

Il presente articolo, partendo da una riflessione sulla valutazione, propone una serie di azioni atte a consolidare l'idea di come sia le prove di verifica sia le interrogazioni orali possano essere parte integrante del processo di apprendimento. Inoltre propone spunti operativi su come condurre un'interrogazione o come realizzare una prova di verifica per bambini e ragazzi con difficoltà di accesso lessicale.

1. La valutazione

La valutazione è parte fondante dell'azione formativa perché attraverso le prove di valutazione il docente saprà non solo quello che lo studente ha appreso, ma anche *come lo ha fatto* e su queste conoscenze si potrà programmare il percorso successivo.

La valutazione è un processo che accompagna lo studente per l'intero percorso formativo, perseguendo l'obiettivo di contribuire a migliorare la qualità degli apprendimenti. La sua finalità è quella di verificare il raggiungimento o meno di tutti gli obiettivi previsti dall'azione formativa: essa è dunque un'osservazione reale di ciò che ogni alunno ha raggiunto pienamente, in parte o per nulla. La valutazione rappresenta un modo per capire quali conoscenze, abilità e competenze l'allievo possiede ed è in grado di padroneggiare ed è base su cui progettare eventuali percorsi di recupero. Infine, ma non per importanza, fornisce all'insegnante informazioni importantissime per osservare la propria azione didattica.

La valutazione, però, è un atto complesso e rilevante all'interno del processo educativo. A tal proposito Visalberghi (1955) introduce la riflessione sul rapporto di interdipendenza tra processo di insegnamento e processo di apprendimento. In quest'ottica la valutazione diviene un processo dinamico giacché non solo è relativa alle prestazioni o alle abilità maturate dall'alunno, ma si riferisce anche ai processi cognitivi ed agli stili di lavoro da esso adottati. I processi valutativi mirano anche a sviluppare nello studente una sempre maggiore responsabilizzazione rispetto ai traguardi prefissati (art.1,OM 92/2007) e dunque **la valutazione** deve portare più che alla definizione di un voto, ad una *comprensione dettagliata, da parte dell'alunno, dei punti di forza della propria preparazione e degli elementi da migliorare*, per poter operare poi su di essi attraverso un continuo e reciproco feedback studente-docente/docente-studente.

Una corretta valutazione scolastica *in itinere* quindi deve poter proporre prove frequenti che possano monitorare l'azione formativa sia da parte degli alunni, nella consapevolezza del livello di preparazione raggiunto, che da parte degli insegnanti in modo da tenere sotto controllo l'andamento dei processi degli alunni e operare le modifiche necessarie alle modalità formative proposte qualora queste risultino non efficaci. Le stesse valutazioni in itinere, frequenti, offrono una buona base per la valutazione finale, sommativa o certificativa.

La valutazione ha radici profonde anche nel modo di concepire l'apprendimento da parte dell'insegnante, di condurre la didattica, di relazionarsi con gli studenti e di preoccuparsi della loro motivazione. Pensare al rinnovamento della valutazione scolastica non significa quindi solamente introdurre altre pratiche didattiche, ma offrire una nuova visione del

processo di apprendimento, individuando forme di accompagnamento inclusive, mostrando fiducia nella possibilità, e nella imprescindibilità, di coinvolgere l'autovalutazione dello studente, affiancata da strumenti e forme attenti alla motivazione derivante dai feedback all'apprendimento.

2. Condurre una interrogazione per l'apprendimento

Lo sviluppo di competenze meta-cognitive permette agli studenti di essere responsabili delle proprie attività di apprendimento e di avere la capacità di monitorarle in modo autonomo. Nell'approccio sviluppato presso l'Università di Berkeley (California, USA), *l'interrogazione* viene intesa come coinvolgimento degli studenti in *un processo intenzionale di diagnosi di problemi, di commento critico di sperimentazioni effettuate, di individuazione di soluzioni alternative, di programmazione di ricerche* (formulare ipotesi, cercare informazioni, discutere con pari, formulare argomentazioni coerenti)(Linn, Davis & Bell, 2004). L'interrogazione vista come mezzo di istruzione permette lo sviluppo di competenze meno legate al contenuto come ad esempio la meta-cognizione, la collaborazione, l'argomentazione e la discussione, oltre all'abilità di saper individuare materiale rilevante e pertinente ad un determinato problema o tematica. Per ogni alunno è importante sperimentare la rivelazione di nuove conoscenze, la scoperta autonoma attraverso processi di problem solving, la ricerca di materiali e informazioni. Tutto questo rende l'interrogazione un'azione attiva che contribuisce ad un aumento della motivazione all'apprendimento e dell'impegno.

