

**iMATERIALI**  
Erickson

Strumenti per la didattica, l'educazione,  
la riabilitazione, il recupero e il sostegno  
Collana diretta da Dario Ianes

Ivan Sciapeconi e Eva Pigliapoco



# VERIFICHE PERSONALIZZATE

Nelle versioni base, facilitata e semplificata

**Erickson**

# Indice

## **7** Introduzione

## **29** ITALIANO

L'ordine alfabetico e le sillabe

Difficoltà ortografiche, accento e apostrofo

Nomi, articoli e aggettivi

I verbi

La frase, la punteggiatura e le congiunzioni

La comprensione del testo 1 (livello referenziale)

La comprensione del testo 2 (livello referenziale e interpretativo)

La produzione scritta: il testo descrittivo

## **79** MATEMATICA

Unità e decine

I numeri fino al 100

Addizioni in riga e in colonna

Sottrazioni in riga e in colonna

La moltiplicazione come addizione ripetuta

Le tabelline

I problemi

Linee, regioni e forme

## **135** STORIA

Ordine cronologico, causa ed effetto

I mesi e le stagioni

Leggere l'orologio

## **155** GEOGRAFIA

Destra e sinistra: lo spazio

Coordinate e reticolo

Pianta e prime mappe

## **175** SCIENZE

Gli esseri viventi e non viventi

Le piante, le foglie e i fiori

Animali: prima classificazione

## **195** COMPETENZE

Capisco le parole

Indovina dove

Scuola in sicurezza

Valuto i cartoni animati

Il mio orario scolastico

L'alfabetiere degli animali

Organizzare una caccia al tesoro

Capisco le storie

# Introduzione

I narratori hanno spesso il pregio di aggirare la complessità e andare dritto al cuore del problema. Così, con una metafora chiara e immediata, Daniel Pennac è riuscito a raccontare l'inclusione con nove righe. L'ormai celebre passaggio è contenuto nel suo *Diario di scuola* (2008):

Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo *tin tin*, o lo scacciapensieri che fa soltanto *bloing bloing*, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica. Il problema è che vogliono farci credere che nel mondo continuo solo i primi violini.

Questo brano merita di essere citato in apertura dell'opera *Verifiche personalizzate 2* per diversi motivi.

Innanzitutto, racconta la complessità del fare scuola, la varietà degli approcci da parte degli alunni e le naturali differenze che essi portano in aula tutte le mattine. Sono differenze che gli insegnanti conoscono bene e pongono il difficilissimo compito dell'inclusione.

In secondo luogo, la metafora dell'orchestra indica meglio di altre la strada da percorrere. È un lavoro per competenze, quello suggerito da Daniel Pennac, un lavoro personalizzato sulle caratteristiche di ciascuno e orientato alla zona di sviluppo prossimale.

Questi tre livelli (competenze, personalizzazione, sviluppo prossimale) rappresentano uno scenario unitario che dovrebbe ispirare l'azione didattica di una scuola sempre più strutturata sui bisogni di tutti i bambini.

Non è un caso che la suggestione provenga da un ex alunno difficile, arrivato alla scrittura malgrado la dislessia e grazie a un insegnante particolarmente attento. Le storie di successo costruite su percorsi accidentati restituiscono spesso alla scuola una riflessione su se stessa, quasi a indicare la strada da percorrere per non lasciare indietro nessuno: perché anche gli alunni che fanno fatica hanno risorse e potenzialità da scoprire e valorizzare. Analizzando le criticità nel rapporto tra gli alunni in difficoltà e la scuola, inevitabilmente si arriva al momento della verifica. Se non

opportunamente mediato dal docente, esso rischia di rappresentare uno spartiacque tra il successo e l'insuccesso formativo.

Leggendo le prime quattro finalità della legge 170 del 2010 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*) l'allarme paventato sopra appare in tutta la sua chiarezza. La legge si propone di:

- a) garantire il diritto all'istruzione;
- b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
- c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
- d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti.

