

WORKING PAPER N°4/2016

Rete di Istituti scolastici e formativi
della Vallagarina

APPRODI

Apprendere con le PROve Diagnostiche

PROVE DIAGNOSTICHE PER IL BIENNIO
DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO
IN CONTINUITÀ CON LA SCUOLA SECONDARIA
DI I GRADO

LINGUE COMUNITARIE
INGLESE
TEDESCO

Graziella Pozzo, Sandra Lucietto

Maggio 2016

IPRASE - *Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa*

via Tartarotti 7, Palazzo Todeschi - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto
Livia Ferrario
Antonio Schizzerotto
Michael Schratz
Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
Prima pubblicazione maggio 2016

L'uso del materiale è riservato esclusivamente alle scuole per scopi didattici.
L'editore, nell'ambito delle leggi internazionali sul copyright, è a disposizione degli aventi diritto non potuti rintracciare.

Realizzazione grafica

La Grafica srl - Mori (TN)

Il volume è disponibile all'indirizzo web: www.iprase.tn.it
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

"Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014 - 2020 della Provincia autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento".

*AZIONI A SUPPORTO DEL PIANO "TRENTINO TRILINGUE" - Sviluppo delle risorse professionali e predisposizione di strumenti di apprendimento e valutazione
CUP C79J15000600001 codice progetto 2015_3_1034_IP.01*

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC®
(Forest Stewardship Council ®)



**Rete di Istituti scolastici e formativi
della Vallagarina**

APPRODI

APprendere con le PROve Diagnostiche

**PROVE DIAGNOSTICHE PER IL BIENNIO
DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO
IN CONTINUITÀ CON LA SCUOLA SECONDARIA
DI I GRADO**

**LINGUE COMUNITARIE
INGLESE
TEDESCO**

Graziella Pozzo, Sandra Lucietto

INSEGNANTI PARTECIPANTI

2013-14

Totale insegnanti: n. 37

Inglese (n. 18)

Katia Angeli (4)
Chiara Barozzi (4)
Barbara Battisti (3)
Barbara Pia Bibbò (2)
Tullia Boschi (4)
Giampaolo Campus (2)
Giovanna Lucia Ieronimo (2)
Massimiliano Latino (4)
Morena Manfrin (4)
Angela Mazzone (2)
Anna Michelini (2)
Nadia Mittempergher (4)
Lucia Morghen (4)
Rosalba Pizzuto (3)
Antonella Rocchi (3)
Rosanna Sabatino (4)
Daniela Selvatico (1)
Tullia Tovazzi (3)

Tedesco (n.19)

Vania Baldo (1)
Miriam Barisano (2)
Ornella Cappuccini (4)
Flavia Doliana (2)
Elena Filosi (4)
Carmela Gargiulo(2)
Cinzia Garniga (2)
Gabriella Gasperotti (3)
Anja Gundelach (3)
Mariacarolina Leo (4)
Tiziana Lorandi (1)
Cinzia Maistri (4)
Claudio Herbert Marsilli (2)
Lorenza Ongaro (4)
Giuseppina Petrucci (3)
Sonia Sartori (3)
Mariagiuseppina Giorgia Serrano (1)
Morena Tavernini (4)
Emanuela Zoia (1)

2014-15

Totale insegnanti: n. 32

Inglese (n. 17)

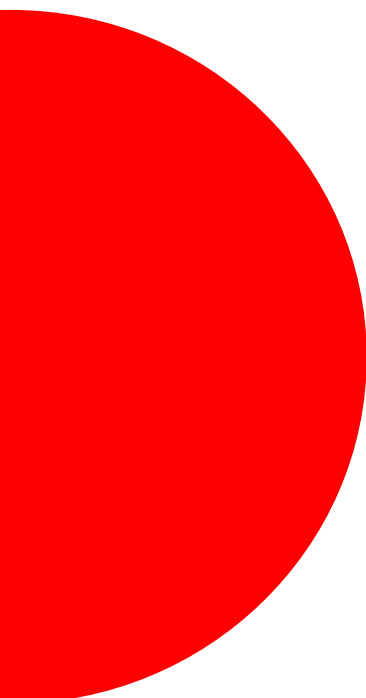
Katia Angeli (4)
Chiara Barozzi (4)
Barbara Battisti (2)
Barbara Pia Bibbò (2)
Tullia Boschi (5)
Giampaolo Campus (4)
Cinzia Garniga (1)
Giovanna Lucia Ieronimo (5)
Massimiliano Latino (5)
Morena Manfrin (5)
Angela Mazzone (3)
Nadia Mittempergher (6)
Lucia Morghen (4)
Linda Piccolroaz (4)
Antonella Rocchi (1)
Rosanna Sabatino (6)
Tullia Tovazzi (3)

Tedesco (n.15)

Silvia Anzalone (4)
Miriam Barisano (5)
Ornella Cappuccini (4)
Elena Filosi (3)
Carmela Gargiulo (2)
Gabriella Gasperotti (5)
Stefania Giordani (1)
Mariacarolina Leo (4)
Cinzia Maistri (6)
Lorenza Ongaro (6)
Giuseppina Petrucci (1)
Sonia Sartori (2)
Mariagiuseppina Giorgia Serrano (4)
Morena Tavernini (5)
Emanuela Zoia (3)

INDICE

Facilitare lo sviluppo professionale dei docenti e il dialogo tra scuole. Uno studio di caso.....	7
<i>Sandra Lucietto</i>	
Il contesto: la Rete, il mandato, il progetto	7
Un cammino "bifocale integrato": lo sviluppo professionale come strumento per costruire prove condivise	8
Il percorso formativo: il dialogo professionale tra operatività e riflessività	9
Riflessioni, emozioni, lasciti	12
Per concludere.....	15
Favorire l'apprendimento con le prove diagnostiche	17
<i>Graziella Pozzo</i>	
Perché proporre prove diagnostiche	17
Lingue, destinatari, livelli	18
Periodo di somministrazione	18
Decisioni prese e scelte operate nel processo	18
I dati di feedback: cosa emerge, come usarli	23
I materiali prodotti, in sintesi	31
Un bilancio ... per un rilancio	33
<i>Sandra Lucietto, Graziella Pozzo</i>	
Bibliografia.....	38
Le prove	43
Inglese: ascolto	45
Inglese: lettura.....	55
Tedesco: ascolto	69
Tedesco: lettura.....	81
I fogli guida per l'insegnante	95
Inglese: ascolto	97
Inglese: lettura.....	105
Tedesco: ascolto	111
Tedesco: lettura.....	119



Allegati.....	125
All. 1 - Estratto da Piani di studio provinciali	127
All. 2 - Comprensione orale e scritta: i costrutti.....	128
All. 3 - Materiali di sostegno alla costruzione delle prove: punti di attenzione; i processi; strumenti da costruire	139
All. 4 - Materiali di sostegno alla costruzione delle prove: guida procedurale per la preparazione di prove.....	142
All. 5 - Materiali di sostegno alla costruzione delle prove: parametri da considerare nella preparazione di prove orientate alle competenze	143
All. 6 - Indicazioni e strumenti per la somministrazione delle prove ...	145
All. 7 - Protocollo osservativo	146
All. 8 - Esempio di foglio Excel per la tabulazione dei dati.....	147
All. 9 - Valutazione dei docenti al corso	151

Facilitare lo sviluppo professionale dei docenti e il dialogo tra scuole. Uno studio di caso

Sandra Lucietto

Il contesto: la Rete, il mandato, il Progetto

Il Progetto APPRODI (APPrendere con le PROve DIagnostiche) si è configurato come un percorso biennale di sviluppo professionale per insegnanti di Inglese e Tedesco in servizio nelle scuole del primo e secondo ciclo di istruzione e della formazione professionale appartenenti alla Rete Vallagarina, in provincia di Trento. La decisione che ha avviato il percorso è stata presa collegialmente dai dirigenti scolastici e dai direttori degli Enti di formazione professionale (d'ora in poi dirigenti) dei 23 Istituti della Rete nel settembre del 2013. Il progetto si è concluso nell'a.s. 2014-15.

In provincia di Trento non è così comune che una Rete proponga un percorso condiviso tra insegnanti del primo e del secondo ciclo della stessa materia scolastica, anche se non sono mancate esperienze in questa direzione sia durante la stesura dei recenti nuovi *Piani di Studio Provinciali* per competenze (d'ora in poi PSP) della Provincia Autonoma di Trento (I ciclo: 2012; II ciclo: 2013) sia dopo la loro conclusione. Nel caso della Vallagarina, tali iniziative non si sono mai del tutto interrotte: nel 2013 erano già state effettuate esperienze di azioni di aggiornamento 'in verticale' tra insegnanti della stessa materia per l'Italiano e la Matematica, chiamate "Percorsi di Continuità in Rete". Per le Lingue straniere questa è stata invece la prima edizione.

L'origine della decisione si ravvisa nel perdurante riscontro, ormai purtroppo consolidato presso molti *stakeholder* nel territorio provinciale, di un annoso problema legato ai risultati scolastici nel delicato passaggio dal primo al secondo ciclo di istruzione. Parliamo della 'distanza' tra i risultati finali raggiunti dagli alunni nelle materie di studio in uscita dall'esame di stato della scuola secondaria di primo grado (espressi in giudizi e voti, e accompagnati da una *Scheda* che certifica i livelli di competenza a fine primo ciclo) e i livelli rilevati in ingresso nelle stesse discipline, valutati spesso molto diversamente - al ribasso - da parte dei nuovi docenti della scuola secondaria di secondo grado. Tale situazione si riscontra più frequentemente nelle discipline di base, e crea non poche ansie sia presso gli studenti sia nelle loro famiglie. Di qui la preoccupazione, da parte dei dirigenti, di facilitare una riflessione comune tra insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado per condividere il problema, riflettere sulle sue cause, e trovare possibili soluzioni o correttivi.

Il mandato dei dirigenti è stato quindi esplicitato in un accordo di Rete come richiesta di realizzare un percorso biennale di 'aggiornamento' che favorisse la comunicazione tra docenti delle due lingue straniere (inglese e tedesco) insegnate nel primo e secondo ciclo di istruzione, con il compito di costruire prove di continuità per l'ingresso alla scuola secondaria di secondo grado. La collega coordinatrice del progetto (Sandra Lucietto) aveva il compito di scegliere la persona esterna esperta di didattica della lingua straniera, ricerca azione e valutazione (prof.ssa Graziella Pozzo) che avrebbe accompagnato tutto il percorso e garantito la tenuta scientifica dell'approccio, e di far fronte a tutti gli aspetti finanziari, amministrativi e organizzativi per conto della

Rete; in realtà, essendo Lucietto non solo una collega dirigente, ma anche un'esperta di didattica delle lingue straniere e di sviluppo professionale dei docenti, le due 'facilitatrici' hanno lavorato di comune accordo suddividendosi i compiti di coordinamento e di input. I dirigenti avrebbero inviato alla collega Lucietto i nominativi dei due docenti che avrebbero rappresentato i singoli istituti (uno per l'inglese e uno per il tedesco). Ogni Istituto partecipante avrebbe versato all'IC Ala, Istituto coordinatore, una quota annuale pari al totale delle spese sostenute per l'esperta esterna suddiviso per il numero degli istituti aderenti.

Come già per l'italiano e la matematica, i dirigenti hanno fissato per il corso un numero di 10 ore complessive in presenza, corrispondenti alla quota obbligatoria prevista dal contratto vigente dei docenti, riconoscendo una piccola quota aggiuntiva per la consulenza a distanza sulle prove all'esperta esterna, e alcune ore aggiuntive di incentivo ai docenti (a discrezione dei singoli dirigenti) per la preparazione delle prove tra un incontro e l'altro.

Nel primo anno del progetto (2013-14) gli Istituti aderenti sono stati 18 (11 Istituti comprensivi e 7 Istituti di Istruzione di secondo grado), nel secondo 14 (9 Istituti comprensivi e 5 Istituti di Istruzione di secondo grado). Nel primo anno i docenti sono stati in totale 37 (18 di inglese e 19 di tedesco), nel secondo 32 (17 di inglese e 15 di tedesco). I nominativi dei docenti partecipanti si trovano sul retro della seconda pagina di copertina, con tra parentesi il numero di incontri a cui ciascuno ha partecipato; nella Tabella sottostante (Tab. 1), i docenti suddivisi per anno scolastico, lingua e ciclo:

	Docenti di inglese		Docenti di tedesco	
	I ciclo	II ciclo	I ciclo	II ciclo
2013-14	12	6	12	7
2014-15	11	6	10	5

Tabella 1 - Docenti partecipanti per anno, lingua e ciclo scolastico

Vi è stata una certa mobilità interna nel progetto tra il primo e il secondo anno, sia a livello di scuole che di singoli docenti partecipanti. Se da un lato la variabilità non ha nel complesso nuociuto al prodotto finale (le prove), dall'altro però non ha aiutato il consolidamento delle competenze individuali e la tenuta globale del progetto presso le scuole che hanno partecipato solo per un anno.

Un cammino "bifocale integrato": lo sviluppo professionale come strumento per costruire prove condivise

E' apparso subito alle facilitatrici come il compito fosse molto ambizioso, complesso e sfidante, poiché implicava costantemente un doppio focus, una doppia attenzione: da un lato vi era da portare avanti la dimensione della costruzione delle prove di continuità, un tema di cui pochi docenti nel gruppo sembravano avere esperienze pregresse; dall'altro, bisognava curare la dimensione della costruzione del gruppo, composto da docenti spesso estranei l'uno all'altro perché appartenenti a cicli diversi (scuola secondaria di primo e di secondo grado) e a lingue diverse (inglese e tedesco). Come già accen-

nato, nella Rete Vallagarina progetti 'in verticale' erano già stati realizzati negli anni precedenti con lo stesso obiettivo, in particolare per la costruzione di prove di italiano, ma per le lingue straniere questa era la prima edizione. Non vi era quindi modo di utilizzare per il compito una vasta rete di conoscenze personali pregresse, né tantomeno di competenze professionali condivise. In presenza di un gruppo disomogeneo anche per storie, esperienze e competenze individuali, negli incontri in presenza si trattava di portarlo a comprendere le sfide del compito, ad avvicinarsi - tramite input mirati - ad un approccio in larga parte nuovo e, infine, a sviluppare al suo interno, già dal primo incontro, un proficuo dialogo professionale basato sull'ascolto, la condivisione e il rispetto delle diverse posizioni, per iniziare a dare forma alle prove.

Abbiamo avviato il percorso consapevole dell'esiguità delle risorse, in particolare di tempo, a fronte della complessità della sfida, ma comunque determinate ad avviare un'esperienza che si configurasse come occasione di sviluppo professionale, in ciò seguendo un procedimento per approssimazioni successive. Al di là della precisa meta determinata dal mandato, individuata nella costruzione delle prove, per il percorso di sviluppo professionale non è stata individuata una meta prestabilita. Il metodo di lavoro si è basato su input teorici e contestualmente sulla riflessione delle implicazioni operative. Ciò ha favorito, da un lato, l'emergere di assunti e teorie implicite; dall'altro - a seguito di una presa d'atto - una loro rielaborazione all'interno della prospettiva operativa della costruzione delle prove. Come? Per esempio, interrogando ogni quesito circa il tipo di processo attivato e la rilevanza del processo per il raggiungimento dello scopo del compito.

Per dare senso e unitarietà al percorso condiviso, come facilitatrici abbiamo creato con i partecipanti una comunità di attività e una comunità di spiegazione (Freeman: 2016) mentre si portava avanti la costruzione delle prove. Per raggiungere questi obiettivi era essenziale fornire al gruppo input professionali comprensibili e specifici all'interno di una zona di sviluppo prossimale (Vygotsky: 1978) ampiamente diversificata tra i partecipanti; assegnare compiti mirati e 'fattibili' rispetto alle competenze già presenti o *in progress*; ascoltare le narrazioni professionali emergenti dai sottogruppi facendo sintesi e riportando i vari fili del discorso a unità in tempi brevissimi; e infine restituire il tutto ai docenti man mano, come successivi stadi di consapevolezza di quanto si andava facendo, al fine di rendere possibile fin da subito la dimensione operativa superando i dislivelli, visti anche i tempi ristretti del lavoro in aula.

Per raggiungere tali scopi, come facilitatrici abbiamo lavorato mettendo le nostre rispettive competenze al servizio del progetto a vari livelli e giocando le 'a staffetta' o contemporaneamente, prevedendo un momento di confronto alla fine di ogni incontro, finalizzato a far emergere difficoltà e criticità, e a individuare strategie idonee a farvi fronte, operando via via le scelte di merito e di metodo, di cui si darà più ampiamente conto nel contributo di Pozzo.

Il percorso formativo: il dialogo professionale tra operatività e riflessività

Il corso è stato caratterizzato per tutta la sua durata da un'alternanza di momenti operativi e di momenti riflessivi secondo i principi dello sviluppo professionale continuo e situato (Burns: 1999; 2010; Head&Taylor: 1997; Hargreaves&Fullan: 1992; Losito&Pozzo: 2005; Mortari: 2003; Richards: 2008; Richards&Lockhart: 1994; Richards&Nunan: 1990; Woodward: 2004), che

portano il docente a interrogarsi non solo su *cosa fa*, ma anche *in che modo lo fa* e *perché lo fa in quel modo*. Essenziale per l'approccio è il costrutto, largamente seguito nelle metodiche della ricerca azione, del "professionista riflessivo" (Schön: 1983; 1987) che si interroga criticamente sulla sua pratica, da solo o con altri, al fine di comprenderla, astrarne significati a partire dalle regolarità e differenze osservate, capirne in profondità dinamiche ed effetti e, infine, intervenire incidendo su questi o quegli elementi per renderla più efficace. Una caratteristica comune agli approcci che si rivolgono allo 'sviluppo' (anziché alla semplice 'formazione') del docente è il dialogo professionale, con i pari o con persone più esperte, anche esterne al suo contesto, attraverso il quale approfondire concetti, co-costruire significati e saperi professionali, accrescere le capacità di pensiero critico e sviluppare competenze professionali 'alte'.

Questo tipo di dialogo ha molte caratteristiche in comune, a mio parere, con il concetto di *linguaging* espresso nell'ambito dell'apprendimento della lingua, delle lingue, da Merrill Swain (2006) - un concetto che, come il dialogo professionale, deriva dall'approccio socio-costruttivista di Vygotsky (1987; 1987). Swain descrive il *linguaging* (un atto interno "sottovoce", o pubblico in un gruppo di pari), come "l'uso del linguaggio per mediare atti di pensiero cognitivamente complessi, il processo di costruzione di significati, di dare forma alla conoscenza e all'esperienza attraverso la lingua. [...] Attraverso questo processo, si può vedere l'apprendimento nel suo farsi" (2006: 98, *trad. mia*). Partecipando e guidando le discussioni sul compito nei gruppi di docenti di inglese di questo progetto, mi è sembrato a volte di essere testimone del mostrarsi dell'apprendimento professionale del gruppo.

Il lavoro in presenza ha avuto un andamento di questo tipo: all'inizio di ogni incontro il gruppo nella sua interezza dialogava assieme alle facilitatrici su perplessità, criticità e aspetti metodologici via via evidenziati nello svolgimento del lavoro. Ogni sottogruppo riceveva quindi le indicazioni operative per il lavoro della giornata e si divideva in più aule per la discussione operativa nei piccoli gruppi di elezione (ascolto - lettura). Le facilitatrici si erano suddivise la supervisione dei gruppi, l'una per il tedesco e l'altra per l'inglese, con il ruolo di agevolare la discussione, fornire input ove necessario, far riflettere il gruppo su materiali e *tasks* per gli studenti. L'ultima parte di ogni incontro vedeva di solito il gruppo riunito in plenaria per la messa in comune degli stadi di avanzamento, delle problematiche emerse, delle soluzioni trovate e dei nodi da sciogliere. Nel seguito, le fasi del percorso biennale in forma discorsiva; in Tabella 2, il dipanarsi per punti del 'discorso professionale'.

Nel primo anno i docenti hanno individuato alcune situazioni problema e costruito le prove diagnostiche. Come facilitatrici abbiamo stimolato i docenti ad interrogare metodicamente ogni scelta e decisione sulla base dei costrutti dei due aspetti di competenza considerati ("comprensione orale" e "comprensione scritta"), arrivando così ad un buon livello di riflessione (cfr. *All. 9 - Feedback dei docenti*).

All'inizio del secondo anno (settembre-ottobre 2014) le prove sono state somministrate dai docenti partecipanti di alcune scuole secondarie di II grado a circa una trentina di classi prime in ingresso, seguendo un protocollo condiviso finalizzato a garantire sia la confrontabilità dei dati raccolti (esiti delle prove, riflessioni scritte degli studenti, osservazioni dell'insegnante), sia un uso diagnostico costruttivo dei dati di feedback.

Nel corso del secondo anno i dati delle prove e di feedback degli alunni sono stati tabulati e interpretati nel gruppo, e infine, usati per rivedere le prove, con interessanti riflessioni. Coerentemente con le finalità operative e riflessi-

ve del percorso formativo, quindi, vanno considerati esiti non solo i prodotti elaborati ma anche il processo di sviluppo professionale, come testimoniato in più occasioni dai partecipanti.

2013-2014	Fondamenti teorici e costruzione delle prove
	<ul style="list-style-type: none"> ○ riferimento diretto ai <i>Piani di Studio provinciali</i> per competenze e ai livelli attesi in uscita dal primo ciclo di istruzione (liv. A2 del QCER) (Pozzo, Lucietto) ○ esplorazione dei <i>costrutti</i> delle abilità di ascolto e lettura (Lucietto); ○ esplorazione di principi per la costruzione di test (<i>validità e affidabilità</i>) (Pozzo) ○ sostegno alla costruzione delle prove: Parametri da considerare; Guida procedurale. (Pozzo) ○ ricerca, comparazione e selezione di testi appropriati, sulla base di criteri forniti da Pozzo (tutti) ○ a partire dai testi selezionati, costruzione di contesti e scenari credibili e motivanti (tutti) ○ costruzione di compiti di realtà quanto più possibile simili agli scopi dell'ascolto e della lettura per scopi reali(-stici), appropriati rispetto ai testi e ai contesti precedentemente strutturati (tutti) ○ per ogni prova, costruzione di attività per gli studenti che facilitassero la risoluzione del compito di realtà (tutti) ○ discussione e decisioni sulla sequenza delle attività nelle singole prove, sui livelli di difficoltà delle prove, sulla sequenza delle prove (1,2,3) (tutti) ○ contributo dei gruppi alla produzione delle note per i <i>Fogli Insegnante</i>, sulla base di criteri forniti da Pozzo (tutti) ○ produzione delle <i>Linee Guida per la somministrazione delle prove</i>, del <i>Protocollo di osservazione</i> del docente di classe durante le prove (Pozzo) ○ produzione di file Excel per la tabulazione dei dati (Pozzo, Lucietto)
2014-2015	Try-out e revisione delle prove [per successiva prima somministrazione]
	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>try-out</i> delle prove (sett-ott. 2014) (docenti secondo ciclo) ○ tabulazione delle prove (tutti) ○ analisi dei risultati delle prove e del feedback degli studenti (in massima parte Pozzo) ○ revisione delle prove alla luce di risultati e feedback (tutti): <ul style="list-style-type: none"> ○ sostituzione di un testo risultato troppo complesso, ricerca di nuovi testi e costruzione di nuovi contesti e attività ○ semplificazione di alcune attività in alcune prove ○ eliminazione di alcune attività in alcune prove ○ modifica conseguente dei <i>Fogli Insegnante</i> e dei file Excel ○ finalizzazione di tutto il pacchetto di prove e documenti a corredo (sett. 2015) per la successiva prima somministrazione effettiva (Lucietto, Pozzo)

Tabella 2 - Percorso delle attività nei due anni del Progetto

Oltre al lavoro in presenza, nel corso dei due anni vi è stato un grande impegno a distanza, ben superiore alle ore ulteriori riconosciute, a cui ha risposto con grande impegno un buon numero di partecipanti, spesi con passione e determinazione a favore di tutto il gruppo per arrivare ad un prodotto finale (le prove e il loro corredo) qualitativamente accettabile, utile in particolare per i docenti del secondo ciclo e motivante per gli alunni. Dal punto di vista delle facilitatrici, in tutto il periodo dello scambio e del sostegno a distanza da parte dell'esperta esterna abbiamo visto crescere e maturare alcune professionalità, alcune più creative, altre più sistematiche. Le diverse caratteristiche individuali si sono quindi trasformate in itinere in risorse confluite nella realizzazione del compito, cosicché le dissonanze professionali sono state contenute. Qualche docente, di converso, ha faticato a lavorare in modo continuo e propositivo, mostrando a tratti la fatica di una certa fragilità professionale e la necessità di tempi più lunghi e distesi, purtroppo impraticabili nella situazione, per raggiungere maggiore sicurezza e competenza.