L'interrogazione posta, ad esempio, attraverso il **compito di risoluzione di un problema**, che sia non troppo complesso e **basato su concetti reali e tangibili**, permette allo studente di cimentarsi nella ricerca autonoma, ma sapientemente guidata, di informazioni e di materiale utile alla sua risoluzione. L'esplorazione dei materiali non è completamente priva di vincoli, ma è organizzata attorno a poche idee chiave: in questo approccio, gli insegnanti forniscono il supporto necessario per impegnare gli studenti in forme di interrogazione progressiva. Questo tipo di interrogazione coinvolge attivamente lo studente e si diversifica enormemente dall'interrogazione classica basata sulla memorizzazione di contenuti già disponibili nel libro di testo. Infatti, essa permette di modulare la verifica sulle effettive potenzialità del ragazzo, offrendo un livello di complessità dell'argomento più adeguato al suo stile cognitivo e al suo tipo di apprendimento.

La situazione diviene più complicata quando è necessario strutturare un'interrogazione per studenti con disturbi specifici di apprendimento che potrebbero presentare difficoltà di richiamo lessicale, di memorizzazione di liste di parole, di accesso autonomo alla lettura e limiti nella memoria di lavoro. Cosa fare in questi casi? I principi guida sono i medesimi che hanno accompagnato la riflessione fino ad ora ai quali si deve aggiungere la consapevolezza di garantire uno sviluppo delle specificità. Ad esempio, per **evitare l'eccessivo affaticamento** degli studenti con DSA è opportuno fare verifiche frequenti con una maggiore suddivisione del materiale oggetto di valutazione e di studio, così da offrire un monitoraggio più ravvicinato nel tempo, garanzia dei processi di autovalutazione.

Spesso, infatti, fra le misure didattiche predisposte nei PDP appare la suddivisione degli argomenti di verifica in sottoparti per permettere agli alunni di concentrarsi su una quantità di contenuti minore, riducendo la fatica di memorizzazione delle informazioni e limitando, così, le difficoltà di accesso alla lettura e al lessico specifico. Anche le verifiche orali devono essere strutturate in maniera sistematica e, se possibile, mediante l'utilizzo dell'ampia gamma di risorse digitali quali audio, video, immagini e mappe proiettate e agite sullo schermo della lavagna digitale: tale strutturazione diviene guida per gli alunni e permette un loro coinvolgimento attivo. Sarà lo stesso studente, così, ad indicare le modalità espositive più idonee alle sue necessità e la scelta dei mediatori visivi e multimediali più adatti all'argomento.

3. Come realizzare una prova di verifica per uno studente con difficoltà di accesso lessicale

Lo studente con DSA presenta spesso difficoltà nel ricordare il lessico specifico della materia. Per ovviare a questa problematica è opportuno organizzare i termini disciplinari all'interno di un **glossario tematico** come strumento a disposizione dello studente anche durante la verifica, unitamente alla **guida all'esposizione** offerta da una **mappa espositiva** che riporti non solo indicazioni iconiche, ma termini chiave che richiamano i concetti e, di conseguenza, i contenuti. Per uno studente con difficoltà di accesso lessicale una mappa corredata solo di immagini, a sostegno dell'esposizione orale, non costituisce un reale supporto perché la difficoltà nel richiamare alla memoria i termini specifici che le immagini suscitano non è compensata. Spesso in presenza di una difficoltà di accesso lessicale consistente è opportuno che la guida all'esposizione possa contenere sia i termini che si riferiscono ai concetti cardine sia i connettivi logici. Resta il fatto che nel verificare le conoscenze, le abilità e le competenze è importante essere certi che il processo di pensiero non possa essere stato ostacolato in alcun modo da una ricerca difficoltosa, nel bagaglio lessicale, della parola giusta: il supporto offerto, sia esso uno schema, una mappa, un elenco o un glossario tematico deve essere in grado di fornire, in modo semplice e accessibile, i termini specifici, le date, i nomi dei personaggi (tanto più se non italiani).

La **modalità di verifica migliore** è quella che, attraverso la guida del docente, vede gli alunni impegnati nella costruzione di presentazioni degli argomenti di apprendimento attraverso linguaggi multimediali che permettano una personalizzazione secondo le loro preferenze e esigenze: perché possa realizzarsi tale modalità è necessario nei docenti una competenza specifica, esperienza d'uso e mezzi tecnici offerti dalla scuola. Se non è possibile praticare la didattica della classe capovolta, oltrepassando il concetto di verifica frontale o interrogazione lineare, è comunque necessario ripensare alla strutturazione delle interrogazioni.