In pratica, sembra suggerire il legislatore, così come già predisposto con la legge 104 del 1992, per rendere effettivo il diritto all'istruzione è necessario garantire il successo scolastico e, per fare questo, bisogna mettere in campo adeguate misure didattiche, ridurre il disagio emotivo-relazionale, legare verifiche e valutazioni alle necessità formative degli studenti.

Sembra, sullo sfondo, di intravedere l'orchestra di Pennac. Un'orchestra ben ordinata, in cui ogni strumento ha trovato il proprio posto e in cui l'accoppiata competenza-personalizzazione ha trovato il proprio compimento.

L'opera *Verifiche personalizzate* è il tentativo di mettere in pratica queste diverse suggestioni. Gli strumenti di lavoro illustrati nelle pagine successive sono stati pensati per tenere insieme le diverse forme della verifica: i compiti di realtà, le verifiche di abilità e quelle delle conoscenze. Un'unità, però, realizzata a partire dalle differenze e dalla necessità di personalizzare le prove, come indicato dalle recenti normative, a partire dalle *Linee guida per la certificazione delle competenze* del 2015.

## Il punto sulla valutazione

Le *Linee guida per la certificazione delle competenze* nascono come documento di accompagnamento per l'adozione di una scheda nazionale (CM 3 del 13 febbraio 2015). Un documento burocratico, apparentemente, ma che contiene spunti di sintesi piuttosto interessanti sia sulla necessità di una progettazione orientata alle competenze, sia sulla valutazione.

Il punto di partenza, e non poteva essere diversamente, sono le Indicazioni del 2012, citate all'inizio delle *Linee guida*:

La scuola finalizza il curricolo alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione.

Sulla base dei traguardi fissati a livello nazionale, spetta all'autonomia didattica delle comunità professionali progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze. Particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse — conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni — per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini.

Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronan-

za delle competenze progressivamente acquisite sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo.

Risulta evidente, quindi, che lo sviluppo delle competenze è una delle finalità del curriculum e riveste una sostanziale centralità in tutto il lavoro scolastico. Inoltre, si sottolinea la complessità intrinseca del costrutto di competenza composto di conoscenze, abilità, atteggiamenti, potenzialità e attitudini personali.

Proprio in virtù di questa complessità, anche la rilevazione dei risultati degli alunni dovrà essere effettuata con modalità articolate: attraverso osservazioni, raccolta di documentazione e attività di valutazione.

Nel processo della valutazione si tratta, quindi, di aggiungere il focus sulle competenze, evitando tuttavia di trascurare il ruolo determinante dei tradizionali risultati di apprendimento: conoscenze e abilità. Senza una loro acquisizione, infatti, non sarebbe possibile la costruzione della solida struttura di saperi disciplinari sulla quale sviluppare le competenze.

Sul versante della verifica di contenuti e abilità, la pratica della scuola è piuttosto consolidata, così come è ormai abbastanza diffusa la distinzione tra valutazione formativa e sommativa. All'attenzione sul prodotto finale, tipica della valutazione sommativa, si associa generalmente l'analisi del processo, le informazioni che — condivise anche con l'alunno — contribuiscono a sviluppare l'importante processo dell'autovalutazione e dell'autoorientamento.

Seguendo l'innovazione introdotta da una didattica per competenze, le Linee guida suggeriscono di aggiungere, a queste due «classiche», una terza funzione della valutazione: quella *proattiva*.

La funzione proattiva si concretizza quando la valutazione incide sugli aspetti motivazionali che sostengono le azioni dell'alunno. Con la valutazione proattiva si sottolineano i progressi, anche piccoli, compiuti da ogni bambino, si gratificano i passi effettuati e si cerca di rafforzare l'idea di successo fondamentale per le azioni successive.

Non bisogna dimenticare che è soprattutto con la valutazione che gli alunni tendono a costruire una propria biografia cognitiva. Non sempre essa è accessibile agli insegnanti o, perlomeno, non lo è completamente. Risulta fondamentale, a questo proposito, lasciare ai bambini la possibilità di esercitare una narrazione del percorso di apprendimento e inserire adeguati momenti di discussione anche in sede di verifica.

Quindi:

- la funzione formativa agisce sull'autovalutazione dell'alunno
- la funzione proattiva agisce sulla motivazione
- la funzione sommativa «certifica» il lavoro svolto.

