

Promuovere e accertare competenze nelle classi prime di scuola primaria: il dispositivo “compito di realtà” in forma di simulazione

Promoting and assessing competencies in the first classes of primary school: the Reality Task in form of simulation

Giovanni Moretti^a, Arianna Lodovica Morini^b, Arianna Giuliani^{c,1}

^a *Università degli Studi Roma Tre*, giovanni.moretti@uniroma3.it

^b *Università degli Studi Roma Tre*, arianna.morini@uniroma3.it

^c *Università degli Studi Roma Tre*, arianna.giuliani@uniroma3.it

Abstract

Con l’istituzione del “Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni” i docenti sono chiamati a riflettere su come progettare un curriculum scolastico orientato alle competenze e come garantire la continuità didattica nelle classi iniziali del primo ciclo. Per qualificare questi processi i percorsi di formazione e sviluppo professionale dei docenti svolgono una funzione strategica valorizzando la condivisione di buone pratiche didattiche e valutative. Il contributo approfondisce gli esiti di una Ricerca-Formazione (R-F) che ha previsto l’elaborazione e l’introduzione del “compito di realtà” in forma di simulazione. Nel progetto di R-F l’interesse è stato focalizzato sullo sviluppo di alcune competenze trasversali che implicano la capacità di risolvere situazioni problematiche, assumendo decisioni, esercitando la propria autonomia, collaborando con altri e rielaborando l’esperienza.

Parole chiave: compiti di realtà; didattica per competenze; ricerca-formazione; simulazione; valutazione

Abstract

Due to the establishment of the educational and institutional system in students from birth to six years old, teachers are required to reflect on how to design a scholastic skills-based curriculum. Additionally, they are also required to understand how to ensure the continuity in teaching, especially in the first classes of primary school. In order to qualify these processes, the courses for professional teaching development are built with the aim to share the best teaching and assessment practices. This paper shows the outcomes of a Professional Development-Research (PD-R) that has expected the development and the insertion of a “Reality Task” in form of simulation. In the Professional Development-Research (PD-R) the focus has been on the development of some transversal competencies that imply the abilities to solve problems, make decisions, be autonomous, collaborate with others and re-elaborate experiences.

Keywords: assessment; competence-based education; professional development-research; reality tasks; simulation

¹ Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori, in particolare i paragrafi 1 e 5 sono stati redatti da G. Moretti; i paragrafi 2 e 4 da A.L. Morini; il paragrafo 3 da A. Giuliani.

1. Contesto della ricerca

L'istituzione del "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni", così come è stata definita dal D.Lgs n. 65/2017, rappresenta una positiva novità di cui è opportuno tenere conto per sostenere adeguatamente la continuità dei percorsi educativi e scolastici. Le finalità del *sistema integrato* di promuovere la continuità del percorso educativo e scolastico, con particolare riferimento al primo ciclo di istruzione, rappresentano una sfida sia per la riflessione educativa sia per la ricerca didattica.

In questa direzione si ritiene opportuno riprendere gli esiti della ricerca-sperimentazione di una proposta organica di "curricolo per la continuità" (Pontecorvo, 1989) e prestare attenzione ad alcuni esiti della ricerca nazionale e internazionale sulla *school readiness*, sull'essere pronti per apprendere, "che hanno individuato, tra i maggiori predittori del successo scolastico i processi cognitivi di problem-solving e le funzioni esecutive connesse" (Coggi & Ricchiardi, 2014, p. 297). Ciò nonostante alcune indagini svolte con educatori dei nidi e insegnanti di scuola dell'infanzia hanno rilevato lo scarso valore attribuito dai rispondenti alle abilità di problem-solving o quelle linguistiche nell'ambito del curricolo di prealfabetizzazione (Mashburn & Henry, 2004; Heaviside, 1993). Coerentemente con le evidenze di ricerca sinteticamente richiamate e le caratteristiche del nuovo Sistema integrato, si ritiene opportuno formare gli insegnanti nella prospettiva di promuovere, accertare e interpretare la qualità degli esiti degli apprendimenti "in chiave evolutiva, cioè come livello raggiunto in quella specifica fase evolutiva, necessariamente transitoria, dinamica, in cambiamento" (Biasi, 2017, p. 95).

La piena acquisizione di abilità e competenze richiede tempi lunghi ma la profondità, l'ampiezza e la qualità della loro acquisizione dipendono dal tipo di supporto e potenziamento ricevuto sia in età precoce (0-6 anni) sia nelle classi di avvio del percorso formale di istruzione. In previsione di costruire ponti tra scuola primaria e nuovo sistema integrato di educazione e di istruzione è evidente l'esigenza di innovare le pratiche didattiche e valutative già dalle prime classi di scuola primaria intravedendo la strategia della gradualità nella introduzione nel curricolo scolastico dell'imparare a imparare e la sua possibile traduzione didattica in una fase iniziale circoscritta alla competenza dell'"imparare" (*learnacy o learning competence*) (Marcuccio, 2016, p. 270).

