



Ivan Sciapeconi
e Eva Pigliapoco

VERIFICHE PERSONALIZZATE

Nelle versioni base, facilitata e semplificata



*i***MATERIALI**

Erickson

La serie di volumi VERIFICHE PERSONALIZZATE offre agli insegnanti di scuola primaria materiali specifici per la valutazione degli alunni, tra cui prove di verifica dei principali contenuti disciplinari e prove per la valutazione delle competenze applicate a contesti di vita reale. Propone inoltre strategie efficaci per creare metodologie di valutazione personalizzabili.

Ogni verifica è proposta in tre versioni corrispondenti ad altrettanti livelli di complessità per consentire agli alunni di dimostrare al meglio quanto effettivamente hanno appreso.



Verifica base

Completa e destinata al gruppo classe, contiene tutti gli elementi di base per la successiva facilitazione e semplificazione



Verifica facilitata

Con esempi o aiuti visivi che facilitano lo svolgimento della prova senza ridurre la difficoltà (complessiva), per gli alunni con fragilità o DSA (legge 170/10)



Verifica semplificata

Con la riduzione complessiva del compito e la semplificazione del lessico, per gli alunni con maggiori difficoltà cognitive (legge 104/92)

Le prove di verifica delle competenze, proposte come verifiche individuali o in apprendimento cooperativo, sono state strutturate su attività prevalentemente interdisciplinari e si basano sui seguenti compiti di realtà:

- Dentro le parole
- Nei panni degli altri
- Detective in azione
- Un gioco preistorico
- Come un GPS
- Un giorno da archeologo.

VERIFICHE CLASSE TERZA

ITALIANO - ANTOLOGIA

- Comprensione di un testo non continuo
- Comprensione di un racconto realistico
- Produzione del racconto (inizio, sviluppo, conclusione)
- La fiaba
- La favola
- I miti
- Gli elementi base del testo poetico
- Testo descrittivo e arricchimento lessicale

ITALIANO - GRAMMATICA

- Le difficoltà ortografiche
- Sinonimi e contrari
- I nomi: genere, numero, comuni o propri, concreti o astratti
- I nomi: primitivi, derivati, alterati
- I nomi: composti e collettivi
- Articoli e aggettivi qualificativi
- Preposizioni semplici e articolate
- I verbi: le coniugazioni e le desinenze
- I tempi dei verbi
- Analisi logica: soggetto, predicato ed espansioni

STORIA

- Il tempo, le fonti e la storia
- Le origini della Terra
- Le origini dell'uomo
- Il Paleolitico
- Il Neolitico
- L'età dei metalli

GEOGRAFIA

- Le trasformazioni
- I tipi di carte
- Orientarsi con e senza mappe
- La struttura della Terra
- Le montagne e le colline
- La pianura
- I laghi e i fiumi
- Il mare e la costa

ISBN 978-88-590-1066-1



€ 21,50

I. Sciapeconi e E. Pigliapoco

VERIFICHE PERSONALIZZATE

Nelle versioni base, facilitata e semplificata — CLASSE SECONDA



Indice

7 Introduzione

29 ITALIANO - ANTOLOGIA

Comprensione di un testo non continuo
Comprensione di un racconto realistico
Produzione del racconto (inizio, sviluppo, conclusione)
La fiaba
La favola
I miti
Gli elementi base del testo poetico
Testo descrittivo e arricchimento lessicale

85 ITALIANO - GRAMMATICA

Le difficoltà ortografiche
Sinonimi e contrari
I nomi: genere, numero, comuni o propri, concreti o astratti
I nomi: primitivi, derivati, alterati
I nomi: composti e collettivi
Articoli e aggettivi qualificativi
Preposizioni semplici e articolate
I verbi: le coniugazioni e le desinenze
I tempi dei verbi
Analisi logica: soggetto, predicato ed espansioni

147 STORIA

Il tempo, le fonti e la storia
Le origini della Terra
Le origini dell'uomo
Il Paleolitico
Il Neolitico
L'età dei metalli

185 GEOGRAFIA

Le trasformazioni
I tipi di carte
Orientarsi con e senza mappe

La struttura della Terra
Le montagne e le colline
La pianura
I laghi e i fiumi
Il mare e la costa

235 **COMPETENZE**

Dentro le parole
Nei panni degli altri
Detective in azione
Un gioco preistorico
Come un GPS
Un giorno da archeologo

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 – Classe terza* 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, e 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 terza. 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 terza, 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):

