulla lingua: su alcuni specifici aspetti strutturali e sulle forme idiomatiche più frequenti. |

*Disciplina: storia*⁵

La quarta area riguarda le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria nella disciplina "storia". In questo caso sono presenti 3 item.

Lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni. È per questo motivo che la scuola è chiamata a esplorare, arricchire, approfondire

5. Panciera, Zannini (2013); Panciera (2016).

dire e consolidare la conoscenza e il senso della storia. La scuola, in modo via via più accurato, in relazione alle diverse età e alle capacità cognitive degli alunni, progetta percorsi didattici che approfondiscono la conoscenza della storia e l'attenzione alle diverse fonti. La storia generale nella scuola primaria è deputata a far scoprire agli alunni il mondo storico mediante la costruzione di un sistema di conoscenze riguardanti quadri di civiltà o quadri storico sociali senza tralasciare i fatti storici fondamentali (Indicazioni nazionali 2012).

| Promozione delle competenze storiche | Area disciplinare coinvolta | Principali prassi didattiche degli insegnanti e obiettivi attesi |
|--|---------------------------------|---|
| 1. Uso delle fonti e strumenti concettuali | Area storico-geografica-sociale | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere la capacità di utilizzare le fonti per produrre informazioni dirette e indirette, inferite. Le sue prassi didattiche sono anche finalizzate a promuovere la capacità di misurare il tempo (dalla dimensione quotidiana a quella storica), di rappresentarlo (ad es. orologio, grafici temporali ecc.), di elaborare delle rappresentazioni delle civiltà studiate (ad es. quadri di civiltà) e di comprendere l'importanza del patrimonio artistico e culturale. Infine l'insegnante organizza attività laboratoriali di didattica della storia e utilizza diversi strumenti per ampliare le conoscenze dei bambini (ad es. Web, LIM ecc.). |

| | | |
|--------------------------------------|---------------------------------|--|
| 2. Organizzazione delle informazioni | Area storico-geografica-sociale | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere la lettura di carte storico-geografiche e a utilizzarle, insieme alle cronologie, per rappresentare le conoscenze. Infine le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate anche a promuovere la capacità di comprendere i quadri storici delle civiltà affrontate e a introdurre l'uso di schemi e mappe concettuali. |
| 3. Produzione scritta e orale | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere la capacità di ricavare informazioni da materiali differenti e di consultare testi di diverso genere. Inoltre le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere la capacità di elaborare testi scritti e orali sugli argomenti studiati e di esporre ciò che è stato appreso in modo corretto, con il giusto lessico. |

*Disciplina: geografia*⁶

La quinta area riguarda le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria nella disciplina "geografia". In questo caso sono presenti 2 item.

La geografia studia i rapporti delle società umane tra loro e con il pianeta che le ospita. È disciplina "di cerniera" per eccellenza poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali di rilevante importanza per ciascuno di noi. A oggi all'interno della scuola vi è una ricchezza di alunni di ogni parte del mondo, la geografia consente il confronto sulle grandi questioni comuni a partire dalla conoscenza dei differenti luoghi di nascita o di origine familiare. La conoscenza geografica riguarda anche i processi

6. Giorda (2014); De Vecchis (2011).

di trasformazione progressiva dell'ambiente a opera dell'uomo o per cause naturali di diverso tipo. La geografia è attenta al presente. La presenza della geografia nel curriculum contribuisce a fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro (Indicazioni nazionali 2012).

| Promozione delle competenze geografiche | Area disciplinare coinvolta | Principali prassi didattiche degli insegnanti e obiettivi attesi |
|--|---------------------------------|---|
| 1. Orientamento e linguaggio della geo-graficità | Area storico-geografica-sociale | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere la capacità di orientarsi nello spazio utilizzando punti di riferimento, la bussola e i punti cardinali, a estendere le conoscenze dell'allunno a livello mondiale e a fargli elaborare delle rappresentazioni spaziali. Inoltre l'insegnante promuove lo sviluppo del linguaggio della geo-graficità affinché il bambino sia in grado di utilizzare e interpretare carte di diversa tipologia e di localizzare tramite esse elementi naturali ed elementi antropici e artificiali (regioni, nazioni, continenti, oceani, stati). L'insegnante promuove tali conoscenze utilizzando diverse mediazioni e materiali, anche la LIM. |
| 2. Paesaggio, regione e sistema territoriale | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere la conoscenza dei principali elementi che caratterizzano i paesaggi a livello locale e mondiale, a riflettere sull'importanza dello spazio geografico partendo dalle percezioni e rappresentazioni personali, mentali, per arrivare a definizioni di carattere generale e convenzionale, a far acquisire i concetti base (che vanno da quello di confine e regione a quello di area/zona, stato, continente) e a individuare e analizzare problemi relativi alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio naturale e culturale rispetto ai quali assumere azioni e comportamenti corretti. |

*Disciplina: scienze*⁷

La sesta area riguarda le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria nella disciplina "scienze". In questo caso sono presenti 3 item.

La moderna conoscenza scientifica del mondo si è costruita nel tempo, attraverso un metodo di indagine fondato sull'osservazione dei fatti e sulla loro interpretazione, con spiegazioni e modelli sempre suscettibili di revisione e di riformulazione. L'osservazione dei fatti e lo spirito di ricerca dovrebbero caratterizzare anche un efficace insegnamento delle scienze e dovrebbero essere attuati attraverso un coinvolgimento diretto degli alunni incoraggiandoli, senza un ordine temporale rigido e senza forzare alcuna fase, a porre domande sui fenomeni e le cose, a progettare esperimenti/esplorazioni seguendo ipotesi di lavoro e a costruire i loro modelli interpretativi. Nell'arco di ogni anno di scuola primaria ciascun alunno deve essere coinvolto in varie esperienze pratiche (Indicazioni nazionali 2012).

| Promozione delle competenze scientifiche | Area disciplinare coinvolta | Principali prassi didattiche degli insegnanti e obiettivi attesi |
|--|---|---|
| 1. Oggetti, materiali e trasformazioni | Area matematico-scientifico-tecnologica | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate ad attivare la curiosità dei bambini al fine di stimolarli a cercare di dare spiegazione a ciò che vedono succedere. Inoltre le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate ad aiutare i bambini a esplorare i fenomeni formulando domande e facendo ipotesi con un approccio scientifico individuando le trasformazioni e le regolarità. |

7. Pera (2015).

| | | |
|---------------------------------------|---|--|
| 2. Osservare e sperimentare sul campo | Area matematico-scientifico-tecnologica | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a favorire l'osservazione e la sperimentazione sul campo di oggetti celesti, del suolo e dell'ambiente che ci circonda, formulando domande e facendo ipotesi. |
| 3. L'uomo, i viventi e l'ambiente | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a favorire la conoscenza dell'uomo, delle sue caratteristiche e di altri organismi viventi fondamentali per l'ambiente e a individuare le relazioni tra tutti gli elementi del sistema in esame. Inoltre l'insegnante struttura situazioni didattiche in cui i bambini entrano in contatto con l'ambiente e ne osservano le trasformazioni naturali e artificiali, maturando comportamenti di cura e rispetto verso l'ambiente. |

*Disciplina: musica*⁸

La settima area riguarda le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria nella disciplina "musica". In questo caso sono presenti 2 item.

La musica è una componente fondamentale e universale dell'esperienza umana che offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazione fra culture diverse. L'apprendimento della musica consta di pratiche e di conoscenze, e nella scuola si articola su due dimensioni: a) produzione, mediante l'azione diretta (esplorativa, compositiva, esecutiva) con e sui materiali sonori, in particolare attraverso l'attività corale e di musica d'insieme; b) fruizione consapevole, che implica la

8. Cuomo (2018).

costruzione e l'elaborazione di significati personali, sociali e culturali, relativamente a fatti, eventi, opere del presente e del passato (Indicazioni nazionali 2012).

| Promozione delle competenze musicali | Area disciplinare coinvolta | Principali prassi didattiche degli insegnanti e obiettivi attesi |
|--|---------------------------------------|--|
| 1. Ascolto musicale | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere la conoscenza e comprensione dei linguaggi, dei sistemi simbolici attraverso la didattica dell'ascolto di brani di diverso genere e appartenenti a culture differenti. |
| 2. Produzione musicale (esecuzione, composizione, improvvisazione) | Area linguistico-artistico-espressiva | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere la capacità di esecuzione, composizione e improvvisazione musicali attraverso la capacità di svolgere queste attività con brani vocali e/o strumentali individualmente e collettivamente. Inoltre l'insegnante deve sostenere e valorizzare la motivazione a esprimersi con la musica. |

*Disciplina: arte e immagine*⁹

Lottava area riguarda le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria nella disciplina "arte e immagine". In questo caso sono presenti 3 item.

La disciplina arte e immagine ha la finalità di sviluppare e potenziare nell'alunno le capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale, di osservare per leggere e comprendere le immagini e le diverse creazioni artistiche, di acquisire una personale sensibilità estetica e un atteggiamento di consapevole attenzione verso il patrimonio artistico. Per far

9. Vinella (2015).

sì che la disciplina contribuisca allo sviluppo di tutti gli aspetti della personalità dell'alunno è necessario che il suo apprendimento sia realizzato attraverso l'integrazione dei suoi nuclei costitutivi: sensoriale (sviluppo delle dimensioni tattile, olfattiva, uditiva, visiva); linguistico-comunicativo (il messaggio visivo, i segni dei codici iconici e non iconici, le funzioni, ecc.); storico-culturale (l'arte come documento per comprendere la storia, la società, la cultura, la religione di una specifica epoca); espressivo/comunicativa (produzione e sperimentazione di tecniche, codici e materiali diversificati, incluse le nuove tecnologie); patrimoniale (il museo, i beni culturali e ambientali presenti nel territorio) (Indicazioni nazionali 2012).

| Promozione delle competenze artistiche | Area disciplinare coinvolta | Principali prassi didattiche degli insegnanti e obiettivi attesi |
|--|---------------------------------------|---|
| 1. Esprimersi e comunicare | Area linguistico-artistico-espressiva | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere le capacità grafico-comunicative, la creatività dei bambini affinché essi siano in grado di esprimere le proprie emozioni tramite produzioni personali e di rappresentare la realtà percepita, osservata. Inoltre le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere la capacità di trasformare immagini e materiali in funzione espressiva e comunicativa. |
| 2. Osservare e leggere le immagini | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a raffinare la percezione visiva e l'orientamento nello spazio nell'osservazione e lettura di immagini. Inoltre le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere la capacità di individuare e interpretare gli elementi espressivi e tecnici del linguaggio visivo e sono finalizzate a promuovere la conoscenza delle caratteristiche principali del linguaggio della fotografia, del fumetto, filmico e audiovisivo. |

| | | |
|---|---------------------------------------|---|
| 3. Comprendere e apprezzare le opere d'arte | Area linguistico-artistico-espressiva | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere le conoscenze necessarie per comprendere il messaggio e la funzione dell'opera d'arte. Inoltre le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere la conoscenza del patrimonio culturale e ambientale del proprio paese, dei principali monumenti storico-artistici del proprio territorio nonché le forme d'arte di varie culture. |
|---|---------------------------------------|---|

*Disciplina: educazione fisica*¹⁰

La nona area riguarda le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria nella disciplina "educazione fisica". In questo caso sono presenti 4 item.

Nel primo ciclo l'educazione fisica promuove la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità nella costante relazione con l'ambiente, gli altri, gli oggetti. Contribuisce, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché del continuo bisogno di movimento come cura costante della propria persona e del proprio benessere. L'esperienza motoria deve connotarsi come «vissuto positivo», mettendo in risalto la capacità di fare dell'alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite (Indicazioni nazionali 2012).

10. Vicini (2018); Federici, Valentini, Tonini Cardinali (2008).

| Promozione delle competenze motorie | Area disciplinare coinvolta | Principali prassi didattiche degli insegnanti e obiettivi attesi |
|--|---------------------------------------|--|
| 1. Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo | Area linguistico-artistico-espressiva | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere la capacità di sapersi coordinare e di saper organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti e agli altri. |
| 2. Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere lo sviluppo del linguaggio corporeo come modalità espressiva e comunicativa e a promuovere la capacità di eseguire semplici coreografie o semplici sequenze di movimento. |
| 3. Il gioco, lo sport, le regole e il fair play | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere diverse strategie di <i>giocosport</i> , la conoscenza delle regole nella competizione sportiva imparando a gestire le situazioni competitive e a promuovere la partecipazione a varie forme di gioco. |
| 4. Salute e benessere, prevenzione e sicurezza | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a promuovere la conoscenza del proprio corpo per favorire l'attenzione, il benessere e la salute personale; e sono finalizzate a sviluppare nei bambini i concetti di rischio, sicurezza e di prevenzione. |

*Disciplina: tecnologia*¹¹

L'ultima area riguarda le prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria nella disciplina "tecnologia". In questo caso sono presenti 3 item.

Lo studio e l'esercizio della tecnologia favoriscono e stimolano la generale attitudine umana a porsi e a trattare problemi, facendo dialogare e collaborare abilità di tipo cognitivo, operativo, metodologico e sociale. È importante che la

11. Pera (2015); Bonaiuti, Calvani, Menichetti, Vivanet (2017).

cultura tecnica faccia maturare negli allievi una pratica tecnologica etica e responsabile, lontana da inopportuni riduzionismi o specialismi e attenta alla condizione umana nella sua interezza e complessità (Indicazioni nazionali 2012).

| Promozione delle competenze tecnologiche | Area disciplinare coinvolta | Principali prassi didattiche degli insegnanti e obiettivi attesi |
|--|---|---|
| 1. Vedere e osservare | Area matematico-scientifico-tecnologica | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate all'allestimento di situazioni didattiche che favoriscono la rappresentazione dei dati dell'osservazione. L'insegnante organizza momenti di riflessione sul concetto, sulle forme e sul ruolo della tecnologia nella vita quotidiana. L'insegnante deve promuovere la capacità di ricavare informazioni da guide o istruzioni di montaggio, di eseguire semplici misurazioni e rilievi fotografici e di utilizzare il disegno tecnico. |
| 2. Prevedere e immaginare | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a sviluppare la capacità di prevedere le conseguenze di decisioni proprie o del gruppo classe; riconoscere i difetti di oggetti già esistenti immaginandone possibili miglioramenti; effettuare stime su pesi e misure di oggetti presenti nella scuola e/o nella classe; ricavare informazioni tramite Internet (inteso come fonte di informazione). |
| 3. Intervenire e trasformare | | In questo item le prassi didattiche dell'insegnante sono finalizzate a sviluppare le capacità pratiche dei bambini sia a livello manuale che con l'ausilio del computer. |

Postfazione

Qualità è, sicuramente e per molti aspetti, un termine ambiguo e complesso da definire. Molteplici potrebbero essere le sue definizioni: qualità intesa come “il livello di eccellenza che possiede un servizio”, qualità nel senso di “un servizio che ha qualcosa che gli altri servizi simili non hanno”, qualità come parametro per “porsi degli obiettivi realistici, misurabili, misurati e migliorati costantemente”, qualità intesa con il fine di “cercare sempre il modo migliore per fare una cosa”.

Ma la *qualità*, quella che è oggetto del nostro interesse e delle nostre indagini, ha sicuramente almeno due caratteristiche imprescindibili: deve giocare a “vantaggio” dello sviluppo dei bambini e deve avere caratteristiche riconoscibili, così da radicarsi concretamente nella professionalità degli attori che il sistema educativo – nel nostro caso specifico la scuola primaria – lo vivono e lo progettano. E questo senza dimenticare mai che le coordinate della *qualità* non sono “universalmente riconosciute”, ma, anzi, possono sempre mutare nel tempo e nello spazio, in modo relativo e dinamico. Anche la qualità della scuola primaria può essere per questo definita a un livello più macro, *livello globale* (quel-

la disegnata dalle Indicazioni nazionali per il curricolo) o a un livello più micro, *livello locale* (le singole scuole). Nello specifico, possiamo definire *la qualità globale* come l'insieme dei significati che la comunità degli studiosi e dei decisori politici attribuiscono alle condizioni (pedagogiche, amministrative, professionali, organizzative, ecc.) che devono essere garantite (a livello nazionale, regionale, comunitario) perché la scuola possa essere progettata, gestita e fruita a livello locale. La *qualità locale* indica (invece) l'insieme dei significati che in una determinata comunità educativa, e in un preciso arco di tempo, vengono confrontati, negoziati e condivisi da tutti gli attori del processo a partire dalla riflessione comune, con dirigenti, pedagogisti e insegnanti in merito alle categorie pedagogiche di un ipotetico modello globale di qualità della progettazione educativa e didattica (in questo caso, della scuola primaria). La sfida, allora, è quella di *sviluppare metodi per migliorare la qualità del sistema nel rispetto delle peculiarità locali*, ovvero procedere a partire da un *livello di qualità globale*, quindi da un livello di generalità ampio e decontestualizzato, per scendere a un possibile *livello di qualità locale*, tale da "calarsi" nelle peculiarità di "quel" contesto. Detto altrimenti, l'obiettivo del ricercatore (e di questo testo) dovrebbe sempre essere quello di ottenere un elevato coinvolgimento dei partecipanti all'intrapresa con il fine ultimo di "costruire significati". In proposito, è Peter Moss, nel cercare di definire anch'esso il concetto di *qualità*, a passare da questo al costruito, a suo parere più pertinente, di *costruzione di significati* (Moss 1994). Parlare "semplicemente" di *qualità* (della scuola o di una delle sue categorie) a suo parere, infatti, rischia di semplificare la realtà e di far perdere punti di vista importanti. Secondo lo studioso si de-

vono costruire *significati* che siano condivisi dagli attori del processo piuttosto che puntare all'accettazione acritica di un'idea di qualità tanto astratta quanto lontana dalla realtà. E il presente lavoro muove proprio dalla finalità di cercare, nei limiti del possibile, di costruire significati intorno alla qualità della scuola primaria.

Il paradigma più adatto per sostenere questa sfida e chiamato in causa tra le pagine di questo lavoro è quello dell'*educational evaluation* (Bondioli 2004). Sappiamo, infatti, dopo molti anni di ricerche e dati raccolti, che l'*educational evaluation* è in grado di promuovere negli attori coinvolti, molteplici riflessioni sospese tra la *qualità globale* e la *qualità locale*, in grado di sviluppare in tutto il team di insegnanti, la capacità di formalizzare ipotesi operative per rintracciare soluzioni di miglioramento della didattica. «L'*educational evaluation*» infatti «ha in sé le potenzialità sia di una ricerca atta a trasformare ciò che è presente e contestuale, sia anche di occasione privilegiata per la costruzione di ipotesi operative relative a nuove modalità di etero/autovalutazione della qualità della scuola, nelle sue diverse forme» (Vannini, D'Ugo 2011, p. 73).

La novità, però, che porta con sé il lavoro di Marta Salvucci è senz'altro quella di mettere in dialogo i principi della *formative evaluation* con il segmento di istruzione della scuola primaria, di porre in dialogo la metodologia della valutazione di quarta generazione con l'indagine della qualità di questo ordine di scuola.