Preme sottolineare in questa sede che anche tra le due facilitatrici il dialogo professionale è stato continuo e sostenuto: per rispondere ai problemi posti dai docenti in aula o alle sollecitazioni dei dirigenti; per approfondire nodi teorici emergenti e trovare modi semplici ma accurati di renderli accessibili al gruppo; per sostenersi nei momenti di difficoltà, o in quelli in cui la necessità di stringere i tempi del progetto e concomitanti impegni professionali a latere rendevano la complessità del lavoro e delle relazioni difficile da sostenere. Anche nel team delle facilitatrici c'è stato, dunque, spazio per l'apprendimento e per la co-costruzione di significati e di nuovo sapere professionale. E d'altra parte non si può condurre un percorso dalle caratteristiche viste più sopra se non mettendosi in gioco senza riserve ed accettando di vivere pienamente il 'qui ed ora' - i temi e i problemi del compito e le dinamiche tra le persone con cui si lavora per portarlo a termine - e crescendo insieme a loro. Come ulteriore esito del progetto va quindi considerata anche la relazione professionale al nostro livello, che si è approfondita e consolidata.

Riflessioni, emozioni, lasciti

Tante sono state nei due anni le occasioni informali per condividere con i corsisti pensieri ed emozioni rispetto al dipanarsi del corso. Le facilitatrici hanno voluto, a metà del percorso, 'catturare' i pensieri e i sentimenti del gruppo anche attraverso un'attività di riflessione scritta (*All. 9 - Feedback dei docenti*). Molte e anche ben articolate le riflessioni raccolte in pochi minuti dai presenti in quella sessione. Questi i temi ricorrenti:

in positivo:

- piacere di lavorare con i colleghi...:
 - o *Mi è piaciuto confrontarmi con i colleghi molto*
 - o *mi rende felice [...] la possibilità di confrontarmi con colleghi, di scambiare esperienze, di lavorare a un progetto comune, di migliorare le mie competenze come docente, di arricchirmi (materiali, strategie ...)*
 - o *La cosa per me più significativa è stata il confronto con i colleghi. Ho trovato molto bello anche l'entusiasmo di alcuni nell'elaborare prove "nuove"*

- o *Positivo è il fatto di esserci "messi in gioco", di aver analizzato e strutturato delle prove insieme*
- gruppi misti per ciclo di scuola:
 - o *...il valore del lavorare con colleghi di scuole diverse, il valore della condivisione, la possibilità di potersi confrontare*
 - o *Positivo il confronto tra docenti di ordine di scuola diversi*
 - o *Finalmente ho potuto "approfondire" ulteriormente il collegamento (che prima esisteva solo a livello individuale) tra insegnanti dei due ordini di scuola*
 - o *Collaborazione con il mondo delle Medie, spesso criticato ingiustamente*
- soddisfazione di apprendere a lavorare per competenze:
 - o *Mi è piaciuto ragionare sulle prove ed essere messa in crisi rispetto a quello che di solito facevo (es. esercizi KET o quelli del libro di testo): ragionare e creare secondo i compiti di realtà, cercando di capire e avvicinare gli interessi degli alunni e ciò che è veramente spendibile per loro mi è sembrato subito un modo più proficuo*
 - o *...essere stata stimolata a pensare le verifiche in un contesto di senso*
 - o *...riflettere in modo critico su cosa significhi realizzare una vera prova per competenze. In particolare ho apprezzato e ho imparato a focalizzare l'attenzione su compiti REALI, sicuramente più stimolanti per i ragazzi, ma anche per me*
 - o *...ho imparato concretamente cosa vuol dire strutturare un compito di senso e mi sono resa conto dell'importanza di somministrare ai ragazzi delle prove in cui mettere in gioco delle competenze che li aiutano realmente a cavarsela nella vita quotidiana.*
 - o *...ho imparato ad usare lo strumento della metacognizione, cosa che finora raramente ho inserito nei miei test*
 - o *Ho lavorato tenendo più presente la cornice di senso dei vari task. Ciò aiuta a rendere le attività meno scollate dalla realtà*
 - o *A scuola spesso si lavora in modo diverso, non sempre lo sguardo è delle competenze. Il focus sono le abilità*
- accompagnati da persone esperte anziché da soli:
 - o *Confronto con i colleghi guidato da un formatore*
 - o *La passione, la preparazione e la acribia delle due referenti*
 - o *....ho apprezzato l'entusiasmo dei relatori e l'idea che sottende [il percorso]*

in negativo:

- scarsità del tempo per il lavoro:
 - o *Troppo poco tempo per lavorare insieme*
 - o *Sarebbe stato necessario dedicare più tempo al confronto e all'analisi delle prove nei gruppi (così come si è fatto il 10/09/2014)*
 - o *Il lavoro dei gruppi si è svolto in un tempo troppo breve che ha comportato un impegno anche nel periodo estivo*
 - o *L'aspetto critico è sicuramente il timing, ma va anche detto che non è facile, se non addirittura impossibile, prevedere e rispettare una determinata scansione a lungo raggio data la complessità del progetto*

- limitata adesione delle scuole del secondo ciclo:
 - o *Poca presenza dei colleghi delle superiori con cui potersi confrontare*
 - o *Trovo negativa la scarsa partecipazione dei colleghi delle superiori perché avrei avuto un'idea più chiara della didattica delle superiori e delle criticità.*
 - o *Poca adesione e confronto con i colleghi della SSSG; credo che se poche scuole superiori somministreranno le prove non ci sarà un numero significativo che possa darci un feedback più obiettivo possibile*

- mancato riconoscimento delle ore di lavoro tra una sessione e l'altra:
 - o *Tempi di lavoro talvolta pesanti (alta la richiesta di impegno: lavoro non sempre riconosciuto completamente)*
 - o *lavoro extra non riconosciuto*

- difficoltà a lavorare insieme tra un incontro e l'altro:
 - o *Non è stato facile avere contatti con i colleghi e procedere nel lavoro che ci era stato assegnato*
 - o *Ho trovato difficile rimanere in contatto con le colleghe perché provenendo da scuole diverse si hanno impegni diversi ed è quindi complicato a volte rimanere in contatto*
 - o *difficoltà a incontrare le colleghe oltre gli orari degli incontri*
 - o *l'impossibilità, per gli impegni reciproci, di vedersi fuori*

...e con suggerimenti per il futuro:

- proseguire per esaurire le competenze, e approfondire qualche tema:
 - o *Poi ci si potrebbe cimentare con il parlato e con lo scritto*
 - o *Vorrei continuare il lavoro anche su writing e speaking; vorrei anche lavorare sugli esami di terza media*
 - o *Mi piacerebbe approfondire il discorso sulla "didattica per competenze" per iniziare pian piano anche nelle mie classi a lavorare di più per competenze*
 - o *Approfondire la possibilità di adattamento e collocazione all'interno della lezione di MATERIALI AUTENTICI*
- percorso più lungo e maggiormente articolato:
 - o *...più date, più incontri con le referenti renderebbe il lavoro più chiaro e immediato*
 - o *Talvolta avere l'aiuto di voi esperte in gruppi più piccoli (anche 2/3 insegnanti) porterebbe a risultati migliori*
 - o *Vorrei approfondire, o meglio, approfittare del fatto che le due relatrici siano molto esperte e possano fare qualche lezione più teorica*
 - o *Dedicare più tempo durante gli incontri all'attività "pratica" e meno a quella teorica sintetizzandola*
- aspetti di leadership (in capo al dirigente scolastico):
 - o *...più coinvolgimento dei colleghi delle superiori*
 - o *Dirigente del mio istituto più consapevole dell'impegno / contenuti del corso / lavoro di gruppo, anche per condivisione con i colleghi*
 - o *no confronto con altri colleghi del mio istituto*
 - o *Riterrei anche molto importante il passaggio di informazioni sugli alunni provenienti dalla scuola media da parte dei loro insegnanti delle medie, soprattutto per gli alunni BES.*

Per concludere

Il presente contributo ha riportato le fasi salienti del dipanarsi del lavoro con i docenti principalmente dal punto di vista dell'organizzazione del corso e delle caratteristiche dell'approccio alla formazione in servizio chiamata 'sviluppo professionale'. Il racconto ha volutamente messo in luce sia gli aspetti positivi che hanno dato qualità e spessore all'esperienza (la soddisfazione diffusa dei docenti partecipanti, i buoni rapporti intrattenuti con e tra i colleghi docenti, l'operatività convinta di un folto gruppo durante il lavoro sia in presenza che a distanza), sia la fatica e le accelerazioni dei tempi di lavoro manifestatesi in più punti del percorso, sia i problemi emersi durante il progetto, per come sono arrivati alla nostra consapevolezza di facilitatrici. Emerge dai dati qualitativi un percorso ricco e variegato ma non esente da difficoltà.

Favorire l'apprendimento con le prove diagnostiche

Graziella Pozzo

Il passaggio da un grado di scuola a un altro è sempre una fase di transizione delicata: per l'alunno significa entrare in una scuola nuova evitando di veder azzerato o molto ridimensionato il valore delle conoscenze, abilità e competenze raggiunte; per il docente della scuola in uscita, significa trovare modalità efficaci per il passaggio di 'consegne' ai colleghi del grado superiore; per l'insegnante della nuova scuola, significa arrivare in tempi brevi a conoscere gli alunni in modo da poter progettare un curriculum (Castoldi: 2011) il più possibile aderente all'effettivo stato di conoscenze e competenze di ognuno nei vari ambiti disciplinari. Rispetto al passaggio tra scuola primaria e secondaria di primo grado, interno allo stesso istituto comprensivo, nel passaggio tra il primo ed il secondo ciclo la 'distanza' fisica e culturale tra i gradi di scuola è molto più ampia e le difficoltà a comprendersi spesso amplificate. A fronte di ciò, è importante studiare dei modi per aumentare il grado di conoscenza e il passaggio di informazioni tra un grado e l'altro. Quello che presentiamo qui è uno dei modi possibili, coerente con la scelta della Rete Vallagarina di perseguire la via della comunicazione diretta tra gli insegnanti basata su una condivisione dei principi di base.

Perché proporre prove diagnostiche

Negli anni, l'interesse per la valutazione iniziale con funzione diagnostica ha portato ad affiancare alle prove di ingresso, spesso limitate a conoscenze e abilità, interventi e strumenti più articolati che mettono in gioco e fanno emergere di ogni alunno anche aspetti nascosti del 'saper essere' e del 'saper imparare', come le strategie, gli stili cognitivi e attribuzionali, il livello di consapevolezza metacognitiva. Tali fattori sono centrali per ottenere, a scopo di orientamento, dati utili a conoscere, di ognuno, non solo cosa sa e sa fare per risolvere una situazione problematica, ma anche l'atteggiamento con cui si dispone a lavorare (Pellerrey, D'Orio: 1995; Pellerrey: 2010).

Nel caso delle prove qui presentate, ognuna propone compiti basati su situazioni problematiche da risolvere attraverso la comprensione di documenti orali e scritti. Ogni prova è inoltre seguita da uno strumento metacognitivo il cui scopo è investigare le preferenze degli studenti e far emergere punti di forza e difficoltà, nonché il livello di consapevolezza che ognuno ha rispetto a quanto sa e sa fare. In questo modo, fin dall'inizio di un percorso scolastico l'insegnante potrà disporre di dati utili non solo per attagliare il curriculum alle reali esigenze della classe, ma anche per costruire un profilo dinamico dello studente, da aggiornare via via durante tutto l'anno in base a come evolveranno le competenze disciplinari e trasversali di ognuno, secondo una logica valutativa che, come si vedrà più avanti, è di tipo evolutivo.

Al di là dei prodotti, come si può leggere nel contributo di apertura, il progetto ha avuto un valore aggiunto. Il fatto che le prove fossero il risultato della collaborazione tra docenti dei due diversi ordini di scuola, secondaria di I e di II grado, ha favorito, da un lato, un confronto continuo basato sulla condivisione dei costrutti disciplinari; dall'altro, una metodologia riflessiva di

interrogazione di assunti e pratiche. Ricorsivamente, il processo ha portato a una più approfondita appropriazione dei nuclei concettuali sottesi alla disciplina e a una maggiore consapevolezza dell'importanza della riflessione nell'apprendimento, configurandosi così come occasione di apprendimento adulto e di sviluppo professionale, come testimoniato dal feedback dato a conclusione del lavoro di costruzione delle prove.

Lingue, destinatari, livelli

Le prove riguardano le lingue inglese e tedesco.

Esse sono destinate a studenti del primo anno del Biennio della scuola secondaria di secondo grado, tengono conto della prospettiva delle competenze dei PSP orientata a un agire significativo, e sono tarate sul livello A2 (per il passaggio al livello B1, previsto per la fine del Biennio) del Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue (d'ora in poi QCER), che per la comprensione orale generale richiede di:

“comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto” (A2)

“comprendere informazioni fattuali chiare su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni, riconoscendo sia il significato generale sia le informazioni specifiche” (B1)

e per la comprensione scritta generale richiede di:

“comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto” (A2)

“leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse” (B1)

ma che nella tabella più specifica riferita al 'leggere per orientarsi', richiede a livello A2 di “saper trovare informazioni specifiche e prevedibili in semplice materiale di uso corrente quali inserzioni, prospetti, menù, cataloghi e orari”.

Periodo di somministrazione

In quanto intendono rilevare il livello di competenza degli studenti a inizio anno, le prove diagnostiche sono state pensate per essere somministrate a inizio del Biennio della scuola secondaria di II grado nel primo periodo dell'anno scolastico.

Decisioni prese e scelte operate nel processo

Le prove rispondono all'esigenza della Rete di mettere in comunicazione i docenti dei diversi ordini di scuola nell'ottica della continuità verticale e sono il risultato di un confronto prolungato e proficuo tra i docenti della scuola secondaria di I e di II grado, che fin dall'inizio hanno condiviso non solo le linee guida dei PSP sulla “comprensione orale e scritta” (*cf. All.1. Lingue comunitarie. Competenza 1*), ma anche una riflessione approfondita sui costrutti sottesi (*cf. All. 2. I costrutti dell'ascolto e della lettura*).

Queste le decisioni prese e le scelte operate.

1. Orientamento alle competenze. L'orientamento alle competenze dei PSP ha guidato alla costruzione di compiti di realtà, autentici o quasi-autentici, per altro auspicata anche dal documento sulla certificazione, *Linee guida per la certificazione delle competenze* (C.M. 17 febbraio 2015), a corredo delle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012), che così descrive i compiti di realtà:

"... si identificano nella richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica."

(pag. 7)

All'inizio, ogni prova è collocata all'interno di una cornice di senso, che propone situazioni sfidanti, simili a quelle in cui ragazzi quattordicenni possono trovarsi a far fronte nella vita reale, e individua una meta (Pozzo: 2016). Il contesto di senso fornisce a sua volta lo stimolo per attivare, prima di raggiungere la meta, una pluralità di processi di comprensione: globale, selettiva, analitica e riflessiva.

2. Gli ambiti di competenza testati. All'inizio l'idea era di preparare le prove per tutti gli ambiti di competenza della comprensione orale e scritta e della produzione / interazione orale e scritta (cfr. All. 3 - *Proposta e punti di attenzione; i processi; gli strumenti da costruire*). In realtà il numero di ore di formazione previste e la complessità del lavoro ci ha costretti già fin dal secondo incontro a limitare le prove all'ambito della ricezione orale e scritta. Tale decisione ci ha portato a dividere il grande gruppo in due sottogruppi riferiti alle due lingue (inglese e tedesco), e a suddividere ulteriormente ogni sottogruppo in sei gruppetti di tre, ognuno responsabile di una delle 12 prove, con l'unico vincolo che in ogni gruppetto ci fosse almeno un docente della scuola secondaria di secondo grado, a garanzia che tutte le scelte operate fossero condivise tra i due gradi di scuola.

Per queste due aree della competenza comunicativa si è fornito uno strumento per la preparazione delle prove (cfr. All. 4 - *Guida procedurale*) e un elenco dei parametri da considerare per la scelta dei testi, tra cui il dominio, i contenuti e il livello di familiarità, la tipologia e il genere testuale (cfr. All. 5 - *I parametri*), da affiancare all'elenco dei processi. Alla fine, per ogni lingua sono state costruite tre prove di comprensione orale (ascolto) e tre prove di comprensione scritta (lettura). Nel caso della prova 3 di comprensione scritta, inglese, questa si configura come prova di mediazione, competenza presente nel QCER, anche se poco praticata. In questa prova si chiede allo studente di leggere un testo in lingua straniera per riferire il contenuto in L1 in un contesto di senso definito.

Il nutrito numero di prove per ogni ambito di competenza è motivato dal fatto che per testare una data competenza nei suoi diversi risvolti sia necessario proporre tipologie diverse di scopi e di testi, tali da mettere in gioco saperi, abilità e strategie diversificate, tenendo sempre presente che lo scopo delle prove è, appunto, diagnostico e deve pertanto servire a conoscere di un alunno come se la sa cavare nelle diverse situazioni e attività linguistiche, valutando non solo gli esiti ma anche le informazioni che ognuno saprà fornire negli strumenti metacognitivi, e usando i dati fin dall'inizio per avviare con gli studenti un dialogo sul loro modo di apprendere, a partire dai punti di forza e dalle difficoltà.

Di fatto, ognuna delle tre prove si differenzia dall'altra rispetto ad almeno uno dei parametri individuati: maggiore o minore familiarità dell'argomento; familiarità e/o complessità del genere testuale scelto; scopo del compito; livello di complessità dei processi da attivare; tipologie di attività e formato delle prove, come si evince dalle tabelle del *Foglio Insegnante* preposte ai quattro blocchi di prove, in cui vengono sintetizzate le scelte operate nelle due aree di competenza per l'inglese e il tedesco (si veda, come esempio, la Tabella 3 qui di seguito, che riguarda l'ambito della comprensione orale, inglese).

Prova diagnostica di Inglese - Comprensione orale (*Listening comprehension*)

Numero prova	Tipologia, genere testuale	Scopo del compito	Abilità / Processi	Attività
N. 1 <i>Telephone calls</i>	telefonate a musei, enti per ottenere informazioni	capire informazioni utili per organizzare un viaggio e visitare un acquario	- comprendere e selezionare informazioni specifiche - comprendere informazioni specifiche	1. annotare le informazioni utili 2. contrassegnare la risposta corretta
N. 2 <i>Radio 33 competition</i>	messaggio radiofonico	capire le condizioni per potervi partecipare	- comprendere informazioni specifiche	1. annotare le informazioni utili
N. 3 <i>A video recipe</i>	ricetta videoregistrata	capire tipo di ricetta, ingredienti e operazioni per poterla realizzare	- comprendere in modo selettivo - comprendere in modo puntuale	1. individuare la ricetta 2. contrassegnare gli ingredienti necessari 3. individuare la sequenza delle azioni

Tabella 3 - Tabella di sintesi delle prove di comprensione orale, inglese

In particolare ci interessava che le prove si collocassero a livelli diversi di complessità, in modo da poter discriminare più facilmente i livelli di competenza raggiunti dagli studenti nei vari compiti. È così successo che la terza prova di lettura di inglese, identificata come la più sfidante in quanto propone un testo non continuo e un compito di realtà che mette in gioco competenze non solo linguistiche, come il saper ricavare dati numerici, è in effetti risultata la più ostica per via della scarsa familiarità degli studenti italiani con questo genere testuale misto (come per altro rilevato anche dalle prove internazionali di PISA e dai test INVALSI nell'esame di stato alla fine del primo ciclo d'istruzione). La prova è stata tuttavia mantenuta dopo il *try-out* in quanto è servita a discriminare i vari livelli di comprensione. Diversamente, la seconda prova di ascolto di tedesco, identificata come la più sfidante in quanto proponeva il video autentico di una lunga intervista a un giovane 'alternativo' che vive racimolando i resti del mercato, è stata dismessa dopo il *try-out*, nonostante l'interesse per l'argomento, in quanto l'attenzione prolungata richiesta e la complessità del lessico hanno fatto sì che pochi studenti abbiano saputo affrontare la prova con successo. Non sono però mancati alunni che in presenza delle difficoltà hanno attivato strategie di evitamento o compensative per evitare di perdersi, come mostrano questi feedback:

“erano risposte specifiche che non riuscivi a capire bene, ma ci arrivavi con la logica”; “bisognava individuare le domande, che secondo me sono importanti in un’intervista, e quindi ti faceva focalizzare il video”.

3. Compiti di realtà. Ogni prova propone l’ascolto o la lettura di un testo all’interno di un compito ‘situato’, vicino alla realtà degli studenti, che propone una situazione problematica, autentica o simulata, che dovrà essere risolta grazie al risultato della comprensione orale o scritta, in ciò seguendo quella che è la definizione di compito nel QCER in cui l’accento viene posto sull’agire intenzionale:

“azione finalizzata che l’individuo considera necessaria per raggiungere un determinato risultato nell’ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere, un obiettivo da raggiungere.”

(p. 12)

Dunque, compito come ‘ambiente’ in cui l’alunno può manifestare il proprio comportamento competente. Coerentemente con le *Linee guida per la certificazione delle competenze* (cit.), le prove si muovono in questa direzione azionale e “ruotano intorno agli stessi elementi che sono propri dell’agire umano, nel senso che valgono le stesse coordinate: una persona agisce per uno scopo, per raggiungere una meta e ottenere un prodotto avendo chiaro il destinatario” (Pozzo: 2016).

Ma occorre fare alcune precisazioni. Diversamente da quanto implica la nozione stessa di competenza, intesa come la capacità di usare in modo autonomo ciò che si sa e si sa fare per risolvere la situazione problematica, a fronte di testi piuttosto sfidanti lo studente non viene lasciato solo, ma viene sostenuto con attività intermedie di supporto nel processo (lo *scaffolding* di Bruner). Si tratta di attività linguistiche, di natura lessicale o di sostegno ai processi di costruzione del senso, mirate a far cogliere ed elaborare quegli elementi che risulteranno utili per risolvere la situazione problematica dell’ultimo passaggio. Non si dimentichi, infatti, che si tratta di risolvere problemi in una lingua straniera. Da un lato, occorre quindi tenere presente l’ottica diagnostica, di potenziamento, che porta a sostenere l’alunno mentre si prova, per evitare un livello di frustrazione troppo alto, a rischio di insuccesso. In questo caso i sostegni intermedi favoriscono quello che è un vero e proprio attraversamento del testo, che garantisce un avvicinamento progressivo alla meta. Dall’altro, occorre considerare l’ottica metacognitiva, che considera prezioso il punto di vista del soggetto che apprende e che stimola quindi gli alunni ad esprimersi su aspetti come il gradimento e le difficoltà incontrate. In questo caso vengono forniti al docente, accanto ai dati di prestazione, anche dati sugli aspetti più nascosti della persona come le disposizioni e le attribuzioni, utili sia per la costruzione del profilo degli allievi, sia per una valutazione pro-attiva e evolutiva.

A proposito dei compiti di realtà, va rilevata una specifica difficoltà degli alunni nei loro confronti, tanto più significativa in quanto non percepita, visto che la questione non emerge dai dati di feedback: la difficoltà a risolvere la situazione problematica tenendo conto delle variabili del contesto. Quasi che la consuetudine a svolgere esercizi decontestualizzati non favorisse la percezione della natura complessa del compito di realtà, cosa che induce a sostenere con forza l’opportunità di lavorare più spesso per compiti a scuola.

