

L'importanza del processo di autovalutazione nella scuola primaria.

Riflessioni, strategie e strumenti

The importance of the self-assessment process in primary school. Reflections, strategies and tools

Donatella Visceglia

Università degli Studi Roma Tre
donatella.visceglia@uniroma3.it

ABSTRACT

Il presente lavoro si propone di riflettere sul costrutto dell'autovalutazione e sulla sua importanza nella scuola primaria, proponendo anche un'applicazione pratica attraverso l'illustrazione di strategie e strumenti, con particolare riferimento al diario, alle griglie e agli organizzatori grafici. Con il termine autovalutazione si intende quel processo di valutazione, che il soggetto compie su sé stesso, sulla sua performance, sulle sue competenze, esperienze di apprendimento e sui contesti in cui agisce, rispetto a criteri esterni che possono essere sia eterodefiniti, che autodefiniti. L'autovalutazione si configura, quindi, come un processo di riflessione e di monitoraggio costante che il soggetto opera sul suo apprendimento e prevede l'interazione continua di tre elementi: l'automonitoraggio, l'autogiudizio e l'identificazione e implementazione dei correttivi, al fine di scegliere le strategie più efficaci per ampliare l'apprendimento.

Inoltre, attraverso tale processo, il soggetto identifica le aree di forza e di debolezza della sua esperienza formativa al fine di comprendere e definire le azioni, che lo portano a colmare eventuali lacune, migliorare e raggiungere un determinato obiettivo.

L'autovalutazione non riguarda solo il prodotto finale, ma favorisce la pratica riflessiva sull'intero processo, al fine di destrutturarlo e ristrutturarlo, se necessario, promuovendo la capacità di emettere feedback. Il soggetto acquisisce consapevolezza delle proprie conoscenze e abilità e diventa capace di adattare le azioni, i comportamenti, le strategie e le rappresentazioni, diventando responsabile del proprio percorso, in stretta sinergia con il docente.

ABSTRACT

The present work aims to reflect on the construct of self-evaluation and its importance in primary school, also proposing a practical application through the illustration of strategies and tools, with reference to the diary, grids and graphic organizers.

The term self-evaluation refers to the process of evaluation that the subject carries out on himself, on his performance, on his skills, learning experiences and on the contexts in which he acts, with respect to external criteria that can be both heterodefined and self-defined.

Self-assessment is therefore a process of reflection and constant monitoring that the subject operates on his or her learning and involves the continuous interaction of three elements: self-monitoring, self-judgment and the identification and implementation of corrective measures, to choose the most effective strategies to expand learning.

In addition, through this process, the subject identifies the areas of strength and weakness of his training experience to understand and define the actions, which lead him to fill any gaps, improve and achieve a certain goal.

Self-assessment is not only about the final product, but encourages reflective practice on the entire process, to deconstruct and restructure it, if necessary, promoting the ability to issue feedback. The subject acquires awareness of his/her knowledge and skills and becomes able to adapt actions, behaviors, strategies and representations, becoming responsible for his/her own path, in close synergy with the teacher.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Self-assessment, primary school, self-reflection
Autovalutazione, scuola primaria, autoriflessione

INTRODUZIONE

L'autovalutazione costituisce uno dei nuclei fondamentali della valutazione formativa e la sua importanza è sottolineata già nelle Indicazioni Nazionali del 2012, attraverso l'esplicazione del profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione. In particolare, vengono sottolineati i processi di autovalutazione e metacognitivi affermando che *l'alunno arriva ad acquisire consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti* (Sorgato, 2021). Successivamente l'ordinanza ministeriale numero 172 del 4 dicembre 2020 e le relative Linee Guida, sottolineano la possibilità di incorporare l'autovalutazione in un documento formale come la scheda di valutazione periodica e finale: *“l'autovalutazione dell'alunno, intesa come riflessione sul proprio processo di apprendimento, può far parte del giudizio descrittivo”* (Linee Guida, ordinanza ministeriale 172/2020).