Una scuola primaria di qualità, qualora capace di condurre gli alunni verso l'acquisizione delle competenze di base fondamentali per poter partecipare criticamente e consapevolmente alla realtà sociale, in primis. Una scuola primaria di

qualità, allora, detto diversamente, in grado di essere rappresentata da prassi didattiche che sappiano rispondere in modo adeguato allo sviluppo multilaterale dei bambini. Prassi che, per essere tali, dovranno essere continuamente monitorate e valutate, sottoposte a un attento controllo empirico al fine di raggiungere gli obiettivi del curriculum implicito ed esplicito. E proprio per questo motivo si è tentato di costruire un nuovo strumento di osservazione e di valutazione di alcune prassi didattiche imprescindibili per la promozione di una scuola primaria di qualità: la scala di valutazione PraDISP (Prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria). L'idea alla base, così come per tutti gli strumenti che mirano al monitoraggio delle scelte educative e didattiche dei docenti, è che lavorare sull'analisi delle proprie azioni didattiche, sui rispettivi punti di forza e di criticità rappresenti un'opzione di formazione su campo in grado di determinare un impatto concreto sulla riflessività (e la conseguente consapevole riprogettazione) dei docenti coinvolti. Il PraDISP rappresenta, così, un'occasione di formazione, un momento di riflessione sulla professionalità non solo dei docenti in servizio, ma anche – e anche per questo è stato progettato – degli studenti e delle studentesse di scienze della formazione primaria, chiamati a riflettere sulla loro futura professione nell'ambito del tirocinio, degli insegnanti neoassunti durante l'anno di prova, nei percorsi con i rispettivi tutor promossi dagli uffici scolastici regionali, ecc.

Affinché lo sguardo critico possibile solo con una adeguata valutazione, prima, riflessione, dopo, possa sempre guidare le proprie prassi didattiche degli insegnanti di oggi e di domani.

Rossella D'Ugo

Bibliografia

- ACECQUA (2023), *Guide to the National Quality Framework*, Australian Children's Education and Care Quality Authority, reperibile online <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2023-03/Guide-to-the-NQF-March-2023.pdf> (ultima consultazione giugno 2023).
- Altet M. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti*, Armando, Roma.
- Baldacci M., *Il curricolo ed i suoi livelli logici*, in http://storage.istruzioneer.it/file/4_Relazione_Baldacci.pdf (ultima consultazione gennaio 2023).
- Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, UTET, Torino.
- Baldacci M. (2004), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma.
- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o Individualizzazione?*, Erickson, Trento.
- Baldacci M. (2006), *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma.
- Baldacci M. (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma.
- Baldacci M. (2010), *La dimensione metodologica del curricolo. Il modello del metodo didattico*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M. (2020), *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci, Roma.
- Barbier J.M. (1989), *La valutazione nei processi formativi*, Loescher, Torino.

- Becchi E. (1997), *Sperimentare nella scuola: storia, problemi, prospettive*, La Nuova Italia, Firenze.
- Benvenuto G. (2003), *Mettere i voti a scuola: introduzione alla docimologia*, Carocci, Roma.
- Bertocchi D., Ravizza G., Rovida L. (2016), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*, EdISES, Napoli.
- Bianchi C., Corasaniti P.G., Panzarasa N. (2008), *L'inglese nella scuola primaria*, Carocci Faber, Roma.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G. (2017), *Le tecnologie educative*, Carocci, Roma.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2004), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2000), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Bondioli A., Savio D. (a cura di) (2010), *Partecipazione e qualità*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Bondioli A., Savio D. (2012), *Promuovere l'alleanza tra insegnanti e genitori: un processo partecipativo di valutazione formativa in un servizio di scuola dell'infanzia*, «Italian Journal of Educational Research», 8, pp. 25-39.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Cardarello R. (2014), *L'insegnante tra efficacia e responsabilità*, in Mantovani D., Balduzzi L., Tagliaventi M.T., Tuorto D., Vannini I. (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Aracne, Roma, pp. 65-78.
- Castoldi M. (2002), *L'efficacia dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Cerini G. (2009), *La questione insegnante: identità, formazione, sviluppo professionale*, in Frabboni F., Giovannini M.L. (a cura di), *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*, FrancoAngeli, Milano, pp. 109-121.
- Corbetta P. (2014), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.

- Cuomo C. (2018), *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*, FrancoAngeli, Milano.
- D'Ugo R. (2013), *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*, FrancoAngeli, Milano.
- Danielson C. (2010), *Evaluation that help teachers learn*, «Educational leadership», vol. 68, n. 4, pp. 35-39, retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational>.
- Danielson C. (2011), *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*, The Danielson Group, Princetston.
- De Landsheere G. (1971), *Introduction à la recherche en éducation*, Colin-Bourrelier, Paris.
- De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia*, UTET Università, Torino.
- Dewey J. (1949), *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Erdas F.E. (1991), *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Armando, Roma.
- Federici A., Valentini M., Tonini Cardinali C. (2008), *Il corpo educante*, Aracne, Roma.
- Fenstermacher G.D., Richardson V. (2005), *On making determinations on Quality in Teaching*, «Teachers college record», vol. 107, n. 1.
- Fetterman D.M. (1994), *Empowerment Evaluation. Evaluation Practice*, vol. 15, n. 1, pp. 1-15.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Gattullo M. (1967), *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Armando, Roma.
- Gattullo M. (1990), *Una ricerca empirica sugli insegnanti. Dati di sfondo di un'inchiesta in provincia di Bologna*, «Scuola e città», n. 2, pp. 57-66.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Goldhaber D. (2002), *The mystery of good teaching. Education next*, vol. 2, n. 1, pp. 50-55.

- Good T.L. (1979), *Teacher effectiveness in the elementary school*, «Journal of teacher education», n. 53.
- Kanizsa S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione*, vol. 1, Mondadori, Milano.
- Lodini E., Vannini I. (a cura di) (2006), *Istruzione e formazione: il monitoraggio dell'integrazione. Valutare e accompagnare i percorsi formativi integrati nelle Province di Forlì-Cesena e Rimini*, FrancoAngeli, Milano.
- Losito B., Pozzo G. (2005), *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.
- Luciasano P., Cosini C. (2015), *Docenti e valutazione di scuole e insegnanti*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research», © Pensa MultiMedia Editore srl – ISSN 2038-9736 (print) – ISSN 2038-9744 (on line).
- Lucisano P., Salerno A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- Lumbelli L. (2006), *Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale*, in Bondioli A. (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, FrancoAngeli, Milano.
- Martini B. (2011), *Pedagogia dei saperi*, FrancoAngeli, Milano.
- Matthews P. (2014), *Valutazione delle scuole, degli insegnanti e degli apprendimenti degli studenti in Inghilterra. Seminario Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici 2013*, Associazione Treelle.
- Moss P. (1994), *Defining quality: values, stakeholders and processes*, in Moss P., Pence A., *Valuing quality in early childhood services*, Paul Chapman Publishing Ltd, London.
- OECD (2020), *Encouraging quality in Early Childhood Education and Care (ECEC). Research brief: Minimum standards matter*, www.oecd.org/education/school/48483409.pdf, p. 20 (ultima consultazione giugno 2023).
- Pancierà W. (2016), *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Carocci, Roma.

- Pancieria W., Zannini A. (2013), *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Mondadori Education, Firenze-Milano.
- Pellegrini M. (2014), *La valutazione degli insegnanti nell'area OECD*, «Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete», 14 (4), pp. 105-117, <https://doi.org/10.13128/formare-15801>.
- Pera T. (2015), *Insegnare e apprendere scienze e tecnologie con le indicazioni nazionali*, GIUNTI Scuola, Firenze.
- Perrenoud P. (2002), *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma.
- Perrenoud P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- Richards J.C., Farrell T.S.C. (2011), *Practice teaching. A reflective approach*, University press, Cambridge.
- Salatin A. (2015), *La valutazione degli insegnanti: modelli e pratiche europee*, in Galliani L. (a cura di), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 313-327), La Scuola, Brescia.
- Santiago P., Benavides F. (2009), *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf> (ultima consultazione giugno 2023).
- Slot P., Leleman P.P.M., Verhagen J., Mulder H. (2015), *Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings*, «Early Childhood Research Quarterly», vol. 33, pp. 64-76.
- Stenhouse L. (1975), *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma.
- Stronge J.H., Tucke P.D. (2013), *Teacher Evaluation. Assessing and improving performance*, Routledge, New York.
- Tammaro R., Calenda M., Ferrantino C., Guglielmini M. (2016), *Il profilo professionale dell'insegnante di qualità*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», ISSN 1825-7321 – DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18206> n. 2, vol. 16, pp. 8-19.

- Torre E., Ricchiardi P. (2007), *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Erickson, Trento.
- Vannini I., D'Ugo R. (2011), *Ripensare modelli e prassi di valutazione della qualità nella scuola dell'infanzia. Una ricerca esplorativa nel campo della «Formative Educational Evaluation»*, «ECPS Journal» n. 4, registered by Tribunale di Milano (19/05/2010 n. 278), online ISSN 2037-7924 – print ISSN 2037-7932.
- Vertecchi B. (1993), *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Vertecchi B. (2003), *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano.
- Vicini M. (2018), *Educazione motoria (0-11 anni). Riferimenti scientifici e normativi, percorsi ed esperienze*, Marcianum Press, Venezia.
- Vinella M. (2015), *Educare all'arte. Pedagogia dello sguardo e didattica visiva*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Visalberghi A. (1967), *Esperienza e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Visalberghi A. (1977), *Interventi conclusivi al convegno. Misurazione del rendimento scolastico. Indagine IEA e situazione italiana*, Annali della pubblica istruzione, numero monografico, pp. 360-361.
- Visalberghi A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Zan R. (2007), *Difficoltà in matematica. Osservare, interpretare, intervenire*, Springer, Milano.

Sitografia

Relazione Baldacci (istruzioneer.it) Arte nella scuola primaria – ADO Analisi dell'opera (<https://www.analisedellopera.it/arte-nella-scuola-primaria/>, ultima consultazione giugno 2023).

- http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///modelli_valutazione_insegnanti_x_pubblicare.pdf (ultima consultazione giugno 2023).
- <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/qualita/testi/lineeguidadefinitive.htm> (ultima consultazione gennaio 2023).
- https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf (ultima consultazione gennaio 2023).
- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-primary-education-23_en (ultima consultazione gennaio 2023).
- <https://eur-lex.europa.eu/summary/IT/c11038b> (ultima consultazione giugno 2023).
- <https://www.istruzione.it/comunicati/LaBuonaScuola.html> (ultima consultazione gennaio 2023).
- <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (ultima consultazione giugno 2023).
- <https://www.qualitiamo.com/due%20parole/definiamo%20qualita.html> (ultima consultazione gennaio 2023).
- indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo_definitiva (https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262) (ultima consultazione giugno 2023).
- Microsoft Word – valutazione_insegnanti_schede_paesi_UE_luglio_2009.doc (https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/valutazione_insegnanti_schede_paesi_UE_luglio_2009.pdf) (ultima consultazione giugno 2023).
- https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf (ultima consultazione giugno 2023).

Appendice A

Il PraDISP: istruzioni per l'uso

Per una corretta somministrazione dello strumento è necessario leggere con attenzione:

- la dichiarazione di intenti dello strumento;
- le istruzioni di somministrazione in autovalutazione insegnanti.

1. Dichiarazione di intenti dello strumento

PraDISP è uno strumento per l'osservazione e la valutazione formativa delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola primaria. Con questo strumento non si pretende di esaurire la complessità della qualità educativa e della didattica dei contesti scolastici 6-11, ma esso persegue lo scopo di focalizzare lo sguardo dell'osservatore sulle metodologie che l'insegnante utilizza per condurre alcuni processi di insegnamento-apprendimento, ponendo attenzione diretta sugli ambiti considerati necessari per il raggiungimento dei "traguardi di sviluppo" e per la conseguente promozione di competenze e abilità di base nel bambino.

PraDISP presuppone un'idea di eccellenza sulle prassi didattiche. Si parla di *prassi didattiche eccellenti* se l'insegnante sa:

- mettere in atto attività e allestire contesti didattici collegialmente condivisi;
 - promuovere i traguardi di sviluppo delle competenze attraverso un curriculum equilibrato che contenga tutti le aree disciplinari;
 - diversificare le situazioni didattiche e i contenuti disciplinari all'insegna sia dei principi di personalizzazione che di individualizzazione;
 - dove possibile utilizzare strumenti di osservazione per regolare le prassi didattiche in risposta ai bisogni educativi dei bambini.
-

2. Istruzioni somministrazione in autovalutazione per insegnanti

Lo strumento può essere utilizzato in autovalutazione: ciascun educatore/insegnante riflette sulle proprie pratiche.

L'obiettivo è quello di promuovere processi di riflessività sulle proprie pratiche così da acquisire sempre nuove consapevolezze e poter tendere ad una migliore qualità della propria didattica.

Alcune note metodologiche fondamentali per una corretta somministrazione dello strumento:

1. è necessario leggere per intero la Scala prima di procedere con la somministrazione al fine di avere un'idea complessiva degli *item* e della "filosofia" che lo strumento trattiene in sé;
2. l'assegnazione dei punteggi (valori) deve avvenire solo quando la concreta situazione didattica in quel momento è più o meno coerente con l'indicatore e non deve assolutamente basarsi su ipotesi personali;
3. in caso di *item* incerti, sarà necessario avanzare precise domande al team docente durante le occasioni di collegialità per discuterne insieme;
4. per una rilevazione completa (somministrazione di tutto lo strumento in eterovalutazione) sono da prevedere almeno 7 giornate di presenza a scuola, così articolate:
 - *primi giorni*: effettuare le prime osservazioni generali, ipotizzando poi, in un secondo momento, i punteggi da attribuire a ciascun *item*;
 - *ultimi giorni*: dedicarsi alle osservazioni finalizzate alla conferma delle ipotesi (in questo modo si raffinano le prime osservazioni inevitabilmente più impressionistiche).
5. per una rilevazione completa (somministrazione di tutto lo strumento in autovalutazione) sono da prevedere due momenti di riflessione / attribuzione del punteggio:
 - *primo momento*: effettuare le prime autovalutazioni generali, ipotizzando poi, in un secondo momento, i punteggi da attribuire a ciascun *item*;
 - *secondo momento*: dedicarsi alle autovalutazioni finalizzate alla conferma delle ipotesi (in questo modo si raffinano le prime riflessioni inevitabilmente più impressionistiche).
6. nel testo degli *item* si ritrovano spesso i termini: "saltuariamente" (la situazione viene proposta meno di una volta a settimana), "periodicamente" (la situazione viene proposta almeno una volta a settimana), "quotidianamente" (la situazione viene proposta ogni giorno);
7. Tenere conto delle seguenti caratteristiche tecniche degli indicatori:
 - ogni *item* propone categorie comportamentali non elementaristiche, ma osservabili in relazione al contesto descritto. Si tratta di micro-situazioni nelle quali sono inserite due o tre modalità comportamentali ed elementi contestuali tra loro coerenti e rispondenti a livelli di qualità *minima*, *buona*, *eccellente* (in relazione alle idee di qualità esplicitate per l'intero strumento);
 - la struttura dell'*item* è quella di una rating scale con tre descrittori espliciti relativi all'agire dell'insegnante;
 - i punteggi 10, 30 e 50 devono essere assegnati quando le situazioni didattiche descritte sono pienamente soddisfatte (per ogni indicatore occorre osservare almeno due condizioni – categorie comportamentali – e se ne mancano una o più, si ricade nel punteggio immediatamente inferiore, 0, 20, 40).

Per una corretta raccolta dei dati è importante:

Annotare il punteggio emerso dall'autovalutazione di ciascun *item* utilizzando la scheda "Raccolta dati".

Lo strumento

Ricordiamo che lo strumento si indirizza all'ultimo biennio della scuola primaria.

Matematica

Item 1 – numeri

| Situazione A | | |
|-------------------|----|--|
| N.A. ^o | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | L'insegnante promuove solo saltuariamente situazioni didattiche in cui i bambini possono imparare le operazioni negli insiemi numerici ricorrendo al calcolo mentale, al calcolo scritto o all'utilizzo della calcolatrice a seconda delle situazioni (ad es.: tende a fornire compiti con consegne esplicite in cui al bambino viene chiesto di utilizzare una specifica modalità di calcolo e non gli viene lasciata la possibilità di capire da solo quale sia la modalità adeguata). L'insegnante presenta solo occasionalmente situazioni reali di vita e tende a non utilizzare metodi didattici flessibili (ad es.: utilizza problemi distanti dalle conoscenze personali del bambino in cui il bambino non comprende la finalità dei calcoli svolti). |
| | 20 | |
| Situazione B | | |
| Buono | 30 | L'insegnante promuove situazioni didattiche in cui i bambini possono imparare le operazioni negli insiemi numerici ricorrendo al calcolo mentale, al calcolo scritto o all'utilizzo della calcolatrice a seconda delle situazioni. L'insegnante utilizza materiale adeguato per promuovere la scelta della tipologia di calcolo da attuare (ad es.: problemi, esercizi ecc.). L'insegnante propone problemi in cui il bambino utilizza le varie tipologie di calcolo appreso (ad es.: alterna problemi distanti dal vissuto personale del bambino e problemi inerenti al suo vissuto così da poter permettere al bambino di comprendere la finalità della risoluzione di un problema). A volte prevede forme di osservazione al fine di valutare il raggiungimento delle competenze dei bambini in questo campo. |
| | | |

^o Da qui in avanti, abbreviazione per «non adeguato».

| Situazione C | | |
|--------------|----|--|
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | <p>Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante:</p> <ul style="list-style-type: none"> – si preoccupa di utilizzare metodi didattici flessibili che permettono a loro volta al bambino di utilizzare strategie differenti di calcolo scritto, di recuperare fatti aritmetici direttamente dalla memoria attraverso il calcolo mentale o di utilizzare la calcolatrice (ad es.: svolgere periodicamente compiti in cui vengono messe alla prova tutte le modalità di calcolo e che permettono ai bambini di valutare le situazioni comprendendo quando è opportuno utilizzare l'una o l'altra modalità); – propone attività in cui i bambini imparano a comprendere frazioni e percentuali come forme di rappresentazione dei decimali razionali e imparano a interpretare i numeri negativi in contesti quotidiani; – presenta situazioni autentiche di vita quotidiana in cui i bambini affrontano problemi con numeri naturali, decimali, frazioni e percentuali imparando a utilizzare i numeri per affrontare problemi di vita reale; – prevede sempre forme di osservazione al fine di valutare il raggiungimento delle competenze dei bambini in questo campo; – sollecita ad argomentare correttamente per giustificare criteri di classificazione e strategie di risoluzione di problemi, per comunicare i risultati ottenuti e per comprendere e valutare i punti di vista altrui. |