Con l'intento di riflettere sulla possibilità di promuovere e accertare competenze trasversali (Marzano, 2013; Perrenoud, 2004) a partire dalle classi iniziali del cosiddetto "curricolo formale", il contributo focalizza il tema dello sviluppo professionale (Bubb & Earley, 2009; Lucisano, 2016) come dispositivo privilegiato per promuovere nella scuola consapevolezza e pratiche utili a progettare un curricolo orientato alle competenze (Baldacci, 2010; Castoldi, 2013; Maccario, 2012). In particolare, nell'approfondire le strategie mediante le quali è possibile organizzare la didattica con metodi attivi (Laudrillard, 2002; Nigris, Negri & Zuccoli, 2007) orientandola al potenziamento della "*school readiness*" e allo sviluppo di competenze implicate nell'"imparare", si porrà attenzione all'apprendimento basato su problemi e alla capacità di esercitare la propria autonomia (Comoglio, 2002; Wiggins & McTighe, 2004).

Progettare un curricolo che tenga conto dei problemi e dell'educazione al *problem solving* come stimolo per l'esercizio e lo sviluppo delle competenze può infatti contribuire ad avvalersi della valutazione in funzione dell'apprendimento (Domenici, 2012; Weeden, Winter & Broadfoot, 2009), approccio ritenuto strategico per sostenere gli alunni nei processi educativi. Sulla base di queste riflessioni il contributo approfondisce i dispositivi e le modalità con cui individuare, promuovere e accertare alcune competenze ritenute strategiche per "imparare" nelle classi prime di scuola primaria. In particolare si fa

riferimento a quella che Wiggins e McTighe (2001) definiscono “progettazione a ritroso”, ovvero una progettazione nell’ambito della quale il docente progetta le attività didattiche sulla base degli obiettivi e dei traguardi di sviluppo delle competenze definiti nel curricolo formale. L’interesse nel comprendere quali possano essere i dispositivi più adeguati per favorire lo sviluppo e accertare le abilità di un alunno rispetto a uno specifico ambito di competenza, risponde alla volontà di valorizzare quanto sostenuto dalla prospettiva evidence based (Calvani & Vivanet, 2014; Davies, 1999; Slavin, 2002) in merito all’importanza di rilevare dati ed evidenze scientifiche sui processi di cui docenti e alunni sono protagonisti. Le strategie didattiche che utilizzano metodologie attive, in particolare, sono evidenziate in letteratura come efficaci nel promuovere lo sviluppo di competenze (Biggs & Tang, 2011; O’Neill & McMahon, 2005), e tra i dispositivi maggiormente segnalati per la fascia di età considerata, nella presente ricerca è stata scelta la simulazione (Hattie, 2016). Configurare attività didattiche nella forma di simulazione, infatti, da una parte consente all’insegnante di osservare gli alunni mentre svolgono delle attività che implicano processi cognitivi di problem-solving e dall’altra permette ai bambini di sviluppare competenze e apprendere in modo significativo mantenendo al contempo un coinvolgimento cognitivo e affettivo alto.

Sul tema della didattica per competenze alcune ricerche evidenziano ancora forti criticità nel passaggio dalla teoria a un’effettiva progettazione che preveda l’utilizzo di dispositivi coerenti con tale approccio e che renda trasparente e visibile l’apprendimento (Hattie, 2016). Avvalersi dei percorsi di sviluppo professionale dei docenti per rispondere a tale criticità potrebbe essere per le scuole una strategia efficace. Nell’allinearsi con questa prospettiva, il contributo riporta gli esiti di un percorso di Ricerca-Formazione e sviluppo professionale, durante il quale sono stati elaborati dei “compiti di realtà” (Comoglio, 2002; Ellerani, 2006; Moretti, Giuliani & Morini, 2015) nella forma di simulazione. Tale tipologia di prova, caratterizzata dalla proposta di una situazione problematica stimolo vicina alla quotidianità dei bambini, è stata individuata come la più adeguata sia per l’utilizzo flessibile che ogni docente ne può fare nel configurare le situazioni problematiche da presentare sia per la possibilità che offre di accertare alcune competenze trasversali.

L’utilizzo in aula di “compiti di realtà” valorizza quella che in letteratura è definita *authentic assessment*, strategica per accertare il livello di competenza di uno studente in relazione a specifici ambiti.

Il tema della “valutazione autentica”, su cui la ricerca educativa si è concentrata negli anni Novanta in ambito internazionale (Cumming & Maxwell, 1999; Lund, 1997; Winograd & Perkins, 1996) è ancora ampiamente dibattuto (Castoldi, 2016; Comoglio, 2002; Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004).