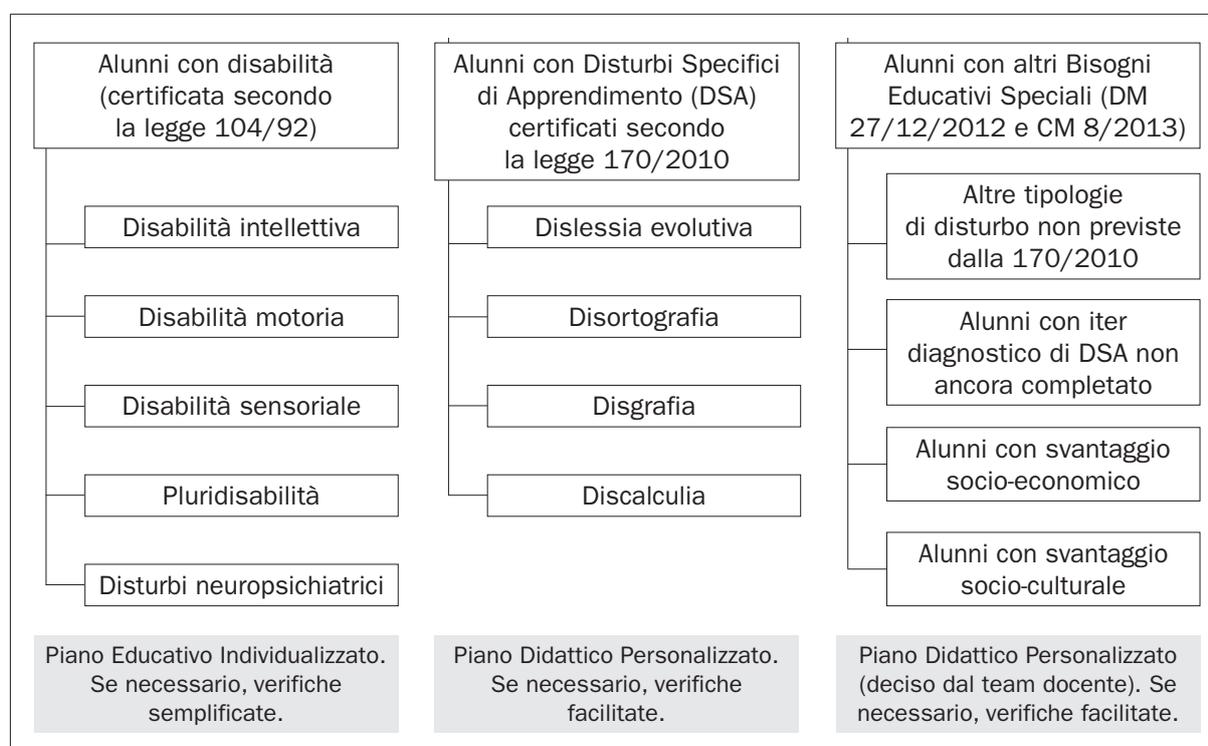


Fig. 1 Grafico riassuntivo dei criteri per l'adattamento delle prove per i bambini con Bisogni Educativi Speciali.

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.

c) *Predisposizione di verifiche scritte strutturate*

Le prove di verifica possono essere strutturate con domande a risposta chiusa (item a risposte multiple, vero/falso, domande a completamento di risposta) e quindi diversificate dal resto della classe. Fin dove è possibile, comunque, le prove differenziate dovrebbero mantenere caratteristiche simili a quelle del resto del gruppo.

d) *Predisposizione di verifiche scritte scalari*

La strutturazione delle prove andrebbe pensata secondo un ordine crescente di difficoltà. Se necessario, può essere utile evidenziare le parole chiave che dovrebbero fungere da riferimento per la comprensione di quanto richiesto: una strategia che, se ben organizzata, consente agli alunni di concentrarsi unicamente su risposte adeguate ed efficaci.

e) *Predisposizione di verifiche scritte accessibili*

È, questo, il tema degli elementi grafici della pagina di verifica.

La predisposizione di schede chiare, con accorgimenti grafici facilitanti, contraddistinte da spazi adeguati tra le parole, ma anche tra le parole e tra i paragrafi, può essere d'aiuto per i bambini in difficoltà, ma anche funzionale a tutta la classe. Per evitare all'alunno di disperdere la concentrazione nella decodifica del testo, va prestata grande attenzione alla scelta del font, alla sua dimensione, all'interlinea e all'ordine in cui sono presentati i contenuti.

f) *Valutazione del contenuto più che della forma*

Secondo le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* del 2011, in caso di disgrafia, disortografia, discalculia la valutazione non deve tenere presenti le abilità interessate dal disturbo riportato nella diagnosi.

In generale, la valutazione andrebbe calibrata in base al grado di difficoltà, fino ad arrivare all'esclusiva valutazione del contenuto rispetto alla forma.

g) *Compensazione dello scritto con l'orale*

Le prove scritte andrebbero integrate con corrispondenti attività orali, sia allo scopo di recuperare eventuali insuccessi nelle prove scritte, sia per fornire maggiori elementi per la valutazione degli obiettivi raggiunti. In presenza di difficoltà nell'espressione orale, inoltre, la valutazione dovrebbe tenere conto maggiormente del contenuto rispetto all'eloquio.

h) *Pianificazione delle verifiche*

In base alle difficoltà evidenziate, e non solo per le verifiche scritte, è possibile predisporre una pianificazione dei momenti legati alla valutazione. Per superare eventuali difficoltà di organizzazione del materiale di studio e dei tempi, si consiglia di programmare interrogazioni calibrate sulle capacità dell'alunno, come esplicitamente citato nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* del 2011.

i) *Utilizzo dei mediatori didattici e strumenti informatici*

Se previsto nel Piano Didattico Personalizzato, anche in fase di valutazione è possibile far utilizzare all'alunno i mediatori didattici come strumenti compensativi per lo studio. In presenza di difficoltà di memorizzazione, di recupero e organizzazione delle conoscenze, il bambino potrà far ricorso a schede, mappe, flashcard, ecc.

Un'attenzione particolare va posta agli strumenti compensativi tecnologici e informatici che possono essere utilizzati anche in sede di verifica, soprattutto se l'alunno si è avvalso degli stessi strumenti durante l'attività didattica. La condizione posta per l'utilizzo di mediatori didattici e strumenti informatici è che sollevino l'alunno con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza però favorirgli il compito dal punto di vista cognitivo.

j) *Gestione dei tempi e clima di classe*

I tempi della verifica devono essere adeguati alla rielaborazione mentale dell'alunno. Anche il clima di classe e l'ambiente di lavoro vanno predisposti in modo da ridurre eventuali stati d'ansia. In classe andrebbero messi in campo tutti gli accorgimenti che favoriscano i soggetti più emotivi e insicuri in modo che possano concentrarsi meglio sul compito.

L'adattamento delle verifiche per alunni con BES, non DSA

Gli adattamenti delle forme di verifica rivolti principalmente ai bambini con Disturbo Specifico di Apprendimento, riportati nella sezione precedente, possono essere estesi anche agli alunni con Bisogni Educativi Speciali individuati autonomamente dalla scuola. La CM 8 del 2013 afferma in modo esplicito che, tra gli scopi del Piano Didattico Personalizzato, c'è anche quello di definire, monitorare e documentare i criteri di valutazione degli apprendimenti. Possiamo, quindi, dedurre che almeno i criteri possano essere adattati e personalizzati.

Per definire cosa si intenda con «personalizzazione dei criteri» si può far riferimento al DM 5669 del 2011, riferito ai bambini con DSA, ma estendibile a tutti:

Le istituzioni scolastiche adottano modalità valutative che consentono all'alunno o allo studente con DSA di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento raggiunto mediante l'applicazione di misure che determinino le condizioni ottimali per l'espletamento della prestazione da valutare — relativamente ai tempi di effettuazione e alle modalità di strutturazione delle prove — riservando particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria.

L'obiettivo di fondo, quindi, è fare in modo che l'alunno venga messo nelle condizioni di dimostrare il livello di apprendimento raggiunto a prescindere dalle difficoltà specifiche. È evidente il tentativo di separare le competenze oggetto della valutazione dalle aree interessate dal disturbo. Questa personalizzazione delle modalità valutative si configura come un atto di equità che ha lo scopo di consentire la dimostrazione dell'effettiva padronanza di contenuti, abilità e competenze.

È possibile, quindi, estendere questi criteri di valutazione anche ai bambini con BES non interessati da DSA, perché permangono la richiesta di equità e la stessa necessità del raggiungimento del successo formativo.