Per quanto riguarda la scelta di sostenere il processo, questa andrà, beninteso, validata mettendo in campo altre esperienze analoghe senza perdere di vista, da un lato, ricerche in fieri sulla costruzione di prove autentiche in lingua straniera portate avanti, per esempio, dal gruppo che fa capo a Purpura (2014) negli Stati Uniti; dall’altro tenendo presente il concetto di “valu-

tazione dinamica" (Brown *et al*: 1992), in cui si presta attenzione non solo a quanto l'alunno mostra di saper fare in una singola prestazione ma anche al suo potenziale di apprendimento, e cioè quanto sa fare con forme diverse di sostegno.

4. Il Foglio alunno e il Foglio Insegnante. A corredo delle tre prove costruite per ogni ambito testato, contenute nel *Foglio Alunno*, c'è anche il *Foglio Insegnante*.

Il *Foglio alunno* contiene per ogni compito:

- il contesto di senso o situazione problematica con un discorso che si indirizza direttamente agli alunni, stimolandoli così ad entrare nella cornice di senso proposta;
- una serie di attività linguistico-cognitive volte a sostenere l'alunno verso la meta, che è la soluzione della situazione problematica;
- una scheda metacognitiva, che invita gli studenti a riflettere su quanto svolto (cfr. Punto 5 qui di seguito).

Ogni *Foglio Insegnante* si riferisce alle tre prove dell'ambito considerato e contiene:

- una tabella iniziale che fornisce le varie specificazioni: titolo della prova, genere testuale, abilità messe in gioco e processi attivati, tipologia di attività;
- un box con il riferimento alle competenze dei PSP;
- note utili per la somministrazione;
- l'indicazione dei tempi;
- le soluzioni e i criteri di correzione delle risposte aperte;
- le trascrizioni per le prove orali;
- le fonti di tutti i documenti.

5. Gli strumenti metacognitivi. Nella prospettiva delle competenze rivestono una particolare importanza gli strumenti metacognitivi il cui scopo è far emergere gli aspetti più nascosti dell'apprendimento, aspetti spesso trascurati, ma che è invece importante conoscere per poter progettare il curriculum e individualizzare gli apprendimenti. Tra gli aspetti nascosti indichiamo le preferenze, motivazioni e gli atteggiamenti di fronte alle difficoltà, le attribuzioni causali interne o esterne, la consapevolezza dei processi e delle strategie attivate. Non si sostiene mai con troppa forza l'importanza della dimensione metacognitiva dell'apprendimento, e cioè dell'imparare a imparare, per lo sviluppo di studenti responsabili e autonomi. Nel nostro caso, il livello di competenza metacognitiva di ogni studente - la sua consapevolezza di cosa è in gioco nel compito, delle difficoltà e del proprio atteggiamento - viene sondato con due strumenti:

- con una prima scheda di feedback alla fine di ogni prova, mirata a investigare fattori quali il gradimento, la riflessione sulle difficoltà incontrate e sulle eventuali strategie attivate per superarle;

- con una seconda scheda di feedback alla fine delle tre prove per stimolare una riflessione complessiva su quanto svolto e il confronto delle tre prove circa il gradimento e le difficoltà, facendo così emergere elementi riconducibili al livello di consapevolezza e alla percezione di competenza di ogni alunno.

Vedremo più avanti, negli esempi di feedback degli alunni, quanto questi strumenti possano costituire per l'insegnante un prezioso strumento di monitoraggio dei percorsi di apprendimento dei singoli alunni, se usati con una certa sistematicità.

6. Scopo diagnostico, per una valutazione evolutiva. Quanto fin qui illustrato risponde a una logica valutativa evolutiva, che parte da una presa d'atto dello stato delle conoscenze, abilità e competenze di ogni alunno per poter progettare un curriculum che si configuri come un vestito ritagliato *ad hoc* sulle reali esigenze, sullo stato delle conoscenze e sul livello di competenza degli studenti. Diversamente dalla tradizionale prospettiva della valutazione, che tende a giudicare e sanzionare racchiudendo ogni alunno all'interno di un confine chiuso quale può essere il voto, e che ha spesso come conseguenza un impatto negativo sulla motivazione ad apprendere, la prospettiva evolutiva si apre a una valutazione per l'apprendimento, che mira al potenziamento dell'apprendente e confluisce nella costruzione, per ogni alunno, di un profilo multifattoriale da integrare e arricchire nel corso dei mesi e degli anni di elementi sempre nuovi, e dunque, da far evolvere (Pellerey: 1992; 2000; Castoldi: 2009). Come suggerito nelle *Linee guida per la certificazione delle competenze* (cit.), a costruire tale profilo concorrerà, durante l'anno, non solo la valutazione dell'insegnante, ma anche la riflessione metacognitiva e l'autovalutazione degli alunni, condotta utilizzando strumenti come il *Portfolio delle lingue* (Council of Europe: 2000; Mariani, Tomai: 2004) o l'autobiografia metacognitiva (Demetrio: 1995).

La prospettiva evolutiva è multifocale in quanto considera non solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli affettivo-motivazionali e metacognitivi; usa una pluralità di strumenti; tiene conto di una pluralità di punti di vista, tra cui quello dell'alunno. A partire da una presa d'atto di dove si trova ogni singolo studente, l'insegnante lo accoglie per portarlo oltre ed innalzare il suo livello di competenza. Poiché l'efficacia della valutazione come potenziamento ha molto a che vedere con i modi in cui essa viene praticata e comunicata, è importante che essa sia descrittiva: al contrario di una valutazione giudicante, che ha spesso come effetto quello di bloccare i circuiti dell'affettività, e quindi della mente, e di impedire di far capire cosa funziona e cosa non funziona, una valutazione descrittiva aiuta l'alunno a investigare il proprio modo di apprendere e ad esplicitare ed articolare punti di forza e difficoltà. In questo senso, i dati derivati dagli strumenti metacognitivi costituiscono un buon punto di partenza per avviare un dialogo con i singoli alunni sull'apprendimento e sui modi di apprendere. Ma vediamo alcuni esempi di feedback degli studenti per evidenziare quali informazioni utili può derivare il docente, per progettare il curriculum e per sostenere i singoli alunni nel loro processo di apprendimento.

I dati di feedback: cosa emerge, come usarli

Va premesso che i dati di feedback sotto riportati sono stati raccolti alla fine del primo anno del percorso e si riferiscono quindi alla prima edizione delle prove e non alle prove riviste dopo il *try-out*, presentate in questo fascicolo. I dati derivati dai feedback degli alunni sono molti e presentano molti ele-

menti di significatività e rilevanza. Nonostante alla fine del secondo anno si sia dedicato un incontro alla lettura dei risultati e del feedback, la ricchezza delle implicazioni per la didattica avrebbe suggerito un proseguimento del corso finalizzato alla loro analisi e a una riflessione su come usarli per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. E ciò, sia in considerazione del fatto che la documentazione e l'uso dei dati, fortemente auspicato nei documenti normativi di riferimento, non sono prassi nella scuola, sia considerando la disponibilità dei docenti, che avevano manifestato un interesse a proseguire il corso per analizzare i dati, per approfondire i processi di comprensione e riflettere sulle strategie di insegnamento e di individualizzazione degli apprendimenti. Nonostante l'interesse manifestato dai docenti partecipanti, come si leggerà nel bilancio finale, è mancato il sostegno dei dirigenti della Rete e il corso si è chiuso alla fine del secondo anno senza poter realizzare il segmento più formativo, di sviluppo professionale. Per rimediare in parte a questa criticità, nelle pagine che seguono si esamineranno alcuni feedback per mostrare la loro ricchezza e l'uso che un'insegnante attento può farne: per costruire il curriculum, per attivare i processi di comprensione in una pluralità di contesti e, soprattutto, per dare un sostegno individualizzato basato sulle reali esigenze degli alunni.

Già si è detto che la scheda metacognitiva dopo ogni prova è volta a investigare se, e in quale misura, ogni alunno sia consapevole dei propri punti di forza e delle difficoltà incontrate nelle varie attività proposte. Si tratta della competenza chiave dell' 'imparare a imparare' presente nei vari repertori delle competenze trasversali (cfr. *Competenze chiave europee*, Risoluzione del Parlamento Europeo, Lisbona 2000; *Otto competenze chiave di cittadinanza* del M.P.I., 2007; *Life skills* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità), una competenza che come tutte le altre si sviluppa ed evolve attraverso l'esercizio e la pratica. Non deve stupire, dunque, se non tutti gli studenti mostrano di saper investigare i loro processi mentali e se le risposte si collocano a diversi livelli di consapevolezza. Le evidenze presenti nei feedback possono essere utilmente usate dall'insegnante per conoscere il livello di ogni studente e avviare con i singoli alunni un dialogo che non si basi tanto su punteggi o voti quanto piuttosto su cosa ognuno ha mostrato di saper fare o ha trovato difficile fare, tenendo conto dei tratti personali emersi e della capacità di riflettere e di autovalutarsi di ognuno. In questo senso, se proposte all'inizio dell'anno, le prove seguite dal feedback permettono di avviare un processo a sostegno dell'apprendimento, in un'ottica evolutiva di valutazione per l'apprendimento e di valutazione come apprendimento, più che di valutazione dell'apprendimento.

Data la diversa qualità dei dati può essere utile, preliminarmente, fare alcune osservazioni. In primo luogo, occorre ricordare che la riflessione sui processi e sulle strategie attivate da parte degli alunni non è pratica corrente. Non stupisce, pertanto, se a fronte di un numero significativo di risposte contenenti indizi utili per individualizzare i percorsi di apprendimento si trovino risposte vaghe, generiche o tautologiche. Semmai stupisce come, a fronte di una scarsa abitudine a investigare i processi, una buona parte degli studenti abbia dato risposte significative mostrando una buona disponibilità a scrivere e una buona capacità riflessiva, il che fa supporre che sia possibile sviluppare tale competenza con una pratica regolare.

È inoltre interessante osservare come i feedback siano diversamente articolati nelle varie classi. Se in alcune prevalgono le risposte generiche o generalizzanti, del tipo "alcuni significati non li capivo bene", "non si capiva niente", in altre gli studenti hanno generalmente mostrato un maggiore impegno, fornendo risposte significativamente più ricche. La lettura del correla-

to protocollo dell'insegnante sembra suggerire che la maggiore significatività sia dipesa dalla modalità comunicativa (e persuasiva) dell'insegnante, basata sulla esplicitazione del motivo per cui si è chiesto di fare una riflessione scritta: infatti, se lo studente sa che lo strumento serve per individualizzare l'apprendimento ed essere aiutato in caso di difficoltà, è più probabile che risponda alla richiesta in modo franco e aperto. Nonostante durante il percorso si sia più volte sottolineata l'importanza di esplicitare agli studenti lo scopo del feedback per poter ottenere dati utili e affidabili, ciò non è sempre avvenuto e questo può spiegare perché i dati riferiti ad alcune classi siano poco utilizzabili per il loro livello di genericità.

Consideriamo ora alcuni esempi di risposta, derivati prevalentemente dal primo corpus di dati, per vedere quali elementi sia possibile osservare e quale uso possa farne l'insegnante a scopi diagnostici e di progettazione del curriculum (dove opportuno, negli esempi viene indicata la lingua: I per Inglese, T per Tedesco; e la competenza: A per Ascolto, L per Lettura). Ci soffermeremo in particolare su: preferenze e motivazione degli alunni; processi attivati e strategie messe in campo; difficoltà incontrate ed eventuale esplicitazione della loro causa.

a) Preferenze e motivazioni. Su questo aspetto i dati sono molti. Gli alunni non hanno in genere difficoltà a parlare di ciò che piace o non piace loro. Dai dati emerge come le loro preferenze dipendano spesso dall'argomento della prova. Così per l'inglese è stato molto apprezzato l'ascolto della ricetta su video perché interessa l'argomento 'cibo':

- o *La prova 3 mi è piaciuta di più perché riguardava il cibo, è quella che ho capito tutto e mi ha coinvolto molto.*
- o *Piaciuta di più la 3 perché mi piaceva il tema, quello che m'ispirava di più.*
- o *La prova 3 era bella, interessante, innovativa.*
- o *Mi è piaciuto di più YouTube perché mi piace la cucina.*

mentre per il tedesco l'argomento più apprezzato è stato il testo che proponeva il confronto tra alcuni cani, tra cui sceglierne uno adatto a un certo profilo di persona, per l'amore che molti provano per questi animali:

- o *Adoro i cani e mi sono piaciuti tutti gli esercizi.*
- o *Perché a me piacciono i cani e questo compito è stato gradevole leggerlo.*
- o *L'argomento animali mi piace molto e quindi, anche la comprensione è stata più facile e comprensibile.*

In entrambi i casi il gradimento dell'argomento sembra aver agito sulla motivazione facilitando il compito. In altri casi il contenuto del testo viene apprezzato per la sua valenza conoscitiva:

- o (I: L, regole scuola) *Mi è piaciuta di più la 2 perché la comprensione era più facile e anche perché ho saputo una cosa in più, tipo le regole dure che ci sono in certe scuole.*

o per la rilevanza personale dell'argomento:

- o (I: L, regole scuola) *E' stato un argomento interessante e in cui centravamo (sic) anche noi.*

Anche il mezzo video ha inciso sul gradimento sia nella prova di inglese:

- o *La listening 3 mi è piaciuta di più, c'era il video che ci aiutava molto ed era molto carino come compito.*

sia nella prova di tedesco (nonostante la difficoltà del testo ne abbia poi suggerito la sostituzione dopo il try out):

- o *E' stato più bello ascoltare e allo stesso tempo vedere quello che stava succedendo.*

Nei casi seguenti il gradimento riguarda il formato di attività specifiche:

- o (I: L, lettere) *Mi è piaciuta di più quella di mettere i titoli (Letters) perché ero più concentrata e più interessata.*
- o (I: L, scuola) *Piaciuta di più la traduzione (School) perché mi piace tradurre e alle medie ho fatto molte attività di traduzione.*
- o (T: L, cani) *Divertente confrontare ed individuare il cane adatto.*
- o *Di solito mi trovo meglio con schemi e domande a crocette, perché mi aiutano a comprendere il testo.*
- o *Mi è piaciuta di più la 3 perché non dovevo scrivere ma dovevo solo fare crocette.*

Senza voler tirare delle conclusioni che rischierrebbero di essere affrettate, per l'ascolto è interessante rilevare come le video registrazioni risultino essere gradite e più motivanti del semplice ascolto audio: forse un canale da potenziare in classe per migliorare la concentrazione durante l'ascolto. Nella lettura viene invece confermata l'importanza di proporre temi vicini al mondo degli alunni in quanto l'interesse per il tema aiuta la concentrazione e quindi la comprensione.

b) Processi attivati e/o strategie messe in campo e livello di consapevolezza.
A questo proposito, i dati confermano la difficoltà di molti a investigare la mente per individuare processi e strategie attivate, anche se non mancano interessanti eccezioni che rivelano una buona capacità introspettiva e che informano sul livello di competenza metacognitiva. Negli esempi che seguono il livello di consapevolezza sembra andare di pari passo con la capacità di articolazione del feedback:

- o (T: A, video) *Secondo me il secondo esercizio era quello più facile perché ascoltavi la domanda e bastava che andavi a cercarla. Sono felice di essere stata capace di individuarle tutte.*
- o *Perché erano risposte specifiche che non riuscivi a capire bene ma ci arrivavi con la logica.*
- o *Perché dovevi solo ascoltare e le frasi erano già lì.*
- o *Perché bisognava individuare le domande, che secondo me sono importanti in un'intervista e quindi ti faceva focalizzare il video.*
- o (T: L, lettera a rivista) *Ho trovato facile capire il primo paragrafo. Per essere sincera fino lì ho capito tutto ma dopo sono iniziati*

alcuni dubbi. Ho trovato difficile l'ultima parte, perché c'erano dei significati che non riuscivo a capire. Alla fine credo di aver fatto una prova sufficientemente corretta.

- o *Soprattutto nella seconda domanda [dell'esercizio 4], non sapevo e non conoscevo alcuni termini, ma comunque ho seguito la logica per rispondere a questa domanda.*
- o *(T: L, cani) Perché alcune parole non le sapevo e quindi ho dovuto ragionare e ci sono arrivata solo rileggendolo un paio di volte.*
- o *Potevi ricavare nel testo le frasi, capirle e ricopiarle.*
- o *Potevo scegliere il cane e potevo vedere se effettivamente avevo capito quello che dicevano i testi.*
- o *(I: L, lettere) Un po' il contesto ti fa capire e si va ad intuito e spesso non c'è una frase specifica.*
- o *Ho fatto fatica ad abbinare le parole perché ho dovuto andare a cercare di cosa parlava la frase e capire il significato.*

Quest'ultimo esempio mostra anche, della persona, un tratto positivo qual è la capacità di perseverare di fronte a una difficoltà.

Resta la domanda: che fare per aumentare negli alunni la capacità di investigare i loro processi mentali? Una strada percorribile potrebbe essere quella di insegnare le strategie nel senso di focalizzarle nelle varie attività di ascolto o di lettura, esplicitando via via i processi e le operazioni da fare (cfr. per es., Mariani, Pozzo: 2002; Pozzo: 2006). L'altra strada percorribile, e parallela alla prima, è quella di stimolare con una certa sistematicità la riflessione metacognitiva durante tutto l'anno usando i dati per dare sostegni mirati in modo che siano gli stessi alunni a capirne l'efficacia per il loro apprendimento.

c) Difficoltà incontrate e attribuzione causale. Molti alunni scrivono delle loro difficoltà, anche se non molte risposte entrano nel dettaglio; le altre restano a un livello di genericità che rende problematico capire la natura della difficoltà incontrata. Vediamo dapprima alcune risposte in cui l'alunno riesce a individuare l'elemento che ha reso il compito facile o difficile: una specifica frase, la velocità o la cattiva qualità dell'audio, il tipo di formato, la complessità strutturale del testo:

- o *(I: A, concorso musicale) Non sapevo cosa volesse dire una frase.*
- o *(I: A, video) Non troppo difficile, ma a volte mi sono perso... troppo veloce.*
- o *Non capivo molto e anzi parlava molto veloce e non riuscivo a seguire.*
- o *(T: A, famiglia) Trovato difficile perché non si sentiva bene.*
- o *Facevo confusione con i numeri.*

- o *Non avevo tempo per crocettare la risposta.*
- o (T: A, video) *La persona parlava male e non si sentiva.*
- o *Non si capiva bene il video, andava troppo veloce e ti distraeva dal compito.*
- o (I: L, brochure) *Non era chiara la struttura del volantino. Ho trovato difficoltà nel cercare le informazioni.*

In altri casi il feedback resta a un alto livello di genericità:

- o (T: A, famiglia) *Ho avuto difficoltà perché parlava veloce e non si capiva niente.*
- o *Tutto il testo era difficile e non si capiva niente perché la tipa parlava velocissimo.*
- o (I: L, brochure) *Non ho capito niente.*
- o *Tutto difficile perché non ci capivo niente"*
- o (I: L, blog e scuola) *Non mi è piaciuta nessuna attività perché non ho capito niente.*

Che fare quando le risposte sono generalizzanti, come evidenzia l'uso della parola "niente" negli esempi? Qualcosa avrà pur capito dell'ascolto chi scrive "niente". In questi casi può essere di aiuto un'educazione all'ascolto che sgretoli progressivamente la percezione del "niente", facendo toccare con mano come in realtà alcuni elementi base del contesto siano stati capiti, come età e sesso dei parlanti, e forse anche altri elementi della situazione inferibili dagli elementi sovrasegmentali come intonazione, accento e ritmo, agendo così sull'auto-efficacia. Si possono proporre attività che, anziché limitarsi a controllare la correttezza della risposte, prestino attenzione ai processi e richiedano l'attivazione di strategie differenziate in base al tipo di testo e allo scopo per cui si ascolta in modo da far emergere le strategie attivate, cosa si è capito, dove si sono incontrate le difficoltà (Pozzo: 2014). Un approccio simile può essere seguito anche per la lettura (Pieri-Pozzo: 2008).

In alcuni casi non viene individuata soltanto la difficoltà ma anche la causa: a cosa gli alunni attribuiscono la causa del loro successo o delle difficoltà incontrate e se l'attribuzione sia a fattori esterni o interni (De Beni: 1991). Tra i fattori esterni, che non dipendono dalla persona, ma sono individuati in circostanze esterne, vengono indicati i seguenti:

- una scarsa familiarità con il formato della prova;
- la difficoltà della richiesta del compito o delle consegne; per esempio, molti alunni trovano difficile prendere appunti durante l'ascolto: "non si capivano bene le consegne";
- carenze negli insegnamenti precedenti; scarsa consuetudine ad ascoltare o leggere negli anni della scuola media: "alle medie ho fatto pochissimo inglese e male"; "alle medie non abbiamo fatto niente di inglese";
- nei casi opposti, il compito viene facilitato dalla consuetudine e da una buona pratica, e dall'uso delle immagini.

Esempi:

- o (I: A, concorso musicale) *Ho trovato la prova 1 più difficile perché all'inizio mi sono persa. Alle medie facevamo la listening ma non spesso.*
- o *Trovato più difficile la 1 perché andava più veloce e alle medie non facevamo le listening.*
- o (I: L, scuola, mediazione) *Non ho capito perché le domande erano complicate.*
- o (T: L, famiglia) *Tedesco è l'ultima ora del venerdì, è difficile e noioso.*
- o (I: A, video) *Mi piace fare gli ascolti perché riesco a capire e nelle medie ne facevo tanti. Non ho trovato nulla di difficile.*
- o (T: A, scelta famiglia e città) *Perché era semplice l'ascolto in più c'erano le immagini che ti aiutavano.*

Tra i fattori interni, legati alla persona, vengono individuati aspetti positivi e negativi:

- la motivazione: "non ho trovato difficoltà perché mi diverto"; "ero interessata";
- la capacità di concentrazione e attenzione: "ero più concentrata e meno stanca";
- la mancanza di perseveranza: "Ho trovato molto difficile trovare le regole non ho letto tutto perché il testo era difficile da capire";
- la superficialità nell'affrontare il compito: "Il task non era difficile, solo che non ho letto bene la consegna"; "Non mi sono impegnata tanto perché non c'è il voto".

Si vedano ancora questi esempi in cui l'attribuzione è insieme a fattori interni e esterni:

- o (T: L, lettera a rivista) *L'esercizio 4 era abbastanza complicato (ma comprensibile e in fondo anche facile) perché era a tranello e bisognava rifletterci un po' più degli altri.*
- o (T: L, piccoli annunci) *Trovato tutti i quesiti difficili. Sembrerà stupida la parola tutti ma è la verità ho provato a capire un po' il testo alcune parti le ho capite altre no.*
- o (I: L, lettere) *Penso che lessicalmente non ero molto preparata, alle medie abbiamo fatto pochissimi vocaboli ed alcuni mi erano estranei, ma nella comprensione delle lettere e delle risposte ne ho compreso il significato.*
- o *Sono state difficili tutte e due. Uno perché sono stati fatti di pomeriggio e la concentrazione è scarsa e due, il testo 1 era lungo e scritto con parole a me sconosciute.*

Anche in questo caso le informazioni su difficoltà e attribuzioni possono essere proficuamente utilizzate dall'insegnante. Nel caso di difficoltà attribuite a fattori interni, che quindi risiedono all'interno della persona, l'insegnante può portare l'alunno a riflettere sui comportamenti inadeguati, come superficialità, mancanza di perseveranza, di concentrazione, per individuare un comportamento virtuoso da assumere nei compiti futuri. Diverso è il caso di attribuzioni negative a fattori esterni. In questo caso si tratta di cambiare qualcosa che non dipende dalla volontà del soggetto, ed è quindi difficilmente modificabile, per cui occorrerà cercare di agire sull'alunno per modificare atteggiamento e percezione della difficoltà: la difficoltà del tedesco è ineliminabile, ma si può intervenire sulla percezione della sua difficoltà, per esempio tarando i compiti in modo da far provare il successo e sgretolare la percezione negativa.