Nel contesto italiano Tessaro (2014) definisce i compiti autentici “attività formative basate sull’utilizzo della conoscenza e delle abilità concettuali e/o operative in situazioni reali, che abbiano un collegamento attivo e generativo nella definizione e nella soluzione dei problemi, e che siano radicate nelle convinzioni e nei valori dell’allievo” (p. 82). Un compito autentico, favorendo un apprendimento *in contesto*, dovrebbe proporre situazioni significative che siano rilevanti nel ridurre la distanza tra “saperi scolastici” e “contesti reali”. La ricerca educativa evidenzia come efficace e coerente con un approccio valutativo “autentico” l’utilizzo di rubriche valutative (Capperucci, 2016; Ellerani, Gentile & Sacristani Mottinelli, 2007; Trincherò, 2012), che consentono di riflettere sulla performance degli studenti mediante l’utilizzo di criteri prestabiliti relativi ai livelli di padronanza delle competenze osservate.

L'utilizzo integrato di diversi dispositivi in grado di accertare le competenze degli studenti può contribuire a qualificare la didattica e a garantire agli insegnanti la possibilità di rilevare informazioni significative sia sul risultato finale sia sul processo con cui è stata affrontata dallo studente la situazione problematica proposta.

2. Metodologia

Il disegno della ricerca ha previsto la messa a punto e la rilevazione dell'efficacia di dispositivi didattici e valutativi utili nel contesto scolastico per promuovere l'esercizio di alcune competenze di tipo trasversale. Attraverso lo svolgimento di un percorso di Ricerca-Formazione (R-F) e sviluppo professionale con docenti del primo ciclo d'istruzione di durata biennale, si è avviata una riflessione sull'importanza della didattica per competenze, sulla valutazione e sulla funzione dei "compiti di realtà" in forma di simulazione nelle classi iniziali della scuola primaria.

La R-F (Asquini, 2017; Magnoler, 2012), ha avuto due principali obiettivi:

- osservare e comprendere in che modo i percorsi di sviluppo professionale dei docenti possono essere strategici per qualificare l'offerta didattica migliorando la consapevolezza di buone pratiche utili per il passaggio dal curricolo alle competenze;
- verificare se e in che modo è possibile rilevare il grado di sviluppo di alcune competenze trasversali degli alunni introducendo dispositivi del tipo "compiti di realtà" in forma di simulazione nelle prime classi della scuola primaria.

L'ipotesi della ricerca è che la partecipazione dei docenti a percorsi di formazione e sviluppo professionale che richiedono la costruzione condivisa di strumenti di accertamento delle competenze e l'utilizzo in aula di metodologie attive d'insegnamento e valutazione possa qualificare la proposta didattica e incoraggiare una progettazione orientata allo sviluppo delle competenze.

Il percorso di R-F e sviluppo professionale "Valutare per apprendere: accertamento delle competenze e compiti di realtà" si è svolto nell'ambito dell'attività "Didattica per competenze" che l'Istituto Comprensivo Statale Passoscuro-Fregene (RM) ha concordato con l'Università degli Studi di Roma Tre. Il percorso è stato volto a riflettere sulla qualità del curricolo verticale d'istituto, nella prospettiva di qualificare la progettazione e la pratica didattica orientandole allo sviluppo di dispositivi che oltre a rilevare le competenze trasversali possano contribuire a promuoverle favorendone l'acquisizione da parte degli alunni e sviluppando maggiore consapevolezza da parte dei docenti. In particolare è stato introdotto l'uso delle prove semi-strutturate del tipo "compiti di realtà" e della simulazione di situazioni problematiche attinenti alla vita reale. L'interesse è stato contribuire a sviluppare capacità di riflessione, autovalutazione e autocontrollo nell'ottica di educare i bambini al problem solving.

La ricerca ha coinvolto complessivamente 27 docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Nel presente contributo sono approfonditi gli esiti della ricerca condotta nelle classi prime di scuola primaria, ritenendo di particolare interesse iniziare a riflettere su come nelle classi di avvio del curricolo formale sia possibile costruire e utilizzare dispositivi didattici e valutativi orientati a un approccio per competenze.

3. Il percorso di Ricerca-Formazione

Il percorso di R-F ha previsto incontri laboratoriali in presenza durante i quali i docenti, con la supervisione di esperti universitari, hanno approfondito e discusso i temi delle competenze, della didattica e della valutazione. Durante le attività è stato chiesto ai docenti di costruire in gruppi eterogenei degli strumenti utili ad accertare le competenze degli alunni. In particolare vengono di seguito descritti i “compiti di realtà” nella forma di simulazione e la relativa griglia di osservazione elaborati per le classi prime di scuola primaria. A seguito della somministrazione della prova i docenti sono stati coinvolti in un focus group che ha permesso di raccogliere dati di tipo qualitativo sul percorso di R-F.