Ad esempio può esser richiesto all'alunno un **commento ad un video** mostrato già dal docente o reperito fra i materiali in rete: tale attività permette di utilizzare le conoscenze

acquisite esponendole mediante la guida del video stesso, confrontandosi nel grande gruppo e dando l'avvio così a riflessioni e approfondimenti anche nei compagni.

Altro ausilio nato per lo studente con DSA, ma utile a tutti, è l'uso di **mappe guida lessicalizzate** dell'argomento da verificare, costruite in classe con gli alunni in fase di spiegazione o preparate dall'allievo. Queste guide all'esposizione devono essere lineari e accessibili, scritte in modo chiaro, visibile e ordinato così da permettere un rapido recupero dei termini specifici e dei nessi causali stimolando le modalità di organizzazione del discorso espositivo. Un lavoro successivo è il confronto sulle guide espositive costruite autonomamente dai diversi allievi, stimolando la riflessione sulle differenze, per avviare un lavoro di metacognizione. L'uso della guida espositiva durante l'interrogazione è una pratica inclusiva che va offerta a tutti gli studenti, senza differenziazione in base ai bisogni educativi, perché, essendo un supporto all'organizzazione di contenuti, non costituisce di per sé una facilitazione, ma un'occasione per riflettere sulle modalità di organizzazione di un'esposizione orale. Dalle sperimentazione di questo strumento emerge come chi non conosce l'argomento, e non ha quindi raggiunto il livello di competenza adeguato (ragazzi DSA o meno), pur avvalendosi degli strumenti (guida espositiva, elenco puntato, indice testuale o mappa) non è in grado di organizzare un'interrogazione soddisfacente.

Gli **errori da evitare** durante le interrogazioni orali sono i seguenti:

- porre domande incalzanti,
- non lasciare tempo a sufficienza per organizzare la risposta,
- far rispondere ad altri alle domande in cui l'interrogato esita,
- interrompere l'interrogato con il rischio di fargli perdere il filo del discorso,
- togliere i supporti di guida all'esposizione e i glossari da sotto gli occhi dello studente per evitare che legga i termini specifici,
- credere che come docenti sia possibile sostituirsi ai supporti sopra descritti durante l'interrogazione suggerendo la parola che il ragazzo non ricorda o interrompendo il flusso espositivo dello studente per guidarne l'organizzazione. Il supporto visivo che lo studente conosce e padroneggia non è sostituibile in nessun modo con altre modalità, tanto meno da un ausilio che utilizza canali sensoriali diversi (orale invece di visivo).

In conclusione, nella valutazione, si dovrà osservare sia il livello di conoscenza dell'argomento, attraverso la presentazione di materiali di ricerca propri, sia il livello di competenza mediante un loro corretto utilizzo. Nell'osservare la capacità espressiva si dovrà ricordare la possibilità di incontrare la presenza di una lentezza nell'accesso lessicale (anche con l'utilizzo di glossari tematici), mentre saranno considerate come punti di forza la capacità di elaborazione personale e la capacità di sintesi, che forniscono la misura della padronanza dell'argomento, la capacità di motivare le scelte espositive e le modalità di autocorrezione.

4. Come realizzare una prova di verifica per uno studente con difficoltà di accesso lessicale

La prova di verifica scritta avrà le stesse caratteristiche generali, pur salvaguardando le specificità della materia di insegnamento. I glossari tematici sono fondamentali anche in questo caso, così come gli elenchi chiari degli argomenti da padroneggiare: nella fase di studio, tali strumenti devono essere offerti allo studente corredati dai riferimenti precisi alle pagine del libro di testo dove questi si trovano. Indispensabile è l'utilizzo di mappe o schemi contenenti indicazioni iconiche e lessico specifico: la presenza di terminologie disciplinari, date e nessi logici sarà correlata alle difficoltà di memorizzazione o di accesso lessicale di ogni singolo studente.

Le **verifiche** devono essere **strutturate in modo chiaro e lineare**, evitando confusione o affollamento visivo e prevedendo **conseguenze con frasi brevi e di facile comprensione**. Le domande a risposta multipla sono maggiormente accessibili rispetto a quelle aperte. Tuttavia esistono criteri di costruzione delle **prove a risposta multipla** da rispettare:

- le alternative fra cui scegliere non devono contenere troppo testo,
- le parole utilizzate devono apparire ben differenziate (non troppo simili tra loro),
- evitare la doppia negazione,
- evitare date molto vicine,
- evitare distrattori
- proporre il formato digitale accessibile con la sintesi vocale.