A differenza di quanto avviene per i bambini con DSA, però, la lista degli strumenti compensativi può essere molto estesa. L'abilità deficitaria può essere molto diversificata e ogni strumento che sostiene l'alunno nei diversi ambiti può essere considerato strumento compensativo. È particolarmente importante, quindi, tenere sempre presente la condizione posta dalle Linee guida per i DSA del 2011: gli strumenti compensativi «sollevano l'alunno con DSA da una prestazione resa

difficoltosa dal disturbo senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo».

Facilitare e semplificare le prove scritte

È utile, a questo punto, formalizzare la distinzione tra facilitazione e semplificazione delle prove scritte ricordando che:

- la facilitazione delle prove deve essere indicata all'interno del Piano Didattico Personalizzato (per bambini con DSA o BES);
- la semplificazione delle prove deve essere indicata all'interno del Piano Educativo Individualizzato (per bambini certificati ai sensi della legge 104 del 1992).

Nello specifico, quando ci si avvia a strutturare prove scritte personalizzate, si fa riferimento a:

- il testo;
- il compito da svolgere;
- il testo e il compito.

In generale, *facilitare* vuol dire accompagnare, graduare, scomporre le difficoltà, senza eliminarle dal testo o dal compito. Senza agire direttamente sulle difficoltà cognitive della prova in esame. *Semplificare* vuol dire invece ridurre o eliminare gli elementi di difficoltà relativi al testo o ai contenuti. In pratica, dunque, strutturare prove personalizzate significa operare una delle seguenti quattro azioni (figura 2).

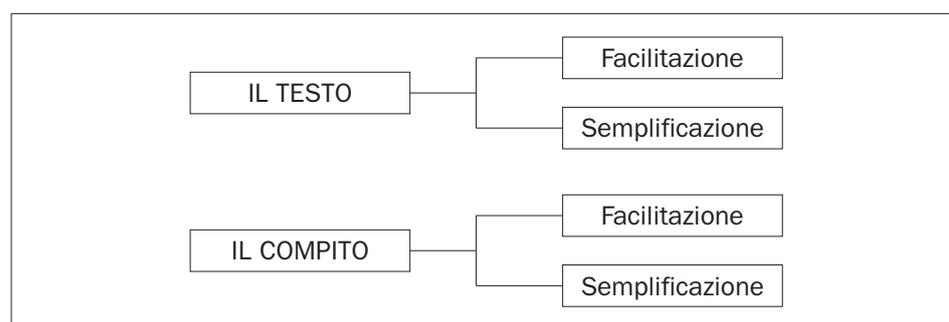


Fig. 2 Le quattro azioni per strutturare prove personalizzate.

1. *Facilitare il testo.* Si ha una facilitazione del testo quando:
 - lo si scompone e lo si riorganizza in modo da prevedere paragrafi, immagini, schemi e mappe;
 - si contestualizzano i concetti o gli elementi linguistici più complessi per favorirne la comprensione con il minor grado di astrazione;
 - lo si rende accessibile in base alle difficoltà del bambino, utilizzando per esempio lo stampato maiuscolo e il font adatto per un'alta leggibilità;
 - si utilizzano alcuni dei criteri di semplificazione del testo senza nulla togliere ai contenuti e alle informazioni.
2. *Facilitare il compito.* La facilitazione del compito avviene quando si guida il bambino a comprendere la richiesta senza troppo sforzo, magari con un esempio. Il compito non viene ridotto: viene spiegato con espressioni più semplici, con il minor numero di parole possibile e possibilmente con un modello da imitare.

3. *Semplificare il testo.* Semplificare il testo vuol dire riscriverlo secondo i criteri per l'alta comprensibilità, che possono essere riassunti nei seguenti punti:
- preferire le parole brevi;
 - preferire le parole di uso comune (*comprare* invece che *acquistare*);
 - preferire parole concrete («il passaggio dal tramonto al buio» è meglio sostituirlo con «quando viene la notte»);
 - preferire verbi semplici (*finire* invece che *portare a compimento*);
 - sostituire i termini tecnici con parole di uso comune (*pelle* invece di *epidermide*);
 - accompagnare le parole tecniche con immagini o spiegazioni;
 - evitare i modi di dire, gli idiomi e tutte le espressioni figurate;
 - usare la struttura frasale più semplice (soggetto esplicito, predicato, oggetto);
 - preferire frasi brevi e coordinate piuttosto che le subordinazioni;
 - non usare le forme passive e impersonali;
 - preferire la ripetizione, evitando l'uso di pronomi e sinonimi;
 - usare il passato prossimo invece del passato remoto o il presente storico per i testi narrativi;
 - usare il presente invece del futuro;
 - usare l'indicativo anche quando serve il congiuntivo («non so se sono venuti»);
 - usare forme esplicite al posto del participio e del gerundio («quando mio padre è arrivato a casa» invece che «arrivato a casa, mio padre...»);
 - usare frasi brevi: massimo 25 parole;
 - evitare gli incisi;
 - usare frasi affermative invece che negative;
 - suddividere il testo in paragrafi con sottotitoli;
 - evidenziare le parole chiave in grassetto o in colore;
 - seguire un ordine lineare delle informazioni;
 - segnalare graficamente i paragrafi;
 - evitare di proporre testi brevi, ma ad alta densità informativa;
 - preferire il discorso diretto all'indiretto;
 - eliminare le informazioni superflue.
4. *Semplificare il compito.* La semplificazione del compito avviene quando si semplificano le richieste, dal punto di vista cognitivo e/o lessicale. Per raggiungere questo obiettivo può essere necessario predisporre un compito di completamento, di collegamento o di ricerca più che di produzione scritta di testi.

Seguendo le raccomandazioni illustrate sopra, in *Verifiche personalizzate* si offrono pacchetti di verifiche per le principali discipline della scuola primaria (italiano, matematica, storia, geografia, scienze) nelle tre versioni che potremmo definire: «base», «facilitata», «semplificata».

In questo modo gli insegnanti potranno essere a loro volta facilitati nella somministrazione delle prove in modo da includere tutte le diversità presenti nella classe.

Struttura dell'opera Verifiche personalizzate – Classe terza (Italiano, storia e geografia)

Le materie delle verifiche

La tabella 1 mostra le prove di verifica contenute in questo volume.