3.1. Le prove del tipo “compito di realtà” nella forma di simulazione

Coerentemente con quanto definito nelle “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione” (MIUR, 2012) in merito al profilo delle competenze al termine del primo ciclo d’istruzione e tenendo conto delle caratteristiche del contesto socio-culturale di riferimento, i docenti hanno selezionato le competenze trasversali da porre sotto osservazione: la capacità di risolvere situazioni problematiche, di assumere decisioni e responsabilità, di collaborare e di chiedere aiuto e fornirlo a chi lo chiede.

Al fine di accertare le competenze trasversali sono state individuate le prove del tipo “compito di realtà”. I docenti sono stati formati nella costruzione di questa tipologia di prova e guidati nell’elaborazione di una situazione problematica che potesse essere il più possibile coerente con l’esperienza quotidiana dei bambini. La decisione di elaborare il “compito di realtà” nella forma di simulazione è stata presa tenendo conto della fascia di età degli alunni di classe prima di scuola primaria.

Il “compito di realtà” elaborato propone agli alunni differenti situazioni problematiche presentate nell’ambito della simulazione di una gita in fattoria. L’attività ha previsto diverse fasi, che sono riportate nella Figura 1. Con la voce “contesto” si fa riferimento al setting predisposto dal docente in cui svolgere l’azione mentre con la voce “azione” si intende la situazione problematica predisposta in quel determinato contesto in cui gli alunni sono chiamati ad agire e prendere decisioni.

Il “compito di realtà” ha previsto una durata di massimo 90 minuti, durante i quali i bambini sono stati chiamati a partecipare attivamente e i docenti hanno svolto la funzione di osservatori. Prima di iniziare la prova i docenti hanno esplicitato alla classe la tipologia di attività che avrebbero svolto, chiarendo gli obiettivi e le modalità di svolgimento delle diverse fasi.

<p>Contesto 1. Il gruppo di bambini è invitato a prepararsi per andare in gita in fattoria.</p>
<p>Azione 1 A ogni bambino è chiesto di simulare la preparazione dello zaino per andare in gita. Il materiale a disposizione consiste in immagini da scegliere e inserire nello zaino. Problema: capacità di attivare script per preparare due zaini, uno con gli indumenti utili in caso di pioggia e uno con gli indumenti utili in caso di sole.</p>
<p>Azione 2 Tenendo conto delle condizioni meteorologiche del giorno in cui si svolge la prova, a ogni bambino è chiesto di scegliere quale dei due zaini utilizzare. Problema: valutare il contesto esterno per individuare lo zaino adeguato.</p>
<p>Contesto 2.</p>

<p>Il gruppo di bambini esce dall'aula e, simulando di andare in fattoria, si trasferisce in un altro ambiente della scuola.</p>
<p>Azione 3 Arrivati in fattoria, al gruppo di bambini si propongono tre differenti laboratori con un numero limitato di partecipanti ammessi. Problema:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. scegliere uno dei laboratori cui partecipare sulla base delle proprie preferenze (es. tipologia di laboratorio, coetanei, etc.); 2. gestire eventuali conflitti o difficoltà connessi all'impossibilità di partecipare a un determinato laboratorio per mancanza di spazio.
<p>Contesto 3. Vengono attivati tre laboratori che consistono nella realizzazione di tre diverse ricette. Per ogni laboratorio è predisposta una cesta contenente tutti gli ingredienti necessari per il lavoro dei tre gruppi.</p>
<p>Azione 4 Ogni gruppo deve individuare gli ingredienti necessari per il proprio lavoro avendo a disposizione una ricetta e una cesta con ingredienti in esubero. Problema: individuare solo gli ingredienti necessari per il proprio gruppo.</p>
<p>Azione 5 Il gruppo svolge le attività richieste dal proprio laboratorio seguendo la ricetta. Problema: capacità di portare a termine la consegna collaborando con i compagni e rispettando il tempo a disposizione.</p>
<p>Contesto 4. Conclusa l'attività il gruppo di bambini simula di tornare dalla gita in fattoria e rientra nell'aula.</p>
<p>Azione 6 Ogni bambino è invitato a verbalizzare quanto accaduto durante la simulazione della gita. Problema: capacità di rielaborare la propria esperienza esprimendosi in pubblico.</p>

Figura 1. Fasi e consegne del “compito di realtà” in forma di simulazione.

3.2. La griglia di osservazione

Definita la consegna operativa relativa al “compito di realtà” i docenti hanno lavorato nella costruzione di una griglia di osservazione che consentisse di rilevare dati durante lo svolgimento delle attività.