L'autovalutazione costituisce sia il punto di partenza che quello di arrivo per sviluppare strumenti volti a promuovere l'autoregolazione (Hadji, 2012), definita come la capacità degli allievi di prendere in carico i processi cognitivi e motivazionali finalizzati al raggiungimento di un obiettivo (Laveault, 2007). In pratica l'autovalutazione può essere considerata un processo cognitivo in grado di facilitare e ottimizzare l'acquisizione di abilità e conoscenze, favorendo anche la motivazione stessa dell'allievo. Questo avviene attraverso l'attivazione di comportamenti adeguati come la previsione degli obiettivi, il monitoraggio degli sviluppi e la riflessione sull'esperienza vissuta. Ne consegue, che l'allievo agisce un controllo e regolazione attivi e sistematici sulle abilità e strategie utilizzate per apprendere, coinvolgendo cognizioni, motivazioni, comportamenti ed emozioni idonei al raggiungimento di un apprendimento efficace (Schunk et al., 2013)

Esercitare l'autovalutazione a scuola facilita l'attivazione di processi inclusivi, poiché pone al centro del processo di apprendimento gli allievi, trasformandoli nei protagonisti del proprio successo formativo e personale, nel pieno rispetto delle caratteristiche, attitudini, abilità e interessi personali.

1. IL PROCESSO DI AUTOVALUTAZIONE

Considerato il fatto che il contesto scolastico si presenta come fortemente variabile e non completamente controllabile, il concetto di valutazione sistematica, uguale per tutti, è praticamente inesistente e impossibile da attuare (Earl, 2012). La didattica si intreccia con la valutazione, e può correlarsi alle competenze, attraverso il classico approccio dell'*assessment of learning* oppure alla valutazione delle funzionalità, attraverso le modalità dell'*assessment for e as learning*.

Pertanto, risulta essere fondamentale seguire alcuni punti (Pastore & Beccia, 2017) :

- articolare, sotto forma di curriculum una progressione di apprendimento ideale;
- definire gli obiettivi di apprendimento e i criteri di successo;
- raccogliere e analizzare le evidenze valutative;
- valutare i progressi mentre è in corso il processo di apprendimento;
- fornire *feedback* e supporto ai discenti;
- valutare i progressi;
- promuovere l'autovalutazione.

Per l'autovalutazione dell'apprendimento nella scuola primaria, è necessario considerare le risorse conoscitive, i processi cognitivi e le disposizioni ad agire in merito all'interpretazione del compito, al controllo che si ha su di esso, alle strategie messe in atto e al contesto di riferimento del discente (Le Boterf, 2008). È necessario, inoltre, favorire l'adozione di una pluralità di sguardi per promuovere una vera e propria autovalutazione critica, adottando una prospettiva oggettiva, soggettiva e intersoggettiva (Greenstein, 2016; Castoldi, 2016), nell'ottica di promuovere un'integrazione valutativa (Earl, 2012). Ne consegue, la necessità di considerare come l'allievo si percepisce, cosa sa fare e come lo vedono gli altri. Riguardo a *come si vede* l'allievo, l'attività di valutazione è inerente all'analisi dei processi messi in atto e alla capacità di riflessione critica e di autovalutazione degli apprendimenti conseguiti (*assessment as learning*). Per quanto concerne *il cosa sa fare*, occorre prestare attenzione ai compiti, alle prove di verifica e alla valutazione delle stesse (*assessment of learning*). Infine, i protocolli osservativi, le osservazioni sul campo e la valutazione tra pari servono per esaminare come gli altri percepiscono l'allievo in esame. L'integrazione della dimensione soggettiva, oggettiva e intersoggettiva corrisponde all'integrazione delle tre forme di valutazione (*assessment of/for/as learning*). Pertanto, promuovere l'autovalutazione corrisponde alla capacità di favorire in classe l'integrazione valutativa (Earl, 2012) anche ricorrendo a strategie di insegnamento e apprendimento, finalizzate a promuovere la collaborazione tra allievi, e tra docenti e allievi. Nella pratica, uno strumento utile è il *cooperative learning*, che può essere inteso come una forma di co-costruzione del sapere basata sull'assunzione di responsabilità e sull'aumento della predisposizione a valutare le strategie migliori, in gruppo, nei confronti di un dato problema (Laal & Ghodsi, 2011). A questo si ricollega anche la *didattica di tipo laboratoriale*, secondo cui, la conoscenza si sviluppa attraverso un costante processo organico di assimilazione e ristrutturazione, in un flusso ininterrotto di sensazioni, percezioni, sentimenti e azioni, continuamente soggetta, peraltro, a interrogazioni e problematizzazioni (Margiotta, 2013). La didattica laboratoriale permette al soggetto di valutare non solo gli aspetti teorici, ma anche l'azione, attraverso il passaggio dall'astratto al concreto, nei processi di risoluzione. In questa prospettiva, un'istituzione educativa che trova il suo fondamento nell'approccio