Inoltre, per completare un meccanismo di feedback sempre presente in ogni azione didattica, le informazioni raccolte durante il processo di valutazione sono utili per verificare la qualità del lavoro del docente e per inserire eventuali aggiustamenti nella progettazione.

Una didattica orientata alle competenze, però, aggiunge elementi di complessità al processo di valutazione. Le Linee guida, nel merito, sono piuttosto precise.

Per valutare le competenze, non si possono usare gli strumenti comunemente utilizzati per la rilevazione delle conoscenze: se l'oggetto da valutare è complesso, altrettanto complesso dovrà essere il processo di valutazione, che

non si può esaurire in un momento circoscritto e isolato, ma deve prolungarsi nel tempo attraverso una sistematica osservazione degli alunni di fronte alle diverse situazioni che gli si presentano.

Le pratiche consolidate e sperimentate negli anni, incentrate principalmente sulla rilevazione di abilità e contenuti, possono non essere adeguate al nuovo compito. Si sollecitano, quindi, gli insegnanti a predisporre strumenti adeguati alla complessità dell'oggetto, lasciando intendere che la valutazione delle competenze richieda un sostanziale salto di qualità.

Riepilogando, la valutazione assume forme diverse a seconda dell'oggetto da analizzare e deve tenere presenti numerosi aspetti. Essa dovrebbe:

- essere incentrata su contenuti e abilità, ma anche sulle competenze;
- verificare le competenze attraverso strumenti orientati alla complessità del compito;
- fondarsi sostanzialmente sulla costante regolazione del rapporto di insegnamento-apprendimento;
- essere utile alla costruzione della biografia cognitiva dell'alunno e funzionale alla sua esplicitazione.

Infine, ma sicuramente non da ultimo, verifica e valutazione dovrebbero essere adeguate alle necessità formative degli studenti con DSA e ai BES in generale.

*Verifiche personalizzate* prova a rispondere a ciascuno di questi punti. Obiettivo di questo progetto, quindi, è la predisposizione di materiali specifici per la valutazione e la definizione di metodologie di valutazione personalizzabili secondo la logica delineata sopra e ben descritta nelle Linee guida per la certificazione: verificare contenuti e abilità per arrivare alla valutazione delle competenze attraverso compiti di realtà.

Un approccio, per utilizzare ancora due suggerimenti forniti dal documento di accompagnamento della certificazione delle competenze, basato su due caratteristiche: complessità e processualità.

*Complessità*, in quanto prende in considerazione i diversi aspetti della valutazione (conoscenze, abilità, traguardi per lo sviluppo delle competenze, problem solving) e sicuramente non sovrapponibile alla semplice ripetizione ed esposizione dei contenuti appresi.

*Processualità*, in quanto l'insieme del processo di valutazione deve sostanziarsi delle rilevazioni effettuate durante tutto il percorso scolastico degli alunni. L'insieme delle verifiche, in questo modo, documenta il progressivo avvicinamento ai traguardi fissati per ciascuna disciplina e alle competenze delineate nel Profilo dello studente.

In sostanza, sebbene la certificazione delle competenze venga redatta al termine dell'ultimo anno della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, sarebbe un errore evidente lasciare solo a queste due annualità il monitoraggio e la valutazione del percorso.

## **Le verifiche personalizzate**

Coerentemente con quanto esposto fin qui, le prove di verifica messe a disposizione in questo volume sono pensate per:

a) *La valutazione di contenuti e abilità*

Si tratta di prove individuali, strutturate sui grandi snodi del curricolo di classe seconda. Ogni prova è proposta su tre livelli contraddistinti da un indicatore grafico presente in ogni scheda:

- un *livello base*, destinato al gruppo classe in generale;
- un *livello facilitato*, per i bambini con DSA o con fragilità di apprendimento;
- un *livello semplificato*, destinato ai bambini con maggiori difficoltà cognitive (legge 104 del 1992).