TABELLA 1
Prove di verifica contenute in questo volume

ITALIANO (Antologia)	Comprensione di un testo non continuo Comprensione di un racconto realistico Produzione del racconto (inizio, sviluppo, conclusione) La fiaba La favola I miti Gli elementi base del testo poetico Testo descrittivo e arricchimento lessicale
ITALIANO (Grammatica)	Le difficoltà ortografiche Sinonimi e contrari I nomi: genere, numero, comuni o propri, concreti o astratti I nomi: primitivi, derivati, alterati I nomi: composti e collettivi Articoli e aggettivi qualificativi Preposizioni semplici e articolate I verbi: le coniugazioni e le desinenze I tempi dei verbi Analisi logica: soggetto, predicato ed espansioni
Storia	Il tempo, le fonti e la storia Le origini della Terra Le origini dell'uomo Il Paleolitico Il Neolitico L'età dei metalli
Geografia	Le trasformazioni I tipi di carte Orientarsi con e senza mappe La struttura della Terra Le montagne e le colline La pianura I laghi e i fiumi Il mare e la costa

Dalla tabella risulta evidente il percorso curricolare predisposto. Qualcosa di più, invece, si può dire nel merito delle scelte di fondo effettuate. Per la classe terza, le prove «base» e le prove «facilitate» sono in stampato minuscolo, restano in stampato maiuscolo, invece, le prove «semplificate». Tale scelta è frutto della consapevolezza che è bene continuare ad agire sulla zona di sviluppo prossimale anche in terza, senza tuttavia ostacolare la comprensione del testo ai bambini con difficoltà maggiori di apprendimento.

In *italiano* le prove sono incentrate su due nuclei fondamentali: la lettura, la comprensione e la produzione di testi di vario tipo da un lato (antologia), la riflessione linguistica in modo via via più strutturato e articolato dall'altro (grammatica).

In *storia*, si segue in ordine cronologico il percorso che va dalle origini della Terra all'età dei metalli, dopo aver consolidato i concetti di tempo storico e delle fonti.

In *geografia*, le prove vertono sull'orientamento e sulla conoscenza delle carte, ma anche sul riconoscimento delle peculiarità dei diversi paesaggi.

La struttura della scheda

In questa sezione, passiamo in rassegna un set di prove allo scopo di esplicitarne le caratteristiche e facilitarne l'utilizzo da parte del docente. Come già accennato in precedenza, le verifiche dei contenuti e delle abilità sono state declinate su tre livelli, contraddistinti da un diverso elemento grafico presente sulla scheda:



Ciascuna prova di verifica è composta generalmente da una doppia pagina. Quindi, prendendo come esempio il tema dell'analisi logica, avremo:

ITALIANO - GRAMMATICA
Analisi logica: soggetto, predicato ed espansioni
 COME TI SENTI PRIMA DI INIZIARE?
 NOME _____ DATA _____

► Riscrivi i sintagmi nelle caselle giuste.

- Le scimmie si arrampicano sugli alberi.

Soggetto	Predicato	Espansione
- Nel mare vivono i pesci.

Soggetto	Predicato	Espansione
- Le giraffe hanno il collo lungo.

Soggetto	Predicato	Espansione
- Il cane di Sara abbaia agli altri cani.

Soggetto	Predicato	Espansione
- Nella stalla dormono gli asinelli.

Soggetto	Predicato	Espansione
- In primavera le rondini tornano.

Soggetto	Predicato	Espansione

141

ITALIANO - GRAMMATICA
Analisi logica: soggetto, predicato ed espansioni
 COME TI SENTI PRIMA DI INIZIARE?
 ► Per ogni soggetto, scrivi un predicato verbale (P.V.) e un predicato nominale (P.N.)

Il fagiolo $\left\{ \begin{array}{l} P.V. \\ P.N. \end{array} \right.$ La cantante $\left\{ \begin{array}{l} P.V. \\ P.N. \end{array} \right.$

La sveglia $\left\{ \begin{array}{l} P.V. \\ P.N. \end{array} \right.$ Il treno $\left\{ \begin{array}{l} P.V. \\ P.N. \end{array} \right.$

► Completa le frasi con un'espansione, specificando la domanda.

Il sole splende (_____)
 Il barista saluta (_____)
 Il gatto gioca (_____)
 I miei amici partono (_____)

COME TI SENTI ORA? Valutazione dell'insegnante

LA VERIFICA È STATA DIFFICILE?

COME PENSI DI AVERLA SVOLTA?

142

Verifica base: ha tutti gli elementi di complessità.

ITALIANO - GRAMMATICA
Analisi logica: soggetto, predicato ed espansioni
 COME TI SENTI PRIMA DI INIZIARE?
 NOME _____ DATA _____

► Riscrivi i sintagmi nelle caselle giuste.

- Le scimmie / si arrampicano / sugli alberi.

Soggetto	Predicato	Espansione
Le scimmie	si arrampicano	sugli alberi
- Nel mare / vivono / i pesci.

Soggetto	Predicato	Espansione
- Le giraffe / hanno / il collo lungo.

Soggetto	Predicato	Espansione
- Il cane / di Sara / abbaia / agli altri cani.

Soggetto	Predicato	Espansione
- Nella stalla / dormono / gli asinelli.

Soggetto	Predicato	Espansione
- In primavera / le rondini / tornano.

Soggetto	Predicato	Espansione

143

ITALIANO - GRAMMATICA
Analisi logica: soggetto, predicato ed espansioni
 COME TI SENTI PRIMA DI INIZIARE?
 ► Scrivi un predicato verbale (P.V.) e un predicato nominale (P.N.) per ogni soggetto.

RICORDA:
 il predicato verbale indica un'azione (Mario corre).
 il predicato nominale indica un modo di essere, come è il soggetto (Mario è veloce).

Il fagiolo $\left\{ \begin{array}{l} P.V. cresce \\ P.N. è alto \end{array} \right.$ La cantante $\left\{ \begin{array}{l} P.V. \\ P.N. \end{array} \right.$

La sveglia $\left\{ \begin{array}{l} P.V. \\ P.N. \end{array} \right.$ Il treno $\left\{ \begin{array}{l} P.V. \\ P.N. \end{array} \right.$

► Completa le frasi con un'espansione.

Il sole splende (dove?) _____
 Il barista saluta (come?) _____
 Il gatto gioca (con chi?) _____
 I miei amici partono (per dove?) _____

COME TI SENTI ORA? Valutazione dell'insegnante

LA VERIFICA È STATA DIFFICILE?

COME PENSI DI AVERLA SVOLTA?