I dati sono stati rilevati nella modalità della “descrizione dei comportamenti in contemporanea” annotando i dati in sincrono (Camaioni, Bascetta & Aureli, 2001; Mantovani, 1998).

La griglia è stata costruita nella forma semistrutturata predisponendo descrittori (Domenici, 2009) in grado di definire alcuni dei possibili comportamenti degli alunni. Al fine di raccogliere dati anche di tipo qualitativo è stato riservato uno spazio per eventuali annotazioni.

Nel predisporre la griglia l'attenzione è stata posta nell'individuare per ogni obiettivo della prova almeno un descrittore. La Figura 2 riporta alcuni esempi di obiettivi e i relativi descrittori.

Nel formulare i descrittori i docenti sono stati invitati a porre particolare attenzione affinché fosse garantita chiarezza sintattica e fosse possibile associare senza ambiguità a ogni descrittore una codifica dicotomica di presenza o assenza del comportamento.

Per garantire la validità dei dati raccolti durante il “compito di realtà” è stata concordata la presenza di due docenti per classe.

Macro obiettivo: capacità di risolvere situazioni problematiche	
Obiettivi specifici	Esempi di descrittori - Lo studente:
Capacità di assumere decisioni	Seleziona gli elementi e lo zaino adeguato rispetto alle condizioni metereologiche
	Sceglie autonomamente il laboratorio al quale intende partecipare
	Individua gli ingredienti da utilizzare coerentemente con la ricetta del laboratorio
Capacità di esercitare la propria autonomia	Compone lo zaino autonomamente
	Compone lo zaino chiedendo aiuto all'insegnante
	Compone lo zaino chiedendo aiuto ai compagni
Capacità di collaborare con altri	Si inserisce efficacemente nel gruppo
	Si assume delle responsabilità nel gruppo (es. guida il gruppo, suddivide compiti e ruoli, prende delle decisioni per portare a termine la consegna, etc.)
	Collabora proattivamente nel gruppo di lavoro
Capacità di rielaborare la propria esperienza	Sintetizza l'esperienza rielaborando tutte le fasi in ordine logico
	Sintetizza l'esperienza rielaborando alcune fasi
	Sintetizza l'esperienza rielaborando un singolo episodio

Figura 2. Obiettivi ed esempi di descrittori della griglia di osservazione del “compito di realtà”.

3.3. Il focus group

Al termine del percorso di R-F i docenti sono stati coinvolti in un focus group finalizzato a raccogliere dati qualitativi circa l'esperienza condotta (Barbour, 2008; Corrao, 2005). I docenti, suddivisi in gruppi eterogenei per ordine di scuola e livello di classe, hanno discusso sugli argomenti proposti dal moderatore, esperto universitario.

Il focus group ha assunto la forma semi-strutturata e il moderatore ha avuto un ruolo “molto marginale”. La durata dei focus group è stata di 30 minuti e i partecipanti tra le sei e le otto unità. Tra le domande proposte si considera interessante segnalare le seguenti:

- alla luce del percorso svolto, nel progettare per il prossimo anno scolastico interventi didattici orientati allo sviluppo delle competenze, quali proposte avanzereste per integrare il curricolo?;
- riflettendo sui dispositivi didattici, quali sono stati più efficaci e quali quelli più difficili da introdurre ma con impatto più alto?.

Le domande stimolo sono state elaborate in modo da incoraggiare una riflessione condivisa sul percorso di R-F al fine di evidenziare le implicazioni didattiche di una progettazione orientata al curricolo per competenze.

4. Principali esiti della ricerca

A seguito della progettazione e della costruzione del “compito di realtà” in forma di simulazione, i docenti hanno introdotto in aula il dispositivo. Il presente contributo riporta gli esiti relativi alle due classi prime di scuola primaria coinvolte nella ricerca, per un totale di 31 alunni di età compresa tra i sei e i sette anni.

Nel complesso i docenti hanno utilizzato in aula il dispositivo in modo efficace facendo riferimento a quanto appreso e condiviso durante il percorso di R-F. In particolare i docenti, avvalendosi della griglia di osservazione hanno monitorato i processi rilevando dati utili circa i diversi ambiti di competenza oggetto di interesse della prova.