I criteri utilizzati per la facilitazione e la semplificazione e tutte le altre scelte operate dagli autori verranno trattati nelle pagine successive.

b) *La valutazione delle competenze attraverso i compiti di realtà*

Le prove di verifica per le competenze sono state strutturate su attività prevalentemente interdisciplinari. In alcuni casi, sono pensate per essere svolte in modo individuale, in altri casi si fa riferimento ad attività di coppia in apprendimento cooperativo.

Anche le prove di verifica per competenze saranno illustrate nel dettaglio nelle pagine successive.

## Prove per la valutazione dei contenuti e delle abilità

Prima di illustrare nel dettaglio le prove predisposte per la verifica di contenuti e abilità di classe seconda, può essere utile analizzare i criteri per l'adattamento delle prove stesse per i bambini con Bisogni Educativi Speciali.

Partiamo da questo grafico riassuntivo (figura 1):

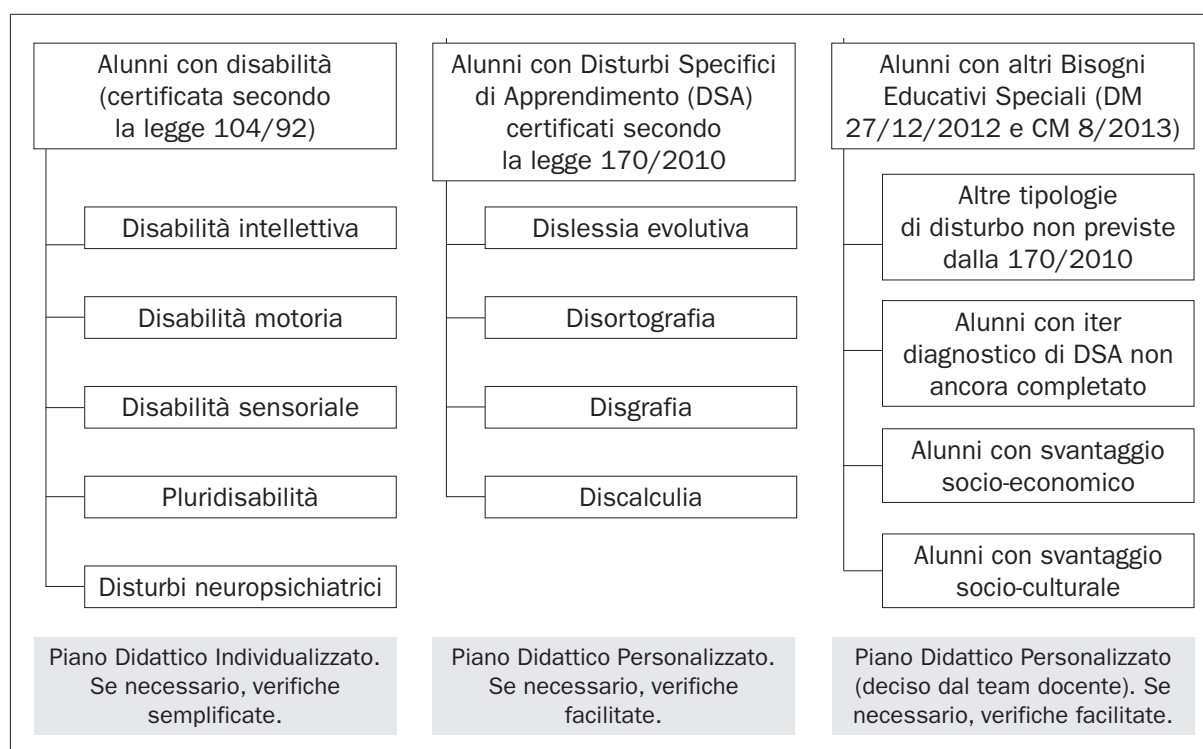


Fig. 1 Grafico riassuntivo dei criteri per l'adattamento delle prove per i bambini con Bisogni Educativi Speciali.



Se prendiamo come riferimento quanto riportato nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, le verifiche facilitate previste nel Piano Didattico Personalizzato dovrebbero semplicemente agire sulle difficoltà create dal disturbo, senza facilitare il compito dal punto di vista cognitivo.

Questo stesso accorgimento dovrebbe essere preso anche per i bambini con Bisogni Educativi Speciali, ma non necessariamente DSA.