Item 2 – spazio e figure

| Situazione A | | |
|--------------|----|---|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | L'insegnante organizza solo raramente situazioni didattiche finalizzate alla promozione dell'apprendimento degli enti geometrici primitivi (punto, linea, superficie) e relative proprietà; della definizione e delle proprietà delle principali figure piane e solide. L'insegnante affronta l'insegnamento di figure geometriche con poca attenzione al confronto e all'identificazione di punti di vista diversi di uno stesso oggetto (ad es. riprodurre una figura senza determinarne similarità con altre figure o riprodurre solo figure piane non ponendo l'attenzione sul passaggio da figura tridimensionale a figura piana). |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante organizza situazioni didattiche finalizzate alla promozione dell'apprendimento degli enti geometrici primitivi (punto, linea, superficie) e relative proprietà; della definizione e delle proprietà delle principali figure piane e solide. L'insegnante utilizza materiale e strumenti adeguati per riprodurre figure geometriche (ad es. squadre, righello ecc.) ponendo l'attenzione sull'identificazione dei tratti caratteristici di ogni figura. L'insegnante utilizza formule geometriche per trovare l'area e il perimetro delle varie figure che affronta. |

| Situazione C | | |
|--------------|----|--|
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | <p>Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pone l'attenzione sul riconoscimento delle figure da punti di vista diversi (ad es. dall'alto, di fronte ecc.) e sul riconoscimento di figure ruotate, traslate e riflesse (isometrie); – si concentra sul riconoscimento di figure tridimensionali, identificandone le proprietà, e sulla loro riproduzione sul piano; – propone anche attività di riproduzione in scala di una figura assegnata (ad es. utilizzando la carta a quadretti, una volta stabilita la legenda si può riprodurre un oggetto materiale come il banco scolastico o altri oggetti); – cura l'utilizzo del linguaggio specifico; – chiarisce la differenza tra figure isometriche, figure equivalenti e figure congruenti; – rappresenta figure nel piano cartesiano e spiega l'utilità del concetto di sistema di riferimento facendo qualche semplice riferimento alle scienze. |

Item 3 – relazioni, dati e previsioni

| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | <p>L'insegnante promuove solo occasionalmente situazioni didattiche in cui si sviluppa la capacità degli alunni di raccogliere, organizzare, classificare, rappresentare e interpretare i dati. L'insegnante allestisce solo raramente situazioni didattiche in cui i bambini possono costruire rappresentazioni con dati ricavati dalle loro ricerche e anche ricavare informazioni da dati già presenti in tabelle e grafici (ad es. propone questo tipo di attività solo quando richiesta nel libro di geometria). Inoltre l'insegnante allestisce solo raramente situazioni didattiche in cui si sviluppa il concetto di probabilità permettendo al bambino di fare previsioni.</p> |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | <p>L'insegnante promuove situazioni didattiche in cui si sviluppa la capacità degli alunni di raccogliere, organizzare, classificare, rappresentare e interpretare i dati. L'insegnante allestisce situazioni didattiche in cui i bambini possono costruire rappresentazioni con dati ricavati dalle loro ricerche e ricavare informazioni da dati presenti in tabelle e grafici. L'insegnante utilizza materiale adeguato (ad es. tabelle e grafici con dati coerenti alle conoscenze degli alunni). L'insegnante affronta il concetto di misure di grandezze e le relazioni tra i numeri all'interno di una sequenza. L'insegnante affronta problemi inerenti al concetto di probabilità solo occasionalmente riferiti al contesto di vita degli alunni.</p> |

| Situazione C | | |
|--------------|----|---|
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | <p>Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante:</p> <ul style="list-style-type: none"> – propone situazioni concrete e reali dove il bambino, tra una coppia di eventi, impara a intuire e comincia a determinare qual è il più probabile o se si tratta di eventi egualmente probabili (ad es. facendo riferimento a eventi riferibili alla loro vita personale e scolastica); – facendo riferimento alla realtà quotidiana degli alunni, li aiuta a scoprire l'approssimazione delle misure e a percepire l'incertezza insita negli eventi e nella loro previsione; – affronta il passaggio da un'unità di misura all'altra in diversi contesti (ad es. anche nel contesto monetario); – utilizza le nozioni di moda, media aritmetica e frequenza; – cura la gradualità delle proposte. |

Italiano

Item 1 – ascolto e parlato

| Situazione A | | |
|--------------|----|---|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | <p>I bambini non vengono quasi mai stimolati a interagire in una discussione o in un dialogo su argomenti di esperienza diretta. L'insegnante promuove solo saltuariamente situazioni didattiche in cui i bambini possono imparare a comprendere quali siano le informazioni essenziali e gli scopi di un'esposizione in rapporto agli interlocutori e al tema/argomento; anche in riferimento alla spiegazione orale delle consegne di lavoro (ad es. fornisce consegne senza spiegarle e non propone quasi mai esercizi in cui i bambini devono ragionare sui testi proposti). Raramente l'insegnante promuove situazioni didattiche in cui i bambini sono liberi di raccontarsi e di esprimere le proprie osservazioni e opinioni non rendendo possibile, di conseguenza, la comprensione delle visioni altrui (ad es. non vengono quasi mai proposti esercizi di scambio di opinioni e raramente viene lasciato spazio alle domande al termine di una spiegazione o di un ascolto).</p> |

| Situazione B | | |
|--------------|----|--|
| | 20 | |
| Buono | 30 | I bambini vengono stimolati a interagire collaborativamente in una discussione o in un dialogo su argomenti di esperienza diretta. L'insegnante promuove situazioni didattiche in cui i bambini imparano a comprendere quali sono le informazioni essenziali e gli scopi di un'esposizione e/o delle consegne scolastiche (ad es. l'insegnante pone attenzione alla spiegazione delle consegne e si assicura che i bambini abbiano capito cosa devono fare). L'insegnante promuove esercizi orali in cui i bambini sono liberi di esprimersi e di discutere delle posizioni espresse dai compagni. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – propone conversazioni in cui i bambini formulano domande, danno risposte, forniscono spiegazioni ed esempi (ad es. propone un argomento e i bambini in <i>circle time</i> devono discutere di quell'argomento); – utilizza la lettura di testi differenziati per permettere ai bambini di comprendere gli scopi e i temi di esposizioni differenti (ad es. esposizioni dirette, trasmesse ma anche messaggi trasmessi dai media); – favorisce la capacità di attenzione durante l'ascolto (ad es. utilizzando strategie di preascolto, strategie di ascolto attivo o altre tecniche); – lascia spazio alle domande dei bambini durante o dopo l'ascolto; – propone esercizi di ricostruzione orale di un racconto in modo chiaro, rispettando l'ordine cronologico e logico e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi; – parla poco e si limita a intervenire solo quando è necessaria la sua mediazione; – lascia spazio al dialogo spontaneo ed è disponibile a re-imparare e ri-studiare l'oggetto del dialogo; – fa sì che la comunicazione orale abbia una articolazione (si passa da argomenti di esperienza diretta ad argomenti di studio e ricerca); – lascia ai bambini la possibilità di organizzare interventi orali su temi affrontati in classe. |

Item 2 – lettura

| Situazione A | | |
|--------------|----|---|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | L'insegnante tende a promuovere solo la tecnica della lettura ad alta voce, non curando quella silenziosa e selettiva. Raramente l'insegnante propone esercizi in cui i bambini devono ricercare le informazioni provenienti da testi differenti o seguire istruzioni per scopi pratici o conoscitivi; né esercizi per confrontare le informazioni provenienti da testi differenti. L'insegnante raramente propone testi differenti (ad es. poetici, narrativi ecc.) al fine di coglierne le specificità, a livello di linguaggio e struttura. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante promuove sia la lettura ad alta voce sia la lettura silenziosa. L'insegnante propone esercizi in cui i bambini devono ricercare informazioni o seguire istruzioni, per scopi pratici o conoscitivi. Propone esercizi per confrontare le informazioni provenienti da testi differenti. L'insegnante utilizza diverse tipologie di testi (ad es. narrativi, poetici ecc.) e promuove il ragionamento su di essi così che i bambini possano coglierne le specificità, a livello di linguaggio e struttura. L'insegnante utilizza istruzioni scritte affinché i bambini raggiungano uno scopo prestabilito (ad es. al fine di svolgere un'attività o di realizzare prodotti). |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – promuove l'utilizzo di differenti strategie per analizzare il contenuto del testo (ad es. porsi domande all'inizio e durante la lettura); – promuove situazioni didattiche in cui i bambini devono sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea dei testi; – è in grado di agire una drammaturgia didattica nella quale un ruolo determinante viene svolto anche dallo spazio e dal tempo; – promuove tecniche di supporto all'analisi e alla comprensione dei testi (ad es. sottolineare, costruire mappe ecc.); – promuove esercizi in cui i bambini imparano a distinguere l'invenzione letteraria dalla realtà e a riconoscere le varie tipologie testuali; – promuove la lettura in modo attivo con progetti nazionali e regionali. |

Item 3 – scrittura

| Situazione A | | |
|--------------|--------------|--|
| N.A. | o | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Raramente l'insegnante promuove situazioni didattiche in cui i bambini elaborano testi sulle proprie esperienze personali o su esperienze vissute da altri. L'insegnante raramente propone la stesura di testi scritti per diversi destinatari a cui adeguare il registro comunicativo. Solo saltuariamente vengono proposti esercizi di rielaborazione di testi (ad es. parafrasi, riassunto ecc.) ed esercizi di creazione collettiva di un testo. L'insegnante non predispone attività specifiche per la correttezza dei testi individuali o collettivi (dal punto di vista ortografico, lessicale ecc.). |
| | Situazione B | |
| Buono | 20 | |
| | 30 | L'insegnante promuove situazioni didattiche in cui i bambini elaborano testi che contengono informazioni essenziali relative a persone, luoghi, azioni, tempi e situazioni. L'insegnante propone la stesura di testi di diversa tipologia per diversi destinatari affinché i bambini imparino ad adattare la propria scrittura (ad es. lettere, articoli di cronaca ecc.). L'insegnante propone vari esercizi di rielaborazione di testi (ad es. parafrasi, riassunto, completamento ecc.) e promuove situazioni didattiche in cui si realizzano testi collettivi al fine di relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio. Quotidianamente l'insegnante si sofferma sull'importanza della produzione di testi corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi. |
| Situazione C | | |
| Eccellente | 40 | |
| | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – lavora sull'espressione per iscritto di emozioni e stati d'animo sotto forma di diario; – crea momenti di riflessione linguistica sui singoli segni di punteggiatura senza pretendere una completa consapevolezza sulla punteggiatura e un totale dominio su di essa; – propone momenti di scrittura espressiva libera su argomenti che il bambino reputa interessanti senza regole di pre-organizzazione del testo; – utilizza programmi di videoscrittura e utilizza il computer per sperimentare diverse forme di scrittura adattando il lessico, il testo, l'impaginazione e le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta, utilizzando eventualmente anche materiali multimediali (ad es. tramite l'utilizzo di Word o di PowerPoint); – lavora sulla diversificazione delle attività didattiche e sull'interdisciplinarietà poiché la produzione testuale si realizza in diverse discipline; – rende gli alunni consapevoli di ciò che accade mentre si scrive, così che riescano a gestire ogni aspetto del processo di scrittura (pianificazione, stesura, revisione); – promuove la partecipazione, in caso di previa esistenza, al giornalino scolastico o al web della scuola tramite la scrittura di articoli. |

Item 4 – acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

| Situazione A | | |
|--------------|----|---|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Raramente l'insegnante propone l'uso del dizionario come strumento di consultazione (ad es. non viene utilizzato durante i temi in classe). I bambini non vengono quasi mai stimolati a comprendere che le parole hanno una storia, diverse accezioni e a individuare l'accezione specifica di una parola nel contesto d'uso. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante propone l'utilizzo del dizionario come strumento di consultazione (ad es. durante i temi in classe). I bambini vengono stimolati a comprendere che le parole hanno diverse accezioni e a individuare l'accezione specifica di una parola nel contesto d'uso. L'insegnante sollecita gli alunni a ragionare sul significato delle parole e li aiuta a comprendere e a utilizzare in modo appropriato il lessico di base. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più quotidianamente l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – propone situazioni didattiche di arricchimento del patrimonio lessicale (ad es. attraverso attività comunicative orali, di lettura e di scrittura, attivando la conoscenza delle principali relazioni di significato delle parole e introducendo i bambini all'origine etimologica delle parole); – avvia i bambini all'uso di forme del parlato più pianificato e alla consapevolezza delle differenze che esistono tra usi parlati e scritti della lingua; – propone attività in cui i bambini imparano l'uso e il significato figurato delle parole; – lavora, oltre che sul lessico di base, anche su termini specifici legati alle discipline di studio. |

Item 5 – elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

| Situazione A | | |
|--------------|----|---|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Mimino | 10 | Sono rari i momenti di riflessione sulle principali convenzioni ortografiche e grammaticali (ad es. l'insegnante corregge errori ortografici e grammaticali senza spiegare ai bambini perché vengono considerati errori e come evitarli) così come attività di revisione e correzione, individuale e/o collettiva, delle produzioni scritte. Non vengono quasi mai proposti testi di differente provenienza al fine di riconoscere la variabilità della lingua nel tempo, nello spazio geografico, sociale e comunicativo. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante propone esercizi finalizzati a riconoscere i principali elementi grammaticali di frasi e testi. Si rilevano frequenti momenti di riflessione sulle principali convenzioni ortografiche e di conseguenza i bambini sono in grado di rivedere e correggere le proprie produzioni scritte (ad es. l'insegnante, di fronte a errori ortografici e/o grammaticali, spiega ai bambini di che errori si tratta e mostra tutte le alternative corrette). Vengono proposti testi di differente provenienza al fine di riconoscere la variabilità della lingua nel tempo, nello spazio geografico, sociale e comunicativo. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – favorisce la comprensione dei principali meccanismi di formazione delle parole (ad es. propone esercizi di costruzione di parole semplici, derivate e composte); – favorisce la riflessione sugli usi della lingua che è congeniale all'apprendimento collaborativo e laboratoriale; – propone esercizi di riconoscimento delle relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze ecc.); – propone esercizi di riconoscimento delle congiunzioni di uso più frequente (e, ma, perché ecc.); – propone esercizi di riconoscimento della struttura di una frase semplice (ad es. esercizi di analisi grammaticale e analisi logica). |

Inglese

Item 1 – ascolto e parlato

| Situazione A | | |
|--------------|--------------|--|
| N.A. | o | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Raramente l'insegnante lavora, a livello orale, sulla comprensione di comunicazioni di uso quotidiano e raramente propone esercizi per identificare il tema generale proposto o ascoltato tramite CD o computer. L'insegnante presenta il testo scritto prima di presentarlo oralmente. L'insegnante lavora di rado sulla descrizione orale di persone, luoghi e oggetti e sulla produzione orale di messaggi contenenti informazioni relative alla sfera personale (ad es. lavora maggiormente sulla riproduzione orale di un testo imparato a memoria). Inoltre l'insegnante propone solo raramente esercizi di interazione/conversazione tra compagni. |
| | Situazione B | |
| Buono | 20 | |
| | 30 | L'insegnante lavora, a livello orale, sulla comprensione di comunicazioni di uso quotidiano (ad es. si ascolta un dialogo dove si parla della famiglia, il bambino deve capire che si sta parlando della famiglia comprendendo il significato dei termini specifici relativi a quel tema) e propone esercizi per identificare il tema proposto o ascoltato tramite CD o computer. Lavora sulla descrizione orale di persone, luoghi e oggetti familiari (ad es. fa creare ai bambini un album con i loro personaggi del cuore e poi ogni bambino descrive un personaggio ai compagni che, tramite la descrizione, devono indovinare di chi si tratta) e sulla produzione orale di messaggi contenenti informazioni relative alla sfera personale (ad es. descrive i propri gusti alimentari o sportivi, i propri interessi, la propria famiglia ecc.). Inoltre l'insegnante propone quotidianamente esercizi di interazione orale tra gli alunni (ad es. propone un argomento e organizza scambi dialogici autentici partendo da input linguistici precedentemente forniti). |
| Situazione C | | |
| Eccellente | 40 | |
| | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – propone esercizi di integrazione di ciò che si dice con mimica e gesti (ad es. mentre descrivo le parti del corpo di una persona, indico la parte a cui mi riferisco); – propone esercizi di interazione, oltre che tra pari, anche tra adulto e bambino, lavorando su espressioni e frasi adatte a ogni tipo di situazione; – accoglie reali situazioni che si presentano spontaneamente in classe per interagire in modo semplice con i bambini; – fa frequente uso dell'ascolto di brevi e semplici storie (story-telling) scegliendo libri efficaci e chiare illustrazioni e utilizzando questo strumento per sviluppare attività come la drammatizzazione; – propone differenti esercizi per verificare la comprensione orale dei bambini (ad es. esercizi a crocette, di riempimento ecc.). |

Item 2 – lettura e scrittura

| Situazione A | | |
|--------------|----|---|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | L'insegnante saltuariamente propone esercizi di lettura e di comprensione di brevi e semplici testi scritti (ad es. lettura di un testo ed esercizi relativi alla sua comprensione quali domande aperte, a crocette ecc.). Egli raramente lavora sulla produzione scritta e, comunque, privilegia esercizi di "copiatura" dalla lavagna o dal libro piuttosto che esercizi di libera produzione su un argomento prestabilito. Non fa uso di materiale visivo in supporto al testo scritto. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante propone esercizi di lettura e di comprensione di brevi testi scritti (ad es. utilizza anche comprensioni del testo basate sul modello Invalsi). Egli lavora sulla produzione scritta proponendo sempre differenti temi e richiedendo ai bambini di scrivere brevi e semplici messaggi in relazione al tema scelto (ad es. presentarsi, fare gli auguri, chiedere notizie ecc.). |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è presente al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – lavora quotidianamente su testi scritti di varia tipologia (ad es. canzoni, messaggi pubblicitari, messaggi scritti usati sui social network, avvisi di pubblica utilità, classroom language ecc.) proposti ai bambini, facendo loro individuare parole e frasi familiari (ad es. far sottolineare parole e frasi familiari e riscriverle sul quaderno); – propone esercizi di scrittura creativa (ad es. canzoni, poesie ecc.); – propone la lettura di libri, accompagnati preferibilmente da supporti visivi. |

Item 3 – riflessione sulla lingua e sull'apprendimento

| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | L'insegnante raramente spinge i bambini a individuare espressioni e parole nei contesti d'uso e a coglierne i rapporti di significato (ad es. una stessa parola può avere due significati diversi a seconda del contesto in cui viene utilizzata). Egli raramente spinge i bambini ad analizzare la struttura delle frasi e a mettere in relazione costrutti e intenzioni comunicative. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante spinge i bambini a individuare espressioni e parole nei contesti d'uso e a coglierne i rapporti di significato (ad es. fa sottolineare la stessa parola incontrata in testi differenti al fine di coglierne i diversi usi). Egli spinge i bambini ad analizzare la struttura delle frasi e a mettere in relazione costrutti e intenzioni comunicative (ad es. lavora su "frasi standard" per chiedere l'ora, la provenienza ecc.). |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – propone esercizi su parole simili come suono da distinguere in base al significato (ad es. <i>ate</i> e <i>eight</i>); – incoraggia confronti con la lingua italiana o altre lingue materne dei bambini per sviluppare una coscienza al plurilinguismo; – fa osservazioni e incoraggia discussioni sia in inglese che in italiano su aspetti della cultura dei paesi con lingua madre inglese; – contribuisce a una generale competenza linguistica dell'alunno facendo riferimento all'European Language Portfolio (ELP) per documentare e sviluppare le abilità linguistiche del bambino e incoraggiare atteggiamenti positivi verso l'apprendimento linguistico; – appropria l'insegnamento della lingua inglese, lingua globale, con l'obiettivo di formare futuri cittadini consapevoli, responsabili e cittadini del mondo; – al termine di ogni lezione chiede ai bambini che cosa hanno imparato e che cosa pensano di dover ancora imparare; – riflette su elementi della cultura inglese; – utilizza attività differenti, anche ludiche, per riflettere sulla lingua (ad es. <i>flashcards</i>). |