laboratoriale, va oltre i tradizionali modelli formativi fondati sulla mera trasmissione di conoscenze, favorisce lo sviluppo delle attitudini degli studenti e promuove il valore dell'azione pratica sotto il profilo autovalutativo (Margiotta, 2013). La didattica laboratoriale trova il suo paradigma ideale nella logica del *learning by doing* (Scrivener, 2011) e del *learning by thinking* (Nyberg, Eriksson, Larsson & Marklund, 2006). Secondo il primo approccio, tutto il contesto di apprendimento e di valutazione deve essere inteso come un continuo scambio didattico-laboratoriale, il quale permette al soggetto di valutarsi attraverso il fare; mentre, nel *learning by thinking*, a ciò viene anche aggiunta la componente riflessiva, in grado di apportare l'accezione critica al sistema di valutazione, per l'appunto, *autoriflessiva* (Scrivener, 2011; Nyberg, Eriksson, Larsson & Marklund, 2006). Entrambi pongono l'accento sull'autonomia, la riflessione e la consapevolezza del proprio processo di apprendimento.

2. PROMUOVERE L'AUTOVALUTAZIONE

Autovalutarsi è certamente un'operazione strettamente personale. Ma alla base c'è il confronto con il principio di realtà, con *l'altro da sé*. Questo può riferirsi a persone fisiche con cui confrontarsi (l'insegnante, i compagni), o a criteri esterni precedentemente concordati e condivisi. Autovalutarsi significa, dunque, compiere un'operazione di tipo *metacognitivo*, operare un distanziamento dal proprio io, oggettivare la propria esperienza, il proprio vissuto, e guardarlo come altro da sé. (De Simone, 2024).

Secondo una prospettiva di tipo socio-costruttivista, o, in termini più generali, centrata sullo studente e sul suo apprendimento piuttosto che sulla disciplina e sul suo insegnamento, questa operazione metacognitiva non è opzionale o secondaria, ma costituisce una parte essenziale della costruzione delle conoscenze e delle competenze del soggetto. Un approccio metacognitivo implica, infatti, delle conoscenze e delle abilità lungo tutto il percorso dell'apprendimento: dalla *pianificazione* prima del compito, al *monitoraggio* durante il compito, alla vera e propria *autovalutazione* dopo il compito (Nigris, 2023). E queste operazioni sono così strettamente correlate da poterle descrivere come fasi che si susseguono in un *continuum*: autovalutarsi non significa soltanto darsi un giudizio al termine di un'attività o di un corso di studi, ma implica un processo che trova il suo avvio fin dalla prima fase della pianificazione del compito, ovvero quella in cui vengono definiti gli obiettivi, le metodologie, i materiali (*prima del compito*); prosegue con il monitoraggio costante e gli eventuali aggiustamenti (*durante il compito*); termina con programmazione dei passi successivi, sia in termini di recupero che di sviluppo (*dopo il compito*).

Parlare di approccio per competenze, significa concedere all'autovalutazione un ruolo ancora più particolare e definito. È ormai ampiamente riconosciuto che le competenze non coincidono con le abilità e le conoscenze, che comunque devono essere padroneggiate, ma rappresentano sostanzialmente le *modalità di impiego* di quelle abilità e di quelle conoscenze *in contesti nuovi* (Domenici, 2001). In altre parole, essere competenti significa, tra l'altro, saper trasferire quello che è stato appreso in situazione di formazione ad altri contesti, dentro e fuori della scuola: richiede dunque di saper riconoscere la somiglianza e la diversità dei compiti e dei contesti per poter attivare il *transfer* delle conoscenze e delle abilità acquisite. Tale *transfer per analogia* non è sempre automatico e va favorito dalla riflessione su quanto già è stato fatto e su come

questo è stato fatto. In questo modo viene promossa l'*intenzionalità* del soggetto, che si esprime attraverso la sua capacità di autovalutarsi e di autoregolarsi.