Nei feedback emergono anche altri tratti, come la percezione di competenza dell'apprendente:

o (T: A, scelta famiglia, città) *Tutte le cose erano molto chiare, oggi mi sono sentita a mio agio.*

Sono presenti, inoltre, indizi che rivelano una dominanza nello stile di apprendimento (visivo / uditivo, convergente / divergente, globale / analitico; intuitivo / logico...), come abbiamo visto nei vari esempi in cui gli alunni riferiscono dell'importanza dello stimolo visivo, oppure dei ragionamenti logici, oppure del procedere per intuito. Non mancano, infine, feedback che segnalano difficoltà dovute a problemi oggettivi come la cattiva qualità dell'audio (prova 1 di tedesco) o delle fotocopie (prova 3 lettura inglese), che si sono rivelati utili per la fase di revisione delle prove.

A fronte di tutte queste evidenze, viene poco tematizzata nei feedback la difficoltà, riscontrata in molti alunni, ad individuare i vincoli posti dalla situazione problematica, così come una certa mancanza di flessibilità nel considerare possibili alternative e soluzioni al problema. Questa difficoltà emerge soprattutto con riferimento alla prova di lettura di un volantino (inglese). Qui il volantino, un testo non continuo, richiede molta mobilità visiva in quanto si tratta di scorrere le diverse sezioni del testo alla ricerca delle informazioni utili a risolvere il problema della famiglia Stuart, tenendo contemporaneamente in memoria i dati del problema.

Ora, questa prova, tarata sull'alto, e quindi discriminante in quanto in grado di mettere in evidenza le eccellenze, ha evidenziato in modo netto sia la misura in cui ogni alunno ha saputo orientarsi all'interno della richiesta e dei vincoli dati, sia alcuni tratti interni della persona, come l'impegno e la perseveranza, il non arrendersi di fronte a uno sforzo sostenuto, il saper stare sul compito fino in fondo, nonostante le difficoltà. In effetti pochissimi sono stati gli studenti che hanno risolto la situazione problematica fornendo tutti i dati utili, che richiedevano anche operazioni matematiche, per molti alunni spiazzanti. Cosa che fa supporre come nell'insegnamento delle lingue comunitarie si stia arretrando rispetto ai decenni passati, in cui l'accesso ai testi autentici, continui e non continui, era assai diffuso, anche nei libri di testo. A maggior ragione, oggi più che mai l'approccio alle competenze richiede che si ritorni a proporre una varietà di testi per una varietà di scopi per attivare una varietà di processi, come per altro succede nelle prove internazionali di PISA (Siniscalco *et al.*: 2008).

I materiali prodotti, in sintesi

La Tabella 4 presenta in sintesi i materiali e gli strumenti prodotti, contenuti nel volume.

Materiali e strumenti	Osservazioni
<p>Le prove (12 complessive)</p> <p>Foglio Alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 prove di ascolto, inglese - 3 prove di lettura, inglese - 3 prove di ascolto, tedesco - 3 prove di lettura, tedesco 	<p>Descrizione. Ogni ambito di competenza viene misurato e valutato con tre prove di difficoltà diversa, basate su generi testuali diversi, da ascoltare o leggere per scopi diversi, per attivare una pluralità di processi.</p> <p>Scopo. Vedere come ogni alunno se la sa cavare in compiti di difficoltà diversa che attivano processi diversi e quindi di conoscere il livello di competenza di ognuno e permette di stilare un profilo iniziale dell'allievo da documentare successivamente nella sua evoluzione.</p>
<p>Gli strumenti metacognitivi</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 per ogni prova - 1 complessivo per ogni ambito di competenza testato 	<p>Scopo. Conoscere il punto di vista dello studente circa il gradimento delle singole prove e la percezione delle difficoltà incontrate durante lo svolgimento delle prove.</p> <p>In questo modo l'insegnante potrà:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fornire un supporto adeguato ai singoli alunni, avviando con ognuno un dialogo volto a sostenere i processi di apprendimento e a stimolare l'autovalutazione; - individuare modalità gestionali e organizzative che stimolino la responsabilizzazione dell'allievo verso il proprio apprendimento. <p>Le riflessioni degli alunni potranno essere condivise all'interno del Consiglio di Classe, dei dipartimenti, nonché usate nella comunicazione con i genitori.</p>
<p>Foglio insegnante</p>	<p>Descrizione. Viene fornito un Foglio Insegnante per ogni blocco di prove. Ogni Foglio contiene indicazioni sulle scelte operate, una descrizione dettagliata dei compiti, le fonti, le soluzioni per le risposte chiuse e i criteri di correzione delle risposte aperte.</p>
<p>Gli allegati</p>	<p>Descrizione. Riguardano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - i materiali forniti nel percorso formativo, di sostegno alla costruzione delle prove e alla riflessione dei docenti - le indicazioni e gli strumenti per la somministrazione delle prove - un protocollo osservativo e documentativo, da usare durante la somministrazione delle prove - il feedback dei docenti alla fine del primo anno.

Tabella 4. - Materiali e strumenti

Un bilancio... per un rilancio

Sandra Lucietto, Graziella Pozzo

In questo contributo presentiamo i lati positivi e gli aspetti critici che hanno caratterizzato il percorso qui documentato, su cui può essere importante riflettere anche al fine di una maggiore comprensione a livello locale di quanto si è inteso portare avanti. Elenchiamo pertanto quanto è emerso durante e dopo il progetto, fino alla data odierna (maggio 2016), raggruppando le osservazioni all'interno di macrotemi, e suddividendole in aspetti positivi e critici.

Aspetti positivi

L'articolazione del prodotto finale. Il progetto era volto alla definizione di prove di continuità per l'ingresso alla scuola secondaria di secondo grado. Il compito è stato portato avanti senza intoppi e rispettato oltre le aspettative iniziali: il numero e la copertura delle due competenze prese in esame ci sembra più che soddisfacente, le prove sono accompagnate da un ampio corredo di strumenti che favoriscono una presa d'atto di dove si trova ogni alunno e sono dunque orientate ad una valutazione per apprendere la cui ottica evolutiva ed aperta, se utilizzata in modo appropriato, apre a un dialogo continuo tra docenti e studenti finalizzato a un supporto individualizzato in itinere. Senza contare che tale dialogo, in quanto fondato su elementi espliciti e dati di realtà, può essere facilmente esteso anche ai colleghi del Consiglio di Classe, oltre che alle famiglie.

La qualità dell'adesione. Il corso è stato breve ma intensivo e intensamente vissuto, con un gruppo di docenti che non hanno mancato un appuntamento. Alcuni sono rimasti anche dopo che la loro scuola nel secondo anno aveva rinunciato ad appartenere al progetto; altri si sono spesi volentieri per il gruppo al di là delle richieste, con ricerche più approfondite di testi, o con commenti e riflessioni pertinenti. Tutti hanno accettato di inserire due incontri supplementari (uno per anno) non previsti, ma ritenuti necessari per riflettere sui dati raccolti e chiudere il progetto con un'ultima riflessione comune sul senso del percorso.

La formazione continua come potenziale leva del cambiamento. Il progetto come sviluppo professionale continuo e situato all'interno del proprio contesto lavorativo di Istituto e di Rete, ispirato ai principi del "professionista riflessivo" (Schön: 1982) in una dimensione di ricerca-azione, è stato molto apprezzato dai partecipanti, che hanno più volte sottolineato la significatività e la costruttività del lavoro con i colleghi dell'altro grado di scuola, con i quali raramente ci si incontra, e la pertinenza di un percorso in verticale come strumento per risolvere la mancanza di un vero e proprio passaggio di informazioni strutturate tra il primo e il secondo ciclo di istruzione (cfr. All. 9). I docenti si sono dimostrati coinvolti e partecipativi, alcuni spendendosi ben al di là delle ore riconosciute, mossi da un palese desiderio di apprendere a dare senso (questa una delle considerazioni più ricorrenti), attraverso scelte di valutazione orientate all'apprendimento, ad un riscoperto fare scuola 'oltre il voto', oltre la valutazione sommativa, oltre il test standardizzato. Riportando, insomma, la profondità dell'apprendente, e con lui dell'apprendimento, al centro del proprio individuale atto di insegnare.

Ancora una volta lo sviluppo professionale si è dimostrato un approccio potente per muovere nei docenti le leve del cambiamento. Va tuttavia osservato che, come in tutti i percorsi di reale apprendimento, sia a scuola che nella professione, anche nello sviluppo professionale c'è bisogno non solo di intensità del lavoro per raggiungere gli obiettivi (che in questo progetto non è davvero mancata), ma anche di tempi di 'sedimentazione' dei nuovi saperi / competenze: per riflettere, rimuginare, ripensare, mettere in dubbio, riprovare e mettere in pratica, fino a sentirsi a proprio agio nella nuova prospettiva. Come si leggerà più avanti, questo tempo finale non c'è stato. I risultati nella crescita professionale e nel cambiamento delle pratiche didattiche, che sembravano a portata di mano, sono stati compromessi. Ci auguriamo che almeno alcune delle persone che hanno partecipato a questo percorso abbiano modo di continuare a frequentarsi per riflettere in "comunità di pratica" di piccoli gruppi elettivi, e coltivare la ricchezza che questo progetto ha saputo esprimere.

Aspetti critici

Il quadro complesso che emerge non manca di presentare anche delle criticità. Alcune sono emerse durante il percorso, altre dopo la sua conclusione. È possibile ricondurne la maggior parte alle condizioni organizzative del progetto, tra cui la mobilità delle scuole e dei docenti e i tempi ristretti per il lavoro, che non hanno consentito ai docenti il tempo per una sedimentazione dei principi metodologici che si andavano via via presentando nel corso.

Mobilità (insegnanti e scuole). Il gruppo, sia nel primo che nel secondo anno del progetto, è stato numeroso (37 persone nel suo massimo), e molto variegato al suo interno: docenti che avevano frequentato la SSIS; docenti di ruolo da anni, talora avendo superato concorsi a cattedra, accanto a docenti da molti anni in servizio ma ancora non stabilizzati nel ruolo, e piuttosto demoralizzati dalle prospettive future; qualche docente un po' più giovane e / o con meno strumenti teorici e pratici a disposizione per comprendere fino in fondo l'innovatività di quanto proposto. Nel passaggio dal primo al secondo anno vi è stato un ricambio piuttosto ampio: alcune delle scuole aderenti sono cambiate, e anche in quelle rimaste in qualche caso sono cambiate le persone, poiché alcuni docenti non di ruolo hanno cambiato sede. Tali cambiamenti non hanno tuttavia avuto, nel complesso, un impatto negativo sul prosieguo del progetto, dal momento che il lavoro del secondo anno è stato dedicato in prevalenza alla raccolta e all'analisi dei dati del *try-out*, e, sulla scorta di quanto emerso, alla ricalibratura delle prove. Quello che è apparso fin da subito come un potenziale problema, però, è stato l'impatto debole del percorso complessivo sulla costruzione e/o sul consolidamento delle competenze professionali dei singoli insegnanti che si sono inseriti in un secondo tempo o che hanno abbandonato dopo un anno, e la tenuta globale del progetto in termini di *know-how* trasferibile presso le scuole che hanno partecipato solo per un anno, sia esso il primo o il secondo del biennio.

Tempi ristretti per il percorso. Il poco tempo d'aula e di laboratorio disponibile ha fatto sì che il cambiamento di prospettiva proposto dall'*input* ricevuto nelle sessioni in presenza non abbia avuto il tempo di trasformarsi in vero *intake*, cioè in cambiamento permanente di *vision* e di pratiche didattiche, ma sia spesso rimasto ad un livello superficiale. Nella primavera del secondo anno del progetto (2015), verso la fine del percorso, i docenti erano nella maggior parte motivati e ben disposti a riflettere sui dati, elaborati criticamente dall'esperta esterna, per prepararsi ad effettuare il passaggio ad una pratica rinnovata per l'inizio dell'anno successivo, condivisa e ampiamente riflettuta. Quello che è risultato, però, da un contatto a percorso

concluso al fine di conoscere gli sviluppi dell'utilizzo delle prove, è che alcune tracce del percorso sembrano essersi affievolite, dal momento che non tutti i docenti le hanno somministrate, che alcuni sembrano averle usate, come di consueto, per assegnare il primo voto del quadrimestre, e che altri stiano pensando di utilizzarle come prove di fine anno. Da queste testimonianze sembra che si stia dunque perdendo il senso di prove di continuità e il loro intento diagnostico.

A cascata, i limiti di tempo hanno avuto altri effetti poco positivi sull'acquisizione stabile di concetti e pratiche.

- Skills vs competenze. Al di là della volontà di apprendere e della voglia di 'esserci' e di mettersi in gioco che ha caratterizzato i partecipanti, non è stato tuttavia facile per alcuni, forse meno abituati ad un approccio riflessivo a guida dell'azione educativa, comprendere appieno la differenza tra un approccio per abilità (skills) decontestualizzate e l'approccio per competenze richiesto esplicitamente dai *Piani di studio provinciali*. Secondo tale approccio le prove vanno inserite all'interno di una cornice azionale e lo studente deve mostrare di saper usare conoscenze e abilità per risolvere le situazioni problematiche proposte. In particolare, con grande variabilità interna nei diversi gruppi, non sono mancate le difficoltà in ogni momento del lavoro: nel ricercare testi autentici (o simil-autentici) adatti al compito, nell'immaginare e costruire scenari e contesti di senso, nel proporre compiti di realtà e nel costruire attività di supporto all'ascolto o alla lettura vicini agli scopi di un lettore o di un ascoltatore nella vita reale. Da questo punto di vista, forse, l'insegnamento sempre più orientato (a detta anche dei partecipanti) al superamento delle tipologie di prove contenute nelle certificazioni linguistiche ha allontanato negli ultimi anni l'insegnante da quelle cornici di senso che almeno per un periodo, attorno agli anni Ottanta e Novanta e all'inizio di questo nuovo secolo, erano ancora presenti nelle pratiche didattiche e nei migliori libri di testo per l'apprendimento delle lingue straniere.
- Difficoltà a cogliere la valenza degli strumenti metacognitivi per un approccio diagnostico. Durante il percorso è emerso che la maggior parte dei docenti usa raramente gli strumenti metacognitivi nelle normali attività in aula o dopo le prove in classe, pur conoscendoli in via teorica. Nonostante l'adesione all'uso di tali strumenti sembrasse convinta, nel periodo del *try-out* alcuni docenti hanno manifestato dubbi sul loro effettivo utilizzo a scopo diagnostico, sia per la poca familiarità a tabulare e a interpretare i dati e a tenere conto del punto di vista degli alunni, sia per il tempo e l'energia che la restituzione e la discussione nel gruppo classe avrebbero richiesto. Pur rinnovando l'interesse, l'incontro dedicato alla lettura e interpretazione dei dati non è bastato a dimostrare in modo adeguato la loro ricchezza.
- Equivoco rispetto a future pratiche di inizio anno. Il fatto che, nel *try-out*, le prove dovessero essere somministrate a un numero il più ampio possibile di classi - complessivamente circa una trentina di classi prime, tra settembre e ottobre 2014 - al fine di disporre di un numero congruo di esiti per la loro validazione, e di feedback degli alunni per un loro uso a scopi diagnostici, ha influito negativamente sulla percezione di alcuni docenti circa la mole di lavoro e il ritmo da sostenere. E' vero, all'inizio del secondo anno del progetto le prove hanno dovuto essere somministrate in fretta entro il mese di ottobre poiché era necessario avere il tempo di correggerle, tabularne i dati, analizzarne

i risultati al fine di comprendere le reali difficoltà degli apprendenti, rimaneggiarle e ritrarle, per infine proporle il successivo settembre (2015) per il primo utilizzo 'vero' come prove di classe, nei tempi e nei modi scelti dai singoli insegnanti. Purtroppo, questa importante precisazione non è stata forse abbastanza reiterata, e non è stata colta. Non è stato quindi capito che tale accelerazione non si sarebbe ripetuta 'a regime' e che la somministrazione avrebbe riguardato per ciascun insegnante solo le proprie classi e si sarebbe svolta in tempi distesi, necessari per avviare un dialogo proficuo con la classe, oltre che con i singoli alunni.

Il ruolo dei Dirigenti Scolastici. Infine, è forse mancata un'adesione convinta al progetto da parte di alcuni dirigenti, che in qualche riunione di Rete sembravano non coglierne gli aspetti più innovativi. All'inizio del secondo anno hanno manifestato perplessità e dubbi, sia sulla reale necessità di effettuare un numero così alto di prove in ingresso, là dove la somministrazione di più prove era invece intesa anche come occasione di apprendimento, sia sulla sostenibilità del progetto, vuoi per l'alto costo delle fotocopie, vuoi per la richiesta da parte dei docenti del riconoscimento di un numero di ore eccedenti alle 10 ore in presenza superiore a quanto previsto. Queste esitazioni da parte dei dirigenti non sembravano condivise dai docenti, che si sono dimostrati soddisfatti del lavoro e grati per l'opportunità di far parte del gruppo. Si è forse persa un'occasione per far passare nella Rete - a partire dai dipartimenti di lingue - un'idea di valutazione basata sul dialogo insegnante-studente, anziché sanzionatoria. Tale dialogo, da un lato permette all'insegnante di conoscere di prima mano i bisogni reali dei singoli alunni e quindi di mettere a punto sostegni mirati, dall'altro stimola negli alunni un'assunzione di responsabilità, accrescendone così il senso di auto-efficacia che, come è noto, è un fattore propulsivo dell'apprendere.

Conclusioni

L'ambito internazionale. A fronte di queste tinte a chiaro-scuro che caratterizzano gli esiti del progetto, le facilitatrici rilevano che l'approccio da loro proposto sembra invece molto promettente in ambito internazionale e che approcci simili sono nati in altri contesti di studio e ricerca, anche molto lontani da noi. Ci si riferisce qui in particolare agli studi di J. Purpura sul *Learning-Oriented Assessment* (LOA: 2014) e allo *Scenario-Based Formative Assessment* (Purpura et al., in corso di stampa), davvero molto simili all'approccio perseguito in questo progetto, che intende la valutazione come occasione di apprendimento. Attendiamo pertanto che escano le prime pubblicazioni a stampa di questi studi per poter disporre di una pietra di paragone, senza dubbio utile per un confronto che porti a far evolvere la ricerca in questo settore.

Da qui, dove? Già si è detto come, a fronte di un numero ridotto di ore di formazione, il prodotto finale sia ragguardevole e significativo. Altrettanto degni di nota e significativi, come si è visto sopra, sono i dati di feedback raccolti, sia dagli studenti che dai docenti partecipanti. A fronte di questi aspetti positivi, la criticità principale sta nello scarto tra ricchezza dei prodotti e dei dati e la possibilità di studiarli e usarli nella pratica, cosa che sarebbe stata possibile prevedendo un proseguimento del corso per un altro anno. In estrema sintesi, l'aspetto critico riguarda l'interruzione del processo riflessivo in un momento cruciale di sviluppo professionale. Sul filo del condizionale, la prosecuzione del progetto sarebbe servita per attrezzare i docenti sul fron-

te della documentazione, della lettura dei dati e del loro uso per progettare il curricolo e individualizzare gli apprendimenti, come peraltro fortemente richiesto dalla didattica per competenze. Difetto di comunicazione? Può darsi, anche se nella traccia di preparazione ad un incontro con i dirigenti fossero elencati tutti gli elementi di forza del progetto. Peccato!

Ma per chiudere con una nota positiva, niente è perduto. I dati ci sono e la possibilità di studiarli e di usarli è sempre aperta.

Bibliografia

- AA.VV. (2005). "MA in Professional Development for Language Education. Norwich Institute for Language Education (NILE) and Leeds Metropolitan University". Module *Testing, Evaluation and Assessment* (MATEA). *Unpublished Course Materials*. Norwich.
- Albanese, O., Doudin P. e Martin, D. (a cura di). (1998). *Metacognizione ed educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (ed.). (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (a cura di). (1996). *Il senso di autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Bailey, K. M., Curtis A, & Nunan D. (2001). *Pursuing Professional Development*. Boston: Heinle & Heinle.
- Bailey, K.M. (2006). *Language Teacher Supervision. A Case-Based Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M. & Nunan D. (1996). *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, A. (1980). "Metacognitive development and reading". In R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A L., Campione J.C., Webb L.S., & McGilly K. (1992). "A New Look at Assessment and Instruction". In B.R. Gifford & M.C. O'Connor (eds.), *Changing Assessment. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer Academic.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. Abingdon and New York: Routledge.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare per competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Cohen, L., Manion L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th Edition. London & New York: Routledge.
- Comoglio, M. (2002). "La valutazione autentica". In *Orientamenti Pedagogici*, 49.
- Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Council of Europe. (2000). *European Language Portfolio*. Accessibile da www.coe.int/portfolio/.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Beni, R. (1991). "Metacognizione e stili attributivi". In R.Vianello e C. Cornoldi (a cura di), *Stili di insegnamento, stili di apprendimento e handicap*. Bergamo: Juvenilia.
- Demetrio D. (1995) *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Earley, P.& Bubb, S. (2004). *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London and Thousand Oaks: Sage.

- Ellerani, P., Gentile, M., Sacristani Mottinelli, M. (2007). *Valutare a scuola, formare competenze*. Torino: SEI.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Freeman, D. (2016). "Using a Design Theory to explain how teacher learning works". Teacher Training and Education SIG Pre-Conference Event. 12 April 2016. 50th IATEFL Annual Conference. Birmingham.
- Gardner, H. (1983). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2002). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Westport, CT: Heinemann.
- Hargreaves, A, Fullan, M.G. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Columbia University Teacher's College Press.
- Head, K. & Taylor, P. (1997). *Readings in Teacher Development*. Oxford: Heinemann.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *The Action Research Planner* (3rd ed.). Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner. A neglected species* (4th ed.). Houston: Gulf Publishing.
- INVALSI. (a cura di). (2007). *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*. Roma: Armando. Accessibile da http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2006.php?page=pisa2006_it_05
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy*. Dublin: Authentik.
- Losito, B., Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
- Losito, B., Pozzo, G. (1997). "The double track: The Dichotomy of Roles in Action Research" in S. Hollingsworth (ed.), *International Action Research*, London: Falmer Press.
- Losito, B., Pozzo, G., Somekh, B. (1998). "Exploring the Labyrinth of First and Second Order Inquiry in Action Research". *Educational Action Research*, 6, 2.
- Lucietto, S. (2007). "Plurilinguismo, multilinguismo e curricolo verticale: un modello di formazione in servizio". *Lingua e Nuova Didattica*, 5.
- Lucietto, S. (2008). "Il modello IPRASE di consulenza CLIL alle scuole". In S. Lucietto (a cura di), *... e allora... CLIL ! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*. Trento: IPRASE del Trentino.
- Lucietto S. & Rasom, O. (2011). "Consultancy work in an innovative plurilingual CLIL programme. Context, relationships and evaluation". *Elsevier Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30. Available at www.sciencedirect.com and at <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428> .
- Lucietto, S. (2014). "The role of external consultancy in supporting multilingual CLIL teams and in shaping school pedagogical culture: The case of S. Giacomo di Laives/ St. Jakob Leifers (Italy)". In A. Otwinowska, & G. De Angelis (eds.) *Teaching and learning in multilingual contexts: sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lucietto, S. (2016). "Revisiting CLIL unreflective practice: CLIL consultancy as a tool towards a more effective CLIL initiative and a more efficient use of human resources. The case of a private primary school in Rovereto, Italy". In K Papaja & A. **Świątek** (eds.) *Modernizing Educational Practice: Perspectives In Content And Language Integrated Learning (CLIL)*. Newcastle: Cambridge Scholar
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.