Diversa, invece, la considerazione per i bambini per i quali è stato predisposto un Piano Educativo Individualizzato (legge 104 del 1992). In questi casi, potrebbe essere interessata dalla disabilità proprio l'area cognitiva, in maniera diretta o indiretta. Potrebbe non essere sufficiente facilitare le prove di verifica, a parità di compito cognitivo, ma arrivare a una semplificazione.

### **L'adattamento delle verifiche per alunni con disturbi o fragilità di apprendimento**

L'introduzione della normativa sugli alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento ha colmato un vuoto anche e soprattutto in ambito valutativo. Allo stato attuale, infatti, il docente può predisporre verifiche differenziate per i bambini interessati da una certificazione del Servizio di Neuropsichiatria Infantile (legge 104/92), ma anche per i bambini ai quali è stato predisposto un PDP, Piano Didattico Personalizzato (legge 170/2010).

Nel Piano Didattico Personalizzato, infatti, devono essere indicati:

- il percorso programmato per l'alunno
- le modalità didattiche personalizzate
- gli strumenti compensativi
- le misure dispensative
- le modalità di verifica e di valutazione che si intenderà mettere in campo.

In particolare, per i bambini con Disturbo Specifico di Apprendimento è possibile prevedere:

#### a) *Adattamento dei tempi nelle prove scritte*

Per i bambini con DSA è ragionevole prevedere un tempo aggiuntivo nelle prove di verifica pari al 30% in più rispetto al tempo stabilito per il gruppo dei pari, ma saranno ovviamente il grado di difficoltà delle prove e le reali difficoltà dell'alunno a guidare il docente. Inoltre, qualora la sola predisposizione di un tempo aggiuntivo non fosse sufficiente, è possibile predisporre una riduzione dei contenuti, a patto che la prova risulti disciplinarmente significativa.

#### b) *Facilitazione della decodifica*

Nel caso in cui la difficoltà di lettura impedisse la decodifica delle prove di verifica, è possibile la lettura dei compiti da svolgere da parte di un insegnante o di un compagno di classe. Il ricorso all'apprendimento cooperativo può facilitare questo tipo di operazione. Nel caso del supporto individuale, saranno da evitare, ovviamente, riferimenti espliciti alla soluzione del compito.

In base all'incidenza del disturbo, è possibile inoltre avvalersi di prove in formato digitale, attraverso un lettore mp3, o sostenere la prova in ambienti diversi dalla classe. Quest'ultima soluzione ha evidenti controindicazioni e andrebbe utilizzata solo in situazioni che ne giustificano l'eccezionalità.



# L'ORDINE ALFABETICO E LE SILLABE

NOME

DATA

COME TI SENTI PRIMA  
DI INIZIARE?


**RICORDA!**
**A B C D E F G H I L M N O P Q R S T U V Z**

► CHI VIENE PRIMA? FAI UNA X.

**AQUILA**


**CANE**


**GATTO**


**ZEBRA**


**VOLPE**


**PECORA**


**SERPENTE**


**APE**




► **DIVIDI LE PAROLE IN SILLABE E SCRIVILE NELLE TABELLE.**

**1 SILLABA**

--

**2 SILLABE**

<i>TO</i>	<i>PO</i>

**3 SILLABE**

<i>BA</i>	<i>LE</i>	<i>NA</i>

✓ TOPO

CANE

RANA

✓ BALENA

GNU

PECORA

VOLPE

DELFINO

CORVO

FACILE O DIFFICILE?



COME È ANDATA?



*Valutazione dell'insegnante*



## DIFFICOLTÀ ORTOGRAFICHE, ACCENTO E APOSTROFO

COME TI SENTI PRIMA  
DI INIZIARE?