Storia

Item 1 – uso delle fonti e strumenti concettuali

| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Mimimo | 10 | L'insegnante si basa quasi esclusivamente sull'uso del manuale e, raramente, fa lavorare i bambini sul processo di individuazione delle informazioni dalle tracce del passato presenti sul territorio; utilizza raramente fonti di diversa tipologia al fine di ricostruire fatti/eventi storici. Solo saltuariamente utilizza la linea del tempo per collocare e visualizzare eventi e periodi in ordine cronologico. Sono rare le proposte di elaborazione di rappresentazioni per raccogliere e organizzare le informazioni sulle civiltà studiate. L'insegnante pone poca attenzione all'importanza del patrimonio artistico e culturale. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante utilizza fonti di diversa tipologia al fine di ricostruire un fenomeno storico e fa lavorare i bambini sul processo di individuazione delle informazioni dalle tracce del passato presenti sul territorio (ad es. utilizza articoli di giornale del passato e chiede ai bambini di sottolineare le informazioni principali). L'insegnante propone l'elaborazione di rappresentazioni per raccogliere e organizzare le informazioni sulle civiltà studiate. L'insegnante organizza attività laboratoriali per far compiere agli alunni le operazioni alla base della ricerca storica. Al fine di ampliare le conoscenze dei bambini utilizza diversi strumenti quali: LIM, audiovisivi, web. L'insegnante pone molta attenzione all'importanza del patrimonio artistico e culturale, dimostrando un approccio didattico di tipo interdisciplinare. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – spinge il bambino a riconoscere gli elementi significativi del passato, facendo attenzione anche alla storia recente; – presenta ai bambini anche i sistemi di misura del tempo storico di altre civiltà; – quando fa elaborare ai bambini delle rappresentazioni sintetiche delle civiltà studiate, chiede loro di mettere in rilievo le relazioni fra gli elementi caratterizzanti; – propone esercizi di ricostruzione di aspetti significativi della storia locale. |

Item 2 – organizzazione delle informazioni

| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Raramente l'insegnante promuove la lettura di carte storico-geografiche relative alle civiltà studiate (ad es. non spiega ai bambini come si leggono e di conseguenza essi avranno difficoltà a utilizzarle nel modo corretto poiché non le comprendono a pieno e non riescono a estrapolarne le informazioni principali). Raramente l'insegnante propone attività di organizzazione delle informazioni tramite schemi e mappe concettuali. Solo saltuariamente l'insegnante propone attività in cui i bambini devono utilizzare le carte storico-geografiche per rappresentare le conoscenze. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante promuove la lettura di carte storico-geografiche relative alle civiltà studiate (ad es. lavora spesso con le carte storico-geografiche al fine di far sì che ogni bambino sia in grado di leggerle ed estrapolare da esse le informazioni principali). L'insegnante propone attività di organizzazione delle informazioni tramite schemi e mappe concettuali. Propone attività in cui i bambini devono utilizzare le carte storico-geografiche e, essendo in grado di leggerle, per loro sarà più facile utilizzarle. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – oltre alle carte storico-geografiche fa utilizzare ai bambini anche le cronologie per rappresentare le conoscenze; – mette l'allievo nelle condizioni di costruirsi cronologie; – propone attività in cui i bambini devono confrontare i quadri storici delle diverse civiltà studiate (ad es. ogni volta che si conclude lo studio di una nuova civiltà chiede ai bambini di recuperare le informazioni storiche principali e di confrontarle con quelle della civiltà studiata in precedenza); – si concentra anche su quadri storici relativi a civiltà e paesi extraeuropei, favorendo l'integrazione culturale. |

Item 3 – produzione scritta e orale

| Situazione A | | |
|--------------|----|---|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | L'insegnante raramente propone ai bambini materiali differenti (ad es. grafici, tabelle ecc.) al fine di ricavarne e produrre da essi informazioni e raramente egli fa consultare ai bambini testi di diverso genere, manualistici e non, cartacei e digitali ma si focalizza sull'uso del sussidiario. Solo saltuariamente richiede ai bambini di elaborare testi orali e scritti riguardanti gli argomenti studiati e di esporre con coerenza i concetti appresi. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante propone ai bambini materiali differenti (ad es. grafici, tabelle ecc.) al fine di ricavarne e produrre da essi informazioni e fa consultare loro testi di diverso genere, manualistici e non, cartacei e digitali. Quotidianamente richiede ai bambini di elaborare testi orali riguardanti gli argomenti studiati (ad es. tramite una esposizione orale in classe) e di esporre con coerenza i concetti appresi. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – propone attività in cui i bambini devono confrontare aspetti delle diverse civiltà studiate anche in rapporto al presente; – si concentra anche sulla produzione di testi scritti riguardanti gli argomenti studiati; – lavora spesso sull'importanza del linguaggio specifico della disciplina nell'esposizione dei concetti appresi; – fa utilizzare anche le risorse digitali nell'elaborazione di testi orali e scritti sugli argomenti studiati. |

Geografia

Item 1 – orientamento e linguaggio della geo-graficità

| Situazione A | | |
|--------------|--------------|---|
| N.A. | o | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Raramente l'insegnante propone attività di orientamento (in spazi aperti e chiusi), non insegnando ai bambini come utilizzare i punti di riferimento, la bussola e i punti cardinali per orientarsi. Solo saltuariamente l'insegnante utilizza diversi materiali geografici (ad es. carte geografiche, grafici ecc.) per analizzare gli aspetti fisici e antropici del territorio. Non propone attività finalizzate all'acquisizione del concetto di localizzazione (ad es. non propone attività di localizzazione delle regioni italiane). |
| | Situazione B | |
| Buono | 20 | |
| | 30 | L'insegnante quotidianamente propone attività di orientamento, insegnando ai bambini come utilizzare i punti di riferimento, la bussola e i punti cardinali. Promuove attività di osservazione diretta, rappresentazione e documentazione in riferimento agli spazi vissuti. L'insegnante quotidianamente utilizza diversi materiali geografici (ad es. carte geografiche, grafici ecc.) per analizzare gli aspetti fisici e antropici del territorio ma anche per analizzare fatti e fenomeni locali e globali (ad es. imparare a leggere la carta della propria città deve permettere al bambino di poter interpretare qualunque altra carta geografica). Egli propone attività di localizzazione delle regioni italiane ma non si concentra molto sul resto del mondo. L'insegnante utilizza la LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) per promuovere la motivazione e l'interesse per l'ambito di studio e mediare l'acquisizione di tecniche e concetti. |
| Situazione C | | |
| Eccellente | 40 | |
| | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – aiuta i bambini a estendere conoscenze e rappresentazioni ai territori italiani, all'Europa e ai diversi continenti attraverso gli strumenti di osservazione indiretta (ad es. filmati, fotografie ecc.); – utilizza, oltre alla LIM, altri programmi multimediali per vedere le cose dall'alto (ad es. Google Maps); – fa utilizzare al bambino anche dati statistici; – propone attività di localizzazione, sul planisfero e sul globo, dell'Italia in Europa e nel mondo; – propone attività per individuare e rilevare le principali caratteristiche (fisiche e politiche) dei continenti e delle regioni principali dei vari continenti; – fa utilizzare ai bambini mappe diverse per contenuto e scala ma anche dati qualitativi e quantitativi (fa costruire diagrammi e cartogrammi) e strumenti informatici per comprendere, rappresentare e comunicare efficacemente fatti e fenomeni territoriali; – propone attività di localizzazione degli oceani. |

Item 2 – paesaggio, regione e sistema territoriale

| Situazione A | | |
|--------------|----|---|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Solo saltuariamente l'insegnante propone attività per promuovere la conoscenza dei principali elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi e si concentra principalmente sui paesaggi italiani. Tende a lavorare solo sullo spazio geografico in termini generali/convenzionali basandosi esclusivamente sul manuale, senza valorizzare le percezioni e le esperienze dei bambini. Raramente propone attività riguardanti il concetto di regione geografica (fisica, climatica, storico-culturale, amministrativa) e non propone attività di individuazione dei problemi legati alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio naturale e culturale. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante propone diverse attività per promuovere la conoscenza dei principali elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi soprattutto italiani, con uno sguardo anche ai paesaggi europei e mondiali. Oltre a lavorare sullo spazio geografico inteso in termini generali/convenzionali, attraverso i concetti base (area, confini, distanza/vicinanza, posizione, dimensioni ecc.), propone attività di riflessione e analisi sull'importanza dei luoghi nell'esperienza individuale (ad es. disegnare una mappa con i luoghi della propria vita e spiegarli). Propone attività riguardanti il concetto di regione geografica (fisica, climatica, storico-culturale, amministrativa) e utilizza il concetto a partire dal contesto italiano. L'insegnante propone attività di individuazione dei problemi legati alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio naturale e culturale (ad es. attività riguardanti il tema dell'inquinamento). L'insegnante propone attività di riflessione sui rapporti tra ambiente e società umane e sui rapporti causa-effetto. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – promuove quotidianamente la conoscenza degli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze e individuando anche gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare (ad es. vengono proposte attività riguardanti le città patrimonio dell'Unesco); – promuove attività in cui i bambini vengono sollecitati ad analizzare problemi relativi alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio naturale e culturale rispetto ai quali assumere azioni e comportamenti (ad es. si può proporre un'attività sulla raccolta differenziata al fine di ridurre l'inquinamento); – pone attenzione alle relazioni, alle connessioni e ai legami facendo comprendere ai bambini il concetto di relazione ovvero come gli elementi si concatenano l'un l'altro (il gioco dei perché); – propone attività in cui i bambini iniziano a prendere coscienza dei problemi sociali del mondo globale. |

Scienze

Item 1 – oggetti, materiali e trasformazioni

| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | L'insegnante solo saltuariamente spinge gli alunni a individuare, durante l'osservazione di esperienze concrete, alcuni concetti scientifici come forza, peso specifico, movimento ecc. Solo saltuariamente spinge gli alunni a ricercare spiegazioni a ciò che vedono succedere. Raramente l'insegnante propone esercizi in cui i bambini entrano in contatto con la regolarità dei fenomeni e cominciano a osservare i passaggi di stato della materia. Di rado l'insegnante fa utilizzare agli alunni strumenti di misura e questo comporta una scarsa capacità di servirsi di unità di misura convenzionali (ad es. fornisce esercizi dove le unità di misura sono già state rilevate non permettendo così ai bambini di capire come rilevarle). |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante spinge gli alunni a individuare, durante l'osservazione di esperienze concrete, alcuni concetti scientifici come forza, peso specifico, movimento ecc. Spinge gli alunni a formulare domande, fare ipotesi e a cercare di darsi una spiegazione a ciò che vedono succedere. Propone esercizi in cui i bambini entrano in contatto con la regolarità dei fenomeni, iniziano a costruire in modo elementare il concetto di energia e cominciano a osservare i passaggi di stato della materia schematizzandoli. Utilizza, fa utilizzare o fa costruire agli alunni differenti strumenti di misura e ciò favorisce la capacità dei bambini di servirsi di unità di misura convenzionali (ad es. bilance, termometri ecc.). L'insegnante lavora sulle proprietà dei materiali (ad es. durezza, peso, trasparenza ecc.). |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – quando è possibile propone la costruzione di semplici strumenti di misura (ad es. recipienti per misurare i volumi); – spinge gli alunni a porre domande aperte per dare una spiegazione a ciò che succede ma li rende consapevoli che non sempre c'è una risposta e che l'incertezza è un dato con cui occorre misurarsi; – fa realizzare soluzioni in acqua favorendo l'osservazione delle sue proprietà; – sollecita l'uso di un linguaggio specifico; – osservando i passaggi di stato, fa esprimere in forma grafica le relazioni tra le variabili individuate (ad es. temperatura in funzione del tempo). |

Item 2 – osservare e sperimentare sul campo

| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Raramente l'insegnante propone osservazioni, individuali o di gruppo, di una porzione di ambiente vicino. Sono rare le occasioni in cui l'insegnante propone sperimentazioni sul suolo (ad es. analizzando rocce, sassi ecc.), sull'acqua e sugli oggetti celesti (ad es. pianeti). |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante propone situazioni interrogative che sollecitano osservazioni, frequenti e regolari, individuali o di gruppo, di una porzione di ambiente vicino. L'insegnante propone anche sperimentazioni sul suolo per conoscerne la struttura (ad es. analizzando rocce, sassi ecc.), sull'acqua osservando il suo ruolo nell'ambiente e le sue caratteristiche, e sugli oggetti celesti (ad es. pianeti) ricostruendoli e interpretandone i movimenti. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – utilizza quotidianamente differenti strumenti per osservare una porzione di ambiente vicino, osservandola anche a occhio nudo; – propone esercizi di rielaborazione del movimento degli oggetti celesti attraverso giochi con il corpo; – quotidianamente svolge osservazioni sull'ambiente vicino, individuandone gli elementi che lo caratterizzano e i loro cambiamenti nel tempo (ad es. propone la creazione di un cartellone dove vengono riportati tutti i cambiamenti osservati); – organizza uscite all'aperto o presso centri di ricerca universitari; – spinge i bambini a formulare domande, fare ipotesi e a verificarle; – sollecita l'uso di un linguaggio specifico. |

Item 3 – l'uomo, i viventi e l'ambiente

| Situazione A | | |
|--------------|----|---|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | L'insegnante raramente lavora sulla descrizione e sull'interpretazione del funzionamento del corpo umano e non pone particolare attenzione al funzionamento degli organi e degli apparati (ad es. non lavora sul concetto di riproduzione e sul concetto di sessualità che rimangono marginali). Sono rare le occasioni di osservazione di vari organismi viventi e le riflessioni sulla loro importanza. L'insegnante propone saltuariamente attività di analisi delle trasformazioni ambientali causate dall'uomo (ad es. si concentra sulle trasformazioni dovute a cause naturali). |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante lavora sulla descrizione e sull'interpretazione del funzionamento del corpo umano ponendo attenzione al funzionamento degli organi e degli apparati (ad es. fornisce le prime informazioni sulla riproduzione e sulla sessualità). Sono frequenti le occasioni di osservazione di vari organismi viventi e le riflessioni sulla loro importanza (ad es. si osserva come la vita di ciascuno viene messa in relazione con altre forme di vita). L'insegnante propone attività di analisi delle trasformazioni ambientali, osservando sia le trasformazioni dovute e cause naturali sia le trasformazioni conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – lavora sull'importanza della salute anche dal punto di vista alimentare e motorio; – sviluppa con i bambini coltivazioni e propone visite ad allevamenti (ad es. visita a una fattoria) per vedere attraverso l'esperienza personale le relazioni tra organismi viventi e poter elaborare i primi elementi di classificazione animale e vegetale; – introduce il concetto di ecosistema; – propone osservazioni e interpretazioni delle trasformazioni ambientali anche a livello globale; – propone esercizi di elaborazione dei primi modelli intuitivi di struttura cellulare; – sollecita l'uso di un linguaggio specifico; – sollecita la maturazione di comportamenti attivi di rispetto e cura dell'ambiente di vita e dell'ambiente-mondo. |

Musica

item 1 – ascolto musicale

| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Solo saltuariamente percorre percorsi di didattica dell'ascolto per comprendere brani di diverse culture. Raramente l'insegnante propone attività nelle quali richiede agli alunni di conoscere, ri-conoscere e decodificare le strutture dei vari linguaggi musicali all'interno di brani di diverso genere e provenienza. Fa utilizzare raramente ai bambini sistemi simbolici convenzionali e non convenzionali per sviluppare le loro capacità linguistiche-comunicative. |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante percorre percorsi di didattica dell'ascolto per comprendere brani di diverse culture. L'insegnante propone diverse attività nelle quali richiede agli alunni di conoscere, ri-conoscere e decodificare le strutture dei vari linguaggi musicali all'interno di brani di diverso genere e provenienza. Fa utilizzare spesso ai bambini sistemi simbolici convenzionali (ad es. la notazione sul pentagramma) per sviluppare le loro capacità linguistiche-comunicative. Promuove la capacità di lettura di un testo musicale su tre livelli: strutturale (struttura, forma, materiali), contestuale (funzione e fruizione), semantico (ricezione). |
| | 40 | |
| Situazione C | | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – utilizza anche sistemi simbolici non convenzionali; – fa valutare ai bambini aspetti funzionali ed estetici in brani musicali di vario genere e stile, in relazione al riconoscimento di culture, tempi e luoghi diversi; – fa riconoscere ai bambini gli usi, le funzioni e i contesti della musica e dei suoni nella realtà multimediale (ad es. cinema ecc.). |

Item 2 – produzione musicale (esecuzione, composizione, improvvisazione)

| Situazione A | | |
|--------------|----|---|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Raramente l'insegnante propone attività che ampliano la capacità di esecuzione, composizione e improvvisazione dei bambini utilizzando voce, strumenti e nuove tecnologie in modo consapevole. Solo saltuariamente fa eseguire, comporre e improvvisare ai bambini, collettivamente e individualmente, brani vocali/strumentali anche polifonici e, in queste rare occasioni, cura poco l'intonazione e l'esecuzione. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante propone attività che ampliano la capacità di esecuzione, composizione e improvvisazione dei bambini utilizzando voce, strumenti e nuove tecnologie in modo consapevole (ad es. fa inventare ai bambini una nuova canzone). Spesso fa eseguire, comporre e improvvisare ai bambini, soprattutto individualmente, brani vocali/strumentali anche polifonici e in queste occasioni cura l'intonazione. L'insegnante fa realizzare lo strumentario con materiale di recupero al fine di creare commenti musicali a testi narrati, poesie, immagini, elaborazioni di strutture ritmiche e accompagnamento di brani vocali (canti, filastrocche). |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – fa eseguire, comporre e improvvisare agli alunni, sia individualmente sia collettivamente, brani vocali/strumentali anche polifonici curando, oltre all'intonazione, anche l'esecuzione e l'espressività; – utilizza dispositivi per favorire e promuovere le risposte dei singoli sulla base delle diverse attitudini; – non trasmette tutto il suo sapere ma compie delle scelte in base al principio di essenzializzazione; – crea situazioni di libera espressione dove si coniugano voce, strumenti e corpo. |

Arte e immagine

Item 1 – esprimersi e comunicare

| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Raramente l'insegnante richiede ai bambini di esprimere sensazioni ed emozioni attraverso produzioni grafiche personali (ad es. non propone attività del tipo "disegna come ti senti oggi"). Sono rare le occasioni in cui l'insegnante richiede ai bambini di rappresentare e comunicare la realtà percepita e/o osservata. Solo saltuariamente l'insegnante propone strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici o pittorici. Infine l'insegnante non propone attività di trasformazione creativa di immagini e materiali. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante richiede ai bambini di esprimere sensazioni ed emozioni attraverso produzioni grafiche personali. Spesso richiede ai bambini di rappresentare e comunicare la realtà percepita e/o osservata. Frequentemente mette a disposizione strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici o pittorici (ad es. quadri con colori a tempera, colori a matita ecc.). Infine propone attività di trasformazione di immagini e materiali dove i bambini devono ricercare soluzioni figurative originali. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – propone attività di produzione di prodotti multimediali; – richiede ai bambini di introdurre nelle loro produzioni elementi grafici e stilistici scoperti osservando immagini e opere d'arte. |