- Mariani, L., Pozzo, G. (2002). *Stili, strategie, strumenti per l'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia. Accessibile da www.lend.it
- Mariani, L., Tomai, P. (2004). *Il portfolio delle lingue*. Roma: Carocci.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo*. Annali della Pubblica Istruzione. Firenze: Le Monnier.
- MIUR. (2015). *Linee guida per la certificazione delle competenze del primo ciclo d'istruzione*. C.M. 13 febbraio 2015.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms: A guide for teacher-initiated action*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. e Uhl Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies*. New York: Newbury House.
- Pellerey, M. (1993). "La valutazione diagnostica dei processi cognitivi e metacognitivi". In *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, No. 64.
- Pellerey, M. (2000). "Il portfoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze". *Orientamenti pedagogici*, 47.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Milano: ETAS.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Perrenoud, P. (2000). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Pieri, M.P., Pozzo G. (2008). *Educare alla lettura*. Roma: Carocci.
- Pozzo, G. (1997). "Setting about Reflection by Digging out Assumptions". In Mac Grath (ed.), *Learning to Train: Perspectives on the Development of Language Teacher Trainers*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Pozzo, G. (2006). "Dalla parte di chi insegna. Far emergere le strategie". Trento: Erickson. Accessibile da: www.form@re.erickson.it.
- Pozzo, G. (2009). "Le prove internazionali di PISA: un'occasione per migliorare la qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento". *Lingua e Nuova Didattica*, 4.
- Pozzo, G. (2014). "Insegnare l'ascolto con un approccio DOC". In AA.VV., *Dislessia e apprendimento delle lingue*. Trento: Erickson.
- Pozzo, G. (2016). "Quando un compito è un compito di realtà". *Lingua e Nuova Didattica*, N.1, www.lend.it
- Provincia Autonoma di Trento. (2012). *Piani di Studio Provinciali Primo ciclo di istruzione - Linee guida per l'elaborazione dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche*. Accessibile da <https://www.vivoscuola.it/piani-di-studio-primo-ciclo>
- Provincia Autonoma di Trento. (2013). *Piani di Studio Provinciali Secondo ciclo di istruzione*. Accessibile da <https://www.vivoscuola.it/lineeguida-secondociclo>
- Purpura, J. E., & Turner, C. E. (Fall, 2014). *A learning-oriented assessment approach to understanding the complexities of classroom-based language assessment. Teachers College, Columbia University Roundtable in Second Language Studies: Roundtable on Learning-Oriented Assessment in Language Classrooms and Large Scale Assessment Contexts*, Teachers College, Columbia University <http://www.tc.columbia.edu/tccrisls/>
- Rea-Dickins, P. & Germaine, K. (1998). *Managing Evaluation and Innovation in Language Teaching: Building Bridges*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited
- Richards, J.C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J.C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Nunan, D. (eds.). (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rubin, J. (1994). "Come aiutare gli studenti a sviluppare il 'controllo esecutivo' ". In L. Mariani (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. Quaderni del LEND. Firenze: La Nuova Italia.
- Ryken, D.S., Salganik, L.H. (a cura di). (2007). *Agire le competenze chiave*. Milano: Franco Angeli.
- Schmidt, R. (2001). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 11 (1), 17-46.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siniscalco, M.T., Bolletta, R., Mayer, M., Pozio, S. (2008). *Le valutazioni internazionali e scuola italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Sotto, E. (1994). *When Teaching becomes Learning*. London and New York: Cassell.
- Swain, M. (2006). "Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency". In H. Byrnes (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*.
- Tedick, D.J. (ed.). (2005). *Second Language Teacher Education. International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trappes-Lomax, H. & McGrath, I. (eds.). (1999). "Theory in Language Teacher Education". *English Language Teaching Review*. Harlow: Pearson Education Ltd in association with The British Council.
- Underhill, A. (1999). "Facilitation in Language Teaching". In J. Arnold (ed.).
- Van der Branden, K. (2006). *Task-Based Language Education. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varisco, B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 1. Thinking and Speaking*. New York, NY: Plenum Press.
- Walqui, A. (2006). "Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework". *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 9, No. 2.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice-Hall.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student's Performance*. San Francisco: Jossey Bass,.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman Pearson Education.
- Wood, D.J., Bruner, J. & Ross, G. (1976). "The Role of Tutoring in Problem-Solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, No. 2.
- Woodward, T. (1988). *Loop-Input*. Canterbury: Pilgrims Publications.
- Woodward, T. (1992). *Ways of Training*. Harlow: Longman.
- Woodward, T. (2004). *Ways of Working with Teachers*. Broadstairs: Tessa Woodward Publications.

Sitografia

<http://www.tc.columbia.edu/tccrisls/>
www.iatefl.org
<http://tea.iatefl.org/>
<http://resig.weebly.com/>
<http://ttedsig.iatefl.org/>
<http://tdsig.org/>
<http://lasig.iatefl.org/index.html>
<https://www.britishcouncil.org/>
<https://www.britishcouncil.it/>
<https://www.goethe.de/ins/de/it/index.html>
http://www.goethe.de/ins/it/it/lp.html?wt_sc=italia
<http://www.lend.it/italia/>
<http://www.lendtrento.eu/>
<http://www.tesol.org/>
<http://tesolitaly.org/new/>

Le Prove

Scuola _____	Classe _____	Data _____
Cognome _____	Nome _____	

Comprensione orale - Prova 1
Tempo: 20 minuti

Getting information over the phone

- ◆ **You intend to go abroad next summer. You are going to listen to two telephone calls containing useful information. How good are you at obtaining the information required?**

Hai intenzione di andare all'estero la prossima estate. Ascolterai due telefonate contenenti informazioni varie. Come te la sapresti cavare? Provatiti!



Telephone call One

Punti .../5

- 1. Listen to a telephone call to a travel agent about how to go to Paris by coach. Listen and note down the information in the table provided.**

Ascolta una telefonata a un'agenzia di viaggio su come andare a Parigi in autobus e annota le informazioni nella tabella.

COACH TRIP	
Go to:	Paris
1. Day of the week:	
2. Time:	
3. Cost of ticket for students:	
4. Journey lasts:	
5. Coach leaves from:	

Telephone call Two**2. Listen to a telephone call to the ticket office of the London Aquarium and mark (✓) the right answer.**

Ascolta un'altra telefonata all'ufficio informazioni dell'Aquarium di Londra e segna (✓) le risposte corrette.

A VISIT AT THE LONDON AQUARIUM

1. What time can you buy the last ticket?
 - a. at 5.00
 - b. at 5.30
 - c. at 6.30

2. How much is a student ticket?
 - a. £ 8
 - b. £ 10
 - c. £ 15

3. How many times does the Dolphin Talk take place?
 - a. once
 - b. twice
 - c. three times

4. What can you buy to eat?
 - a. pizza
 - b. burgers
 - c. sandwiches

5. Where is the museum? Opposite the
 - a. restaurant
 - b. park
 - c. university

Prova diagnostica di Inglese - Comprensione orale - Prova 1

Scuola _____	Classe _____	Data _____
Cognome _____	Nome _____	

RIFLETTI E RISPONDI!

1. La prova mi è piaciuta.

SI NO

Perché _____

2. Ho trovato la prova:



molto facile



abbastanza facile



difficile

3. Ho trovato difficile (*indica una o due domande che hai trovato più difficili*):

Perché _____

4. Quando ho avuto difficoltà ho provato a _____

5. Sono riuscito/a a rimanere concentrato/a durante tutta la prova. SI NO
(*se no, indica cosa ti ha ostacolato*)

6. La prossima volta mi piacerebbe (*indica cosa ti aiuterebbe*) _____

Rete Vallagarina

Prova diagnostica di Inglese

Scuola _____	Classe _____	Data _____
Cognome _____	Nome _____	

Comprensione orale - Prova 2 Tempo: 12 minuti

Radio 33 Competition



Punti ... /7

- ◆ **You are in England and you are listening to a message on the radio about a competition for young musicians that might interest you.**

Sei in Inghilterra e stai ascoltando un messaggio alla radio che parla di una competizione per giovani musicisti che potrebbe interessarti.

- 1. Listen, and write down the information you need to take part in the competition (1-6). You will listen to the message twice.**

*Ascolta e scrivi le informazioni che ti servono per partecipare. Completa tutti i punti (1-6).
Potrai ascoltare il messaggio due volte.*

1. Age required: between _____ and _____
2. Date of competition: _____
3. Place of competition: _____
4. Time you have to be at the place to take part: _____
5. First prize: _____
6. For information speak to: _____

Rete Vallagarina

Prova diagnostica di inglese - Comprensione orale - Prova 2

Scuola _____ . Classe _____ Data _____
Cognome _____ Nome _____

RIFLETTI E RISPONDI!

1. La prova mi è piaciuta. **SI** **NO**

Perché _____

2. Ho trovato la prova:



molto facile



abbastanza facile



difficile

3. Ho trovato difficile (*indica una o due domande che hai trovato più difficili*):

Perché _____

4. Quando ho avuto difficoltà ho provato a _____

5. Sono riuscito/a a rimanere concentrato/a durante tutta la prova. **SI** **NO**
(*se no, indica cosa ti ha ostacolato*)

6. La prossima volta mi piacerebbe (*indica cosa ti aiuterebbe*) _____

Rete Vallagarina

Prova diagnostica di Inglese

Scuola _____ **Classe** _____ **Data** _____

Cognome _____ **Nome** _____

Comprensione orale - Prova 3
Tempo: 30 minuti

A video recipe



♦ **For the end-of-year party, your school will organize a sale of “cakes from all over the world”. You have decided to prepare an English cake and have found a video recipe on the internet. Watch the video and listen to the recipe to see how much of the information requested you are able to understand.**

Per la festa di fine anno la tua scuola organizza una vendita di “dolci da tutto il mondo”. Tu hai scelto di preparare un dolce inglese e trovi su Internet questa ricetta videoregistrata. Guarda il video e ascolta la ricetta per vedere quante delle informazioni richieste riesci a capire.

Punti .../1

1. Watch the video, listen carefully and mark (✓) the right answer.

Guarda il video, ascolta e segna la risposta corretta.

The recipe is about:

- a. cakes with vanilla and Nutella
- b. chocolate chips with Nutella
- c. Nutella chocolate-chip donuts

Punti ... /6

2. Watch the video again and mark (✓) the ingredients you need to make the donuts.

Guarda di nuovo il video e segna (✓) gli ingredienti che servono per fare la pasta dei donuts.

- a. self-raising flour
- b. caster sugar
- c. brown sugar
- d. chocolate chips
- e. butter
- f. eggs
- g. oil
- h. vanilla
- i. milk

Punti ... / 8

3. Watch the video again and write the verbs in the spaces provided, to complete the recipe. CAREFUL! One verb is to be used twice.

Completa con i verbi mancanti i passaggi fondamentali della ricetta. ATTENZIONE! Un verbo va usato due volte.

~~put~~ mix around cool add put in place (2) spread over warm

(example)Put.... the chocolate chips into a large bowl.

Then (1) the flour and the sugar.

(2)

(3) the beaten eggs, the vanilla and the milk.

(4) the batter into a donut cake tray.

(5) the tray into the oven at 180 degrees for 25 minutes.

(6) completely.

(7) the Nutella into the microwave for thirty seconds.

(8) the donuts with the Nutella.

Rete Vallagarina

Prova diagnostica di inglese - Comprensione orale - Prova 3

Scuola _____ Classe _____ Data _____
Cognome _____ Nome _____

RIFLETTI E RISPONDI!

1. La prova mi è piaciuta. **SI** **NO**

Perché _____

2. Ho trovato la prova:



molto facile



abbastanza facile



difficile

3. Ho trovato difficile (*indica una o due domande che hai trovato più difficili*):

Perché _____

4. Quando ho avuto difficoltà ho provato a _____

5. Sono riuscito/a a rimanere concentrato/a durante tutta la prova. **SI** **NO**
(*se no, indica cosa ti ha ostacolato*)

6. La prossima volta mi piacerebbe (*indica cosa ti aiuterebbe*) _____

Rete Vallagarina

Prova diagnostica di Inglese

Scuola _____ Classe _____ Data _____

Cognome _____ Nome _____

Comprensione scritta - Prova 1 Tempo: 30 minuti

Messages from a blog

- ◆ **You're spending a holiday in Britain, and you happen to read these messages in a blog. How good are you at understanding messages and answers?**

Stai passando una vacanza in Gran Bretagna e ti trovi a leggere queste messaggi in un blog. Quanto te la sai cavare a capire l'argomento di ogni messaggio e la relativa risposta?

MESSAGES

1.

I'm in love with a girl who's my age. I've never felt like this before. She's always on my mind and I can't sleep or concentrate on my school work because I think about her so much. I don't even know if she likes me, but I get really **(1) upset** if I don't see her. I've even waited outside her house.

Desperate Bill

2.

Where I used to live, there was a girl who **(2) called me names** just because I'm tall. Now I'm going to the same school as her. I'm really scared. Please help.

Fiona

3.

I don't think my parents love me. When I try to talk to them, we either **(3) have a massive row** or they just don't listen to me. They've said they don't care if I call Child Line or even if I **(4) get fostered**. Please don't tell me to go and talk to them and sort things out. They adore my brother and sister, but not me.

Brian

4.

I used to spend a lot of time with one of my best mates. The thing is, she's just started going out with her first boyfriend. Now she's always **(5) hanging out with him** rather than me and the rest of our gang. I'm worried I'm going to lose her friendship. What should I do?

Sheelagh

ANSWERS (in scrambled order) - **Attenzione!** Le risposte sono in disordine!

A.

Arrange to meet for a bit of a chat. I know you feel hurt, but sometimes, when you get to know someone new, you just forget about your other mates. Plan a fun afternoon out with her and tell her how much you miss her. She'll have such a nice time that she'll realise that she doesn't want to lose you as a friend.

C.

I'm sorry you're having a **(7) rotten** time with your mum and dad. What will really help at the moment is to talk to another adult. Is there someone else in your family, like your gran or an aunt you could speak to? They can have a talk with your family and tell them how bad you feel. That way, they'll see that they really need to **(8) sort things out**.

B.

Don't panic. First of all, tell your family. They'll be an excellent support. Then, get together with some friends who are going to the same school – bullies find it hard to **(6) pick on someone** when they are in a group. And if this girl starts calling you names again, tell your teacher!

D.

It's totally normal to have **(9) mad crushes**. But if you think it's a problem, you've got to get it sorted. **(10) First off**, you should stop waiting outside her house. It's unsafe and she could think you're a bit mad. If you'd really like to meet her, why don't you and some mates go to where she hangs out and try to start chatting? That way, you could get to know her better.

Punti ... / 5

1. Read the messages and the answers above. You may not know the words / expressions in bold type. Match each word with its Italian correspondent. Then, copy the letters in the grid provided.

Leggi i messaggi e le risposte. Vi sono alcune parole /espressioni in neretto nei testi che magari non sai. Abbina ognuna al corrispondente italiano. Riporta i numeri nella griglia sottostante.

A

1. upset (*Letter 1*)
2. to call someone names (*Letter 2*)
3. to have a massive row (*Letter 3*)
4. to get fostered (*Letter 3*)
5. to hang out with someone (*Letter 4*)
6. to pick on someone (*Answer B*)
7. rotten (*Answer C*)
8. to sort things out (*Answer C*)
9. to have a mad crush (*Answer D*)
10. First off (*Answer D*)

B

- a. tormentare qualcuno
- b. essere dato in affido
- c. orrendo, terribile (colloquiale)
- d. risolvere una situazione difficile
- e. litigare di brutto
- f. prendersi una brutta cotta
- g. affibbiare dei nomignoli
- h. turbato, sconvolto
- i. Prima di tutto
- j. stare con qualcuno

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Read the messages again. Match message and problem in the table below.

Rileggi le lettere e individua il problema in ciascuna. Abbina lettera e problema nella tabella.

Message N.	Problem
	a. being in love
	b. feeling unloved
	c. fear of losing a friend
	d. feeling importuned

3. Read the answers. Match each answer to the corresponding message.

Leggi le risposte ai messaggi. Abbina ogni risposta al messaggio corrispondente.

Answer A refers to **Message no.** ____

Answer B refers to **Message no.** ____

Answer C refers to **Message no.** ____

Answer D refers to **Message no.** ____

4. Copy at least one key sentence / expression from the Answers that helped you do the matching.

Copia da ogni Risposta almeno una frase o espressione che ti ha aiutato a fare l'abbinamento.

Answer A.

Answer B.

Answer C.

Answer D.

Prova diagnostica di Inglese - Comprensione scritta - Prova 1

Scuola _____ . Classe _____ Data _____

Cognome _____ Nome _____

RIFLETTI E RISPONDI!

1. La prova mi è piaciuta. **SI** **NO**

Perché

2. Ho trovato la prova:



molto facile



abbastanza facile



difficile

3. Ho trovato difficile (*indica una o due domande che hai trovato più difficili*):

Perché

4. Quando ho avuto difficoltà ho provato a _____

5. Sono riuscito/a a rimanere concentrato/a durante tutta la prova. **SI** **NO**
(*se no, indica cosa ti ha ostacolato*)

6. La prossima volta mi piacerebbe (*indica cosa ti aiuterebbe*) _____

Rete Vallagarina
Prova diagnostica di Inglese

Scuola _____	Classe _____	Data _____
Cognome _____	Nome _____	

Comprensione scritta - Prova 2
TEMPO: 30 minuti

A Journey on the Scarborough SPA Express

- ◆ You are in York on a one-week language course trip organised by your school. You are staying with the Stuarts. They want to take you on a tour on the Scarborough SPA Express train. Read the information next to their photo to know what they would like to do. Complete activities 1, 2 and 3. Then, help them plan the trip (Task 4).

Sei a York per un viaggio studio organizzato dalla tua scuola e sei ospitato dalla famiglia Stuart. Vogliono portarti a fare un viaggio sullo Scarborough SPA Express e ti chiedono di aiutarli a organizzare la gita. Leggi il post-it accanto alla foto per sapere cosa vorrebbero fare. Completa le attività 1, 2 e 3. Poi aiutali a organizzare la gita (Task 4).



Stuart Family : mum, dad, John aged 10, Fiona aged 9, the Italian guest aged 14
Plan for the day: a trip to Scarborough, advance booking
Day and date of the trip: Tuesday, 12th August
Departure: after 12 0'clock, by steam train
Return: early evening, by same train
Afternoon activity : cream tea (tea, cucumber sandwiches, scones and whipped cream) in Scarborough
Budget for the train tickets: £100 max

Punti ... / 3

1. The leaflet is divided into 3 sections. Match each word /expression with the corresponding word in Italian (a to f).

Il volantino è suddiviso in tre sezioni. Abbina ogni parola con il termine italiano corrispondente.

1. _____ outward (Section 2)
2. _____ fares (Section 3)
3. _____ available (Section 2-3)
4. _____ routes (Section 3)
5. _____ advance booking / prior booking (Section 2)
6. _____ Standard Return (Section 3)

- a. disponibile
- b. prenotazione fatta in anticipo
- c. prezzi dei biglietti
- d. percorsi
- e. andata
- f. biglietto di andata e ritorno in classe economica

2. Check your understanding. Mark (✓) the sentences True or False, then write the number of the section that helped you find the answer in the spaces.
Verifica se capisci correttamente queste informazioni. Per ognuna segna (✓) Vero o Falso. Poi motiva la tua scelta: scrivi negli spazi il numero della sezione del volantino che ti ha suggerito la risposta.

	T	F	SECTION (1-2-3)
1. Advance booking can't be made.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Children under 16 years always travel free.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. The service information is about the York-Scarborough train and the Yorkshire Circular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. You can travel in first class or standard class.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. The service is offered from 1 st July to 1 st September.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3. Scan the leaflet to find the missing information.
Scorri velocemente il volantino e completa gli spazi con le informazioni mancanti.

1. The train that arrives in Scarborough leaves from York at _____.
2. It takes one hour and _____ minutes to get to Scarborough on that train.
3. The train arrives in Scarborough at _____.
4. A Standard Return ticket for an adult from York to Scarborough is £ _____.
5. Two adults travelling in Standard class with three children under _____ will only pay for one child.

4. Final task. Help the Stuarts plan their trip. Read the information about the Stuart family and their plan again (next to their photo). Scan the leaflet and find the information you need to complete the table below.
Rileggi le informazioni date nel post-it della prima pagina, scorri il volantino e trova le informazioni utili a completare la seguente tabella.

1. Can the family travel on the steam train on Tuesday the 12 th August?	YES	NO
2. Can they book a week before?	YES	NO
3. Outward journey (York-Scarborough) Departure:	Arrival:.....	
4. Return journey (Scarborough-York) Departure:	Arrival:.....	
5. Total cost of the Return tickets (2 adults + 3 children) : £		
6. Will they have time for the cream tea in Scarborough?	YES	NO
7. Will the-Stuarts have to change their trip plan?	YES	NO

Section 1



YORK TO SCARBOROUGH
OR

NORMANTON, WAKEFIELD,
WOODLESFORD & CASTLEFORD

TO
YORK OR SCARBOROUGH
OR

YORKSHIRE CIRCULAR

York to York, calling at Normanton, Wakefield,
Woodlesford & Castleford

CHILDREN TRAVEL FREE*



*Re-live the ultimate steam train experience
amidst Yorkshire's beautiful countryside"*

DATES OF OPERATION- 2014

Tuesday 15th July to Thursday 28th August 2014
Tuesdays, Wednesdays and Thursdays.

Section 2



SERVICE INFORMATION - 2014

OUTWARD

Departure from:	Arriving at:
York	10:14
Normanton	11:05
Wakefield Kirkgate	11:13
Wakefield Westgate	11:21
Woodlesford	11:59
Castleford	12:09
York	12:43
York	12:45
Scarborough	14:11

RETURN

Departure from:	Arriving at:
Scarborough	16:55
York	18:18
York	18:21
Normanton	19:04
Wakefield Kirkgate	19:11
Wakefield Westgate	19:20
Woodlesford	19:57
Castleford	20:08
York (Arrive)	20:40

Tickets may be available on the day from the Guard
Although, prior online booking is advisable on
our website: www.westcoastrailways.co.uk

For confirmation of your journey times please call our
information line on 0844 850 4882. Smoking is not permitted
on any part of the train or on the station platforms.

**Advance booking is strongly recommended at all
times.**

Please book online at:

www.westcoastrailways.co.uk
or telephone 0844 850 0977
Monday to Friday.

Section 3



FARES - 2014

CHILDREN TRAVEL FREE*

Standard Return - All routes.
One child (under 16 years) travels free with every
paying adult. Terms & conditions apply.

To York (Return)	Standard	First Class
From : Normanton, Wakefield Kirkgate, Wakefield Westgate, Woodlesford or Castleford	Adult Child	£40.00 £20.00
To Scarborough (Return)	Adult Child	£53.00 £25.00
From : Normanton, Wakefield Kirkgate, Wakefield Westgate, Woodlesford or Castleford	Adult Child	£39.00 FREE*
York to Scarborough (Return)	Adult Child	£45.00 £20.00
York to Scarborough	Adult Child	£31.00 FREE*
(Direct, departing York at 12:45)	Adult Child	£43.00 FREE*
York to Scarborough (Return)	Adult Child	£59.00 £27.00
Via: Normanton, Wakefield Kirkgate, Wakefield Westgate, Woodlesford, Castleford & York	Adult Child	£43.00 FREE*
Yorkshire Circular (am or pm - Round Trip)	Adult Child	£39.00 £20.00
York to York, via: Normanton, Wakefield Kirkgate, Wakefield Westgate, Woodlesford & Castleford	Adult Child	£20.00 FREE*

Group Discounts are available. Tel: 0844 850 0977

*1 Child (aged 16 or under) travels Free with every
Adult booking. £10 fare applies for each additional
child travelling Standard. Free Child places exclude
First Class bookings. Online and telephone bookings
are subject to a booking fee.

Prova diagnostica di Inglese - Comprensione scritta - Prova 2

Scuola _____	Classe _____	Data _____
Cognome _____	Nome _____	

RIFLETTI E RISPONDI!

1. La prova mi è piaciuta. SI NO

Perché _____

2. Ho trovato la prova:



molto facile



abbastanza facile



difficile

3. Ho trovato difficile (*indica una o due domande che hai trovato più difficili*):

Perché _____

4. Quando ho avuto difficoltà ho provato a _____

5. Sono riuscito/a a rimanere concentrato/a durante tutta la prova. SI NO
(*se no, indica cosa ti ha ostacolato*)

6. La prossima volta mi piacerebbe (*indica cosa ti aiuterebbe*) _____

Scuola _____ Classe _____ Data _____
Cognome _____ Nome _____

Comprensione e produzione scritta - Prova 3
TEMPO: 20 minuti

School life

- ◆ **Do you think your “school rules” are too strict? Read the article your teacher found in a magazine and write an e-mail/chat in Italian to a friend or a schoolmate. Tell him / her about what you have read.**

*Pensi che la tua scuola abbia regole troppo severe? Leggi l'articolo che la tua insegnante ha trovato su una rivista giovanile. Poi scrivi una e-mail/chat **in italiano** a un/a amico/a o compagno/a e riporta quanto hai letto.*

1. Read and see if you understand the context.

In primo luogo, vedi se comprendi il contesto di cui si parla nell'articolo.