NOME

DATA

► In ogni riga, sottolinea la parola sbagliata.

carta cobra camino cucù pocho  
 cervo cimice celo cinese pancia  
 pollo palla pillà pelle pala  
 banca petola tanto lento monte  
 scuola quadro quore culla quando  
 gorno giostra giusto viaggio giallo

► In ogni riga, sottolinea la parola giusta.

terazzo terasso terrasso terrazzo terrazo  
 disenio disegno disegno diseno disengo  
 scenziato scenziato sienziato senziato scienziato  
 compagnia conpagnia conpania compagia compagnia  
 insegnante inseniante insegnante insenante isegnante  
 inbrolio imbrolio imbroglio imbroglio inbroglio



## LA PRODUZIONE SCRITTA: IL TESTO DESCRITTIVO

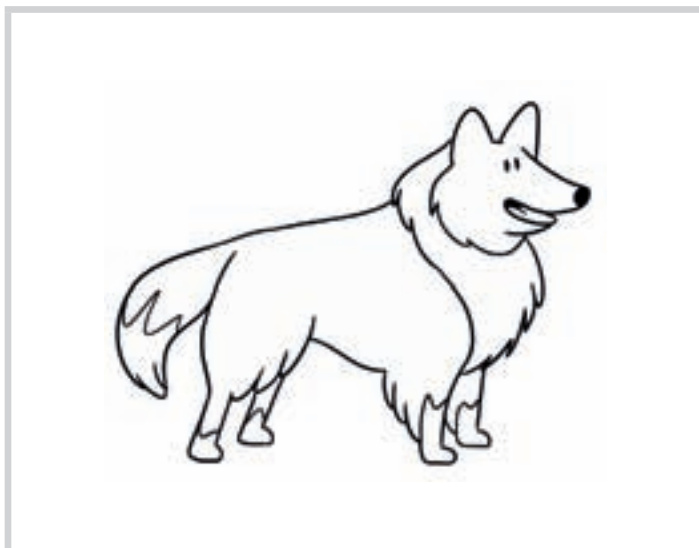
NOME

DATA

COME TI SENTI PRIMA  
DI INIZIARE?



► Osserva attentamente le seguenti illustrazioni. Dai un nome a entrambi i cani.



Si chiama: \_\_\_\_\_



Si chiama: \_\_\_\_\_



► Scegli uno dei due cani e descrivilo seguendo lo schema.

Come si chiama? \_\_\_\_\_

Che animale è? \_\_\_\_\_

Che dimensioni ha? \_\_\_\_\_

Come è il suo muso? \_\_\_\_\_

Come sono le sue orecchie? \_\_\_\_\_

Come è il suo pelo? \_\_\_\_\_

Come sono le sue zampe? \_\_\_\_\_

Come è la sua coda? \_\_\_\_\_

Che cosa mangia? \_\_\_\_\_

Come si comporta? \_\_\_\_\_

Cosa gli piace fare? \_\_\_\_\_

Cosa non gli piace fare? \_\_\_\_\_

FACILE O DIFFICILE?



COME È ANDATA?



*Valutazione  
dell'insegnante*



# ORDINE CRONOLOGICO, CAUSA ED EFFETTO

COME TI SENTI PRIMA  
DI INIZIARE?



NOME

DATA

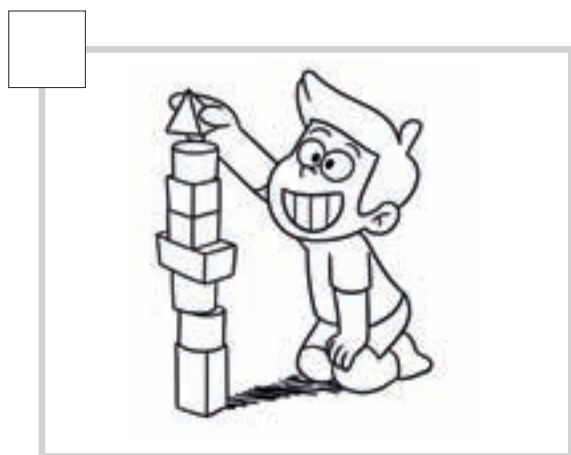
► METTI IN ORDINE LE AZIONI.

ESEMPIO

2



1





# GLI ESSERI VIVENTI E NON VIVENTI

NOME

DATA

COME TI SENTI PRIMA  
DI INIZIARE?



► CERCHIA GLI ESSERI VIVENTI.



► RISPONDI.