Ne consegue, che la valutazione e l'autovalutazione, si interessano principalmente dei processi sottesi alla definizione competenza, ovvero ai percorsi, che hanno condotto l'allievo a raggiungere determinati risultati. È interessata all'impatto che le differenze individuali hanno sullo sviluppo delle competenze: le strategie usate e non usate, gli stili di apprendimento, le intelligenze, le convinzioni, gli atteggiamenti, le motivazioni e le difficoltà incontrate, i problemi emersi, le modalità e gli strumenti con cui sono stati affrontati, i punti di forza e di debolezza emersi.

In questo senso l'autovalutazione assume un carattere *formativo*, in quanto fornisce, oltre che i risultati di una prestazione, tutta una serie di elementi informativi, un *feedback*, che costituiscono la base per la prosecuzione della formazione, ovvero per l'ulteriore sviluppo della competenza. Tuttavia, la valutazione formativa non si limita ad evidenziare i fattori relativi esclusivamente al processo, ma coinvolge anche i prodotti, poiché l'esercizio delle differenze individuali condiziona anche i risultati.

L'autovalutazione deve essere considerata come *competenza da costruire*, che non si sviluppa in modo automatico. Come ogni competenza, è il risultato dell'interazione tra saperi (conoscenze), saper fare (abilità) e saper essere (convinzioni e atteggiamenti), che si svolge all'interno di un determinato contesto (la classe); va costruita gradualmente, cercando di cogliere gli stadi attraverso cui passa il suo sviluppo e il coinvolgimento cognitivo e socio-affettivo della persona; si basa su percezioni soggettive, anche se la presenza di criteri esplicitati e condivisi può ridurre questa soggettività.

È da sottolineare, a tale proposito, come un'operazione valutativa, difficilmente può dirsi realmente oggettiva: alcuni tendono a sopravvalutarsi ed altri a sottovalutarsi, ma proprio l'incapacità di valutarsi con realismo, offre una motivazione in più per esercitare tale capacità. Ne consegue, che per insegnare tale competenza, contrariamente a quanto si può pensare, è necessario cominciare il prima possibile. Il progressivo sviluppo di questa competenza può essere descritto secondo le seguenti fasi:

- *saper riconoscere le singole esperienze* fatte nel corso di un segmento di apprendimento formale o temporale (ad esempio, un'unità di apprendimento o un modulo, ma anche una mattina o una settimana) e *richiamarne la sequenza*; questo equivale alla capacità di distinguere e riconoscere le singole esperienze fatte all'interno del percorso scolastico, significa riconoscere il significato del compito di apprendimento, apprezzando la propria reazione globale, cognitiva e affettiva su quanto svolto;
- *saper articolare questo "nuovo" in termini di quello che so di più o di diverso* rispetto a prima; questo significa cominciare a porsi degli *obiettivi* da perseguire attraverso dei *compiti*, cioè delle prestazioni e *saper ripetere queste riflessioni su più compiti, confrontando le prestazioni nel tempo per poterne misurare il progresso*, il che implica poter avere più opportunità, cioè poter fare lo stesso lavoro su più prestazioni simili, ma distanziate nel tempo.

Questo ultimo punto riveste un'importanza notevole, poiché viene richiesta una propria personale *percezione di competenza*, secondo la quale l'allievo deve scegliere il su una scala di valori il proprio, evitando di procedere a "caso". In altre parole, è chiamato a ripercorre con precisione le esperienze fatte, analizzando le percezioni, i risultati e il

livello di soddisfazione, al fine di inferire in che misura possiede una determinata competenza. Ne consegue, che più numerose saranno le prestazioni, tanto più potrà essere considerata valida ed attendibile l'operazione di deduzione con cui si decide che esiste la competenza. L'incontro da parte dell'allievo con il descrittore di competenza deve essere preparato, così che abbia modo di familiarizzare sia con il *contenuto* che con la *forma* del descrittore stesso. Questa familiarizzazione graduale deve partire dal quotidiano, esercitando la capacità di porsi domande dopo ogni singolo compito ed attività svolta in classe. In questo modo l'allievo tocca con mano la propria percezione di competenza e analizza puntualmente ogni processo e risultato.