1. The article reports of school rules:

- a. in one American school
- b. in some American schools and in one British school
- c. in more than one American school
- d. in one American school and one specific British school

2. This is the parents' reaction:

- a. All parents are in favour of the rules.
- b. All parents disagree with the rules.
- c. Not all parents like the rules.
- d. They all disagree except one parent.

2. Now, write the e-mail/chat in Italian. Follow the outline. You'll find the scoring table for activities 1 and 2 on page 2.

*Adesso scrivi la mail/chat **in italiano**. Segui la scaletta. Trovi la tabella con i punteggi attribuiti alle attività 1 e 2 in fondo a pag. 2.*

- Scrivi una frase di apertura, in cui mostri sorpresa per quanto hai letto.
- Riporta almeno quattro regole della scuola americana/inglese.
- Riferisci cosa succede nella scuola americana e in quella inglese se gli alunni non rispettano tali regole.
- Riporta il punto di vista dei genitori.
- Racconta cosa succede invece nella tua scuola se le regole non si rispettano.
- Scrivi una frase di chiusura e firma la e-mail/chat.

A large rounded rectangular area containing 20 horizontal lines for writing.

Scores / Tabella punteggi

Comprensione	Punti	Produzione	Punti
Individuare di quante e quali scuole si tratta	1	Produrre una frase di apertura, che tenga conto dell'interlocutore	2
Individuare il parere dei genitori	1	Riportare cosa succede nella propria scuola se non si rispettano le regole	2
Individuare almeno 4 regole (della scuola americana e inglese)	4	Produrre una frase di chiusura che tenga conto dell'interlocutore	2
Capire cosa succede in caso di mancato rispetto delle regole nel caso della scuola americana e inglese	3	Efficacia comunicativa complessiva	2
Riportare il punto di vista dei genitori	1	Correttezza e coerenza complessiva	2
Totale	10	Totale	10



Are you chewing gum in class?



That's \$5.00 please!

The super strict school!

Do you ever chew gum at school? Or not wear the correct uniform? Or use your mobile phone? At a school in the U.S. you have to pay money if you do!

At this school in Chicago, U.S, the students are always good. They never wear trainers or hoodies. They never talk in class and they don't look at the clock.

Why? If they break a rule, they have to pay money to the school - a fine of \$5 [€3.80]. Chadie Morris, 16, has to pay \$45. "Sometimes you have to pay for small things," she says. "It's horrible!" The school gets \$19,000 in fines a year.

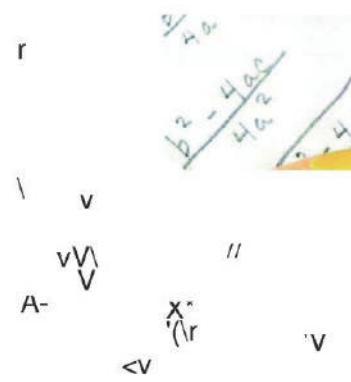
Some schools in the UK are also very strict. At Colne Valley secondary school in Huddersfield, students must bring everything they need. If they don't bring a rubber or a pencil-sharpener,



PERFECT PUPILS: Khadijah and Chadie from Noble Street College in Chicago

they get a one-hour detention.

Is it a good idea? Some parents don't like it. "The students are humans, not dogs or two-year-olds!" says parent Julie Woestehoff.



Source: 4 Crown SEPTEMBER/OCTOBER 2014

Scuola _____ . Classe _____ Data _____

Cognome _____ Nome _____

RIFLETTI

Come hai trovato la prova di comprensione e produzione scritta?



È stata facile



È stata abbastanza facile



È stata difficile

Ho avuto queste difficoltà nella comprensione:

Ho avuto queste difficoltà nella produzione scritta:

Scuola _____ . Classe _____ Data _____
Cognome _____ Nome _____

RIFLETTI SULLE TRE PROVE (LETTURA + mediazione scritta)

Quale prova di lettura ti è piaciuta di più? N. 1 N. 2 N. 3

Perché? _____

Quale lettura hai trovato più difficile? N. 1 N. 2 N. 3

Che cosa in particolare hai trovato difficile? Indica tutte le difficoltà da te incontrate nelle tre prove.

Rete Vallagarina

Prova diagnostica di TEDESCO

Scuola _____	Classe _____	Data _____
Cognome _____	Nome _____	

Comprensione orale – Prova 1 Tempo: 40 minuti

Deutschkurs... aber wohin?

- ◆ **Diesen Sommer bietet dir deine Schule die Möglichkeit, einen Deutschkurs in Deutschland oder in Österreich zu besuchen. Du möchtest am Kurs teilnehmen. Möchtest du lieber nach München oder nach Wien fahren? Die Schule gibt dir die Beschreibungen der zwei Städte und drei Familien.**

Quest'estate la tua scuola ti offre la possibilità di frequentare un corso di tedesco in Germania o in Austria. Vorresti partecipare all'iniziativa. Preferisci andare a Monaco o a Vienna? La scuola ti mette a disposizione le descrizioni delle due città e di tre famiglie.

Punti .../10

- 1. Hör die Beschreibungen von München und Wien zweimal und kreuze an welche Wörter zu München und welche zu Wien passen.**

Ascolta due volte le descrizioni di Monaco di Baviera e di Vienna e segna con una crocetta quali parole si riferiscono a Monaco e quali a Vienna.

	Sehenswürdigkeiten	München	Wien
1	Alpen		
2	Schloss Schönbrunn		
3	Englischer Garten		
4	Stephansdom		
5	Kaiserschmarrn und Apfelstrudel		
6	Allianz Arena		
7	Wienerwald		
8	Tiergarten		
9	Olympiastadion		
10	Biergarten		

Punti .../3

2. Hör die Texte noch einmal und begründe deine Entscheidung. Wähle dabei drei der angegebenen Gründe.

Riascolta le descrizioni. Scegli una delle due città. Segna (x) tre motivazioni nell'elenco qui di seguito.

Ich möchte aus folgenden Gründen nach _____ fahren:

- 1. Man kann gute Nachspeisen essen.
- 2. Es gibt ein großes und neues Stadion.
- 3. Man kann etwas mit Freunden in einem Biergarten trinken.
- 4. Es gibt einen Park mit einem sehr bekannten Schloss und einen Zoo.
- 5. Es gibt einen großen Wald, in dem man Ausflüge machen kann.
- 6. Es gibt zwei bekannte Fußballmannschaften.

Punti .../3











3. Hör die Präsentationen der Familien zweimal und kreuze an welche Beschreibung zu den Familien von Julia, Lioba und Heike passt.

Ascolta due volte le presentazioni delle famiglie e segnala con una crocetta quale descrizione corrisponde alle famiglie di Julia, Lioba e Heike.

Familien	Julia	Lioba	Heike
1. 5 Personen: Eltern, 1 Sohn und 2 Töchter			
2. 4 Personen: Eltern, Sohn und Tochter			
3. 5 Personen: Eltern, 2 Söhne und 1 Tochter			

4. Hör die Präsentationen jetzt noch zweimal. Was sind die Hobbys der drei Familien? Kreuze an!

Riascolta due volte le presentazioni per concentrarti sugli hobby delle famiglie. Segnala per ogni hobby in quale famiglia viene praticato.

	Hobbys	Familie von Julia	Familie von Lioba	Familie von Heike
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

5. In welcher Familie möchtest du einen Monat lang wohnen? Warum? Schreibe zwei Gründe, die du im Text gehört hast. Du kannst auch auf Italienisch antworten.

Decidi in quale famiglia vorresti essere ospitato. Scrivi due motivi facendo riferimento a quanto hai ascoltato. Puoi rispondere anche in italiano.

Ich möchte aus folgenden Gründen bei _____ wohnen:

- _____
- _____

Rete Vallagarina

Prova diagnostica di Tedesco - Comprensione orale - Prova 1

Scuola _____ Classe _____ Data _____
Cognome _____ Nome _____

RIFLETTI E RISPONDI!

1. La prova mi è piaciuta. **SI** **NO**

Perché _____

2. Ho trovato la prova:



molto facile



abbastanza facile



difficile

3. Ho trovato difficile (*indica una o due domande che hai trovato più difficili*):

Perché _____

4. Quando ho avuto difficoltà ho provato a _____

5. Sono riuscito/a a rimanere concentrato/a durante tutta la prova. **SI** **NO**
(*se no, indica cosa ti ha ostacolato*)

6. La prossima volta mi piacerebbe (*indica cosa ti aiuterebbe*) _____

Rete Vallagarina
Prova diagnostica di Tedesco

Scuola _____ Classe _____ Data _____
Cognome _____ Nome _____

Comprensione orale - Prova 2
Tempo: 30 minuti

Tennisspielerin

- ◆ **Nächsten Sommer fährst du nach Deutschland, um einen Deutschkurs zu besuchen und du bist Gast bei der deutschen Familie Steiner. Die Steiners haben eine Tochter im gleichen Alter wie du, Sabrina, die eine besondere Leidenschaft hat..... . Sie hat dir dieses Video geschickt, um sich vorzustellen und dir zu zeigen, was sie in ihrer Freizeit macht. Lös Aufgabe 1 und entdecke, was für eine Person Sabrina ist.**

La prossima estate andrai in Germania per frequentare un corso di tedesco e alloggerai presso una famiglia. I signori Steiner hanno una figlia della tua età, Sabrina, che ha una grande passione... Lei ti ha mandato questo video per farsi conoscere un po' e per mostrarti cosa fa nel suo tempo libero. Svolgi le attività per scoprire che tipo di persona è Sabrina.

Vor dem Seh/Hören lies bitte aufmerksam die Aufgabe 1! Du hast ein paar Minuten zur Verfügung.

Prima della visione leggi attentamente l'attività 1. Hai a disposizione 2 minuti di tempo.

Punti .../7

- 1. Jetzt sieh das Video an, höre aufmerksam zu und kreuze (x) die richtige Antwort an!**

Ora guarda il video, ascolta attentamente e segna (x) la risposta esatta.

1. Wie alt ist Sabrina?

- 15 Jahre alt
- 16 Jahre alt
- 17 Jahre alt

2. Sie spielt Tennis seit.....

- 10 Jahren
- 11 Jahren
- 12 Jahren

3. Heute spielt sie.....

- im Fitnessstudio
- in der Tennishalle
- in der Sporthalle ihrer Schule

4. Der Tennisplatz ist

- in der Nähe von Sabrinas Haus
- in der Nähe von Leonies Haus
- weit weg von Sabrinas Haus

5. Heute endet das Spiel ...

- um 13.30 Uhr
- um 14.00 Uhr
- um 15.00

6. Sabrina spielt Tennis mit Leonie....

- seit 9 Jahren
- seit 10 Jahren
- seit letztem Jahr

7. Sabrina hat Leonie..... kennen gelernt

- im Kindergarten
- bei einem Kinderturnier
- in der Ballettschule

Punti .../7

2. Sieh noch einmal das Video an und höre zu. Lies aufmerksam die Sätze und kreuze (x) die richtige Aussage an.

Guarda di nuovo il video e ascolta. Leggi attentamente le frasi e segna (x) la frase corretta.

1. Wie begrüßt Sabrina am Anfang?

- Hallo!
- Hey Leute!
- Guten Tag!

2. Was hat sie gewonnen?

- Pokalen
- Medaillen
- Blumen

3. Aus welchem Grund spielt Sabine heute?

- aus Spass
- aus Freude
- aus Angst

4. Sabine möchte sich umkleiden und sagt, dass sie bald zurückkommt. Welcher Ausdruck benutzt sie dafür?

- bis dann!
- bis gleich!
- bis später!

5. Wegen eines Unfalls hat Sabrina lange Zeit nicht mehr spielen können. Wie kommentiert sie, was ihr passiert ist?

- das war Dorf!
- das war langweilig!
- das war doof!

6. Sabrina spielt mit ihrer Freundin....

- am liebsten
- gern
- lieber

7. Wie verabschiedet sich Sabrina am Ende/was sagt Sabrina am Ende?

- mir geht's gut, auf Wiedersehen
- macht's gut, tschüs
- mach's gut, sehr schön

Punti .../ 4+2=6

3. Was für eine Person ist Sabrina? Wähle vier Adjektive, die Sabrina kennzeichnen, schreibe sie in die Tabelle und motiviere deine Wahl mit Wörtern oder Sätzen vom Text.

Che tipo di persona è Sabrina? Scegli quattro aggettivi che la caratterizzano. Scrivili nella tabella e motiva la tua scelta, riportando parole/frasi del testo.

*extrovertiert - faul - sportlich - schüchtern - unpünktlich - fit - energisch -
launisch - freundlich - ruhig - nett*

Adjektiv	Motivation

◆ Pensi che andrai d'accordo con Sabrina? Segna la risposta e fornisci almeno due motivi.

- sì no

Perché ...

a. _____

b. _____

Rete Vallagarina

Prova diagnostica di Tedesco - Comprensione orale - Prova 2

Scuola _____	Classe _____	Data _____
Cognome _____	Nome _____	

RIFLETTI E RISPONDI!

1. La prova mi è piaciuta. **SI** **NO**

Perché _____

2. Ho trovato la prova:



molto facile



abbastanza facile



difficile

3. Ho trovato difficile (*indica una o due domande che hai trovato più difficili*):

Perché _____

4. Quando ho avuto difficoltà ho provato a _____

5. Sono riuscito/a a rimanere concentrato/a durante tutta la prova. **SI** **NO**
(se no, indica cosa ti ha ostacolato)

6. La prossima volta mi piacerebbe (*indica cosa ti aiuterebbe*) _____

Scuola _____	Data _____
Cognome _____	Nome _____

Comprensione orale - Prova 3
Tempo: 20 minuti

Eine große Familie!

- ◆ **Mit Freude hast du den Vorschlag deiner Schule angenommen und den nächsten Sommer wirst du drei Wochen in Deutschland verbringen. Frau Ulrike spricht mit dir am Telefon von ihrer großen Familie. Du wirst die ganze Familie kennenlernen, weil Oma Geburtstag hat und alle bei ihr feiern wollen.**



Hai accettato con entusiasmo la proposta della tua scuola e la prossima estate trascorrerai tre settimane in Germania. La padrona di casa ti parla al telefono della sua numerosa famiglia, che tu conoscerai perché si ritroveranno tutti insieme per festeggiare il compleanno di nonna Christine proprio il giorno in cui arriverai.

Das ist Frau Ulrike

Punti. /8

- 1a. Lies die Sätze 1– 8. Höre das Interview einmal. Kreuze (✓) bei jeder Aufgabe (1 – 8) an: richtig oder falsch.**

Leggi le frasi 1-8. Ascolta l'intervista e indica (✓) se le frasi sono corrette o sbagliate.

		RICHTIG	FALSCH
1.	Ulrike spricht von ihrer Familie.		
2.	Sie hat drei Kinder.		
3.	Ihre Kinder sind Zwillinge		
4.	Sie hat zwei Geschwister.		
5.	Ihre ältere Schwester hat nur ein Kind.		
6.	Ihre ältere Schwester hat einen Bulgaren verheiratet.		
7.	Ihr Bruder lebt mit seiner Familie in Südafrika.		
8.	Die Frau von ihrem Bruder kommt aus Marokko.		

1b. Höre das Interview noch einmal und schreibe die falschen Sätze richtig in die Tabelle!

Ora riscrivi le frasi sbagliate in modo corretto nella tabella.

Nummer
Nummer
Nummer
Nummer

2. Höre das Interview noch einmal und kreuze bei jedem Satz (1-5) die richtige Lösung an.

Riascolta in modo attento! Metti una crocetta sulla soluzione corretta.

1. Ulrike ist seit
 - a. 12 Jahren verheiratet
 - b. 16 Jahren verheiratet
 - c. 17 Jahren verheiratet

2. Ulrikes Zwillinge sind
 - a. sieben Jahre alt
 - b. neun Jahre alt
 - c. zwei Jahre alt

3. Ulrikes ältere Schwester wohnt in
 - a. Polen
 - b. Deutschland
 - c. Dänemark

4. Die jüngere Schwester lebt in
 - a. Amerika
 - b. Kanada
 - c. Südafrika

5. Ulrikes Bruder wohnt mit der Familie in
 - a. Mozambik
 - b. Südamerika
 - c. Norddeutschland

Prova diagnostica di Tedesco - Comprensione orale - Prova 3

Scuola _____	Classe _____	Data _____
Cognome _____	Nome _____	

RIFLETTI E RISPONDI!

1. La prova mi è piaciuta. **SI** **NO**

Perché _____

2. Ho trovato la prova:



molto facile

abbastanza facile

difficile

3. Ho trovato difficile (*indica una o due domande che hai trovato più difficili*):

Perché _____

4. Quando ho avuto difficoltà ho provato a _____

5. Sono riuscito/a a rimanere concentrato/a durante tutta la prova. **SI** **NO**
(*se no, indica cosa ti ha ostacolato*)

6. La prossima volta mi piacerebbe (*indica cosa ti aiuterebbe*) _____

Rete Vallagarina
Prova diagnostica di Tedesco

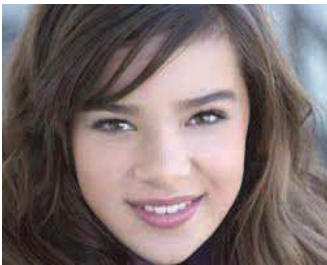
Cognome _____	Nome _____
Scuola _____	Data _____

Comprensione scritta - Prova 1
Tempo: 30 minuti

Ich darf keine Jungs treffen!

◆ **Du bist in Deutschland und findest diese Briefe in einer Jugendzeitschrift. Wie gut ist dein Textverständnis ? Teste es mal!**

Sei in Germania e trovi queste lettere in una rivista giovanile. Come te la sapresti cavare nella lettura? Mettiti alla prova!



Christina, fast 15: Meine Eltern **(1) erlauben** mir nicht, mich mit Jungs zu treffen. Ich darf nicht einmal mit bekannten Freunden ausgehen. So habe ich gar keine Chance, jemanden gut kennen zu lernen. Ich werde in zwei Monaten 15 Jahre alt und meine Eltern **(2) behandeln** mich wie ein Kleinkind. Was kann ich tun? Ich will dieses Problem lösen!

Dr.-Sommer-Team: Du bist alt genug dafür!

Liebe Christina,

natürlich möchtest du keine Probleme mit deinen Eltern haben. Doch so, wie deine Eltern sich verhalten, ist leider nur Stress für dich. Wie lange sollen sie dir noch sagen, wann du mit Jungen ausgehen darfst? Ich finde es blöd, wenn es allein die Eltern **(3) entscheiden** wollen. Oder?

Wenn es immer Diskussionen gibt, ist es vielleicht Zeit, dass du dich mit Jungs triffst, auch wenn deine Eltern das nicht wollen. Denn es ist ja nicht **(4) verboten**, dass Jungen und Mädchen in deinem Alter **(5) sich verabreden**.

Dich mit Jungen zu treffen, ist wichtig für deine Entwicklung und außerdem kann es interessant und schön sein. Es gibt keinen Grund, warum du diese Erfahrungen nicht machen sollst. Sag ihnen das und sie werden vielleicht bald verstehen, dass ihre Tochter kein kleines Kind mehr ist und dass es Zeit ist, dich deine eigenen Erfahrungen machen zu lassen. Wenn du ehrlich mit deinen Eltern bist, **(6) werden** sie es auch bald **erkennen**.

punti ... / 3

1. In beiden Texten findest du folgende Wörter. Verbinde sie mit den passenden italienischen Vokabeln!

In entrambi i testi trovi le seguenti parole. Abbina ognuna al suo corrispondente italiano!

- | | |
|--------------------|-------------------|
| 1. erlauben | a. trattano |
| 2. behandeln | b. si incontrino |
| 3. entscheiden | c. permettono |
| 4. verboten | d. decidere |
| 5. sich verabreden | e. riconosceranno |
| 6. werden erkennen | f. vietato |

punti ... / 2

2a. Lies beide Texte. Was ist Christinas Problem und was sagt ihr Dr Sommer? Kreuze die richtige Antwort an!

Leggi i due testi. Individua il problema di Christina e il suggerimento che le dà l'esperto. Crocetta (X) la risposta giusta.

1. Christina

- a) darf mit ihren Freundinnen nicht spät nach Hause zurückkommen.
- b) darf nicht mit Jungen ins Kino gehen.
- c) darf sich mit keinen Jungen sehen.
- d) sagt Ihre Eltern haben jeden Tag Diskussionen und wollen sich scheiden.

2. Dr. Sommer schlägt ihr vor, ...

- a) mit den Eltern keine Diskussionen mehr zu haben.
- b) auch ohne Erlaubnis mit den Jungen auszugehen.
- c) sich noch als Kleinkind behandeln zu lassen.
- d) mit ihren Freundinnen zu sprechen.

punti ... / 2

2b. Suche jetzt im Text und Schreibe die zwei Sätze die deine Wahl in der Übung 2a begründen.

Leggi entrambi i testi e riporta la frase di ogni testo che motivi le risposte date nell'attività 2a

1. Christina:

2. Dr. Sommer:

punti ... / 3

3. Lies beide Briefe noch einmal und kreuze die richtige Information.

Rileggi la lettera e la risposta e verifica se hai capito i testi in modo puntuale. Segna (✓) la risposta giusta.

1. Wie alt ist Christina?

- a. fünfzehn
- b. vierzehn
- c. sechzehn

2. Wie behandeln ihre Eltern Christina ?

- a. Wie eine Erwachsene.
- b. Sie sprechen selten mit ihr.
- c. Wie ein junges Mädchen.

3. Warum ist es wichtig für Christina, andere Jungen zu treffen?

- a. Weil sie einen Freund finden kann.
- b. Weil sie besser aufwachsen kann.
- c. Weil sie mit ihnen in die Disko gehen kann.

Rete Vallagarina

Prova diagnostica di Tedesco - Comprensione orale - Prova 3

Scuola _____	Classe _____	Data _____
Cognome _____	Nome _____	

RIFLETTI E RISPONDI!

1. La prova mi è piaciuta. **SI** **NO**

Perché _____

2. Ho trovato la prova:



molto facile



abbastanza facile



difficile

3. Ho trovato difficile (*indica una o due domande che hai trovato più difficili*):

Perché _____

4. Quando ho avuto difficoltà ho provato a _____

5. Sono riuscito/a a rimanere concentrato/a durante tutta la prova. **SI** **NO**
(*se no, indica cosa ti ha ostacolato*)

6. La prossima volta mi piacerebbe (*indica cosa ti aiuterebbe*) _____

Rete Vallagarina

Prova diagnostica di tedesco

Scuola _____	Data _____
Cognome _____	Nome _____

Comprensione scritta - Prova 2 Tempo: 40 minuti

Kleinanzeigen

Bist du fit in Deutsch? Dann kannst du Freunden helfen!

- ◆ Du bist mit einigen Freunden in Deutschland, um einen Deutschkurs zu besuchen. An der Pinnwand eurer Schule hängen viele interessante Anzeigen, aber deine Freunde verstehen sie nicht, denn sie haben fast alle gerade erst angefangen, Deutsch zu lernen. Lies zuerst die Profile A-D und die Anzeigen 1- 6. Mach dann die Aufgabe 1 und hilf deinen Freunden, die passende Anzeige zu finden.

Ti trovi in Germania con alcuni amici per frequentare un corso di tedesco. Nella bacheca della scuola ci sono molti annunci interessanti, ma non proprio comprensibili per gli altri componenti del tuo gruppo, quasi tutti principianti nello studio della lingua tedesca. Leggi prima i profili A - D e gli annunci 1 - 6 e svolgi l'attività 1. Poi aiuta i quattro amici a trovare un annuncio che vada bene ad ognuno (attività 2 e 3).

A



Marco, 15 Jahre alt, ist sportlich und dynamisch. Er **(3) sucht** ein Fahrrad, um sich frei bewegen zu können.

B



Laura, 15 Jahre alt, **(1) bekommt** wenig **(2) Taschengeld**. Sie **(3) sucht** deswegen einen Minijob.