Dai dati rilevati emerge che gli alunni hanno partecipato attivamente e anche i bambini che generalmente riscontrano maggiori difficoltà durante le attività didattiche sono stati proattivi soprattutto nel gruppo. La situazione problematica iniziale, con la quale si chiedeva ai bambini di lavorare sulla composizione e la scelta dello zaino contenente gli indumenti adeguati per andare in gita, è stata configurata in modo da accertare le capacità dei bambini relative alla capacità di esercitare la propria autonomia. La consegna, in particolare, chiedeva di selezionare alcuni elementi connessi allo script di una giornata soleggiata o piovosa e di preparare due zaini differenti a seconda delle due condizioni meteorologiche. Come è possibile osservare dai dati rappresentati nella Figura 3, di 31 alunni, 24 hanno portato a termine la consegna autonomamente mentre sette l'hanno fatto avvalendosi dell'aiuto dell'insegnante (cinque alunni) o dei compagni (due alunni). Il dato ha evidenziato la capacità dei bambini di fascia di età 6-7 anni di saper assumere decisioni e, allo stesso tempo, ha consentito di avviare nuove riflessioni anche in merito alla capacità collaborativa con particolare riferimento al saper chiedere aiuto agli altri e di fornirlo. Si potrebbe ipotizzare infatti che coloro che hanno riscontrato difficoltà nel portare a termine in modo autonomo la consegna, abbiano utilizzato una delle strategie cui si fa riferimento anche nelle "Indicazioni nazionali per il curricolo" (MIUR, 2012, p.11), ossia la capacità di avvalersi dell'aiuto altrui qualora sia necessario.

Compone lo zaino autonomamente	
Si	No
24	7

Chiede aiuto all'insegnante	5
Chiede aiuto ai compagni	2

Figura 3. Strategia con cui gli alunni hanno composto lo zaino.

Anche rispetto alla capacità di assumere decisioni, l'utilizzo del dispositivo "compito di realtà" è risultato essere strategico. In particolare alla richiesta di preparare uno zaino con gli indumenti in caso di sole e uno con quelli in caso di pioggia gli alunni si sono autonomamente posti il problema di verificare effettivamente quali fossero le condizioni meteorologiche recandosi alla finestra (28 alunni su 31 hanno scelto lo zaino adeguato), confermando la possibilità di contribuire a sviluppare ed esercitare la capacità di risolvere situazioni problematiche.

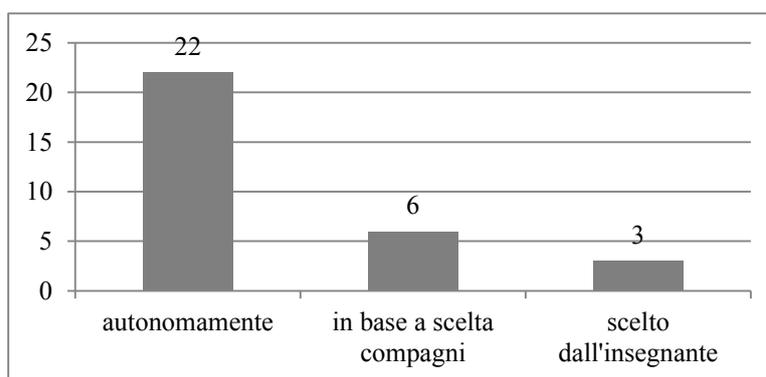


Figura 4. Strategia con cui gli alunni hanno scelto il gruppo di lavoro.

Gli insegnanti hanno rilevato che sia nelle situazioni problematiche da gestire individualmente sia in quelle da affrontare in gruppo gli alunni hanno dimostrato

autonomia, capacità di assumere decisioni e di collaborare con i compagni. Dai dati rilevati mediante la griglia di osservazione, come è possibile osservare nella Figura 4, nella scelta del laboratorio a cui partecipare la maggioranza dei bambini ha dimostrato di saper scegliere autonomamente il gruppo di lavoro.

In merito alla scelta autonoma del gruppo di lavoro di 31 alunni, nove non hanno assunto una decisione indipendente; in particolare sei alunni si sono proposti di partecipare a un gruppo in base alla scelta dei propri compagni e per tre alunni è stato necessario l'intervento dell'insegnante. Per i casi in cui l'insegnante ha svolto il ruolo di mediatore, è utile ricordare che la situazione problematica era tra le più complesse del "compito di realtà" in quanto non solo richiedeva di scegliere il gruppo con cui lavorare ma prevedeva anche un numero limitato di posti in ciascun laboratorio.

Nell'analizzare i dati raccolti con la griglia di osservazione i docenti hanno evidenziato la capacità dei singoli di attribuire ruoli e funzioni nel piccolo gruppo per portare più efficacemente a termine il compito. Dei 31 alunni, 29 hanno mostrato capacità di collaborare in modo efficace con il gruppo dei pari portando a termine le consegne. Nell'assumersi responsabilità 18 alunni si sono distinti per la capacità di guidare il gruppo nell'assunzione di decisioni e nella suddivisione di ruoli e funzioni. Nel riportare gli esiti della simulazione del "compito di realtà" i docenti hanno evidenziato anche la presenza di conflitti e la difficoltà a organizzarsi. Sebbene tale elemento sia risultato per i docenti una criticità, sulla base degli obiettivi della prova i docenti sono stati incoraggiati a riflettere sul fatto che proprio la gestione del conflitto era da considerare importante in quanto rifletteva un'area di competenza oggetto di osservazione. Il fatto che le situazioni problematiche proposte abbiano generato reali conflitti e richiesto la necessità di negoziazione, in particolare, consente di riflettere e avvalorare l'ipotesi secondo cui il dispositivo "compito di realtà" fornisce l'opportunità per i bambini di mettere in gioco le proprie competenze e ai docenti di osservarne il processo.