Item 2 – osservare e leggere le immagini

| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Raramente l'insegnante propone attività dove ai bambini viene richiesto di osservare con consapevolezza un'immagine o gli oggetti presenti nell'ambiente al fine di descriverne gli elementi e le caratteristiche formali, utilizzando i dati della percezione visiva e l'orientamento nello spazio. Sono rare le occasioni in cui l'insegnante propone un testo iconico-visivo e chiede agli alunni di riconoscere gli elementi espressivi, grafici e tecnici del linguaggio visivo (ad es. colori, linee ecc.). Infine l'insegnante non promuove la conoscenza delle caratteristiche principali del linguaggio della fotografia, del fumetto, del linguaggio filmico e del linguaggio audiovisivo. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante propone attività dove ai bambini viene richiesto di osservare con consapevolezza un'immagine o gli oggetti presenti nell'ambiente al fine di descriverne gli elementi e le caratteristiche formali, utilizzando i dati della percezione visiva e l'orientamento nello spazio. Spesso l'insegnante propone un testo iconico-visivo e chiede agli alunni di riconoscere gli elementi espressivi, grafici e tecnici del linguaggio visivo (ad es. colori, linee ecc.). Infine l'insegnante promuove la conoscenza delle caratteristiche principali del linguaggio della fotografia, del fumetto, del linguaggio filmico e del linguaggio audiovisivo. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – propone attività dove richiede ai bambini non solo di riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visivo ma richiede anche loro di individuarne il significato espressivo (ad es. presenta due quadri e chiede ai bambini di interpretare il significato dell'uso del colore); – richiede ai bambini di individuare nel linguaggio del fumetto, filmico e audiovisivo le diverse tipologie di codici, le sequenze narrative e decodificare in forma elementare i diversi significati. |

Item 3 – comprendere e apprezzare le opere d'arte

| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Raramente l'insegnante lavora con i bambini sulla comprensione del messaggio e della funzione di un'opera d'arte (ad es. presenta un'opera d'arte ma non sollecita i bambini ad analizzarla nei suoi elementi, per scoprire i messaggi che veicola). Solo saltuariamente l'insegnante propone attività che spingono i bambini ad apprezzare e a riconoscere nel proprio territorio gli aspetti più caratteristici del patrimonio ambientale e urbanistico e i principali monumenti storico-artistici. L'insegnante non lavora con forme d'arte e di produzione artigianale. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante lavora con i bambini sulla comprensione del messaggio e della funzione di un'opera d'arte, propone attività che li spingono ad apprezzare e a riconoscere nel proprio territorio gli aspetti più caratteristici del patrimonio ambientale e urbanistico (ad es. progettando un itinerario nel paesaggio, ovvero osservando luoghi, tracciando percorsi, ritrovando saperi e scoprendo sensazioni). L'insegnante propone l'osservazione e l'utilizzo di forme d'arte e di produzione artigianale appartenenti alla cultura italiana. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – propone l'utilizzo di forme d'arte e di produzione artigianale appartenenti a diverse culture; – propone attività di decodificazione dell'opera d'arte (antica e moderna), sollecita i bambini nell'individuazione degli elementi essenziali quali colore, linee compositive, luce, forma, tecniche per riconoscere lo stile, comprendere il messaggio e la funzione delle opere; – propone visite a musei per far vivere l'esperienza diretta con l'opera d'arte e familiarizzare con gli spazi museali; – promuove il riconoscimento e l'apprezzamento dei principali monumenti storico-artistici presenti nel proprio territorio; – educa ai beni culturali al fine di costruire un senso di appartenenza a una tradizione comune. |

Educazione fisica

Item 1 – il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

| Situazione A | | |
|--------------|----|---|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Raramente l'insegnante promuove situazioni didattiche in cui i bambini si trovano a utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro (ad es. correre/saltare). Solo saltuariamente propone attività che promuovono la coordinazione e la capacità di saper organizzare il proprio movimento nello spazio. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante promuove situazioni didattiche in cui i bambini si trovano a utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea (ad es. correre/saltare). Spesso propone attività che promuovono la coordinazione e la capacità di saper organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti e agli altri. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – propone attività nelle quali i bambini devono valutare e riconoscere traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie; – mira a promuovere un'educazione – al corpo e del corpo – che passa attraverso il percepirlo, conoscerlo e averne coscienza rispetto a sé, alle cose, all'ambiente e alla relazione con gli altri. |

Item 2 – il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva

| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Raramente l'insegnante propone attività in cui i bambini si trovano a utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee (ad es. non propone attività di drammatizzazione). Solo saltuariamente propone attività di esecuzione di semplici sequenze di movimento o semplici coreografie principalmente in forma individuale. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante propone attività in cui i bambini si trovano a utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee (ad es. propone attività di drammatizzazione). Spesso propone attività di esecuzione di semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – propone attività di drammatizzazione e danza al fine di insegnare ai bambini a trasmettere contenuti emozionali; – potenzia il linguaggio non verbale in quanto valorizzazione della decodifica e dell'interpretazione dei gesti insiti nel gioco stesso (ad es. attacco-difesa, lancio-presca). |

Item 3 – il gioco, lo sport, le regole e il fair play

| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Raramente l'insegnante presenta diverse proposte di <i>giocosport</i> (ad es. minivolley, ginnastica ecc. svolte in modo ludico), rendendo così difficile la piena conoscenza e l'applicazione delle loro modalità esecutive. Solo saltuariamente sollecita i bambini a partecipare attivamente alle varie forme di gioco senza però mai organizzarle in forma di gara. L'insegnante non propone molte competizioni e questo comporta una scarsa preparazione dei bambini ad affrontare le gare in modo corretto (ad es. non imparano ad affrontare le sconfitte). |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante presenta diverse proposte di <i>giocosport</i> (ad es. minivolley, ginnastica ecc. svolte in modo ludico), promuovendo la conoscenza e l'applicazione delle loro modalità esecutive. L'insegnante sollecita i bambini a partecipare attivamente alle varie forme di gioco e propone gare individuali e di gruppo promuovendo così la collaborazione. L'insegnante prepara i bambini ad affrontare la competizione con il giusto spirito. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – lavora quotidianamente sul concetto di vittoria e di sconfitta insegnando ai bambini il rispetto nei confronti dei perdenti e insegnando loro ad accettare le diversità manifestando senso di responsabilità; – alterna il gioco libero al gioco strutturato lavorando maggiormente sulla cultura sportiva piuttosto che sul tecnicismo sportivo; – insegna ai bambini a rispettare le regole nella competizione sportiva; – propone ai bambini giochi derivanti dalla tradizione popolare insegnando loro ad applicarne le indicazioni e le regole. |

Item 4 – salute e benessere, prevenzione e sicurezza

| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | L'insegnante non si sofferma sul concetto di salute e su come raggiungere un buono stato di salute. Non introduce i concetti di sicurezza propria e altrui e di prevenzione e non mostra ai bambini come evitare situazioni di pericolo. L'insegnante non aiuta i bambini ad acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico (ad es. l'aumento del battito cardiaco). |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante si sofferma sul concetto di salute e su come raggiungere un buono stato di salute (ad es. facendo attività fisica, mangiando bene ecc.). Introduce i concetti di sicurezza propria e altrui e di prevenzione mostrando ai bambini i comportamenti adeguati per prevenire gli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita (ad es. ambienti indoor e ambienti outdoor). L'insegnante aiuta i bambini ad acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – propone lavori interdisciplinari per la tutela della salute e per l'acquisizione di condotte positive, durature e responsabili nel rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente; – durante il laboratorio motorio fa attenzione all'utilizzo di attrezzi e attività adeguati all'età e alle abilità; – pone molta attenzione al rapporto tra alimentazione ed esercizio fisico. |

Tecnologia

Item 1 – vedere e osservare

| Situazione A | | |
|--------------|----|--|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | L'insegnante non organizza momenti di riflessione sul concetto, sulle forme e sul ruolo della tecnologia nella vita quotidiana. L'insegnante solo saltuariamente fa rappresentare i dati dell'osservazione ai bambini (ad es. tramite tabelle, mappe, diagrammi ecc.). Raramente utilizza guide d'uso o istruzioni di montaggio al fine di far comprendere ai bambini come ricavare informazioni utili. L'insegnante non propone attività che includono misurazioni e rilievi fotografici dell'ambiente scolastico o della propria abitazione e raramente propone l'utilizzo del disegno tecnico. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante spesso organizza momenti di riflessione sul concetto, sulle forme e sul ruolo della tecnologia nella vita quotidiana. L'insegnante utilizza tabelle, mappe, diagrammi ecc. per far rappresentare ai bambini i dati delle loro osservazioni. Utilizza guide d'uso o istruzioni di montaggio al fine di far loro comprendere come ricavare informazioni utili (ad es. istruzioni di montaggio di un gioco). L'insegnante propone attività che includono misurazioni e rilievi fotografici dell'ambiente scolastico o della propria abitazione e propone attività che includono l'utilizzo del disegno tecnico per rappresentare semplici oggetti (ad es. il banco scolastico). |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – propone prove ed esperienze sulle proprietà dei materiali più comuni (ad es. esperimenti con il ferro); – presenta diverse applicazioni informatiche chiedendo ai bambini di riconoscerle e di descriverne le funzioni principali (ad es. Microsoft PowerPoint); – propone l'approccio relativo al "Bring your own device" (BYOD) per promuovere una visione più ampia e approfondita del tecnologico anche in chiave di competenze di cittadinanza digitale; – spinge i bambini non solo a praticare il linguaggio informatico ma anche a riflettere sul pensiero computazionale. |

Item 2 – prevedere e immaginare

| Situazione A | | |
|--------------|----|---|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | L'insegnante non aiuta i bambini a sviluppare la capacità di prevedere le conseguenze di decisioni/comportamenti personali o del gruppo classe (ad es. non si parla in classe quando c'è qualcosa che non va per evitare di commettere di nuovo gli stessi errori). Sono rare le occasioni di fabbricazione di nuovi oggetti così come le occasioni di osservazione di oggetti già esistenti. Non viene utilizzato Internet al fine di ricavare o utilizzare informazioni (ad es. per organizzare una gita scolastica), i bambini dimostrano così di non saper utilizzare la rete in modo critico. Solo saltuariamente vengono proposti esercizi di stima di pesi e misure di oggetti presenti nella scuola o nella classe. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante aiuta i bambini a sviluppare la capacità di prevedere le conseguenze di decisioni o comportamenti personali o del gruppo classe (ad es. se c'è qualcosa che non va se ne parla in "circle time" così da evitare che si creino o ripetano situazioni spiacevoli). Sono frequenti le occasioni di fabbricazione di nuovi oggetti così come di osservazione di oggetti già esistenti al fine di riconoscerne eventuali difetti. L'insegnante propone l'utilizzo di Internet per ricavare notizie e informazioni (ad es. per organizzare una visita a un museo l'insegnante chiede agli alunni di ricercare informazioni su Internet relative al museo in questione), insegnando ai bambini a utilizzare la rete in modo critico valutando l'affidabilità delle fonti. Spesso l'insegnante propone esercizi di stima di pesi e misure di oggetti presenti nella scuola o nella classe. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – propone esercizi di ragionamento su eventuali miglioramenti da attuare su oggetti dei quali sono stati rilevati difetti (ad es. costruire una tabella dove ogni bambino esprime la propria idea per migliorare l'oggetto e poi mettere in atto le idee più praticabili); – si concentra molto sulla fase di pianificazione/progettazione che precede la fabbricazione di un nuovo oggetto, facendo elencare ai bambini strumenti e materiali necessari. |

Item 3 – intervenire e trasformare

| Situazione A | | |
|--------------|----|---|
| N.A. | 0 | Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso |
| Minimo | 10 | Raramente l'insegnante propone attività pratiche in cui i bambini si trovano a smontare oggetti obsoleti per comprendere come sono fatti o a riparare e mantenere in buono stato il proprio corredo scolastico. Sono rare anche attività in cui si realizzano oggetti in cartoncino (ad es. creare una scatola in cartoncino dove riporre i propri oggetti personali). Infine l'insegnante non lavora quasi mai con programmi informatici. Raramente l'insegnante riflette con i bambini sui vantaggi e gli svantaggi della tecnologia attuale. |
| Situazione B | | |
| | 20 | |
| Buono | 30 | L'insegnante propone attività pratiche in cui i bambini si trovano a smontare oggetti obsoleti per comprendere come sono fatti (ad es. un orologio che non funziona più) o anche attività di riparazione e manutenzione del proprio corredo scolastico. Sono frequenti attività in cui si realizzano oggetti in cartoncino (ad es. portaoggetti). Infine l'insegnante lavora con programmi informatici (ad es. programmi di scrittura, fogli di calcolo ecc.), che sollecitano processi cognitivi, sia individuali che collettivi. L'insegnante riflette con i bambini sui vantaggi e gli svantaggi della tecnologia attuale. |
| Situazione C | | |
| | 40 | |
| Eccellente | 50 | Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – propone attività di creazione di oggetti in cartoncino di cui si deve descrivere e documentare la sequenza delle operazioni; – propone attività di preparazione e presentazione degli alimenti; – facilita la capacità di cercare, selezionare, scaricare e installare sul computer un comune programma di utilità (ad es. Microsoft PowerPoint). |

Tabellina per la raccolta dei punteggi

| PraDISP: Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola Primaria | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|------------------------|
| Area MATEMATICA | | | | | | |
| ITEM | 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | EVENTUALI OSSERVAZIONI |
| 1 Numeri e problemi | | | | | | |
| 2 Spazio e figure | | | | | | |
| 3 Relazioni, dati e previsioni | | | | | | |
| Area ITALIANO | | | | | | |
| 1 Ascolto e parlato | | | | | | |
| 2 Lettura | | | | | | |
| 3 Scrittura | | | | | | |
| 4 Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo | | | | | | |
| 5 Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua | | | | | | |
| Area INGLESE | | | | | | |
| 1 Ascolto e parlato | | | | | | |
| 2 Lettura e scrittura | | | | | | |
| 3 Riflessione sulla lingua e sull'apprendimento | | | | | | |

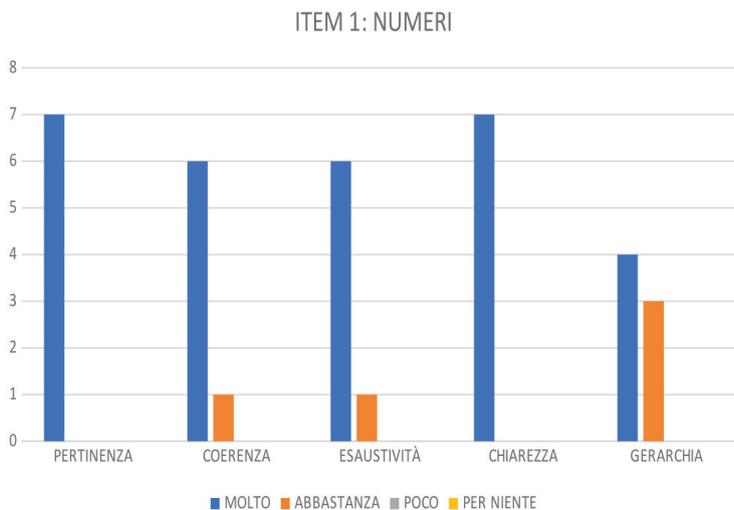
| Area STORIA | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| 1 Usò delle fonti e strumenti concettuali | | | | | | |
| 2 Organizzazione delle informazioni | | | | | | |
| 3 Produzione scritta e orale | | | | | | |
| Area GEOGRAFIA | | | | | | |
| 1 Orientamento e linguaggio della geo-graficità | | | | | | |
| 2 Paesaggio, regione e sistema territoriale | | | | | | |
| Area SCIENZE | | | | | | |
| 1 Oggetti, materiali e trasformazioni | | | | | | |
| 2 Osservare e sperimentare sul campo | | | | | | |
| 3 L'uomo, i viventi e l'ambiente | | | | | | |
| Area MUSICA | | | | | | |
| 1 Ascolto musicale | | | | | | |
| 2 Produzione musicale (esecuzione, composizione, improvvisazione) | | | | | | |
| Area ARTE E IMMAGINE | | | | | | |
| 1 Esprimersi e comunicare | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 2 Osservare e leggere le immagini | | | | | | | |
| 3 Comprendere e apprezzare le opere d'arte | | | | | | | |
| Area EDUCAZIONE FISICA | | | | | | | |
| 1 Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo | | | | | | | |
| 2 Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva | | | | | | | |
| 3 Il gioco, lo sport, le regole e il fair play | | | | | | | |
| 4 Salute e benessere, prevenzione e sicurezza | | | | | | | |
| Area TECNOLOGIA | | | | | | | |
| 1 Vedere e osservare | | | | | | | |
| 2 Prevedere e immaginare | | | | | | | |
| 3 Intervenire e trasformare | | | | | | | |

Appendice B

La validazione

1. Matematica



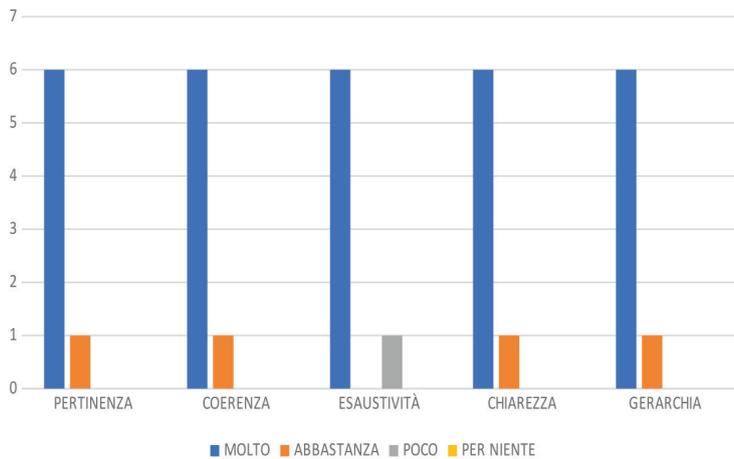
- Come si può notare tutti i panelisti considerano l'item 1 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti

nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria.

- La maggioranza dei panelisti considera l'item 1 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente e “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore.
- Tutti i panelisti considerano l'item 1 “molto” chiaro nell'espone e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione.
- Quattro panelisti considerano l'item 1 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre 3 lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

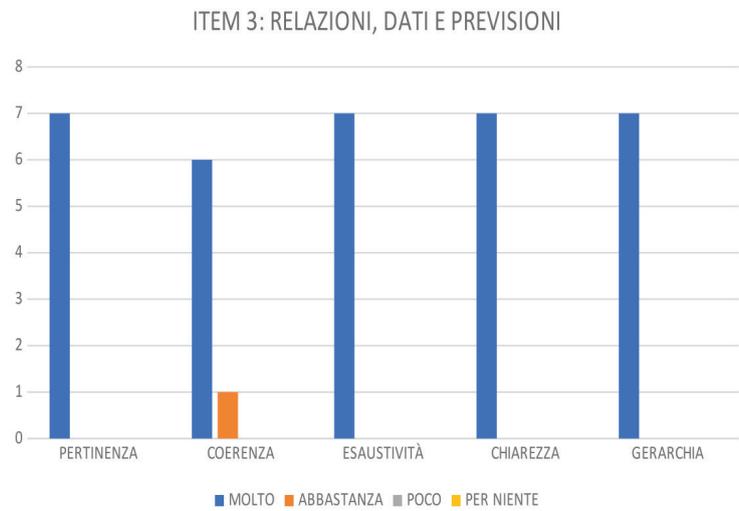
L'item 1 è stato principalmente rivisto dal punto di vista della gerarchia.