3. UNA PROPOSTA DI INTERVENTO A SCUOLA

L'obiettivo della presente proposta è quello di promuovere i processi di autovalutazione nella pratica scolastica, affiancando alla proposta didattica elementi di riflessività e di autoregolazione per gli apprendimenti. In particolare, si è cercato di favorire la capacità da parte dell'allievo di identificare lo stadio dei propri apprendimenti, di individuare i punti di forza e di debolezza, di riflettere su questi, al fine di ipotizzare strategie e strumenti in grado di migliorare la prestazione, la motivazione e le possibilità di successo. Si è cercato, anche in linea con quanto affermato, relativamente alla base sociale dell'autovalutazione, di favorire il confronto e il dialogo con gli altri, di formulare domande precise e pertinenti, di comprendere le consegne e le istruzioni per l'esecuzione di varie attività, di comunicare con un linguaggio appropriato gli argomenti affrontati e le proprie considerazioni personali. Le metodologie utilizzate sono state il *cooperative learning* e la *didattica laboratoriale*. Il cooperative consente la costruzione comune di "oggetti", procedure, concetti. Non può essere ridotto ad un semplice lavoro in gruppo, ma piuttosto prevede la condivisione di un obiettivo comune, per il cui raggiungimento ciascun componente possiede una qualità, un ruolo, una responsabilità essenziale e imprescindibile. La didattica laboratoriale, poi, incoraggia l'atteggiamento attivo degli allievi nei confronti della conoscenza sulla base della curiosità e della sfida piuttosto che un atteggiamento passivo.

I destinatari sono stati gli alunni della classe quarta della scuola primaria. Le discipline interessate sono state storia, geografia e educazione civica, attraverso il racconto delle civiltà della Mesopotamia e l'attuale Costituzione dello stato italiano. All'interno della realizzazione dell'intervento, fin da subito, è stato fondamentale favorire la partecipazione e il coinvolgimento degli alunni attraverso l'esplicitazione degli obiettivi del lavoro e delle relative attività e la condivisione della griglia di valutazione, al fine di rendere chiari gli oggetti della valutazione. In particolare, la *griglia di autovalutazione* è una check-list strutturata, in cui sono riportati una lista di indicatori, di cui deve essere registrata l'eventuale assenza o presenza da parte dello studente. In alcuni casi, si possono inserire anche delle domande che possono avere carattere riflessivo e metacognitivo (Pastore, 2019). Gli indicatori sono definiti dai docenti attraverso un linguaggio chiaro e si riferiscono ad una determinata competenza, correlata ad uno specifico compito di realtà oppure a più competenze di carattere trasversale. La griglia, se diretta a studenti di classi inferiori, può essere costruita anche utilizzando immagini e simboli.

Alla griglia è stato affiancato anche il *diario di apprendimento*, compilato quotidianamente su input del docente, che ha indicato su quali episodi significativi del

percorso era necessario soffermarsi. Il diario, in particolare, rappresenta uno degli strumenti maggiormente utilizzato al fine di promuovere la riflessione. Offre l'opportunità di creare e favorire lo scambio tra docente e alunno (Pastore, 2019), poiché questi è chiamato a riflettere su un determinato contenuto in modo libero o guidato da alcuni suggerimenti offerti dal docente stesso. Il fine è quello di raccogliere informazioni inerenti ai livelli di padronanza degli obiettivi di apprendimento. Può essere realizzato attraverso la scrittura oppure, come anche descritto precedentemente per la griglia, soprattutto per gli studenti delle classi inferiori, attraverso immagini, disegni,... può essere interessante a tale proposito, approfondire la tecnica dello sketchnote. Essenziale è comunque che l'annotazione relativa ai processi di apprendimento, sia sistematica, quotidiana, come nel caso proposto oppure a intervalli di tempo regolare.

L'intervento ha avuto inizio con una autovalutazione in riferimento alla conoscenza di alcuni dei contenuti che si sarebbero affrontati nel corso delle lezioni e delle attività. A ciascun allievo è stata fornita una griglia di autovalutazione e due cartellini: uno rosso uno verde. Ad ogni domanda letta ad alta voce gli alunni dovevano alzare il cartellino rosso se non conoscevano la risposta, verde se, al contrario, la conoscevano. A seguire, dovevano inserire una crocetta sulla griglia in corrispondenza della colonna del sì, o del no. Questo primo step ha consentito agli alunni di prendere consapevolezza delle proprie conoscenze pregresse, di condividere con il docente e con i compagni l'informazione, in un clima di accettazione e di far calibrare al docente stesso, in modo più efficace, gli step successivi. Si è proceduto, quindi, alla visione di un video relativo alle civiltà della Mesopotamia, alla discussione guidata e al confronto con quanto scritto sul libro di testo. Alla fine della lettura gli allievi hanno utilizzato un *organizzatore grafico* per quantificare a livello visivo il proprio processo di apprendimento. La rappresentazione grafica, infatti, fornisce le evidenze che consentono di controllare come gli allievi procedono nell'apprendimento. In particolare, sono stati utilizzati i disegni di alcuni razzi (connessi ai vari obiettivi di apprendimento), suddivisi in blocchi (5 blocchi), da colorare in relazione alla "quantità di apprendimento" posseduto dall'alunno.