Nella fase di verbalizzazione finale è stato interessante il processo mediante il quale gli alunni hanno riflettuto con la guida del docente sull'esperienza svolta. I bambini hanno dimostrato di aver interiorizzato quanto messo in atto e di essere in grado di riflettere sulle situazioni di conflitto emerse. In particolare nella fase di rielaborazione dell'esperienza gli alunni hanno proposto originali strategie risolutive e di negoziazione del conflitto. Sebbene queste non siano state messe in atto effettivamente nella fase di azione, è stato interessante rilevare l'importanza e l'efficacia delle fasi di verbalizzazione e di rielaborazione dell'esperienza. Si evidenzia quindi come già con bambini nella fase di avvio del curricolo formale sia strategico progettare momenti formali di follow-up che contribuiscono a sviluppare le capacità meta-riflessive degli alunni.

Il focus group condotto al termine del percorso di Ricerca-Formazione e sviluppo professionale è stato utile per conoscere il punto di vista dei docenti sia sull'efficacia del percorso svolto sia sui dispositivi didattici e valutativi condivisi. Dal punto di vista dei docenti lavorare sui "compiti di realtà" è stato strategico per potenziare la partecipazione attiva di tutti gli alunni e ha favorito lo sviluppo e l'esercizio di competenze trasversali. La flessibilità con cui il dispositivo può essere configurato consente di proporre agli alunni situazioni stimolo che consentono di mettere in gioco e/o sviluppare competenze trasversali utili sia nel percorso formativo sia nella vita quotidiana. Risolvere problemi simulando situazioni verosimili, oltre ad incentivare la motivazione, può infatti anche dare la "possibilità di mettere in campo le risorse personali e le abilità acquisite anche in contesti extrascolastici" (C.P. - docente del percorso di Ricerca-Formazione).

5. Considerazioni conclusive

I principali esiti della Ricerca-Formazione hanno confermato il valore strategico di un percorso di collaborazione e condivisione tra università e scuola nell'ottica di sviluppare la professionalità dei docenti, di favorire l'innovazione didattica e di promuovere pratiche riflessive sensibili alle caratteristiche dei singoli contesti educativi. La metodologia individuata nel percorso di R-F, che ha previsto il coinvolgimento di docenti appartenenti al primo ciclo di istruzione, ha permesso di valorizzare il curriculum verticale di Istituto promuovendo processi formativi e di apprendimento orientati allo sviluppo di competenze. L'aver approfondito alcuni dispositivi strategici per rilevare le competenze trasversali ha reso i docenti maggiormente consapevoli di come si costruiscono ed integrano nelle pratiche didattiche strumenti efficaci per effettuare una "valutazione autentica". L'utilizzo in aula dei "compiti di realtà" ha permesso agli studenti sia di trasferire e applicare a nuovi contesti le competenze già possedute, sia di svilupparne di nuove coerenti con i traguardi di sviluppo delle competenze previste dal curriculum.

Da quanto è emerso dalla ricerca è possibile affermare che l'introduzione di dispositivi del tipo "compito di realtà" in forma di simulazione nelle prime classi della scuola primaria può essere strategico sia per rilevare alcune importanti competenze trasversali sia per favorirne lo sviluppo. La proposta in aula della situazione problematica e l'utilizzo della griglia di osservazione per registrare i comportamenti dei bambini nel gestire le questioni poste, infatti, ha consentito di promuovere e rilevare le capacità degli alunni della fascia 6-7 anni in relazione alle aree di competenza del saper esercitare la propria autonomia, assumere decisioni, collaborare e rielaborare le esperienze.

Nel contributo è stata dedicata particolare attenzione alla descrizione del "compito di realtà" e della relativa griglia di osservazione al fine di rendere trasparenti e replicabili le fasi della ricerca. La flessibilità del "compito di realtà" lo rende un dispositivo efficace utilizzabile con alunni di fasce di età differenti e configurabile in modo da valorizzare la valutazione per l'apprendimento. In particolare la possibilità di elaborare situazioni problematiche originali che riprendono le esperienze quotidiane degli alunni, di osservare sistematicamente il comportamento del singolo e del gruppo e di fornire feedback in itinere e al termine della simulazione sono elementi che contribuiscono a qualificare la proposta didattica e ad accertare lo sviluppo di competenze. Inoltre l'attribuzione di valore da parte dei docenti alle abilità di problem solving nella fase di avvio del curriculum scolastico oltre a consolidare e sviluppare la *school readiness* e la competenza dell'"imparare" dei bambini) può contribuire a favorire la necessaria continuità con il nuovo sistema integrato di educazione e di istruzione.