Le **domande a risposta aperta** sono uno strumento adeguato per alcune materie e per determinati argomenti dove non si richiede il riconoscimento del contenuto corretto, ma la competenza argomentativa. Anche in questo caso la prova dovrebbe essere offerta in formato digitale accessibile con la **sintesi vocale**. L'utilizzo del computer è imprescindibile sia come supporto alla produzione scritta che per l'accesso alle domande della verifica, siano aperte o a scelta multipla. La sintesi vocale permette un controllo dell'ortografia, della coerenza testuale e della struttura linguistica utilizzata e consente una reale valutazione delle capacità dello studente in quanto compensa le sue difficoltà specifiche. Le verifiche proposte ad un alunno con DSA senza adeguati strumenti compensativi non permettono la valutazione delle reali competenze e quindi non hanno alcun valore valutativo.

Griglie di valutazione per l'orale tarata sulle caratteristiche degli studenti con DSA esami di stato scuola secondaria di secondo grado 2014/2015

ESAMI DI STATO _____

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELLA PROVA ORALE (Alunni DSA)

Candidato _____ Classe _____ Indirizzo _____
(Punteggio espresso in trentesimi)

	INDICATORI	DESCRITTORI	Punti	Ass.to
Argomenti proposti dalla Commissione. Tempo: 20-25 minuti Max: 12 punti	Conoscenza dell'argomento	Completa ed esauriente	5	
		Adeguate	4	
		Corretta	3	
		Essenziale	2	
	Capacità espressiva	Superficiale e confusa	1	
		Appropriata	3	
		Corretta	2	
	Capacità di analisi, sintesi e rielaborazione	Semplice con qualche incertezza	1	
		Confuse	0.5	
		Coerenti	4	
		Adeguate	3	
		Semplici	2	
		Confuse	1	
		Completa e articolata	7	

Argomento proposto dal Candidato Tempo: 20-25 minuti Max: 16 punti	Conoscenza dell'argomento	Completa e articolata	7	
		Corretta ed essenziale	5	
		Superficiale e confusa	3	
	Correttezza espressiva	Appropriata	4	
		Corretta	3	
	Capacità di collegamento e di analisi	Incerta e confusa	2	
Collegamenti e analisi coerenti		5		
		Collegamenti e analisi imprecisi	2	
Discussione sulle prove scritte. Tempo: 5-10 minuti Max: 2 punti	Capacità di autocorrezione	Sufficiente	1	
		Insufficiente	0	
	Capacità di motivare le scelte	Sufficiente	1	
		Insufficiente	0	
PUNTEGGIO IN TRENTESIMI ASSEGNATO ALLA PROVA				

L'alunno può utilizzare mappe concettuali da lui strutturate durante il colloquio orale; per il colloquio su argomenti proposti dalla commissione l'alunno ha bisogno di più tempo per focalizzare l'argomento richiesto e richiamare alla memoria contenuti e termini (i candidati possono utilizzare gli strumenti compensativi previsti dal Piano Didattico Personalizzato o da altra documentazione redatta ai sensi dell'art.5 del D.M. n. 5669 del 12 luglio 2011).

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

Comoglio M., *Le rubriche valutative*, in L'Educatore, Annata 2006/2007, n.5.

Da Re F. (2013), *La didattica per competenze*, Milano-Torino, Pearson.

Ellerani P., *Le rubriche per la valutazione autentica*, http://www.gildavenezia.it/riforma/riformadoc/rubriche_cosa_come.pdf

Ellerani P., Zanchin M.R. (2013), *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare. Per una pedagogia della valutazione scolastica*, Trento, Erickson.

Moretti M.A., *Successo formativo e percorsi di apprendimento personalizzati*, in Agenda della scuola a.s. 2012/2013, Secondo Trimestre, Napoli, Tecnodid Editrice.

Vertecchi B (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Firenze, FrancoAngeli.

Vertecchi B, Agrusti G., Losito B.(2010), *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, Firenze, FrancoAngeli.

Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di comunità

<http://www.sapie.it/index.php/it/> **Le schede di S.Ap.I.E.** SApIE-scheda-come-costruire-prova-valutazione-itinere-02032016.pdf

<http://www.edscuola.it/archivio/ped/autonomia/autoanalisi.pdf> **Questionario di autovalutazione**