C



Luca, 16 Jahre alt, ist ein sehr ungeduldiger Typ. Er will seine Deutschkenntnisse so schnell wie möglich verbessern und möchte deshalb einen deutschen Jungen oder ein deutsches Mädchen **(6) kennen lernen**, um nachmittags nach der Schule abwechselnd auf Deutsch und auf Italienisch Konversation zu machen.

Marta ist **(4) tierlieb** und hat zwei Hunde und eine Katze. Sie ist sehr aktiv und kreativ. Letztes Jahr hat sie einen **(5) Wohltätigkeitsbasar** in ihrem Stadtviertel organisiert und möchte diese Erfahrung auch in Deutschland wiederholen.

Anzeige 1

Gibt es noch Tierfreunde? Wo seid ihr denn? Wir sind auf der Suche nach echten Tierfreunden! Wer will uns helfen? Unsere Stadt **(7) braucht** ein neues Tierheim! Und natürlich fehlen die Finanzierungen! Wir wollen etwas Großartiges organisieren, um **(8) Geld zu sammeln!** Vielleicht ein Lotto, oder einen Wettbewerb oder noch ein großes Fest mit Tortenverkauf....
Wir **(3) suchen** Ideen, große Ideen, weil wir große Summen **(7) brauchen**. Willst du mitmachen? Also wir erwarten dich in unserem Clubhaus, am Freitagabend.
Unsere Adresse ist:
Tierfreundeverein, Jägerstraße 72

Anzeige 2

Hallo! Wer **(7) braucht** sein Fahrrad nicht mehr? Ich hätte gern ein Fahrrad, aber es darf nicht viel kosten. Ich habe nur 90 Euro zur Verfügung. Ich **(7) brauche** es dringend: ich muss jeden Tag über 3 km zu Fuß in die Schule gehen.
Wer möchte sein Fahrrad **(9) verkaufen?** Schick mir eine E-Mail oder ruf mich an (23558116) – Claus Heilmann

Anzeige 3

(3) Suchst du einen Nebenjob für die Sommerferien oder für den Nachmittag? Willst du etwas kaufen (z.B. einen Computer, ein Moped) oder machen (z.B. eine Reise) und dir fehlt der Nebenjob? Wir finden den richtigen Job für dich! Wir haben die richtigen Kontakte!

Die Arbeiten sind meistens etwas monoton, aber manchmal auch spannend und interessant. Eins ist aber sicher: Du verdienst durch uns immer gut! Du musst natürlich fleißig und pünktlich sein. Vergiss nicht: Du **(1) bekommst** nicht nur Geld, du lernst auch etwas Neues!

Das hilft dir bestimmt nach der Schule im Beruf.
"Easy Job": 0234-87542

Anzeige 4

Tandem - Sprachen lernen im Austausch

Wie das geht? Ganz einfach!
Du lernst Deutsch mit einer Deutschen, oder einem Deutschen, - und sie, oder er, lernt mit dir deine Muttersprache! Ihr **(10) trifft euch** einmal in der Woche, hier in der Schule, oder privat, oder im Café – wo ihr wollt!
Hast du Interesse? Dann melde dich im Büro beim Tandem-Team oder schreib uns einen Brief!

Anzeige 5

Ich habe ein schönes Aluminium-Fahrrad, das ich nicht mehr **(7) brauche**.
Das Fahrrad ist fünf Jahre alt und wirklich gut gepflegt, es sieht wie neu aus!
Möchtest du ein Fahrrad kaufen?
Du **(1) bekommst** es zu einem Freundschaftspreis.
Melde dich sofort bei mir!
Regina Schwalb, Tel: 04851 / 432 678

Anzeige 6

Familie aus Düsseldorf sucht **(11) Au-Pair-Mädchen**
Wir sind eine junge Familie mit zwei Kindern (ein Mädchen, 7 Jahre, und ein Junge, 4 Jahre). Wir arbeiten beide Montag- Freitag bis 17 Uhr. Bist du schon 18 und gern mit Kindern zusammen? Kannst du Deutsch und möchtest ein paar Monate in der Nähe von Düsseldorf **(12) verbringen?** Dann komm zu uns!
Schreibe an folgende Adresse:
Familie Steffens, Fleherstr. 191,B - 41539 Dormagen;
oder an folgende E-Mail-Adresse: steffens@t-online.de
folgende E-Mail-Adresse: steffens@t-online.de

1. Lies die Profile A-D und die Anzeigen 1-6. Mach dann folgende Aufgabe. Das hilft dir, die Schlüsselwörter zu verstehen. Verbinde jedes fettgedruckte Wort mit dem entsprechenden italienischen Wort.

Leggi i profili A-D e i piccoli annunci 1-6. Poi svolgi l'attività che ti aiuta a capire le parole chiave. Abbina ogni parola/espressione in neretto nei testi con il corrispondente italiano.

<ol style="list-style-type: none"> 1. bekommt (<i>Profil B Anzeigen 3 - 5</i>) 2. Taschengeld (<i>Profil B</i>) 3. sucht (<i>Profile A - B, Anzeigen 1 - 3</i>) 4. tierlieb (<i>Profil C</i>) 5. Wohltätigkeitsbasar (<i>Profil C</i>) 6. kennen lernen (<i>Profil D</i>) 7. braucht (<i>Anzeigen 1 - 2 - 5</i>) 8. Geld sammeln (<i>Anzeige 1</i>) 9. verkaufen (<i>Anzeige 2</i>) 10. trifft euch (<i>Anzeige 4</i>) 11. Au-Pair-Mädchen (<i>Anzeige 6</i>) 12. verbringen (<i>Anzeige 6</i>) 	<ol style="list-style-type: none"> a. ha bisogno di... b. raccogliere fondi/ soldi c. ragazza alla pari d. riceve e. conoscere f. paghetta g. trascorrere h. amante degli animali i. cerca j. vi incontrate k. vendere l. mercatino di beneficenza
---	--

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

2a. Ordne jedem Profil die richtige Anzeige zu und fülle die Tabelle aus. Für zwei Anzeigen gibt es kein passendes Profil.

Abbina profilo e annuncio nella tabella. Attenzione! Ci sono due annunci in più.

	Anzeige
A. Marco	
B. Laura	
C. Marta	
D. Luca	

2b. Begründe deine Wahl und schreibe einige Wörter oder Sätze von den Texten, die dir dabei geholfen haben.

Motiva gli abbinamenti. Scrivi qualche parola o una frase degli annunci che ti ha aiutato a decidere.

Marco:

Laura:

Marta:

Luca:

Rete Vallagarina

Prova diagnostica di Tedesco - Comprensione scritta - Prova 2

Scuola _____	Data _____
Cognome _____	Nome _____

RIFLETTI E RISPONDI!

1. La prova mi è piaciuta. **SI** **NO**

Perché

2. Ho trovato la prova:



molto facile



abbastanza facile



difficile

3. Ho trovato difficile (*indica una o due domande che hai trovato più difficili*):

Perché

4. Quando ho avuto difficoltà ho provato a _____

5. Sono riuscito/a a rimanere concentrato/a durante tutta la prova. **SI** **NO**
(*se no, indica cosa ti ha ostacolato*)

6. La prossima volta mi piacerebbe (*indica cosa ti aiuterebbe*) _____

Rete Vallagarina
Prova diagnostica di tedesco

Scuola _____ Data _____

Cognome _____ Nome _____

Comprensione scritta - Prova 3
Durata della prova: 30 minuti

Tiere suchen ein Zuhause

◆ **Deine Freundin Karin möchte gern einen Hund adoptieren. Du kennst dich mit diesen Tieren sehr gut . Im Internet habt ihr vier Hundeanzeigen gefunden. Welcher Hund passt zu ihr am besten? Hilf ihr doch bei der Suche!**

La tua amica Karin vorrebbe adottare un cane adatto a lei. Aiutala nella scelta.

Punti ... / 5

1. Lies die Texte. Wie heißt das auf Deutsch? Verbinde die Wörter!

Leggi i testi sui cani e abbinati ogni parola con il corrispondente italiano. Attenzione! Ci sono due parole in più.



KARIN

- abita in un piccolo appartamento
- a casa sua sono tutti via fino alle 14.00
- ha due fratellini molto vivaci di 3 e 5 anni;
- in casa vivono anche un gatto ed un criceto
- nei week-end la famiglia ama fare lunghe escursioni in montagna.

- | | |
|--------------|---------------|
| 1. gekommen | a. comodo |
| 2. begleitet | b. rimane |
| 3. angenehm | c. venuto |
| 4. pflegen | d. accompagna |
| 5. laufen | e. curare |
| | f. correre |
| | g. dormire |

1	2	3	4	5



1. VITUS Terrier, 2 Jahre alt, ziemlich groß, schwarz, kastriert. Vitus ist ins Tierheim **gekommen**, denn er mag die Katzen von seiner alten Familie nicht. Er ist aktiv, fröhlich, immer gut gelaunt, **begleitet** gern seine Menschen überall und liebt Kinder. Er fährt gerne im Auto, liebt lange Spaziergänge und Laufen, bleibt aber auch ohne Probleme manchmal allein zu Hause. Für ihn sind aktive Menschen und keine Katzen gefragt.



2. LUCIO 6 Jahre alt, ziemlich klein, weiß-braun, kastriert. Lucio versteht sich nicht gut mit anderen Hunden. Im Haus ist Lucio sehr **angenehm**, ruhig und liebt seinen Schlafplatz auf dem Sessel. Ist er allein zu Hause? Kein Problem. Er bleibt gern und lange auf seiner Couch. Er läuft auch sehr gern und sogar stundenlang ohne Pause auch wenn er klein ist. Mit Katzen versteht er sich prima, er ist sehr lieb mit ihnen. Gerne könnte Lucio auch in eine Familie mit Katzen und Kindern gehen, er ist ein toller Familienhund.



3. SISSY Hündin, 11 Jahre alt, cremefarben, kastriert. Sissy ist klein und unkompliziert. Mit anderen Hunden und mit Katzen ist sie sehr gut. Sie ist sehr sauber, bleibt ohne Probleme lange alleine und kann auch in eine Familie mit älteren Kindern gehen, man soll aber ihr Fell **pflügen**. Sie ist freundlich und sehr aufgeschlossen. Für ihr Alter ist sie noch fit, kann aber nicht lange **laufen** und bleibt gern zu Hause.

2. Lies die Texte. Markiere die Eigenschaften von jedem Hund!

Punti ... / 7

Rileggi i testi e segna (✓) le caratteristiche relative ad ogni cane.

	mag Katzen	ist klein	bleibt auch allein zu Hause	ist gern mit Kindern	geht gern aus	läuft gern
VITUS						
LUCIO						
SISSY						

Punti ... / 5

3. Welcher Hund passt am besten zu Karin? Begründe deine Wahl!

Qual è il cane più adatto alle esigenze di Karin? Scrivi il nome e cinque motivi a giustificazione della tua scelta.

Nome del cane: _____

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Prova diagnostica di Tedesco - Comprensione scritta - Prova 3

Scuola _____ Data _____

Cognome _____ Nome _____

RIFLETTI E RISPONDI!

1. La prova mi è piaciuta.

SI NO

Perché

2. Ho trovato la prova:



molto facile

abbastanza facile

difficile

3. Ho trovato difficile (*indica una o due domande che hai trovato più difficili*):

Perché

4. Quando ho avuto difficoltà ho provato a

5. Sono riuscito/a a rimanere concentrato/a durante tutta la prova. SI NO
(*se no, indica cosa ti ha ostacolato*)

6. La prossima volta mi piacerebbe (*indica cosa ti aiuterebbe*) _____

Scuola _____ **Data** _____

Cognome _____ **Nome** _____

RIFLETTI SULLE DUE PROVE DI LETTURA

Quale prova di lettura ti è piaciuta di più? N. 1 N. 2 N. 3

Perché?

Quale hai trovato più difficile? N. 1 N. 2 N. 3

Che cosa in particolare hai trovato difficile? Indica tutte le difficoltà da te incontrate.

**I Fogli guida
per l'insegnante**

Rete Vallagarina
Prova diagnostica di Inglese
Comprensione orale - *Listening comprehension*

FOGLIO INSEGNANTE

Numero prova	Tipologia, genere test.	Scopo	Processi	Attività	Punteggi
N. 1 <i>Telephone calls</i>	telefonate a ditte/Enti (agenzia, museo) per ottenere informazioni	capire informazioni utili per organizzare un viaggio e visitare un acquario	- comprendere informazioni specifiche - comprendere e selezionare informazioni specifiche	1. annotare le informazioni richieste (domande aperte) 2. contrassegnare la risposta corretta (scelta multipla)	5 5 (10)
N. 2 <i>Radio 33 competition</i>	messaggio radiofonico	capire le condizioni per poter partecipare ad un concorso	- comprendere informazioni specifiche	1. annotare le informazioni richieste	7 (7)
N. 3 <i>A video recipe</i>	ricetta videoregistrata	individuare il nome della ricetta, gli ingredienti e le operazioni per poterla realizzare	- comprendere in modo puntuale - comprendere in modo puntuale	1. individuare la ricetta (scelta multipla) 2. individuare gli ingredienti (contrassegnare un elenco contenente alcuni distrattori) 3. individuare le azioni in sequenza, trascrivendo i verbi dati	1 6 8 (15)
Totale				Totale	32

Dalle LINEE GUIDA dei Piani di Studio Provinciali

COMPETENZA 1 alla fine del primo ciclo di istruzione

COMPRENDERE E RICAVARE INFORMAZIONI DALL'ASCOLTO E DALLA VISIONE DI BREVI TESTI MEDIALI, DALLA LETTURA DI BREVI TESTI SCRITTI, IPERTESTUALI E DIGITALI NELLA LORO NATURA LINGUISTICA, PARALINGUISTICA ED EXTRALINGUISTICA.

COMPRESIONE ORALE

- Comprendere informazioni fattuali chiare su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni e alla vita della classe
- Comprendere semplici istruzioni operative
- Seguire indicazioni stradali
- Comprendere gli elementi essenziali di comunicazioni audio registrate o trasmesse attraverso la televisione o la rete sotto forma di file audio o *podcast*, su argomenti di interesse personale
- Seguire film in cui i supporti visivi e l'azione veicolano una buona parte dei contenuti, riconoscendo il significato generale, purchè l'eloquio sia chiaro e pronunciato in un accento standard

Modalità di somministrazione delle prove di ascolto

- Prima dell'ascolto, lasciare agli studenti il tempo di leggere contesto e consegna per dar loro la possibilità di capire su cosa dovranno focalizzare l'attenzione.
- Ricordare agli alunni che qualsiasi domanda va rivolta prima, poiché durante l'ascolto è assolutamente vietato parlare.
- Gli alunni ascoltano il testo due volte, se non diversamente indicato. Durante il primo ascolto possono semplicemente ascoltare o cominciare ad annotare le risposte. Nel secondo ascolto completano l'attività.
- Prima di consegnare, ricordare di controllare tutte le risposte.
- Alla fine, far completare la scheda di riflessione metacognitiva.
- Subito dopo la prova, sollecitare una discussione dove gli alunni a riportare le loro impressioni sulle difficoltà incontrate.
- Annotare nel diario di bordo (eventualmente **registrare** o chiedere a due alunni di verbalizzare) commenti e riflessioni.

Prova 1. Ascoltare telefonate per avere informazioni

Telephone calls

Tempo previsto: 20 minuti

Fonti:

- Immagine del telefono da www.techandtrends.com attraverso una ricerca con Google Images

Durata

- Track 2: 1 min. 15 sec. - Track 5: 1 min. 25 sec.

Il file audio contiene due telefonate, a un'agenzia di viaggio e a un ufficio informazioni, allo scopo di ottenere alcune informazioni utili per compiere un viaggio a Parigi in autobus e a visitare l'Acquario di Londra. Gli alunni potranno **ascoltare due volte sia la prima che la seconda telefonata**. Il primo ascolto è per comprendere il senso generale e per annotare qualche risposta, il secondo per ascoltare in modo attento per individuare tutti gli elementi richiesti, completare le risposte e rivedere i compiti precedenti.

1. Comprendere informazioni specifiche

La prima attività richiede di ascoltare una telefonata per cogliere alcune informazioni specifiche e annotarle in una tabella.

Punteggio

Ogni risposta vale un punto. Non sono da considerare gli errori di ortografia, purché la parola sia comprensibile, tranne nell'ultima domanda, dove la trascrizione del nome deve essere corretta.

Soluzioni (6 risposte): 1. **Wednesday**; 2. **9:30**; 3. **£ 25**; 4. **8 hours**; 5. **Victoria**

Trascrizione

- Hello! Can I help you?
- *Yes please. I need some information about coaches to Paris*
- Yes, of course. When are you travelling?
- *Tomorrow*
- Wednesday?
- *That's right. I'd like to leave early in the morning*
- Well... the first coach to Paris leaves at 7:00
- *That's a bit too early. Is there one that leaves around 9:00?*
- There's one at 9:30
- *Ok, and how much does it cost? I'm a student*

- Full price is £ 50. Students travel for £25
- *And how long does it take?*
- It should arrive at 5:30, so that's 8 hours
- *And which coach station do I travel from?*
- Victoria
- *How do you spell that, please?*
- V -i- c- t-o-r-i-a
- *Great, thank you!*
- You're welcome!

2. Comprendere informazioni specifiche

La seconda attività richiede di individuare alcune informazioni per pianificare la visita, attraverso il formato "scelta multipla".

Punteggio

Ogni risposta vale un punto.

Soluzioni: 1. **5:30**; 2. **£ 10**; 3. **three times**; 4. **sandwiches**; 5. **park**

Trascrizione

- Hello! Preciden Aquarium. Can I help you?
- *Hello. I'm planning to visit the Aquarium tomorrow. Can you tell me your opening times?*
- Yes, of course. We open at ten and close at half past six, but we sell our last tickets at half past five. There's no entry after that.
- *And what does it cost?*
- It's fifteen pounds for adults and eight pounds for people under sixteen.
- *I'm sixteen, but I'm a student*
- That would be ten pounds, then.
- *Do you have any special events tomorrow?*
- Yes, there's a talk on dolphins. There's one at ten o' clock, one at half past eleven, and then again at two.
- *That sounds good. Is there a pizza restaurant at the Aquarium?*
- I'm afraid it's closed at the moment. But you can get sandwiches at the café.
- *No hot food, like burgers or chips, then.*
- I'm afraid not.
- *Ok. And the aquarium is opposite the park... is that right?*
- No, it's the museum which is opposite the park. We're opposite the university
- *Thank you very much!*
- You're welcome!

Prova 2. Ascoltare un annuncio radio per poter partecipare a un concorso

Radio 33 Competition

Tempo previsto: 12 minuti

Fonti:

- Karen Saxby, KET for School TRAINER, CAMBRIDGE
- Google immagini, www.artigianandonellarte.it

Durata dell'audio: 1 minuto e 12 secondi

Il testo è un annuncio radiofonico di un concorso musicale che gli alunni ascolteranno allo scopo di annotare le informazioni necessarie per potervi partecipare. Il file audio contiene il messaggio radiofonico registrato. Gli alunni lo ascolteranno **due volte**.

1. Comprendere informazioni specifiche

La prova richiede di comprendere alcune informazioni specifiche e di annotarle (prendere appunti).

Soluzioni:

1. (a) 12 (o twelve) e (b) 16 (o sixteen);
2. 17 December (o 17th December);
3. Town hall (o town Hall, o Town Hall);
4. 4. 7.30 (o seven thirty);
5. 5. Helicopter ride (o tour, o flight);
6. 6. Boyle (*spelt correctly*).

Punteggio

7 punti, uno per ogni risposta corretta. I punti sono 2 per il quesito 1 (sono infatti due le età da comprendere e scrivere). Non vanno considerati gli errori di ortografia e l'uso delle maiuscole. Al quesito 6 lo spelling deve essere corretto.

Trascrizione

Voice: *Some important news now if you play an instrument and enjoy competitions. If you're between twelve and sixteen, why not come along to our Radio 33 Winter Music competition? It's on 7th - sorry, I mean 17th of December so you've got some time to practise! The competition isn't here at the radio station. We're having it at the Town Hall this year... and the time? Let me check. Yes, it begins at 7.30, but if you want to play for us... violin, guitar, or sing for us if you like, you must be there with your instruments by 6.30 at the latest. If you're the best on the night, you'll win a ride over the town in a helicopter! Can you believe it? If you want to know more, call us here at Radio 33 and ask to speak to Maggie, that's Maggie Boyle, B - O - Y - L - E. It'll be a great night!*

Prova 3. Guardare una ricetta videoregistrata per poterla eseguire

A video recipe

Tempo previsto: 30 minuti

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=NW2Z3phj4sw> – **NB: il video è on line – procurarsi una'aula con proiettore e accesso a internet**

Durata del video: 2 minuti per la ricetta (il video completo è di 3 minuti e 3 secondi, ma l'ultimo minuto è irrilevante ai fini del compito, quindi non va fatto sentire).

Il file contiene la videoregistrazione di una ricetta di krapfen con Nutella. Gli alunni ascoltano e guardano la ricetta per poterla poi eseguire.

Gli alunni potranno guardare il video con la ricetta cinque volte. la prima volta gli alunni ascoltano la ricetta per sintonizzarsi con il testo, senza dover svolgere alcun compito. La seconda volta la richiesta è di capire il nome della ricetta. Alla terza volta la richiesta è di praticare un ascolto attento, per individuare tutti gli ingredienti. Nel quarto e quinto ascolto gli alunni avranno modo di individuare e di trascrivere i verbi riferiti alla sequenza di operazioni della ricetta, oltre che per controllare complessivamente le risposte date nelle precedenti attività.

1. Comprendere in modo puntuale

L'attività richiede di ascoltare il testo in modo puntuale per individuare il nome esatto della ricetta proposta.

Soluzioni: c. *Nutella chocolate chip donuts*

2. Comprendere in modo puntuale

L'attività richiede di riascoltare la ricetta in modo attento e selettivo, per individuare gli ingredienti indicati in una lista che contiene anche **3 (tre)** ingredienti non menzionati nell'audio.

Soluzioni: gli ingredienti della pasta per i donuts sono 6: a. *self-raising flour*; b. *caster sugar*; d. *chocolate chips*; f. *eggs*; h. *vanilla*; i. *milk*.

3. Comprendere in modo puntuale

La terza attività richiede ancora un ascolto selettivo, per individuare le operazioni della ricetta. Gli alunni devono individuare le operazioni e annotare il verbo a completamento delle operazioni date in elenco. In questo modo otterranno la ricetta completa. Come indicato nella consegna, uno dei verbi dati (*to place*) andrà usato due volte. NB – questo compito richiede due ascolti.

Soluzioni

- Then (1) *put in the flour and the sugar.*
(2) *mix around.*
(3) *add the beaten eggs, the vanilla, and the milk.*
(4) *place the batter into a donut cake tray.*
(5) *place the tray into the oven at 180 degrees for 25 minutes.*
(6) *cool completely.*
(7) *warm the Nutella into the microwave for thirty seconds.*
(8) *spread over the donuts (with the Nutella).*

Punteggio

Ogni risposta esatta vale un punto. Non sono da considerare gli errori di ortografia, purché la parola sia comprensibile.

Trascrizione

Voice: *Today on Nicko's kitchen:*

Nutella, chocolate chips and donuts; enough said. We're making my Nutella chocolate chip donuts. So really really simple are these chocolate chips Nutella donuts. Just into a large bowl I'm gonna be adding in some self-raising flour. They've heard me say it before: if you cannot get self raising flour just use normal flour, the better quarter teaspoon baking powder added. I'm just putting in some caster sugar, or super fine sugar as well, and next some milk chocolate chips. If you want to use white chocolate or dark chocolate or a combination, that's up to you. I'm just using the milk chocolate chips - and then just give this a mix around, and by getting those chocolate chips coated in the flour what that does is it stops all the chocolate chips from just sinking to the bottom when you cook our donuts, when you bake them. So now for our wet ingredients. First of all I'm gonna be adding in some beaten eggs, I'm just adding in some vanilla as well, and lastly some milk. So just mix this around until we get like a cake batter, because this is like a cake-batter-style donut the baked version. Now place the batter into a donut-cake tray. This can be found online and are chip to buy. Place them on a preheated oven at a 180 degrees Celsius for 25 minutes and then cool completely. Warm some Nutella in the microwave for 30 seconds then spread over the donuts. Now all we have to do is get stuck into these "bad boys".