ITEM 2: SPAZIO E FIGURE



- Come si può notare la maggioranza dei panelisti considera l'item 2 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria.
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 2 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente e “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore, tenendo però in considerazione che un panelista ha valutato l'item 2 “poco” esaustivo.
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 2 “molto” chiaro nell'espone e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione.
- Sei panelisti considerano l'item 2 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre 3 lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

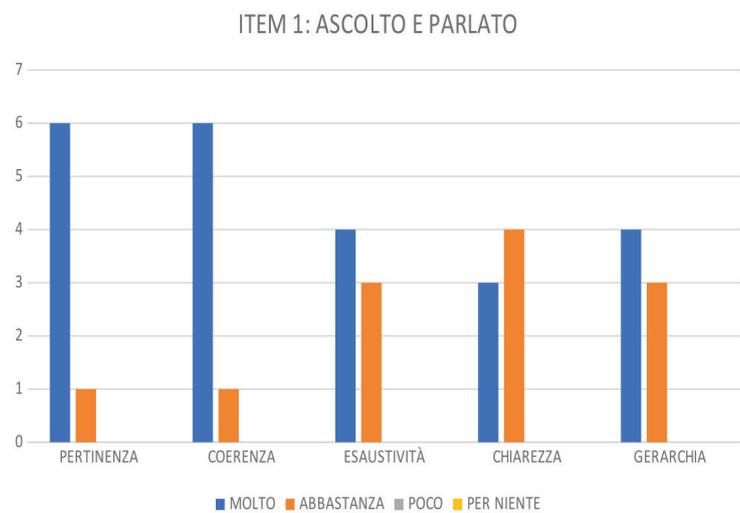
L'item 2 è stato principalmente rivisto dal punto di vista della gerarchia, attuando anche delle modifiche per migliorare la sua esaustività.



- Come si può notare tutti i panelisti considerano l'item 3 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria.
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 3 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente.
- Tutti i panelisti considerano l'item 3 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore, “molto” chiaro nell'espone e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione, “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C).

L'item 3 non ha presentato grosse criticità dunque non sono state attuate grandi modifiche.

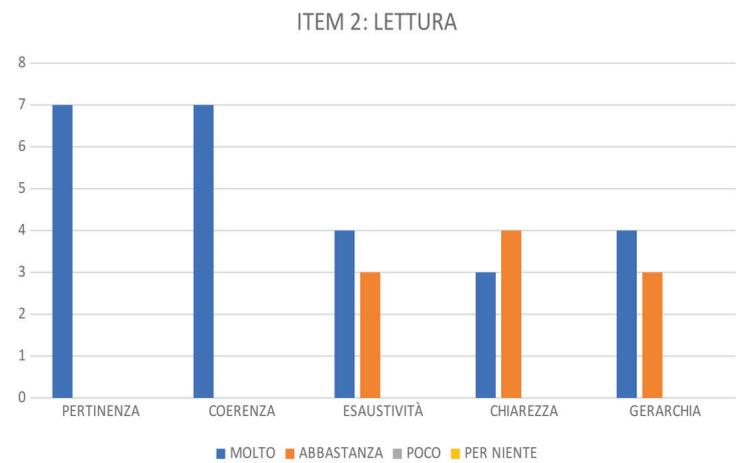
2. Italiano



- Come si può notare la maggioranza dei panelisti considera l'item 1 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria e “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente.
- Quattro panelisti considerano l'item 1 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore mentre tre lo considerano “abbastanza” esaustivo.

- Tre panelisti considerano l'item 1 “molto” chiaro nell'espone e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione, mentre quattro lo considerano “abbastanza” chiaro.
- Quattro panelisti considerano l'item 1 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre tre lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

L'item 1 è stato rivisto principalmente dal punto di vista della chiarezza, inoltre sono state attuate anche delle modifiche per migliorarne esaustività e gerarchia.

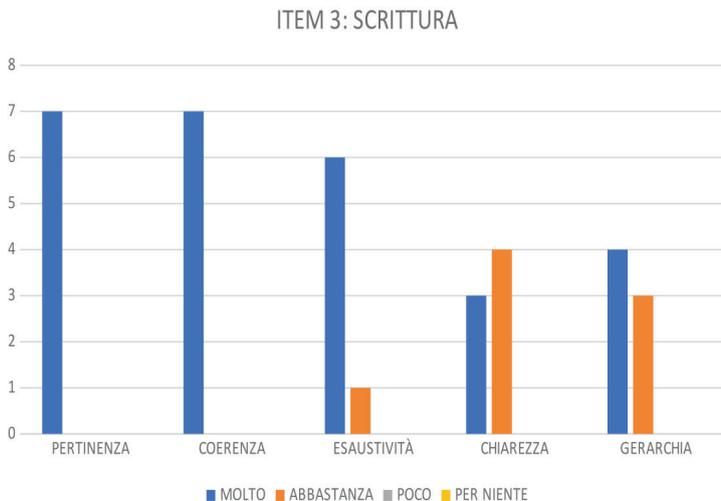


- Come si può notare tutti i panelisti considerano l'item 2 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria e “molto” coerente

con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente.

- Quattro panelisti considerano l'item 2 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore mentre tre lo considerano “abbastanza” esaustivo.
- Tre panelisti considerano l'item 2 “molto” chiaro nell'esporre e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione, mentre quattro lo considerano “abbastanza” chiaro.
- Quattro panelisti considerano l'item 2 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre tre lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

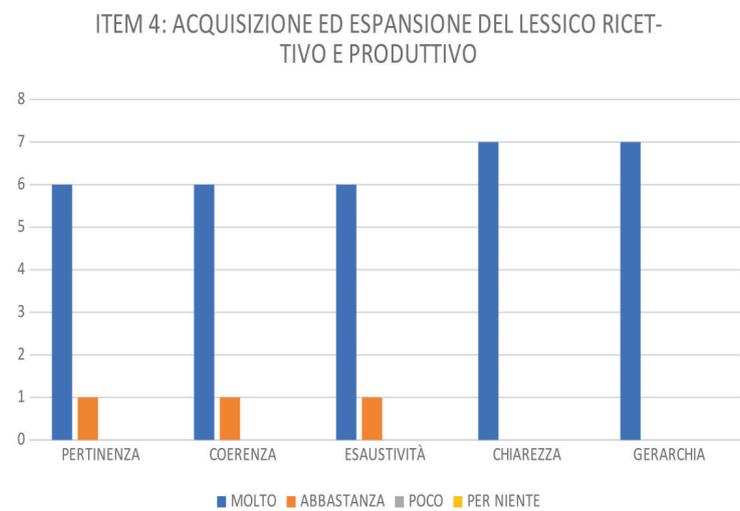
L'item 2 è stato rivisto principalmente dal punto di vista della chiarezza, inoltre sono state attuate anche delle modifiche per migliorarne esaustività e gerarchia.



- Come si può notare la maggioranza dei panelisti considera l'item 3 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria e “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente.
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 3 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore.
- Tre panelisti considerano l'item 3 “molto” chiaro nell'esporre e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione mentre quattro lo considerano “abbastanza” chiaro.
- Quattro panelisti considerano l'item 3 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre si-

tuazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre tre lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

L'item 3 è stato rivisto dal punto di vista della chiarezza e della gerarchia.

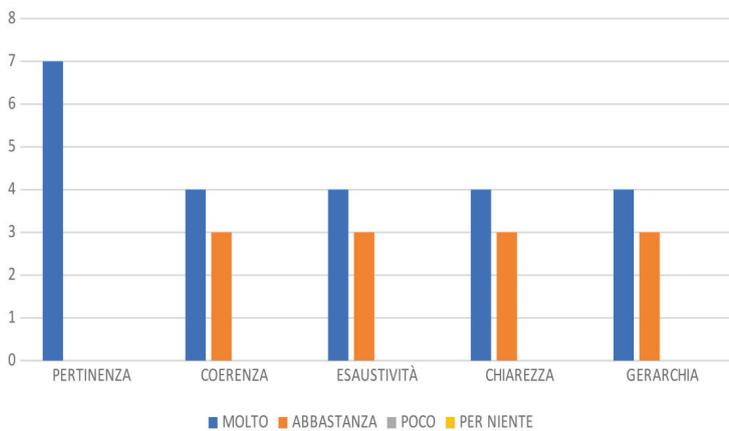


- Come si può notare la maggioranza dei panelisti considera l'item 4 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 per la scuola primaria, “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente, “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore.
- Tutti i panelisti considerano l'item 4 “molto” chiaro

nell'espone e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione e “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C).

L'item 4 non ha presentato grosse criticità dunque non sono state attuate grandi modifiche.

ITEM 5: ELEMENTI DI GRAMMATICA ESPLICITA E RIFLESSIONE
SUGLI USI DELLA LINGUA

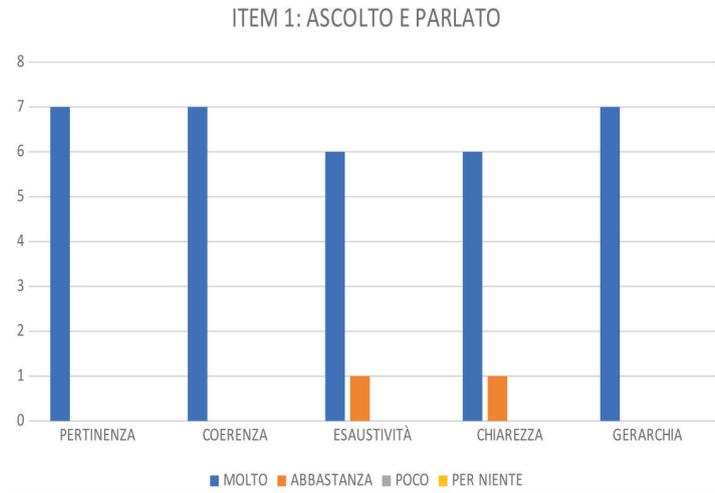


- Come si può notare tutti i panelisti considerano l'item 5 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 per la scuola primaria.
- Quattro panelisti considerano l'item 5 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento pro-

- poste precedentemente, mentre tre lo considerano “abbastanza” coerente.
- Quattro panelisti considerano l’item 5 “molto” esaustivo rispetto all’ambito di competenza esplicitato dall’indicatore mentre tre lo considerano “abbastanza” esaustivo.
 - Quattro panelisti considerano l’item 5 “molto” chiaro nell’esporre e descrivere le prassi didattiche dell’insegnante che devono essere oggetto di osservazione, mentre tre lo considerano “abbastanza” chiaro.
 - Quattro panelisti considerano l’item 5 “molto” soddisfacente in merito all’ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre tre lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

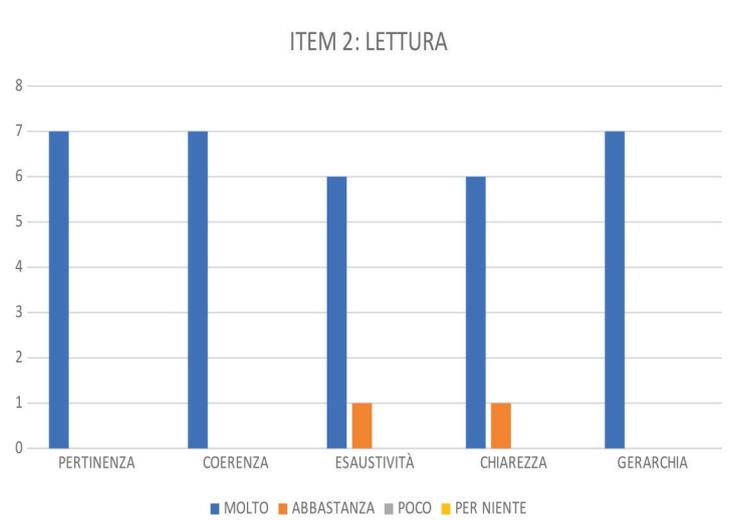
L’item 5 è stato rivisto dal punto di vista della coerenza, dell’esaustività, della chiarezza e della gerarchia.

3. Inglese



- Come si può notare tutti i panelisti considerano l'item 1 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria, “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente e “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C).
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 1 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore e “molto” chiaro nell'esporre e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione.

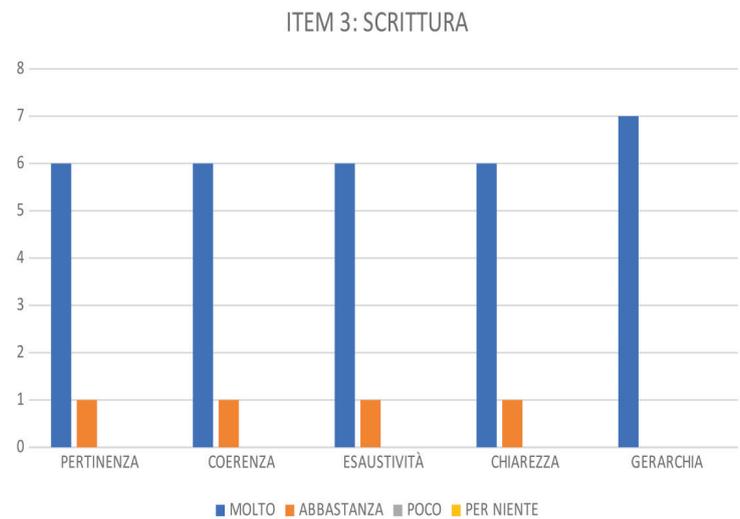
L'item 1 non presenta grosse criticità dunque non sono state attuate grandi modifiche.



- Come si può notare tutti i panelisti considerano l'item 2 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 per la scuola primaria, “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente e “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C).
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 2 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore e “molto” chiaro nell'esporre e

descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione.

L'item 2 non presenta grosse criticità dunque non sono state attuate grandi modifiche.

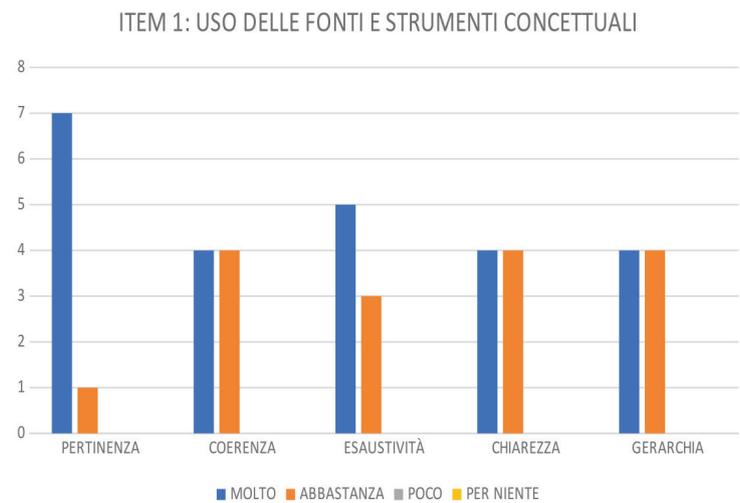


- Come si può notare la maggioranza dei panelisti considera l'item 3 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria, “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente, “molto” esaustivo rispetto all’ambito di competenza esplicitato dall’indicatore e “molto” chiaro nell’esporre e descrivere le prassi didattiche dell’insegnante che devono essere oggetto di osservazione.

- Tutti i panelisti considerano l'item 3 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C).

L'item 3 non presenta grosse criticità dunque non sono state attuate grandi modifiche.

4. Storia



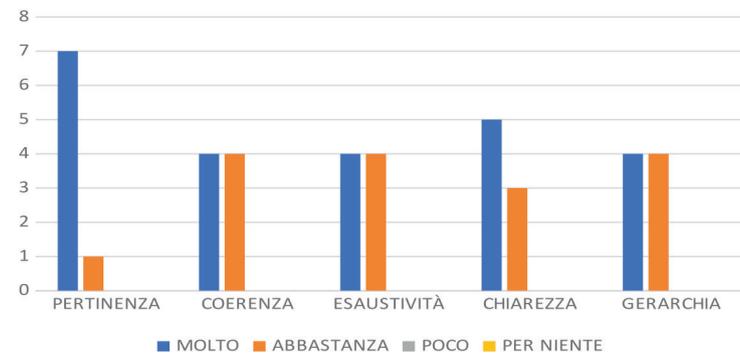
- Come si può notare la maggioranza dei panelisti considera l'item 1 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 per la scuola primaria.
- Quattro panelisti considerano l'item 1 “molto” coerente.

te con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente mentre gli altri quattro lo considerano “abbastanza” coerente.

- Cinque panelisti considerano l’item 1 “molto” esaustivo rispetto all’ambito di competenza esplicitato dall’indicatore mentre tre lo considerano “abbastanza” esaustivo.
- Quattro panelisti considerano l’item 1 “molto” chiaro nell’espone e descrivere le prassi didattiche dell’insegnante che devono essere oggetto di osservazione mentre gli altri quattro lo considerano “abbastanza” chiaro.
- Quattro panelisti considerano l’item 1 “molto” soddisfacente in merito all’ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre gli altri quattro lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

L’item 1 è stato rivisto principalmente dal punto di vista della coerenza, della chiarezza e della gerarchia e sono state attuate modifiche anche per migliorarne l’esaustività.

ITEM 2: ORGANIZZAZIONE DELLE INFORMAZIONI

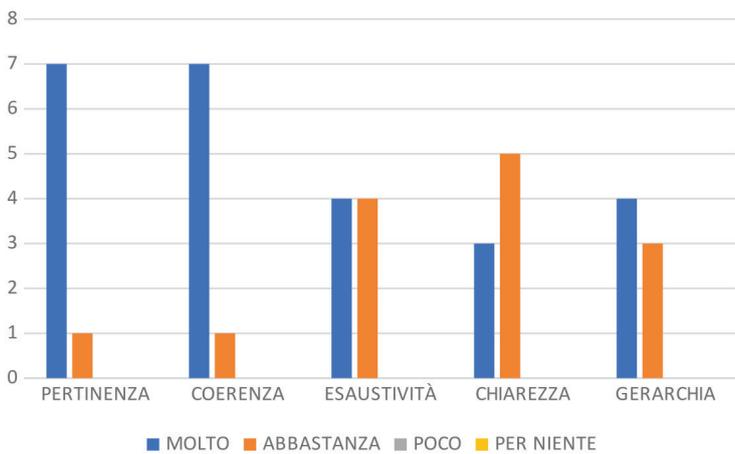


- Come si può notare la maggioranza dei panelisti considera l'item 2 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria.
- Quattro panelisti considerano l'item 2 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente mentre gli altri quattro lo considerano “abbastanza” coerente.
- Cinque panelisti considerano l'item 2 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore mentre tre lo considerano “abbastanza” esaustivo.
- Quattro panelisti considerano l'item 2 “molto” chiaro nell'espone e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione mentre gli altri quattro lo considerano “abbastanza” chiaro.

- Quattro panelisti considerano l'item 2 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre gli altri quattro lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

L'item 2 è stato rivisto principalmente dal punto di vista della coerenza, della gerarchia e dell'eshaustività e sono state attuate modifiche anche per migliorarne la chiarezza.