I VIVENTI  
POSSONO ESSERE:



- NATURALI  
 ARTIFICIALI  
 NATURALI E ARTIFICIALI

I NON VIVENTI  
POSSONO ESSERE:



- NATURALI  
 ARTIFICIALI  
 NATURALI E ARTIFICIALI





► **METTI LE X.**

**ESEMPIO**



- NASCE
- CRESCE
- SI NUTRE
- SI RIPRODUCE
- MUORE

**È UN ESSERE**

- VIVENTE
- NON VIVENTE



- NASCE
- CRESCE
- SI NUTRE
- SI RIPRODUCE
- MUORE

**È UN ESSERE**

- VIVENTE
- NON VIVENTE



- NASCE
- CRESCE
- SI NUTRE
- SI RIPRODUCE
- MUORE

**È UN ESSERE**

- VIVENTE
- NON VIVENTE

FACILE O DIFFICILE?



COME È ANDATA?







*Valutazione dell'insegnante*



► **COMPLETA LA TABELLA.**

<b>GLI ESSERI VIVENTI CHE HO INDIVIDUATO:</b>	

**LAVORARE IN COPPIA È STATO:**

FACILE O DIFFICILE?	 
DIVERTENTE O NOIOSO?	 

*Valutazione dell'insegnante*



# SCUOLA IN SICUREZZA

COME TI SENTI PRIMA DI INIZIARE?



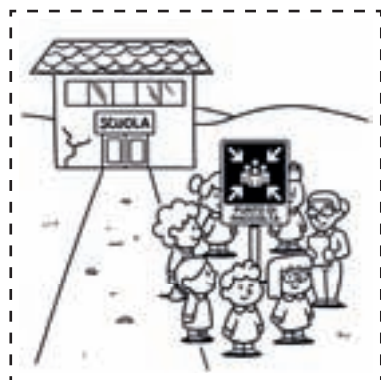
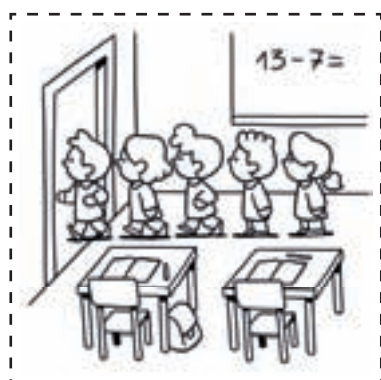
NOME

DATA

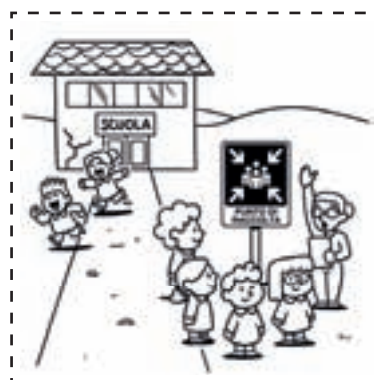
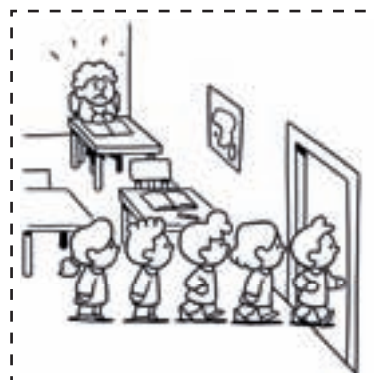
- REALIZZA IL TUO PROMEMORIA SUI COMPORAMENTI CORRETTI DA TENERE IN CASO DI TERREMOTO.

RITAGLIA QUESTI DISEGNI E INCOLLALI NELLA SCHEDA SUCCESSIVA. FAI ATTENZIONE: INCOLLA LE FIGURE NEL GIUSTO ORDINE.

## COMPORAMENTI CORRETTI



## CONSEGUENZE DEI COMPORAMENTI SCORRETTI





**PROMEMORIA**

COME MI DEVO COMPORTARE IN CASO DI TERREMOTO.

**COMPORAMENTI  
CORRETTI**

**CONSEGUENZE DEI  
COMPORAMENTI SCORRETTI**