144

Verifica facilitata: la complessità del compito cognitivo rimane inalterata. Vengono forniti richiami o modelli da imitare.

ITALIANO - GRAMMATICA

ANALISI LOGICA: SOGGETTO, PREDICATO ED ESPANSIONI

COME TI SENTI PRIMA DI INIZIARE?

NOME _____ DATA _____

==> COLORA I SOGGETTI.

LE SCIMMIE SI ARRAMPICANO SUGLI ALBERI.

NEL MARE NUOTANO I PESCI.

LE GIRAFFE HANNO IL COLLO LUNGO.

==> COLORA I PREDICATI.

IL CANE DI SARA ABBAIA.

IN PRIMAVERA TORNANO LE RONDINI.

NELLA STALLA DORMONO GLI ASINELLI.

145

ITALIANO - GRAMMATICA

ANALISI LOGICA: SOGGETTO, PREDICATO ED ESPANSIONI

COME TI SENTI PRIMA DI INIZIARE?

==> COLLEGA I SOGGETTI AI PREDICATI VERBALI.

IL FAGIOLO SQULLA
LA CANTANTE CRESCE
LA SVEGLIA CANTA
IL TRENO PARTE

==> COLLEGA I SOGGETTI AI PREDICATI NOMINALI.

IL FAGIOLO E ROTTA
LA CANTANTE E LUNGO
LA SVEGLIA E BRAVA
IL TRENO E ALTO

==> RISCRIVI IN ORDINE LA FRASE.

GIOCA CON IL GOMITOLO
IL GATTO SUL DINAMO

FACILE O DIFFICILE? Valutazione dell'insegnante

COME È ANDATA? Valutazione dell'insegnante

146

Verifica semplificata: la complessità del compito cognitivo è stata ridotta. Vengono presentati meno item per ciascun esercizio. Il testo è in stampato maiuscolo e permangono schemi o modelli da imitare.

Prendendo in esame un esercizio, può risultare più immediato il tipo di lavoro svolto sia sul versante della facilitazione, sia su quello della semplificazione.

==> Completa la linea del tempo: collega ogni fase della tua vita scolastica all'età giusta.

Ho iniziato la classe terza Finirò la classe quinta

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Sono nato Ho iniziato la classe prima Finirò la classe terza

==> Collega sulla linea del tempo.

Ho iniziato la classe terza Finirò la classe quinta

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Sono nato Ho iniziato la classe prima Finirò la classe terza

==> COLLEGA SULLA LINEA DEL TEMPO.

HO INIZIATO LA CLASSE TERZA

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

SONO NATO FINIRÒ LA CLASSE TERZA

Verifica base: in questo caso, la consegna prevede di collegare cinque fasi della vita scolastica all'età giusta sulla linea del tempo.

Verifica facilitata: la consegna è limitata all'istruzione principale. L'esercizio, pur mantenendo lo stesso grado di difficoltà, presenta un item già svolto come esempio.

Verifica semplificata: oltre alla presentazione delle parole in stampato maiuscolo, vi è una riduzione di item a tre casi, di cui uno dato come esempio.

Le prove dei tre livelli sono piuttosto simili, anche da un punto di vista grafico, e mantengono alcuni tratti comuni.

Prima di iniziare, ai bambini viene chiesto di scrivere il proprio nome, la data e di indicare il proprio stato d'animo.

Al termine della prova, i bambini potranno valutare il proprio stato d'animo, la difficoltà della prova e l'esito della stessa. Accanto alla previsione del bambino, il docente potrà affiancare la propria valutazione e favorire, in questo modo, il confronto in un'ottica di autovalutazione. Nella versione semplificata, l'autovalutazione è ridotta a due domande.

ITALIANO - ANTOLOGIA

Comprensione di un testo non continuo

COME TI SENTI PRIMA DI INIZIARE?

NOME _____ DATA _____

COME TI SENTI ORA? Valutazione dell'insegnante

LA VERIFICA È STATA DIFFICILE?

COME PENSI DI AVERLA SVOLTA?

Verifica base/facilitata

FACILE O DIFFICILE? Valutazione dell'insegnante

COME È ANDATA?

Verifica semplificata

L'aspetto metacognitivo è uno degli elementi essenziali della valutazione e della valutazione per competenze in modo particolare. Abituare il bambino a riflettere sulla propria percezione del compito e sul proprio stato d'animo fin dalle prime classi della scuola primaria è utile per un pieno sviluppo di consapevolezza del Sé che apprende.

La valutazione delle competenze

L'introduzione della progettazione per competenze nella scuola primaria, a partire dalla definizione dei traguardi di competenza previsti dalle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012, ha avuto come conseguenza anche l'ovvia introduzione della valutazione delle competenze.

Un passaggio decisamente complesso, specie se messo in relazione alle consuete modalità con le quali viene gestita la valutazione in ambito scolastico. Un lavoro incentrato sulle competenze, infatti, comporta un ripensamento complessivo delle pratiche di verifica con uno spostamento dagli apprendimenti disciplinari ai saperi trasversali, ma non solo.

La valutazione delle competenze comporta almeno tre implicazioni:

1. il passaggio da una valutazione statica degli apprendimenti, orientata solo ad accertarne quantità e qualità, a un approccio dinamico, orientato a osservare come l'allievo usi i saperi acquisiti per affrontare compiti anche diversi da quelli risolti in fase di apprendimento. È il tema dei compiti di realtà in situazioni nuove;
2. il passaggio da un approccio analitico a uno olistico. Nel processo di valutazione di contenuti e abilità, si tende a scomporre l'attività di apprendimento nei suoi elementi costitutivi per poterlo misurare con precisione, almeno nelle intenzioni. Nell'approccio olistico, si tende a cogliere la capacità del soggetto di utilizzare complessivamente le proprie conoscenze per affrontare situazioni complesse;
3. il superamento della valutazione decontestualizzata, il cui scopo è unicamente la rilevazione di quanto sapere scolastico è contenuto negli apprendimenti sviluppati dagli alunni, in termini di conoscenze e abilità astratte. In una valutazione contestualizzata, invece, il bambino ha lo scopo di muoversi all'interno di contesti operativi.

Per semplificare, un bambino al quale si chiedi di assumere il ruolo di guida turistica durante la visita della delegazione di un'altra scuola si troverà immerso in una verifica di competenza. Egli infatti:

- si troverà all'interno di un compito di realtà: dovrà utilizzare i saperi appresi nel contesto scolastico in una situazione diversa;
- potrà essere valutato (e autovalutarsi) solo osservando il complesso di abilità e conoscenze messe in campo. L'approccio dell'osservatore non potrà che essere olistico: a prescindere dai singoli contenuti, il valutatore dovrà tenere presente come essi sono stati espressi, con quale efficacia il bambino ha risposto alle domande, come sono stati gestiti i fattori emotivi, ecc.;
- dovrà muoversi in un contesto dato, parte integrante del momento valutativo.