Nella prospettiva di valorizzare pratiche valutative autentiche, nella scuola andrebbe potenziato l'utilizzo integrato di strategie in grado di accertare i livelli di competenza degli studenti avvalendosi sia di "compiti di realtà" sia di altri dispositivi tra cui le rubriche valutative. La R-F ha confermato che il coinvolgimento attivo dei docenti in percorsi di sviluppo professionale nell'ambito dei quali si elaborano in gruppi eterogenei di lavoro dispositivi didattici e valutativi può essere un fattore strategico per riquilibrare i processi educativi e formativi sulla base di una progettazione curricolare condivisa.

Bibliografia

- Ashford-Rowe, K., Herrington, J., & Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205–222.
- Asquini, G. (2017). La Ricerca-Formazione come motore del cambiamento. <http://www.educationduepuntozero.it/studi-e-ricerche/la-ricerca-formazione-come-motore-del-cambiamento.shtml> (ver. 15.12.2017).
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Barbour, R. (2008). *Doing Focus Groups*. London: Sage.
- Biggs, J.B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. UK: McGraw-Hill Education.
- Biasi, V. (2017). *Dinamiche dell'apprendere. Schemi mentali, interessi e questioni didattico-valutative*. Roma: Carocci.
- Bubb, S., & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management*, 29(1), 23–37.
- Calvani, A., & Vivianet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 127–146.
- Camaioni, L., Bascetta, C., & Aureli, T. (2001). *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*. Milano: Il Mulino.
- Capperucci, D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va. RC Co. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 16(1), 133–151.
- Castoldi M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M.(2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2014). La “school readiness” e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 283–309.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti pedagogici*, 49(1), 93–112.
- Corrao, S. (2005). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.
- Cumming, J.J., & Maxwell, G.S. (1999). Contextualising Authentic Assessment. *Assessment in Education*, 6(2), 177–194.
- Davies, P. (1999). What is evidence based education? *British journal of educational studies*, 47(2), 108–121.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Domenici, G. (2009). *Descrittori dell'apprendimento*. Roma: Monolite.
- Domenici, G. (2012). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Education Sciences & Society*, 2(2).

- Ellerani, P.G. (2006). Per una valutazione “autentica”. *Innovazione educativa*, 2, 50–56.
- Ellerani, P., Gentile, M., & Sacristani Mottinelli, M. (2007). *Valutare a scuola, formare competenze*. Torino: SEI.
- Gulikers, J.M., Bastiaens, T.J. & Kirschner, P.A. (2004), A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research & Development*, 52(3), 67–86.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Heaviside, S. (1993). Public School Kindergarten Teachers' Views on Children's Readiness for School. Contractor Report. Statistical Analysis Report. Fast Response Survey System. US Government Printing Office, Superintendent of Documents, Mail Stop: SSOP, Washington, DC 20402-9328.
- Laurillard, D. (2002). Rethinking teaching for the knowledge society. *Educause review*, 37(1), 16–24.
- Lucisano, P. (ed.). (2016). *I bisogni formativi dei futuri insegnanti*. Roma: Aracne.
- Lund, J. (1997). Authentic Assessment: Its Development and Applications. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 68(7), 25–28.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Magnoler, P. (2012), *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Mondadori.
- Marcuccio, M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione scolastica*. Roma: Armando.
- Marzano, A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo di competenze*. Lecce: Pensa.
- Mashburn, A.J., & Henry, G.T. (2004). Assessing school readiness: Validity and bias in preschool and kindergarten teachers' ratings. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(4), 16–30.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale.
- Moretti, G., Giuliani, A., & Morini A. (2015). Flexible and dialogic instructional strategies and formative feedback: an observational research on the efficacy of assessment practices in Italian high schools. *ICERI 2015 Proceedings*, 8229-8236.
- National Center For Education Statistics (1993). *Public school kindergarten teachers' views on children's readiness for school*. Washington, DC: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Nigris, E., Negri, S., & Zuccoli, F. (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.

- O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). *Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers*. Dublin: AISHE.
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'Éducateur. No especial. La note en pleine évaluation*, 8–11.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational researcher*, 31(7), 15–21.
- Pontecorvo, C. (1989). *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici e prove di realtà?. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 77–87.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2001). What is backward design? In *Understanding by design*, (pp. 7-19). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Winograd, P., & Perkins, F.D. (1996). *Authentic assessment in the classroom. Principles and practices*. In R.E. Blum & J.A. Arter (eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (pp. 1-11). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.