Si è proceduto alla realizzazione di un'attività laboratoriale: ogni alunno, a coppia, ha riprodotto la scrittura babilonese su tavolette di Das e, successivamente, in cooperative learning, ha realizzato un lapbook sulle civiltà mesopotamiche. Sono stati fatti diversi collegamenti tra il codice di Hammurabi e la Costituzione, ne è seguita la discussione guidata, attraverso cui si è cercato di favorire l'espressione libera delle idee e delle opinioni e l'autovalutazione attraverso gli organizzatori grafici, precedentemente illustrati. In cooperative learning è stata poi organizzata una presentazione in PowerPoint su alcuni argomenti chiave delle lezioni. Ciascuna attività ha previsto la compilazione da parte degli alunni delle griglie di autovalutazione relative ai prodotti, ma attraverso il diario e il confronto in gruppo e con il docente, si è cercato anche di mettere in evidenza i processi sottesi a quanto realizzato. Alla fine del percorso è stata riproposta la prima griglia somministrata all'inizio, con l'affiancamento dei cartoncini rosso e verde, al fine di consentire agli allievi di prendere consapevolezza dei progressi svolti e delle eventuali difficoltà incontrate. L'autoriflessione e l'autovalutazione, infatti, rappresentano, gli strumenti attraverso cui il soggetto acquisisce consapevolezza delle proprie conoscenze e abilità e diventa capace di adattare le azioni, i comportamenti, le strategie e le rappresentazioni, diventando responsabile del proprio percorso, in stretta sinergia con il docente (Visceglia, 2023).

Segue la tabella di sintesi delle fasi dell'intervento.

Tab. 1: *Sintesi delle fasi dell'intervento*

<i>Fasi dell'intervento</i>
1. Presentazione del progetto agli alunni (obiettivi, attività, strumenti di autovalutazione)
2. Autovalutazione per individuare le conoscenze pregresse inerenti ai temi trattati (griglia di autovalutazione)
3. Visione video sulle civiltà della Mesopotamia
4. Confronto con il libro di testo
5. Discussione guidata
6. Autovalutazione (diario e organizzatori grafici)
7. Laboratorio a coppie (scrittura babilonese su tavoletta di Das)
8. Realizzazione lapbook in cooperative learning
9. Autovalutazione (griglie di valutazione)
10. Codice di Hammurabi e Costituzione italiana
11. Discussione guidata
12. Autovalutazione (diario e organizzatori grafici)
13. Realizzazione presentazione in PowerPoint in cooperative learning
14. Autovalutazione (griglia di valutazione)
15. Autovalutazione per individuare le conoscenze inerenti ai temi trattati (risomministrazione della griglia di autovalutazione iniziale)

CONCLUSIONI

L'autovalutazione, come abbiamo potuto vedere anche nella proposta di lavoro a scuola, non può essere considerato un processo che porta l'allievo a confrontarsi solo con sé stesso. Conoscenze e competenze si sviluppano grazie alla vivacità e imprevedibilità del contesto socio-culturale, rappresentato dalla classe, dalla scuola, dal quartiere e, più in generale, dalla società. Si è sottolineata l'importanza della co-valutazione, svolta con insegnante e compagni, ma la pratica autovalutativa non è neutra: i risultati e il successo di questa, infatti, dipendono strettamente dal contesto, dal clima di classe, dalla qualità della rete di rapporti che si è instaurata tra insegnante e allievi e tra gli allievi tra di loro. Fondamentale, dunque, appare il ruolo del docente come guida e garante del livello di autonomia promosso in classe, del clima di fiducia reciproca, di cooperazione, di sfida e allo stesso tempo di sostegno e supporto. L'autovalutazione deve poter costituire un'esperienza *ecologica* per l'alunno, cioè un momento formativo vissuto con positività in relazione a tutto il proprio ambiente personale, di vita e di apprendimento. L'allievo deve accettare il giudizio sulla propria prestazione e il suo significato (non necessariamente positivo); deve saper tollerare la valenza giudicante di questa operazione senza mettere in crisi la propria identità, il proprio concetto di sé, la propria autostima, il proprio senso di auto-efficacia; deve saper separare il giudizio sulla prestazione dal giudizio sulla propria persona; deve saper relativizzare una prestazione isolandola da altre dello stesso o di altro tipo; deve sapere, in modo simile, accettare il giudizio sulla propria