Potremmo dire che una didattica per competenze comporta uno spostamento dell'asse della valutazione. Non più, quindi, una visione riproduttiva dell'appren-

dimento, nella quale la valutazione serve per accertare la «fedeltà» con la quale l'alunno sa richiamare un sapere dato, ma una visione rielaborativa, nella quale la valutazione serve per riconoscere la capacità di utilizzare il sapere in contesti di vita reale.

Non è un caso che l'apprendimento cooperativo trovi applicazione abbastanza diffusa nella didattica per competenze. I rapporti nel gruppo e le interdipendenze di ruolo o di materiale (per citarne solo alcune) rappresentano elementi di realtà con i quali i bambini imparano a confrontarsi a partire dai compiti strutturati dal docente. Conseguentemente, alcune verifiche di competenza presenti in questo volume fanno riferimento alla metodologia del cooperative learning.

Ne emerge un quadro di apparente giustapposizione tra impostazioni diverse: da un lato la scuola tradizionale centrata sulle discipline e sulla loro valutazione analitica, dall'altra un'impostazione curricolare fondata su apprendimenti trasversali che trova nel compito di realtà il momento della verifica. La distanza è, appunto, solo apparente. Impostare una valutazione delle competenze non significa accantonare le discipline e il loro ruolo. Le prove di accertamento di specifiche conoscenze e abilità rappresentano una parte che deve essere considerata anche nella valutazione delle competenze.

Come efficacemente scritto da Mario Castoldi (2011), lo sfondo culturale che deve tenere unite prove di accertamento delle conoscenze e abilità e prove per competenze è «il passaggio da una valutazione *dell'* apprendimento a una valutazione *per* l' apprendimento». Infatti, «le due espressioni richiamano due logiche di fondo con cui considerare la valutazione in ambito scolastico: da un lato una logica di *controllo*, finalizzata ad accertare e attestare determinati risultati formativi, dall'altro una logica di *sviluppo*, finalizzata a potenziare il processo formativo stesso e i suoi risultati».

Seguendo la distinzione tra controllo e sviluppo, si può affermare che:

- la logica del controllo (la valutazione *dell'* apprendimento) comporta una netta separazione tra il momento dell'azione didattica e quello della rilevazione degli apprendimenti. Essa è caratterizzata da un aspetto di rendicontazione sociale dell'attività della classe o della scuola e tende, per questo, a privilegiare interlocutori esterni;
- la logica dello sviluppo (la valutazione *per* l' apprendimento) applica alla valutazione una funzione di feedback utile anche al coinvolgimento dell'alunno, al potenziamento della sua capacità di autovalutazione. Essa è caratterizzata da una forte integrazione con il momento formativo.

Le rilevazioni delle competenze, dei contenuti e delle abilità possono, quindi, stare insieme se si definisce come orizzonte complessivo di tutto il momento valutativo la logica dello sviluppo, ovvero la valutazione *per* l' apprendimento.

D'altra parte, abbiamo già detto che la natura stessa delle competenze richiama il concetto di complessità. L'osservazione di una realtà complessa impone il confronto di più livelli di osservazione.

La verifica dei contenuti e delle abilità, in questo approccio multidimensionale, può fornire indicazioni utili per comprendere meglio le soluzioni proposte dai bambini nei compiti di realtà, il loro atteggiamento nei confronti delle discipline, l'autonomia operativa nello svolgimento del compito, ecc.

Prove di competenza

La tabella 2 mostra le prove di competenza contenute in questo volume.

TABELLA 2
Prove di competenza contenute in questo volume

Titolo della prova	Tipo di attività	Discipline coinvolte	Metodologia
Dentro le parole	Applicare inferenze e strategie di problem solving di coppia per cogliere il significato di parole nuove	Italiano e tutte le discipline in modo trasversale, in quanto il compito è focalizzato sul lessico	Apprendimento cooperativo
Nei panni degli altri	Leggere, comprendere e cogliere i diversi punti di vista, superando i pregiudizi	Italiano, storia	Individuale
Detective in azione	Osservare e descrivere un paesaggio nei suoi elementi naturali e antropici	Italiano, geografia	Apprendimento cooperativo
Un gioco preistorico	Leggere e comprendere un testo regolativo per ricostruire un gioco antico	Storia, italiano	Apprendimento cooperativo
Come un GPS	Utilizzare mappe per l'orientamento. Saper descrivere un percorso basandosi su una mappa	Geografia, italiano	Individuale
Un giorno da archeologo	Utilizzare il contesto tipico di uno scavo archeologico per analizzare fonti e formulare ipotesi	Storia, italiano, matematica	Individuale

In questo volume sono presenti sei prove di competenza basate sui seguenti compiti di realtà:

- capire il significato delle parole
- cogliere diversi punti di vista
- descrivere un paesaggio
- ricostruire un gioco antico
- orientarsi con le mappe
- analizzare fonti storiche.

Le sei prove di competenza sono state inserite in un'unica sezione nelle ultime pagine del libro, in modo che risultasse evidente la massima flessibilità di utilizzo: spetterà al docente decidere quando presentarle alla classe, in quale ordine e secondo quale regolarità. Sono state però presentate in ordine crescente di complessità, in modo da poterne proporre indicativamente tre nel primo quadrimestre e tre nel secondo quadrimestre.

Ogni compito di realtà è presentato, in linea di massima, su tre pagine. Come già visto per le verifiche di abilità e contenuti, le prove hanno anche alcuni elementi comuni:

- un’autovalutazione iniziale dello stato emotivo del bambino;
- un’autovalutazione finale in merito alla riuscita della prova, accanto alla valutazione del docente.

DENTRO LE PAROLE		COMPETENZE
NOME	DATA	COME TI SENTI PRIMA DI INIZIARE? 😊 😐 😞
LAVORARE CON GLI ALTRI È STATO:		
FACILE O DIFFICILE?	😊 😐 😞	Valutazione dell'insegnante
DIVERTENTE O NOIOSO?	😊 😐 😞	

Anche nelle prove di competenza, infatti, è fondamentale l’analisi, affidata all’autovalutazione del bambino, del percorso svolto. Nei primi anni di scuola primaria l’aspetto metacognitivo è affidato a stimoli semplici come quelli proposti in queste prove. Nel corso delle annualità successive si svilupperanno modalità funzionali all’autobiografia cognitiva. Alcune prove sono individuali, altre sono da svolgere in coppia, secondo la metodologia dell’apprendimento cooperativo.