ITEM 3: PRODUZIONE SCRITTA E ORALE

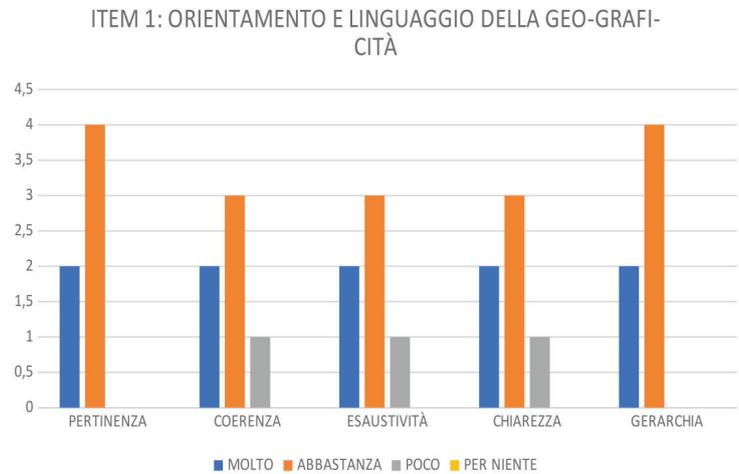


- Come si può notare la maggioranza dei panelisti considera l'item 3 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 per la scuola primaria e “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente.

- Quattro panelisti considerano l'item 3 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore mentre gli altri quattro lo considerano “abbastanza” esaustivo.
- Tre panelisti considerano l'item 3 “molto” chiaro nell'espone e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione mentre cinque lo considerano “abbastanza” chiaro.
- Quattro panelisti considerano l'item 3 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre tre lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

L'item 3 è stato rivisto principalmente dal punto di vista della chiarezza, inoltre sono state attuate modifiche per migliorarne esaustività e gerarchia.

5. Geografia

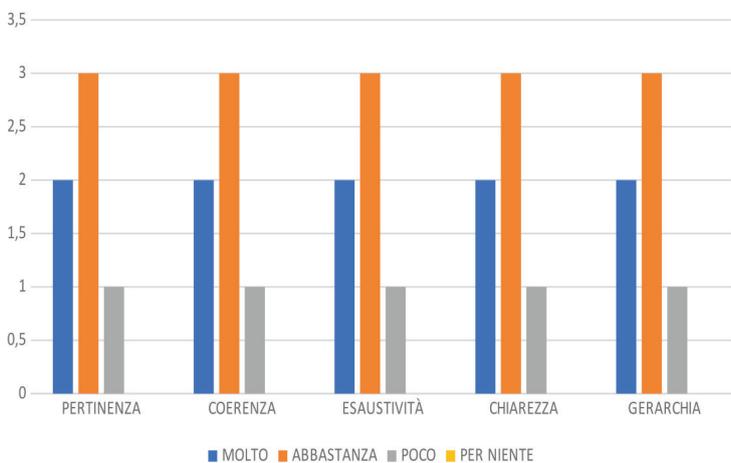


- Come si può notare due panelisti considerano l'item 1 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria mentre quattro lo considerano “abbastanza” pertinente.
- Due panelisti considerano l'item 1 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente, tre lo considerano “abbastanza” coerente e uno “poco” coerente.
- Due panelisti considerano l'item 1 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore, tre lo considerano “abbastanza” esaustivo e uno “poco” esaustivo.

- Due panelisti considerano l'item 1 “molto” chiaro nell'esporre e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione, tre lo considerano “abbastanza” chiaro e uno “poco” chiaro.
- Due panelisti considerano l'item 1 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre quattro lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

L'item 1 è stato rivisto in tutti gli aspetti valutati, integrando i commenti dei panelisti al fine di migliorarne pertinenza, coerenza, esaustività, chiarezza e gerarchia. La disciplina “geografia” è una delle principali discipline dove rileviamo pareri più contrastanti.

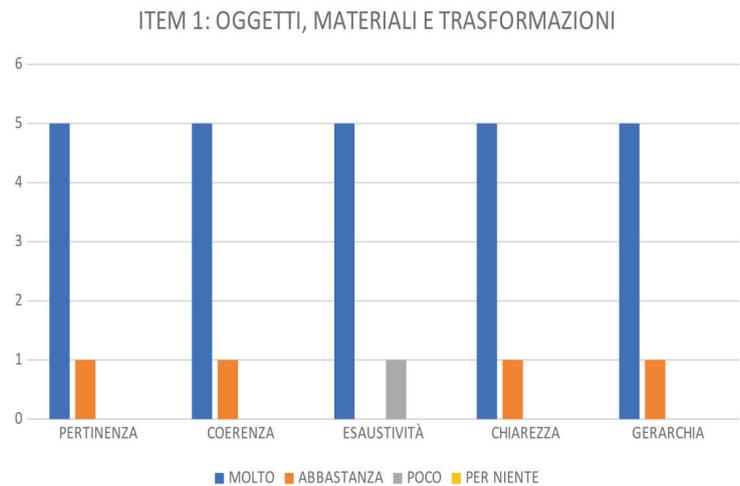
ITEM 2: PAESAGGIO, REGIONE E SISTEMA TERRITORIALE



- Come si può notare due panelisti considerano l'item 2 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria, tre lo considerano “abbastanza” pertinente e uno “poco” pertinente.
- Due panelisti considerano l'item 2 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente, tre lo considerano “abbastanza” coerente e uno “poco” coerente.
- Due panelisti considerano l'item 2 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore, tre lo considerano “abbastanza” esaustivo e uno “poco” esaustivo.
- Due panelisti considerano l'item 2 “molto” chiaro nell'esporre e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione, tre lo considerano “abbastanza” chiaro e uno “poco” chiaro.
- Due panelisti considerano l'item 2 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C), tre lo considerano “abbastanza” soddisfacente e uno “poco” soddisfacente.

L'item 2 è stato rivisto in tutti gli aspetti valutati, integrando i commenti dei panelisti al fine di migliorarne pertinenza, coerenza, esaustività, chiarezza e gerarchia. La disciplina “geografia” è una delle principali discipline dove rileviamo pareri più contrastanti.

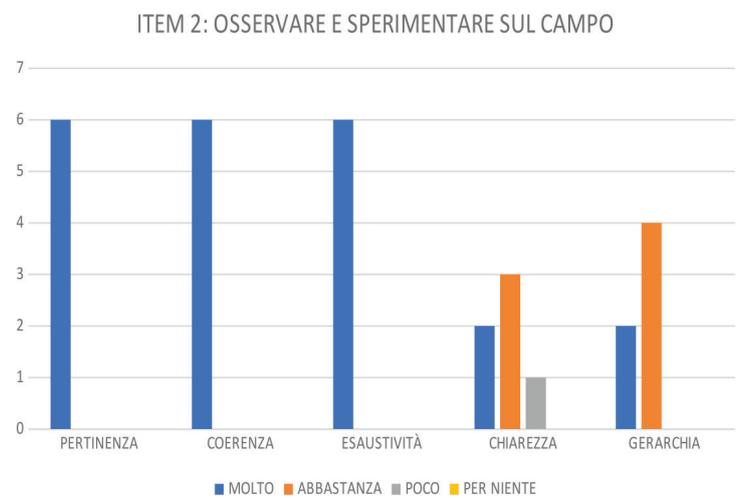
6. Scienze



- Come si può notare la maggioranza dei panelisti considera l'item 1 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria e “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente.
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 1 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore, tenendo in considerazione che un panelista lo considera “poco” esaustivo.
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 1 “molto” chiaro nell'espone e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione e “molto” soddisfacente in merito

all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C).

L'item 1 non ha rilevato grosse criticità, sono state attuate modifiche per migliorarne l'esautività considerando che uno dei panelisti ha considerato l'item “poco” esaustivo.

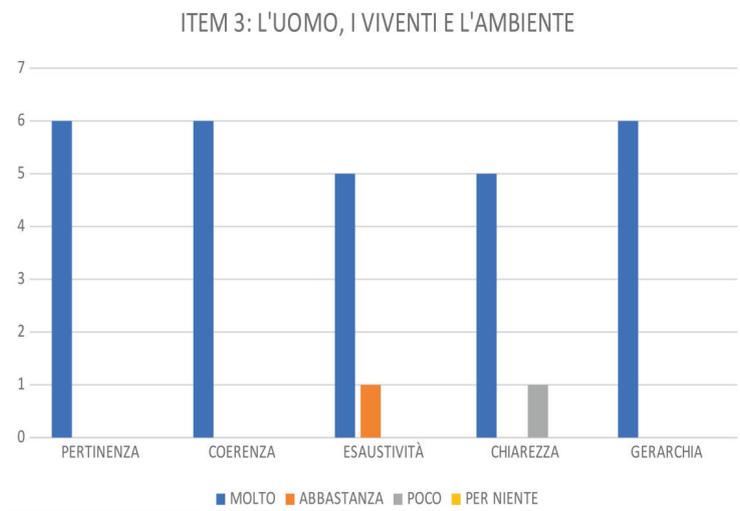


- Come si può notare tutti i panelisti considerano l'item 2 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 per la scuola primaria, “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente e “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore.
- Due panelisti considerano l'item 2 “molto” chiaro

nell'espone e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione, tre lo considerano "abbastanza" chiaro e uno "poco" chiaro.

- Due panelisti considerano l'item 2 "molto" soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre quattro lo considerano "abbastanza" soddisfacente.

L'item 2 è stato rivisto dal punto di vista della gerarchia e della chiarezza.



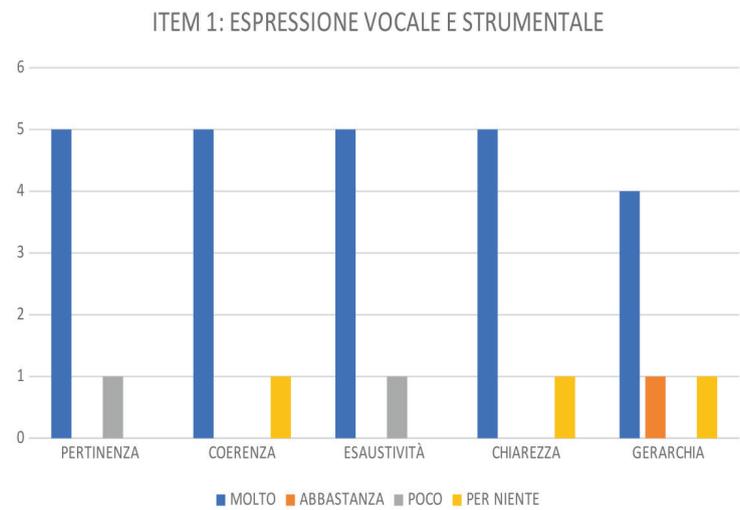
- Come si può notare tutti i panelisti considerano l'item 3 "molto" pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza

proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria e “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente.

- La maggioranza dei panelisti considera l’item 3 “molto” esaustivo rispetto all’ambito di competenza esplicitato dall’indicatore e “molto” chiaro nell’espone e descrivere le prassi didattiche dell’insegnante che devono essere oggetto di osservazione, tenendo in considerazione che uno lo considera “poco” chiaro.
- Tutti i panelisti considerano l’item 3 “molto” soddisfacente in merito all’ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C).

L’item 3 non ha rilevato grosse criticità, sono state attuate modifiche per migliorarne la chiarezza considerando che uno dei panelisti ha considerato l’item “poco” chiaro.

7. Musica

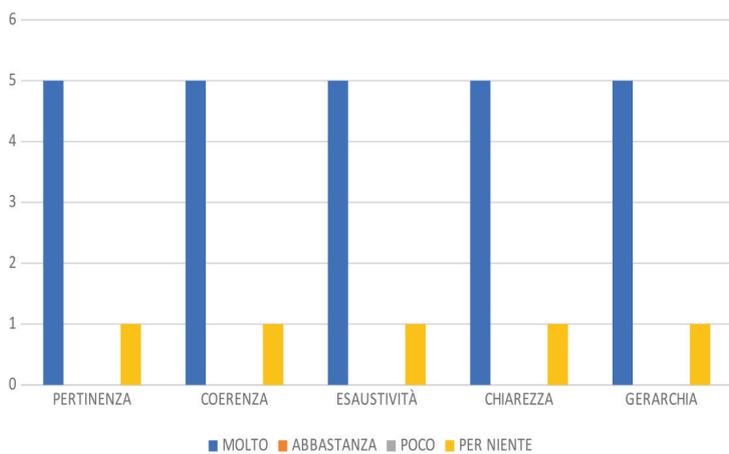


- Come si può notare la maggioranza dei panelisti considera l'item 1 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 per la scuola primaria, tenendo in considerazione che uno lo considera “poco” pertinente.
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 1 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente, tenendo in considerazione che uno lo considera “per niente” coerente.
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 1 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore, tenendo in considerazione che uno lo considera “poco” esaustivo.

- La maggioranza dei panelisti considera l'item 1 “molto” chiaro nell'espone e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione, tenendo in considerazione che uno lo considera “per niente” chiaro.
- Quattro panelisti considerano l'item 1 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C), uno lo considera “abbastanza” soddisfacente e uno “per niente” soddisfacente.

L'item 1 è stato rivisto in tutti gli aspetti valutati, integrando i commenti dei panelisti al fine di migliorarne pertinenza, coerenza, esaustività, chiarezza e gerarchia. La disciplina “musica” è una delle principali discipline dove rileviamo pareri più contrastanti ed è l'unica disciplina dove, alcuni aspetti, sono stati valutati con il minimo punteggio.

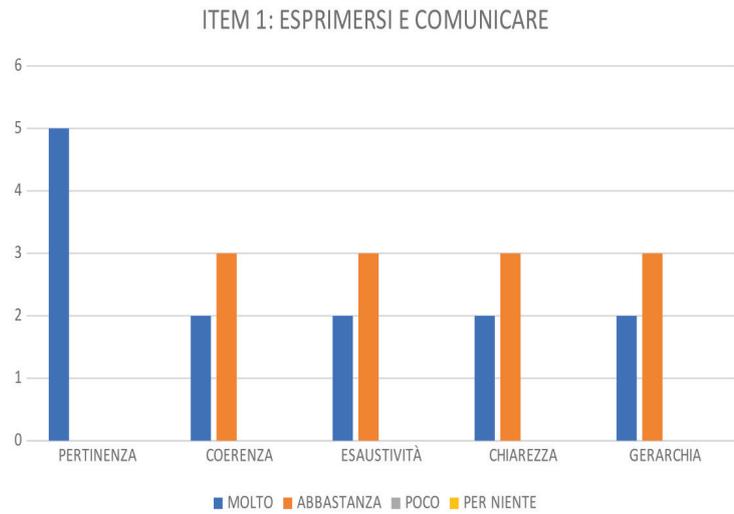
ITEM 2: MESSAGGI MUSICALI



- Come si può notare la maggioranza dei panelisti considera l'item 2 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria, tenendo in considerazione che uno lo considera “per niente” pertinente.
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 2 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente, tenendo in considerazione che uno lo considera “per niente” coerente.
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 2 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore, tenendo in considerazione che uno lo considera “per niente” esaustivo.
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 2 “molto” chiaro nell'espone e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione, tenendo in considerazione che uno lo considera “per niente” chiaro.
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 2 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C), tenendo in considerazione che uno lo considera “per niente” soddisfacente.

L'item 2 è stato rivisto in tutti gli aspetti valutati, integrando i commenti dei panelisti al fine di migliorarne pertinenza, coerenza, esaustività, chiarezza e gerarchia. La disciplina “musica” è una delle principali discipline dove rileviamo pareri più contrastanti ed è l'unica disciplina dove, alcuni aspetti, sono stati valutati con il minimo punteggio.

8. Arte e immagine

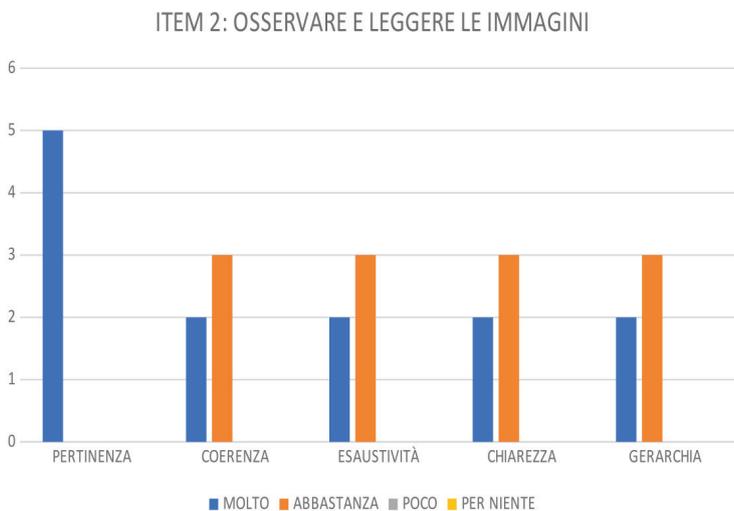


- Come si può notare tutti i panelisti considerano l'item 1 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 per la scuola primaria.
- Due panelisti considerano l'item 1 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente mentre tre lo considerano “abbastanza” coerente.
- Due panelisti considerano l'item 1 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore mentre tre lo considerano “abbastanza” esaustivo.
- Due panelisti considerano l'item 1 “molto” chiaro

nell'espone e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione mentre tre lo considerano "abbastanza" chiaro.

- Due panelisti considerano l'item 1 "molto" soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre tre lo considerano "abbastanza" soddisfacente.

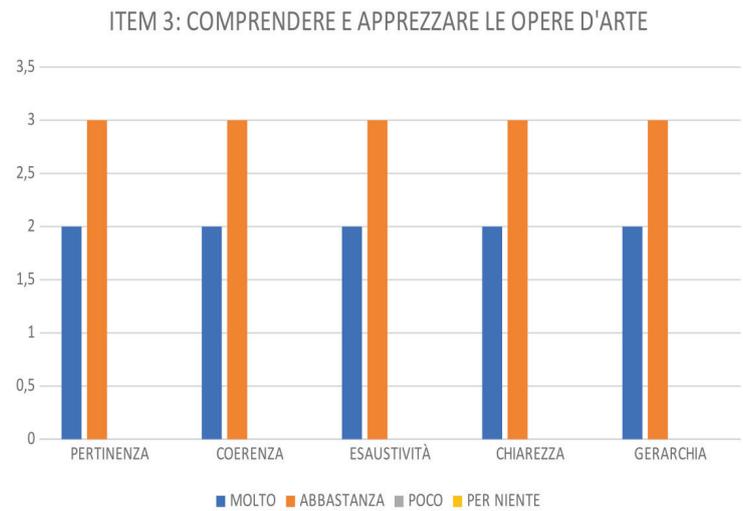
L'item 1 è stato rivisto dal punto di vista della coerenza, dell'esaustività, della chiarezza e della gerarchia mentre non sono state rilevate criticità relative alla pertinenza.



- Come si può notare tutti i panelisti considerano l'item 2 "molto" pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti

- nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria.
- Due panelisti considerano l'item 2 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente mentre tre lo considerano “abbastanza” coerente.
 - Due panelisti considerano l'item 2 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore mentre tre lo considerano “abbastanza” esaustivo.
 - Due panelisti considerano l'item 2 “molto” chiaro nell'espone e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione mentre tre lo considerano “abbastanza” chiaro.
 - Due panelisti considerano l'item 2 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre tre lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

L'item 2 è stato rivisto dal punto di vista della coerenza, dell'esaustività, della chiarezza e della gerarchia mentre non sono state rilevate criticità relative alla pertinenza.