competenza, adottandone una concezione dinamica, cioè relativizzandola nel tempo e a determinati ambiti; in generale deve imparare a percepirsi come un insieme di competenze in divenire, quindi anche di capacità in potenza. Questo si correla alla visione di Gardner sulle intelligenze multiple, che originano profili differenti e ugualmente validi e alla teoria incrementale della metacognizione (Dweck, 2000), che consente all'allievo di percepire le proprie abilità come in crescita e in espansione attraverso l'esperienza, l'esercizio e l'applicazione. In sintesi, questo equivale a saper gestire la propria percezione di competenza in modo positivo e realistico al contempo.

Ne consegue che le attività e i materiali predisposti dal docente devono seguire alcune indicazioni:

- i descrittori devono essere formulati al positivo, evitando di focalizzare l'errore e il negativo;
- i giudizi relativi alla prestazione devono essere percepiti come provvisori e in progressivo cambiamento;
- una valutazione negativa deve essere correlata alla possibilità di recupero e cambiamento con applicazione di una strategia concreta, che possa rassicurare l'allievo;
- i compiti e le attività devono essere gradualità, motivanti e allineate con il profilo dell'allievo (punti di forza e di debolezza);
- il clima di classe deve essere cooperativo, non giudicante e basato sulla fiducia reciproca tra allievi e tra docenti e allievi;
- la valutazione deve privilegiare gli aspetti formativi e deve essere esplicita e condivisa con gli alunni.

BIBLIOGRAFIA

Araceli Ruiz-Primo, M., & Brookhart, S. M. (2017). *Using feedback to improve learning*. Londra: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627502>.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

De Simone, G. (2024). Per una nuova visione del processo (auto)valutativo scolastico: la "valutazione come apprendimento" nella scuola primaria. *Iul Research*, 5/9, pp. 252-268. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v5i9.414>.

Domenici, G. (2001), *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.

Dweck, C. S. (2000). *Teorie del sé: intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Trento: Erickson.

Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin: Corwin Press.

Greenstein, L. (2016). *La valutazione formativa*. UTET.

Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages: l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710124344>.

Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 31, 486-490.

Laveault, D. (2007). De la «régulation» au «réglage»: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0207>.

- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida Editori.
- Margiotta, U. (2013). *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*. Trento: Erickson
- Nigris, E., & Agrusti, G. (Eds.). (2023). *Valutare per apprendere: la nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson Academy.
- Nyberg, L., Eriksson, J., Larsson, A., & Marklund, P. (2006). Learning by doing versus learning by thinking: An fMRI study of motor and mental training. *Neuropsychologia*, 44(5), 711–717.
- Pastore, S. (2019). *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*. Torino: Utet.
- Pastore, S., & Beccia, V. (2017). *Valutazione per l'apprendimento*. Milano: DeAgostini.
- Sacco, M. (2024). Autovalutazione e motivazione attraverso la comprensione degli stili attributivi: un'indagine nella scuola primaria. *Iul Research*, 5/9, pp. 76-96. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v5i9.549>.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2012). *Self-Regulation and Learning*. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207003>.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2013). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Torino: Pearson Education Inc.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. Londra: Macmillan.
- Visceglia, D. (2023). Autovalutazione. Promuovere la pratica riflessiva nella costruzione della professione docente. In Borruso F. et alii (eds), *Il modello di tirocinio nel CdL di Scienze della Formazione Primaria, Università Roma Tre. Percorsi tematici, esperienze, analisi comparative*. (pp. 187-194). Roma: Edizioni Roma Tre Press.