Il valore inclusivo dell’apprendimento cooperativo è ampiamente dimostrato in letteratura. Può essere necessario, però, sottolineare che l’inclusione è tale solo se riguarda tutta la classe. I bambini più competenti trovano nelle attività in apprendimento cooperativo l’occasione di consolidare e sviluppare maggiormente le proprie abilità e conoscenze.

Proprio vista la particolarità delle prove di competenza e la loro relativa novità, può essere utile analizzarle nel dettaglio e presentare alcuni aspetti metodologici.

DENTRO LE PAROLE

Competenza: cogliere il significato delle parole basandosi su elementi morfologici.

Discipline coinvolte: italiano e tutte le discipline in modo trasversale, in quanto la prova è focalizzata sul lessico.

Per la prima verifica di terza si è ritenuto opportuno presentare ai bambini un compito di tipo lessicale. Capire le parole anche per la loro forma (presenza di prefissi, in questo caso) è uno strumento utile anche per approcciare ai diversi tipo di testo e via via allo studio.

La richiesta presentata in questo compito di realtà, infatti, è quella di comprendere il significato delle parole aiutandosi con i prefissi che presentano, o, viceversa, capire il significato dei prefissi paragonando parole che presentano caratteristiche simili.

L’attività è di tipo collaborativo, nella fattispecie di coppia. Ogni bambino, per completare il compito, dovrà confrontarsi con 6 compagni differenti per 6 step successivi.

In sostanza, l’insegnante preparerà le tessere con le parole (presenti nella prova e divise per gruppi di parole, in modo da poter riproporre l’attività con vocaboli diversi in momenti differenti) e le distribuirà alle coppie di alunni che avrà già organizzato. Al suo via, ogni bambino annoterà sulla sua scheda la parola ricevuta e quella del suo compagno (ad esempio: felice/infelice). Nell’arco di un tempo stabilito dall’insegnante (si consiglia di non superare i 3-4 minuti), i bambini dovranno scrivere la loro ipotesi sul significato del prefisso (in questo esempio «in-»).



Sinonimi e contrari

COME TI SENTI PRIMA
DI INIZIARE?



NOME

DATA

► Segna con una crocetta le risposte giuste.

Parole	Sinonimi	Contrari
caldo/freddo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sopra/sotto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chiedere/domandare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aprire/chiudere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sbagliato/errato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
inviare/ricevere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
equo/giusto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
insegnare/imparare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
alunno/scolaro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
partire/tornare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
colpevole/innocente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lieve/leggero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ricordare/dimenticare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
forte/potente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
generoso/avaro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



► Completa scrivendo le parole contrarie nelle caselle.

Alice è una strega cattiva , brutta e antipatica.

Ma le sue pozioni sono sempre profumate e potenti e ogni sua magia è perfetta .

Una volta riuscì a trasformare una maestra piccola e chiacchierona in un cavallo nero e docile .

Un'altra volta invece trasformò un gatto dal pelo lungo e chiaro in un leone minuscolo ma coraggioso .

I suoi amici vogliono sempre giocare con lei, perché sperano di poter imparare i suoi segreti.

Nessuno riesce a capire i suoi segreti, perché Alice è una strega davvero speciale .

► Sottolinea il sinonimo giusto per ogni parola.

- **formaggio** mozzarella cacio
- **topo** ratto micio
- **asino** puledro somaro
- **buco** foro taglio
- **termosifone** ventilatore calorifero

COME TI SENTI ORA?			
LA VERIFICA È STATA DIFFICILE?			
COME PENSI DI AVERLA SVOLTA?			

Valutazione dell'insegnante



Sinonimi e contrari

COME TI SENTI PRIMA
DI INIZIARE?



NOME

DATA

► Segna con una crocetta le risposte giuste.

Parole	Sinonimi Hanno lo stesso significato	Contrari Hanno significato op- posto
caldo/freddo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sopra/sotto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chiedere/domandare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aprire/chiudere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sbagliato/errato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
inviare/ricevere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
equo/giusto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
insegnare/imparare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
alunno/scolaro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
partire/tornare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
colpevole/innocente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lieve/leggero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ricordare/dimenticare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
forte/potente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
generoso/avaro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



► Scrivi le parole contrarie nelle caselle.

Alice è una strega cattiva **buona**, brutta e antipatica.

Ma le sue pozioni sono sempre profumate e potenti

e ogni sua magia è perfetta .

Una volta riuscì a trasformare una maestra piccola e

chiacchierona in un cavallo nero e docile .

Un'altra volta invece trasformò un gatto dal pelo lungo

e chiaro in un leone minuscolo ma

coraggioso .

I suoi amici vogliono sempre giocare con lei, perché sperano di poter imparare i suoi segreti.

Nessuno riesce a capire i suoi segreti, perché Alice è una strega davvero speciale .

► Sottolinea il sinonimo giusto.

- **formaggio** mozzarella cacio
- **topo** ratto micio
- **asino** puledro somaro
- **buco** foro taglio
- **termosifone** ventilatore calorifero

COME TI SENTI ORA?			
LA VERIFICA È STATA DIFFICILE?			
COME PENSI DI AVERLA SVOLTA?			

Valutazione dell'insegnante



Il Paleolitico

COME TI SENTI PRIMA
DI INIZIARE?



NOME

DATA

- Leggi le informazioni riportate sotto e completa la linea del tempo.

Per gli studiosi, la storia dell'uomo può essere suddivisa in due grandi periodi:

La Preistoria

È iniziata con la costruzione dei primi utensili, avvenuta circa 2 milioni di anni fa, e si è conclusa con l'invenzione della scrittura, avvenuta circa 5 mila anni fa.

La Storia

È iniziata con l'invenzione della scrittura (5 mila anni fa) e continua ancora oggi.

_____ anni fa	_____ anni fa	
Questo periodo è chiamato _____	Questo periodo è chiamato _____	
Questo periodo inizia con _____	Questo periodo inizia con _____	
Finisce con _____	Finisce con _____	

- Completa le definizioni, poi rispondi alle domande:

La parola «Preistoria» vuol dire _____.

La Preistoria è iniziata _____ anni fa.

La Preistoria si è conclusa _____ anni fa.