- Come si può notare due panelisti considerano l'item 3 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria mentre tre lo considerano “abbastanza” pertinente.
- Due panelisti considerano l'item 3 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente mentre tre lo considerano “abbastanza” coerente.
- Due panelisti considerano l'item 3 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore mentre tre lo considerano “abbastanza” esaustivo.
- Due panelisti considerano l'item 3 “molto” chiaro nell'esporre e descrivere le prassi didattiche dell'in-

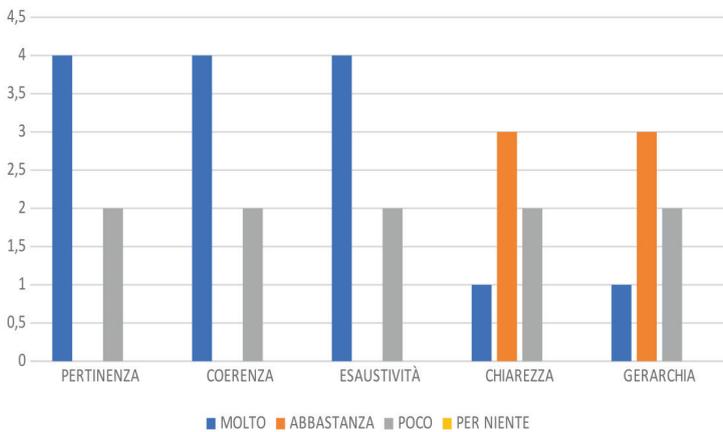
segnante che devono essere oggetto di osservazione mentre tre lo considerano “abbastanza” chiaro.

- Due panelisti considerano l’item 3 “molto” soddisfacente in merito all’ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre tre lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

L’item 3 è stato rivisto in tutti gli aspetti validati pur non avendo comunque ricevuto una valutazione altamente negativa.

9. Educazione fisica

ITEM 1: IL CORPO E LA SUA RELAZIONE CON LO SPAZIO E IL TEMPO



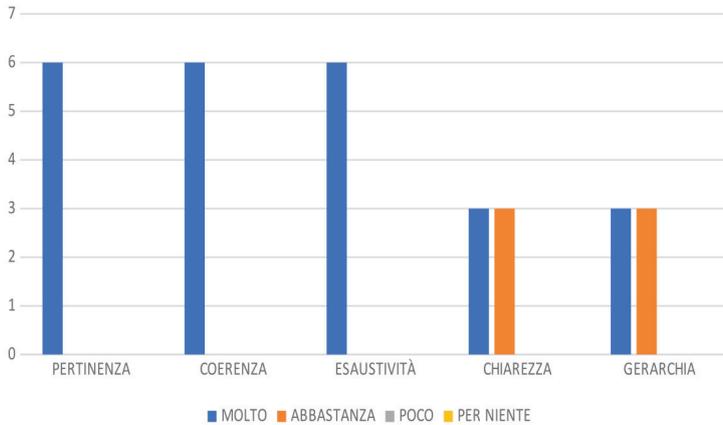
- Come si può notare quattro panelisti considerano l’item 1 “molto” pertinente rispetto alle aree discipli-

nari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria mentre due lo considerano “poco” pertinente.

- Quattro panelisti considerano l’item 1 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente mentre due lo considerano “poco” coerente.
- Quattro panelisti considerano l’item 1 “molto” esaustivo rispetto all’ambito di competenza esplicitato dall’indicatore mentre due lo considerano “poco” esaustivo.
- Un panelista considera l’item 1 “molto” chiaro nell’espone e descrivere le prassi didattiche dell’insegnante che devono essere oggetto di osservazione, tre lo considerano “abbastanza” chiaro, due lo considerano “poco” chiaro.
- Un panelista considera l’item 1 “molto” soddisfacente in merito all’ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C), tre lo considerano “abbastanza” soddisfacente, due lo considerano “poco” chiaro.

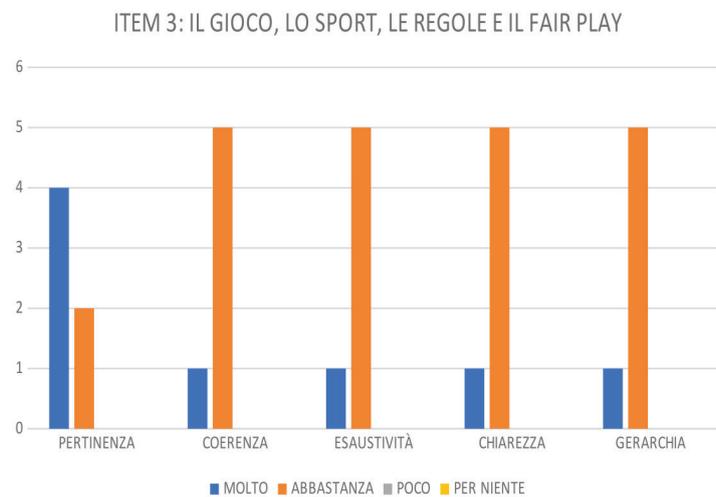
L’item 1 presenta pareri contrastanti. È stato rivisto dal punto di vista di tutti gli aspetti valutati.

ITEM 2: IL LINGUAGGIO DEL CORPO COME MODALITÀ
COMUNICATIVO-ESPRESSIVA



- Come si può notare tutti i panelisti considerano l'item 2 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria, “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente e “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore.
- Tre panelisti considerano l'item 2 “molto” chiaro nell'esporre e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione mentre tre lo considerano “abbastanza” chiaro.
- Tre panelisti considerano l'item 2 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre tre lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

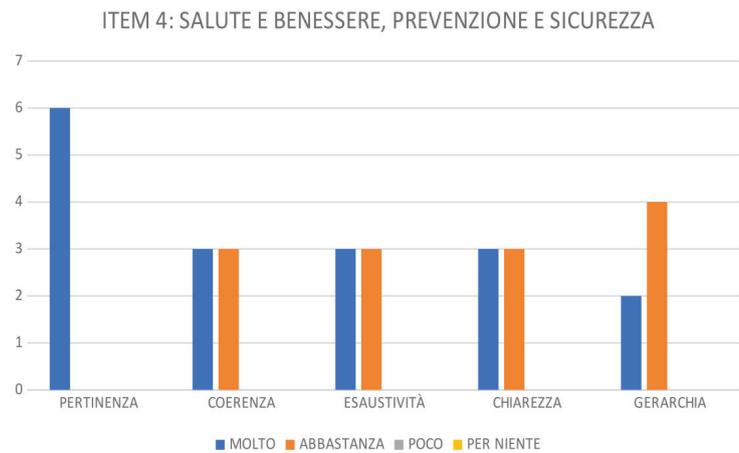
L'item 2 è stato rivisto dal punto di vista della chiarezza e della gerarchia, mentre non sono state rilevate criticità dal punto di vista della pertinenza, della coerenza e dell'esautività.



- Come si può notare quattro panelisti considerano l'item 3 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria mentre due lo considerano “abbastanza” coerente.
- La maggioranza dei panelisti considera l'item 3 “abbastanza” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente, “abbastanza” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplici-

tato dall'indicatore, “abbastanza” chiaro nell'esporre e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione e “abbastanza” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C).

L'item 3 è stato rivisto in tutti gli aspetti validati pur non avendo comunque ricevuto una valutazione altamente negativa.



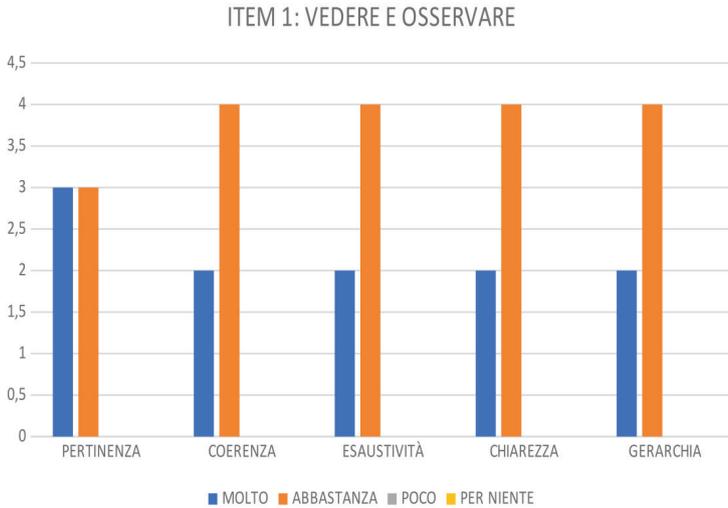
- Come si può notare tutti i panelisti considerano l'item 4 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 per la scuola primaria.
- Tre panelisti considerano l'item 4 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte

precedentemente mentre tre lo considerano “abbastanza” coerente.

- Tre panelisti considerano l’item 4 “molto” esaustivo rispetto all’ambito di competenza esplicitato dall’indicatore mentre tre lo considerano “abbastanza” esaustivo.
- Tre panelisti considerano l’item 4 “molto” chiaro nell’espone e descrivere le prassi didattiche dell’insegnante che devono essere oggetto di osservazione mentre tre lo considerano “abbastanza” chiaro.
- Due panelisti considerano l’item 4 “molto” soddisfacente in merito all’ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre quattro lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

L’item 4 è stato rivisto principalmente dal punto di vista della gerarchia, inoltre sono state attuate modifiche per migliorarne la coerenza, l’esaustività e la chiarezza.

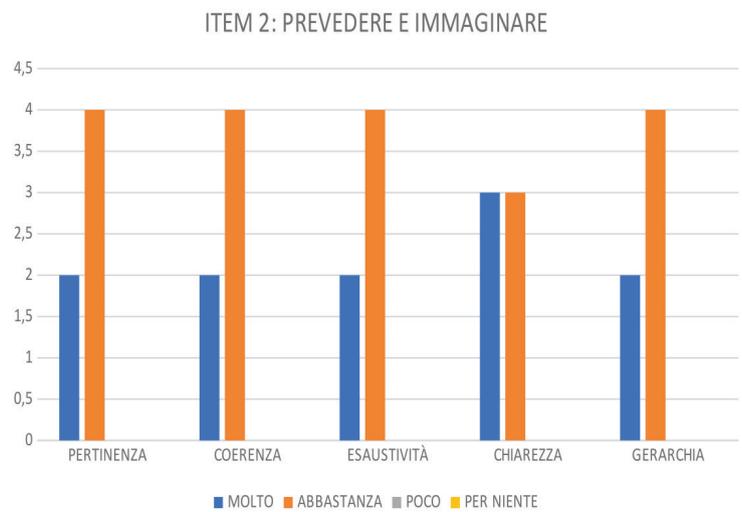
10. Tecnologia



- Come si può notare tre panelisti considerano l’item 1 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria mentre gli altri tre lo considerano “abbastanza” pertinente.
- Due panelisti considerano l’item 1 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente mentre quattro lo considerano “abbastanza” coerente.
- Due panelisti considerano l’item 1 “molto” esaustivo rispetto all’ambito di competenza esplicitato dall’indicatore mentre quattro lo considerano “abbastanza” esaustivo.

- Due panelisti considerano l'item 1 “molto” chiaro nell'espone e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione mentre quattro lo considerano “abbastanza” chiaro.
- Due panelisti considerano l'item 1 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre quattro lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

L'item 1 è stato rivisto in tutti gli aspetti validati pur non avendo comunque ricevuto una valutazione altamente negativa.

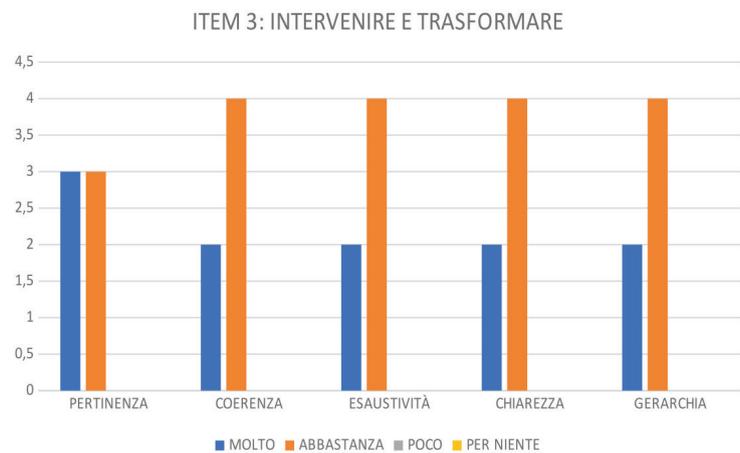


- Come si può notare due panelisti considerano l'item 2 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai

traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria mentre quattro lo considerano “abbastanza” pertinente.

- Due panelisti considerano l’item 2 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente mentre quattro lo considerano “abbastanza” coerente.
- Due panelisti considerano l’item 2 “molto” esaustivo rispetto all’ambito di competenza esplicitato dall’indicatore mentre quattro lo considerano “abbastanza” esaustivo.
- Tre panelisti considerano l’item 2 “molto” chiaro nell’espone e descrivere le prassi didattiche dell’insegnante che devono essere oggetto di osservazione mentre tre lo considerano “abbastanza” chiaro.
- Due panelisti considerano l’item 2 “molto” soddisfacente in merito all’ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre quattro lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

L’item 2 è stato rivisto in tutti gli aspetti validati pur non avendo comunque ricevuto una valutazione altamente negativa.



- Come si può notare tre panelisti considerano l'item 3 “molto” pertinente rispetto alle aree disciplinari e ai traguardi di sviluppo della competenza proposti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 per la scuola primaria mentre gli altri tre lo considerano “abbastanza” pertinente.
- Due panelisti considerano l'item 3 “molto” coerente con le idee di eccellenza dello strumento proposte precedentemente mentre quattro lo considerano “abbastanza” coerente.
- Due panelisti considerano l'item 3 “molto” esaustivo rispetto all'ambito di competenza esplicitato dall'indicatore mentre quattro lo considerano “abbastanza” esaustivo.
- Due panelisti considerano l'item 3 “molto” chiaro nell'esporre e descrivere le prassi didattiche dell'insegnante che devono essere oggetto di osservazione mentre quattro lo considerano “abbastanza” chiaro.

- Due panelisti considerano l'item 3 “molto” soddisfacente in merito all'ordine gerarchico delle tre situazioni didattiche proposte (A, B, C) mentre quattro lo considerano “abbastanza” soddisfacente.

L'item 3 è stato rivisto in tutti gli aspetti validati pur non avendo comunque ricevuto una valutazione altamente negativa.

Logopaideia **Sguardi plurali sull'educazione**

La pedagogia generale, intesa nella sua duplice natura teorico-pratica, nei suoi fondamenti antropologico-filosofici, nel suo sguardo fenomenologico-ermeneutico e nel suo slancio personalistico, costituisce il focus della collana. Tratto distintivo è lo sguardo rinnovato sul sapere pedagogico, ripensato e proposto in una nuova cornice concettuale, appunto come Logopaideia [dal greco λόγος (logos) e παιδεία (paidèia), ossia “riflessione/discorso sull'educazione/formazione globale dell'uomo”].

I temi riguardano il soggetto-persona, il suo diritto all'educazione, alla diversità assunta come valore e risorsa, e sono analizzati in chiave interdisciplinare e interculturale, richiamando i valori del dialogo e del confronto con altri ambiti delle scienze umane e sociali.

L'obiettivo è uscire da una prospettiva astratta, monolitica e solitaria della riflessione pedagogica e spostare l'orizzonte verso il superamento delle sfide che pone la società attuale: globalizzazione, immigrazione, povertà educative, pari opportunità.

La collana si articola in 3 sezioni:

- “studi e ricerche”, per opere che analizzano le diverse dimensioni della riflessione scientifico-pedagogica – con un'attenzione privilegiata all'esperienza scolastica, universitaria (formazione alla ricerca) e delle pratiche sociali e interculturali – e che evidenziano la complessità e la varietà della ricerca pedagogica nel confronto con le prassi educativo/formative;*
- “atti”, dedicata ai lavori presentati in occasione di convegni, seminari e summer school;*
- “compendi”, sezione manualistica che offre a studenti, educatori e progettisti della formazione un valido strumento per educare/rsi formare/rsi e progettare/rsi.*

Logopaideia è una collana diretta da Adriana Schiedi. Fanno parte del comitato scientifico Riccardo Pagano, Cosimo Laneve, Marinella Attinà, Andrea Porcarelli, Barbara De Serio, Ivan Fortunato, Edwige Chirouter, Rémi Pellet, Philippe Audegean, Paola Martino, Federica Monteleone. Fanno parte del comitato di redazione Pierluca Turnone, Rosatilde Margiotta, Filomena Pisconti, Anna Tataranni.

Ultimi volumi pubblicati

- #1 *FareCentro. Percorsi laboratoriali a partire dalla teoria delle intelligenze multiple*, a cura di Rossella D'Ugo (sezione "compendi")
- #2 *Maria Gabriella De Santis, Pedagogia dei processi culturali e didattica interculturale* (sezione "studi e ricerche")
- #3 *1789-2019. Responsabilità e prospettive dell'homo europaeus nel 230° anniversario della Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino*, a cura di Riccardo Pagano e Adriana Schiedi (sezione "atti")
- #4 *Cristina Vedovelli, Insegnare a studiare con il metodo PLKey3R. Dallo studente "leggi e ripeti" al "thinking student"* (sezione "compendi")
- #5 *Anita Gramigna, Pedagogia della fantasia. L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli* (sezione "studi e ricerche")
- #6 *Alessandro Gelmi, Fantasia e linguaggio. Per una didattica delle lingue fondata sull'immaginazione* (sezione "studi e ricerche")
- #7 *Anna Zuccaro, Laura Elia, Carlo Meneghetti, Scrittura creativa: il modello CELESTE. Percorsi di accompagnamento alla crescita personale dell'individuo in età adolescenziale* (sezione "compendi")
- #8 *Marta Salvucci, La scala PraDISP. Uno strumento per riflettere sulle pratiche didattiche dell'insegnante di scuola primaria* (sezione "compendi")

*La scala PraDISP. Uno strumento per riflettere sulle pratiche didattiche
dell'insegnante di scuola primaria*

di Marta Salvucci

prefazione di Adriana Schiedi

postfazione di Rossella D'Ugo

direttore editoriale: Mario Scagnetti

editor: Giulia Ferri

caporedattore: Giuliano Ferrara

redazione: Nicholas Izzi

progetto grafico: Giuliano Ferrara

La scala PraDISP

Il volume presenta lo strumento PraDISP, una nuova scala di valutazione mirata all'osservazione, alla riflessione e alla riprogettazione delle prassi didattiche degli insegnanti di scuola primaria. L'intento – allo stesso tempo del volume e del PraDISP – è quello di sostenere i docenti della scuola primaria nell'autovalutazione e nel confronto, sulla base di criteri validi e attendibili, al fine di promuovere la propria professionalità di docente attraverso una costante valutazione formativa, migliorando la qualità della didattica.

Prefazione di Adriana Schiedi

Postfazione di Rossella D'Ugo

Marta Salvucci ha conseguito la laurea in scienze della formazione primaria presso l'Università di Urbino nel 2020. È cultore della materia in docimologia, pedagogia sperimentale e didattica generale presso la stessa università, dove svolge un dottorato di ricerca sul tema *L'educazione alla sostenibilità ambientale. La costruzione di un habitus "green" in ambito scolastico.*

euro 19,00



ISBN 978-88-9295-767-1

www.tabedizioni.it