La parola «Paleolitico» vuol dire _____.

Il Paleolitico è iniziato _____ anni fa.

Il Paleolitico si è concluso _____ anni fa.



► Segna con una X le affermazioni corrette.

Durante il Paleolitico, gli uomini...

- sapevano scheggiare le pietre per ottenere armi e utensili.
- sapevano lavorare il ferro per ottenere armi e utensili.
- sapevano ottenere punte in pietra ben levigate.
- dipingevano l'interno delle caverne con scene di caccia.
- seguivano gli animali da cacciare, quindi erano nomadi.
- vivevano in villaggi stabili e commerciavano con i villaggi vicini.
- erano già in grado di accendere il fuoco per riscaldarsi e cucinare.
- andavano a caccia.

► Completa utilizzando le seguenti parole:

*animali – anziani – donne – pelli – nomadi
caccia – gruppo – frutta, bacche e radici*

Gli uomini del Paleolitico erano _____, cioè si spostavano continuamente alla ricerca di posti migliori in cui vivere.

Essi, infatti, vivevano prevalentemente di _____ e dovevano seguire gli spostamenti degli _____ di cui si cibavano.

Gli uomini del Paleolitico si nutrivano anche di _____.

La ricerca di questi cibi era riservata agli _____ e alle _____.

A causa della difficoltà di procurarsi del cibo, impararono a vivere in _____.

Per vestirsi utilizzavano le _____ degli animali uccisi.

COME TI SENTI ORA?	
LA VERIFICA È STATA DIFFICILE?	
COME PENSI DI AVERLA SVOLTA?	

Valutazione dell'insegnante



Il Paleolitico

COME TI SENTI PRIMA
DI INIZIARE?



NOME

DATA

► Leggi e completa la linea del tempo.

La Preistoria

Inizia 2 milioni di anni fa quando gli uomini costruiscono i primi oggetti.

Finisce 5 mila anni fa quando gli uomini inventano la scrittura.

La Storia

Inizia 5 mila anni fa quando gli uomini inventano la scrittura.

Non finisce. Continua ancora oggi.

2 milioni di anni fa	_____ anni fa
Questo periodo è chiamato _____	Questo periodo è chiamato _____
Questo periodo inizia quando gli uomini costruiscono i primi oggetti . Finisce quando _____	Questo periodo inizia quando gli uomini _____ Finisce? <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no

► Completa:

Preistoria

«Preistoria» vuol dire prima della _____.

La Preistoria è iniziata _____ anni fa.

La Preistoria si è conclusa _____ anni fa.

Paleolitico

«Paleolitico» vuol dire «età della pietra _____».

Il Paleolitico è iniziato _____ anni fa.

Il Paleolitico si è concluso _____ anni fa.



► Metti una X sulle frasi corrette.

Durante il Paleolitico,

- gli uomini avevano armi in pietra.
- gli uomini avevano armi in ferro.
- gli uomini levigavano la pietra.
- gli uomini dipingevano nelle caverne.
- gli uomini erano nomadi.
- gli uomini vivevano nei villaggi.
- gli uomini accendevano il fuoco.
- gli uomini cacciavano gli animali.

► Completa.

animali – anziani – donne – pelli – nomadi
caccia – gruppo – frutta, bacche e radici

Gli uomini del Paleolitico erano nomadi e si spostavano continuamente.

Gli uomini del Paleolitico vivevano prevalentemente di _____.

Essi seguivano gli spostamenti degli _____.

Anche le _____ e gli _____ procuravano il cibo: raccoglievano _____.

Nel Paleolitico, gli uomini vivevano in _____.

Si vestivano con le _____ degli animali uccisi.

COME TI SENTI ORA?



LA VERIFICA È STATA DIFFICILE?



COME PENSI DI AVERLA SVOLTA?



Valutazione dell'insegnante



IL PALEOLITICO

COME TI SENTI PRIMA
DI INIZIARE?



NOME

DATA

► LEGGI E COMPLETA LA LINEA DEL TEMPO.

LA PREISTORIA

INIZIA 2 MILIONI DI ANNI FA.

FINISCE 5 MILA ANNI FA QUANDO L'UOMO INVENTA LA SCRITTURA.

LA STORIA

INIZIA 5 MILA ANNI FA CON LA SCRITTURA.

CONTINUA OGGI.

2 MILIONI DI ANNI FA	_____ ANNI FA
QUESTO PERIODO È CHIAMATO _____	QUESTO PERIODO È CHIAMATO _____
QUESTO PERIODO INIZIA QUANDO GLI UOMINI COSTRUISCONO I PRIMI OGGETTI. FINISCE QUANDO GLI UOMINI INVENTANO LA _____	QUESTO PERIODO INIZIA QUANDO GLI UOMINI INVENTANO LA SCRITTURA. FINISCE? <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO

► COMPLETA LE DEFINIZIONI.

PALEOLITICO

«PALEOLITICO» VUOL DIRE ETÀ DELLA PIETRA ANTICA V F

IL PALEOLITICO È INIZIATO 2 MILIONI DI ANNI FA V F

IL PALEOLITICO SI È CONCLUSO 5 MILA ANNI FA V F



► VERO O FALSO?

DURANTE IL PALEOLITICO,

GLI UOMINI AVEVANO ARMI IN PIETRA. VERO FALSO

GLI UOMINI AVEVANO ARMI IN FERRO. VERO FALSO

GLI UOMINI DIPINGEVANO NELLE CAVERNE. VERO FALSO

GLI UOMINI VIVEVANO NEI VILLAGGI. VERO FALSO

GLI UOMINI ACCENDEVANO IL FUOCO. VERO FALSO

GLI UOMINI CACCIAVANO GLI ANIMALI. VERO FALSO

► COMPLETA.

ANIMALI – DONNE – PELLI
GRUPPO – FRUTTA, BACCHE E RADICI – UOMINI

GLI UOMINI DEL PALEOLITICO SI SPOSTAVANO CONTINUAMENTE.

GLI UOMINI DEL PALEOLITICO UCCIDEVANO GLI _____
PER MANGIARE.

LE _____ E GLI ANZIANI RACCOGLIEVANO _____
_____.

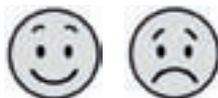
NEL PALEOLITICO, GLI UOMINI VIVEVANO IN _____.

SI VESTIVANO CON LE _____ DEGLI ANIMALI UCCISI.

FACILE O DIFFICILE?



COME È ANDATA?



*Valutazione
dell'insegnante*