Foglio Insegnante

Prova diagnostica di Inglese Comprensione scritta - Reading comprehension

Numero prova	Tipo/genere testuale	Scopo	Processi	Attività	Punteggio
N. 1 <i>Messages from a blog</i>	Messaggi da un blog	Vedere quanto uno sa cavarcela nella lettura di testi autentici (messaggi tratti da un blog)	<ul style="list-style-type: none"> - comprendere il significato di singole parole dal contesto - comprendere il senso globale dei messaggi - comprendere il senso globale delle risposte - comprendere in modo analitico per motivare le risposte date 	<ul style="list-style-type: none"> - abbinare lettera al problema dato - individuare il problema di ogni messaggio - abbinare lettera e risposta - riportare passi dei testi per motivare le risposte 	<p>5</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>(17)</p>
N. 2 <i>A Day out on the Scarborough SPA Express</i>	locandina (testo informativo)	Estrarre le informazioni utili per organizzare una giornata fuori porta	<ul style="list-style-type: none"> - comprendere il significato di parole/ espressioni chiave - comprendere informazioni specifiche e motivare le risposte - selezionare alcuni dati (<i>scanning</i>) - risolvere un problema a seguito della lettura 	<ul style="list-style-type: none"> - abbinare le parole al significato corrispondente - rispondere a quesiti V/F e motivare le risposte riportando passi del testo - completare le informazioni mancanti - completare la tabella organizzativa 	<p>3</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>7</p> <p>(20)</p>
N. 3 <i>School life</i>	articolo da rivista giovanile	Confrontare le regole scolastiche in scuole inglesi e USA con quelle della propria scuola e commentarle in una lettera a un coetaneo	<p>Comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendere informazioni specifiche <p>Produzione scritta (mediazione)</p> <ul style="list-style-type: none"> - riportare per iscritto quanto compreso dell'articolo letto 	<ul style="list-style-type: none"> - trasporre il contenuto del testo in una lettera seguendo la traccia data 	<p>10</p> <p>comprensione</p> <p>10</p> <p>produzione</p>
				Totale comprensione	37
				Totale produzione	10

COMPETENZA 1 alla fine del primo ciclo di istruzione

COMPRENDERE E RICAVARE INFORMAZIONI DALL'ASCOLTO E DALLA VISIONE DI BREVI TESTI MEDIALI, DALLA LETTURA DI BREVI TESTI SCRITTI, IPERTESTUALI E DIGITALI NELLA LORO NATURA LINGUISTICA, PARALINGUISTICA ED EXTRALINGUISTICA.

COMPRESIONE SCRITTA

- Comprendere la semplice descrizione di eventi, l'espressione di sentimenti, la formulazione di auguri in comunicazioni scritte di natura personale in modo sufficiente da poter corrispondere con un/a coetaneo/a
- Esplorare e comprendere semplici testi informativi, descrittivi, narrativi, poetici, pubblicitari, filmici, musicali, anche di natura ipertestuale e digitale
- Orientarsi all'interno del testo letto per identificare informazioni specifiche e raccogliere informazioni situate in parti diverse dello stesso testo
- Identificare le conclusioni principali presentate in semplici testi argomentativi e riconoscere il filo del discorso all'interno dell'argomento presentato, per quanto non in grande dettaglio
- Identificare in base al contesto parole sconosciute, relativamente ad argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse
- Estrapolare dal contesto il significato di parole sconosciute e ricostruire il significato della frase, a condizione di avere familiarità con l'argomento in questione.

Modalità di somministrazione delle prove di comprensione scritta

- All'inizio, informare gli alunni che durante la prova non si può assolutamente parlare. Eventuali dubbi vanno chiariti prima.
- Proporre agli studenti di leggere attentamente il contesto e di osservare i testi e le attività per avere un'idea generale di quanto richiesto.
- Ricordare che possono rileggere il testo tutte le volte che lo ritengono necessario.
- Successivamente gli alunni procedono a leggere ogni consegna e ad eseguire ogni attività.
- Prima di consegnare, chiedere di controllare tutte le risposte e di completare la scheda metacognitiva.
- Subito dopo la prova sollecitare gli alunni a riportare oralmente le loro impressioni sulle tre prove e sulle difficoltà incontrate. Annotare nel diario di bordo (eventualmente registrare o chiedere a due alunni di verbalizzare) le loro riflessioni.

Prova 1. Capire argomento e problema in messaggi da un blog

Messages from a blog

Tempo previsto: 30 minuti

Fonti: Grazia Cerulli, *Highlights and Headlines – Strategies for Reading and for Vocabulary Learning*, ed Loescher

La prova propone la lettura di messaggi da un blog e relative risposte.

Vengono proposte **quattro** attività di comprensione che mirano a testare la capacità di cogliere il senso globale del testo, nella fattispecie, il tipo di problema presentato e il suggerimento o consiglio contenuto nelle risposte.

NB- Se si desidera, la prova si può anche stampare su un foglio A3 + un A4, così da avere task e testo visivamente insieme, tenendo separate le riflessioni.

1. Comprendere alcune parole chiave

L'attività propone all'attenzione dell'alunno alcune parole ed espressioni che potrebbero non essere note e di individuare il significato da un elenco di parole o espressioni date in italiano. L'abbinamento richiesto può quindi richiedere di inferire il significato considerando altri elementi del testo e il contesto.

Soluzioni: **1-h, 2-g, 3-e, 4-b, 5-j, 6-a, 7-c, 8-d, 9-f, 10-i**

2. Comprendere il senso globale

L'attività richiede una comprensione globale volta a individuare i problemi esposti in ogni lettera.

Soluzioni:

Message 1. **Being in love** - Message 2. **Feeling importuned** - Message 3. **Feeling unloved** - Message 4. **Fear of losing a friend**

3. Comprendere il senso globale e cogliere informazioni puntuali

L'attività richiede sia una comprensione globale sia una comprensione analitica: per abbinare ad ogni messaggio la relativa risposta occorre infatti saper cogliere il senso generale, ma anche saper cogliere alcuni legami di natura semantica attivando processi di natura analitica.

Soluzioni:

Answer A refers to **Message 4**.

Answer B refers to **Message 2**.

Answer C refers to **Message 3**.

Answer D refers to **Message 1**.

4. **Comprendere in modo puntuale i testi per motivare le risposte date**

Questa attività chiede di motivare gli abbinamenti fatti nell'attività 3 riportando una frase dalle risposte a supporto della scelta. Questa operazione richiede una comprensione puntuale del testo.

Possibili risposte - Ogni risposta vale un punto se riporta almeno uno di questi stralci:

Answer A - *I know you feel hurt,... Plan a fun afternoon out with her and tell her how much you miss her.*

Answer B - *tell your family. They'll be an excellent support.....bullies find it hard to pick on someone when they are in a group*

Answer C - *I'm sorry you're having a rotten time with your mum and dad..... talk to another adult. they can have a talk with your family and tell them how bad you feel.*

Answer D - *you should stop waiting outside her house. It's unsafe and she could think you're a bit mad. If you'd really like to meet her, why don't you and some mates go ...*

Prova 2. **Comprendere informazioni specifiche in una locandina**

Tempo previsto: 30 minuti

A journey on the Scarborough SPA Express

Fonti - La brochure è stata scaricata dal sito www.westcoastrailways.co.uk, alla pagina <http://www.westcoastrailways.co.uk/scarborough-spa-express/downloads.cfm>, dove a breve sarà disponibile la versione per il 2015.

- La foto della famiglia è stata trovata su Internet digitando "family images" su Google

Il testo è un dépliant turistico che riguarda un viaggio "speciale" in treno a Scarborough tramite una ferrovia storica, "THE SCARBOROUGH SPA EXPRESS". Il volantino è ricco di informazioni dettagliate: orari del treno, tariffe con le diverse opzioni, fermate intermedie-

La prova vuole testare la capacità di orientarsi sul testo e di trovare nelle varie sezioni le informazioni necessarie per il compito finale che riguarda l'organizzazione di una giornata a Scarborough, tenendo conto dei vincoli indicati nel post-it.

La prova propone quattro attività. Le prime tre sono di supporto al task finale, che richiede la soluzione del problema - l'organizzazione del viaggio e della gita tenendo conto del budget preventivato - sulla base di quanto compreso.

All'inizio può essere utile far osservare la ripartizione del volantino in tre sezioni e far leggere il task finale per poter svolgere la prova con successo.

© Gruppo di docenti di Istituti Scolastici della Rete Vallagarina (TN), coordinati da G. Pozzo e S. Lucietto (2014 e 2015)

1. Comprendere parole chiave

L'attività verifica che gli alunni sappiano riconoscere il significato delle parole chiave indicate. Ogni risposta vale mezzo punto.

Soluzioni - 1 **e**; 2 **c**; 3 **a**; 4 **d**; 5 **b**; 6 **f**

2. Comprendere informazioni specifiche

L'attività richiede di percorrere le tre sezioni della locandina per comprendere se le informazioni date sono vere o false.

Chiarire che è importante non solo dire se le asserzioni sono vere o false, ma anche motivare la risposta e indicare la sezione o le sezioni nelle quali si trova l'informazione. Ogni risposta completa vale 1 punto.

Soluzioni - 1 **F (section 2)**; 2 **F (section 3)**; 3 **T (sections 1 and 2)**; 4 **T (section 3)**; 5 **F (section 1)**.

3. Selezionare alcuni dati (scanning)

L'attività richiede di praticare una lettura selettiva delle tre sezioni del volantino, alla ricerca dei dati richiesti.

Soluzioni - 1. **12.45**; 2. **26** (minutes); 3. **14.11**; 4. **£ 31** ; 5. **16**

4. Individuare i dati utili per risolvere un problema

L'attività richiede di ripercorrere le tre sezioni della locandina praticando una lettura selettiva allo scopo di completare la tabella organizzativa per la famiglia Stuart.

Soluzioni - 1. **Yes**; 2. **Yes**; 3. **12.45 / 14.11**; 4. **16.55 / 18.18**; 5. **£72**; 6. **Yes**; 7. **Yes**; 8. **No**.

Prova 3. Trarre da un articolo informazioni utili per confrontare sistemi scolastici – con mediazione scritta

School life

Tempo previsto: 20 minuti

Fonte: *Crown Magazine*, Mary Glasgow Publications (4 Crown SEPTEMBER/OCTOBER 2014)

© Gruppo di docenti di Istituti Scolastici della Rete Vallagarina (TN), coordinati da G. Pozzo e S. Lucietto (2014 e 2015)

La prova propone la lettura di una pagina tratta da una rivista giovanile che riguarda alcune regole in scuole americane e inglesi. La lettura viene qui testata con una prova di mediazione, che include processi di comprensione, in lingua straniera, e processi di produzione, in lingua italiana. In particolare, si chiede di trasporre quanto compreso in un messaggio in italiano, una e-mail/chat ad amici o compagni di classe, seguendo la scaletta data.

NB- Se si desidera, la prova si può anche stampare su un foglio A3 + un A4, così da avere task e testo visivamente insieme, tenendo separate le riflessioni.

1. Comprendere informazioni specifiche

L'attività richiedere una lettura analitica che porti a capire in modo puntuale alcune informazioni puntuali del testo.

Soluzioni: 1d; 2c.

2. Riportare per iscritto quanto compreso di un articolo

La prova avrà una doppia valutazione. Verranno valutate:

- la comprensione di informazioni specifiche in inglese (10 punti)
- la produzione di un messaggio chiaro, efficace e corretto per l'italiano (10 punti).

Punteggio

I punteggi verranno attribuiti come segue:

Comprensione	Punti	Produzione	Punti
Individuare di quante e quali scuole si tratta	1	Produrre una frase di apertura, che tenga conto dell'interlocutore	2
Individuare il parere dei genitori	1	Riportare cosa succede nella propria scuola se non si rispettano le regole	2
Individuare almeno 4 regole (della scuola americana e inglese)	4	Produrre una frase di chiusura che tenga conto dell'interlocutore	2
Capire cosa succede in caso di mancato rispetto delle regole nel caso della scuola americana e inglese	3	Efficacia comunicativa complessiva	2
Riportare il punto di vista dei genitori	1	Correttezza e coerenza complessiva	2
Totale	10	Totale	10

Rete Vallagarina
Prova diagnostica di TEDESCO
Comprensione orale - Hörverständnis

FOGLIO INSEGNANTE

Numero prova	Tipologia, genere testuale	Scopo	Processi	Attività	Punteggio
N. 1 <i>Deutschkurs ... aber wohin?</i>	Audio-registrazione: presentazione di due città e di tre famiglie	Scegliere la città in cui studiare e la famiglia in cui abitare	<ul style="list-style-type: none"> - comprendere in modo puntuale (descrizione luoghi e cibi) - comprendere informazioni specifiche - comprendere informazioni specifiche (descrizione famiglie) - comprendere informazioni specifiche (hobby e passatempi) - esplicitare le ragioni della scelta sulla base di quanto compreso 	<ul style="list-style-type: none"> - individuare luogo e città di appartenenza (contrassegnare elenco) - motivare la scelta della città in base alle opzioni proposte (contrassegnare elenco) - individuare le famiglie descritte (contrassegnare elenco) - individuare gli hobby (contrassegnare elementi di una tabella) - motivare la scelta (risposta aperta) 	10 3 3 10 2 (28)
N. 2 <i>Sabrina die Tennis-spielerin</i>	Audio-registrazione: Sabrina parla del suo sport preferito	Ottenere informazioni dall'autopresentazione di una coetanea presso cui si sarà ospiti per fare ipotesi sul tipo di persona	<ul style="list-style-type: none"> - selezionare informazioni - comprendere modi di dire tipici della lingua tedesca - individuare i tratti che caratterizzano la persona (aggettivi) e motivarne la scelta 	<ul style="list-style-type: none"> - individuare informazioni specifiche (scelta multipla) - contrassegnare i modi di dire usati nel video (scelta multipla) - fare ipotesi sul tipo di persona e motivare la scelta sulla base di quanto visto/ascoltato e motivare se si pensa che si andrà d'accordo o meno 	7 7 4 + 2 (20)
N. 3 <i>Eine große Familie!</i>	Audio-registrazione: presentazione di una famiglia complessa	Conoscere a fondo la composizione di una famiglia in vista di un soggiorno	<ul style="list-style-type: none"> - comprendere informazioni specifiche - comprendere parole specifiche (ascolto puntuale) - comprendere parole specifiche (ascolto puntuale, analitico) 	<ul style="list-style-type: none"> - capire la composizione della famiglia (domande Vero/Falso) e motivare le risposte date - riscrivere le frasi sbagliate in modo corretto - rispondere a domande sulla composizione della famiglia (scelta multipla) 	8 4 5 (17) 65
Totale					65

Dalle LINEE GUIDA dei Piani di Studio Provinciali

COMPETENZA 1 alla fine del primo ciclo di istruzione

COMPNDERE E RICAVARE INFORMAZIONI DALL'ASCOLTO E DALLA VISIONE DI BREVI TESTI MEDIALI, DALLA LETTURA DI BREVI TESTI SCRITTI, IPERTESTUALI E DIGITALI NELLA LORO NATURA LINGUISTICA, PARALINGUISTICA ED EXTRALINGUISTICA.

COMPRESIONE ORALE

- Comprendere informazioni fattuali chiare su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni e alla vita della classe
- Comprendere semplici istruzioni operative
- Seguire indicazioni stradali
- Comprendere gli elementi essenziali di comunicazioni audio registrate o trasmesse attraverso la televisione o la rete sotto forma di file audio o *podcast*, su argomenti di interesse personale
- Seguire film in cui i supporti visivi e l'azione veicolano una buona parte dei contenuti, riconoscendo il significato generale, purché l'eloquio sia chiaro e pronunciato in un accento standard

Modalità di somministrazione delle prove di ascolto

- Ricordare il tempo a disposizione di ogni prova.
- Prima dell'ascolto, lasciare agli studenti il tempo di leggere contesto e consegna per dar loro la possibilità di capire su cosa dovranno focalizzare l'attenzione.
- Ricordare agli alunni che qualsiasi domanda va rivolta prima, poiché durante l'ascolto è assolutamente vietato parlare.
- Gli alunni ascoltano il testo due volte. Durante il primo ascolto possono semplicemente ascoltare o cominciare ad annotare le risposte. Nel secondo ascolto completano l'attività.
- Prima di consegnare, ricordare di controllare tutte le risposte.
- Alla fine, far completare la scheda metacognitiva.
- Subito dopo la prova sollecitare gli alunni a riportare le loro impressioni sulle difficoltà incontrate.
- Annotare nel diario di bordo (eventualmente registrare o chiedere a due alunni di verbalizzare) le loro riflessioni.

Prova 1. Ascoltare descrizioni di città e famiglie per poter decidere dove andare e con chi stare

Deutschkurs ... aber wohin?

Tempo previsto: circa 40 minuti.

Fonti:

descrizione città:

München:

<http://www.audio-lingua.eu/spip.php?article1426&lang=fr>

descrizione famiglie:

Wien:

<http://www.audio-lingua.eu/spip.php?article3731&lang=fr>

Familie Julia:

<http://www.audio-lingua.eu/spip.php?article3533&lang=fr>

Familie Lioba:

<http://www.audio-lingua.eu/spip.php?article3534&lang=fr>

Familie Heike:

<http://www.audio-lingua.eu/spip.php?article569>

Durata file audio:

München - Wien: 1:51

Familie Julia - Lioba - Heike: 3:50

Punteggio (Totale = 28 punti)

Compito 1: Ogni risposta vale un punto. I punti totali sono 10.

Compito 2: Ogni risposta vale un punto. I punti totali sono 3. **NB: Le risposte devono essere coerenti con la città scelta dall'alunno.**

Compito 3: Ogni risposta vale un punto. I punti totali sono 3.

Compito 4: Ogni risposta vale un punto. I punti totali sono 10.

Compito 5: Ogni risposta vale un punto. I punti totali sono 2. **NB: Le risposte devono essere coerenti con la famiglia scelta dall'alunno.**

I due file audio contengono descrizioni di due città e di tre famiglie.

La prova richiede di ascoltare la descrizione delle due città e delle tre famiglie per poter decidere 1) in quale città andare e 2) presso quale famiglia abitare per poter seguire un corso di lingua in un paese germanofono.

Vengono proposte 3 attività (compiti 1, 3, 4) mirate ad ottenere informazioni utili per poter prendere le decisioni finali (compiti 2, 5).

1. Comprendere in modo puntuale (individuare luoghi e cibi) (due ascolti)

La prima attività richiede di associare ad una delle due città alcuni luoghi e cibi. In questo senso l'ascolto è intensivo e richiede molta concentrazione.

Soluzioni München: 1; 3; 6; 9; 10. Wien: 2; 4; 5; 7; 8.

2. Motivare una decisione (scegliendo tra una serie di opzioni date) (un ascolto)

Questa attività richiede di scegliere la città in cui frequentare un corso di lingua tedesca. L'alunno, dopo aver deciso la sua meta, deve barrare una serie di opzioni che lo aiutano nella motivazione della sua scelta.

Soluzioni. Motivazioni per la scelta di MÜNCHEN: 2; 3; 6. - Motivazioni per la scelta di WIEN: 1; 4; 5.

3. Comprendere informazioni specifiche (descrizione famiglie) **(due ascolti)**

L'attività richiede di prestare attenzione alle informazioni date riguardo a tre famiglie in modo da comprendere abitudini e hobby di ognuna.

Soluzioni

Julia: 4 Personen: Eltern, Sohn und Tochter

Lioba: 5 Personen: Eltern, 1 Sohn und 2 Töchter

Heike: 5 Personen: Eltern, 2 Söhne und 1 Tochter

4. Comprendere informazioni specifiche (hobby e passatempi) **(due ascolti)**

L'attività richiede di individuare gli hobby e i passatempi delle tre famiglie prese in esame e di completare una tabella.

Soluzioni Familie von Julia: **2; 4; 5; 6.** Familie von Lioba: **1; 3; 7; 8; 9.** Familie von Heike: **10.**

5. Motivare una decisione sulla base di quanto compreso

L'attività finale richiede di prendere una decisione circa la famiglia in cui abitare e di spiegare la scelta sulla base di quanto compreso indicando due motivazioni.

Soluzioni. Risposta aperta. La richiesta è di dare due motivazioni legate in qualche modo a quanto ascoltato.

Trascrizioni :

1. STÄDTE

München: Also München ist die Landeshauptstadt des Bundeslandes Bayern. Es liegt am Fuße der Alpen und hat einen schönen Landschaftsgarten, den Englischen Garten; es ist einer der größten Gärten der Welt. Daneben gibt es einen schönen Biergarten, den Englischen Turm. Das ist eine schöne Sehenswürdigkeit. Ebenso wie das Olympiastadion und jetzt als neue Sehenswürdigkeit die Allianz-Arena , in der der Fußballclub FC Bayern sowie die Münchner Löwen Fußball spielen.

Wien: Wien ist eine relativ große Stadt mit 1,7 Millionen Einwohnern und die Hauptstadt von Österreich. Es gibt sehr viele Touristen in Wien, vor allem im ersten Bezirk, weil die Stadt ist rund aufgebaut, wie die meisten alte Städte. Das heißt, man findet im Zentrum den ersten Bezirk und rundherum sind dann kreisförmig die anderen Bezirke angebaut. Was man machen kann dort. Man kann zum Beispiel den Stephansdom besichtigen oder das Schloss Schönbrunn ist auch sehr bekannt. Oder man kann den Tiergarten anschauen, der auch im Schlosspark ist. Man kann auch sehr gut Ausflüge machen in den Wienerwald und dort traditionelles Essen essen. Zum Beispiel, ja, die Nachspeisen sind sehr bekannt, Kaiserschmarren und Apfelstrudel. Und man kann ein Glas Wein trinken, das dort, weil dort wird nämlich auch Wein angebaut.

2. FAMILIEN

Familie

Julia:

Hallo, ich bin Julia und ich möchte gerne über meinen Bruder sprechen. Ich bin die ältere in der Familie von uns beiden und mein Bruder ist jünger als ich, aber eigentlich ist er größer, weil er ist nämlich 1,90 m groß fast. Er geht noch zur Schule, weil er ist noch 16 Jahre alt, und er möchte gern sein Abitur machen. Er hat auch ein paar Hobbys, zum Beispiel spielt er gern Basketball oder er liest auch mal gern. Sein allergrößtes Hobby aber ist der Computer. Meine Eltern mögen das nicht so sehr, weil er beschäftigt sich sehr oft mit dem Computer und er surft oft im Internet. Er spielt viele Computerspiele und manchmal macht er eben seine Hausaufgaben nicht. Er hat auch noch ein weiteres Hobby, denn er kocht sehr gern. Und oft kochen wir zusammen in der Familie und essen dann gemeinsam zum Abendbrot.

Familie

Lioba:

Ich heiße Lioba und wir sind eine Familie von 5 Personen. Ich habe einen Bruder, er heißt Laurenz und er ist 15 Jahre alt, und eine Schwester, sie ist Antonia und sie ist 13 Jahre alt. Wie eigentlich alle deutschen Kinder und Jugendlichen machen wir alle ganz viel am Nachmittag nach der Schule. Mein Bruder spielt Fußball in einem Fußballverein und da ist er am Wochenende immer auf Turnieren unterwegs. Aber er hat auch noch ein zweites Hobby und das ist die Musik. Er spielt Cello. Da hat er nachmittags einmal in der Woche Musikunterricht in der Musikschule. Meine Schwester Antonia spielt Querflöte und auch sie hat Musikunterricht in der Musikschule. Außerdem spielt sie noch in einem Orchester. Als Sport springt sie Trampolin. Das ist wirklich cool. Da springt man auf sehr großen Trampolinen sehr hoch in die Höhe. Ich gehe zum Chor, spiele Kontrabass und bin in einem Verein, wo ich Badminton spiele. Wie ihr seht, sind wir also alle sehr beschäftigt.

Familie

Heike:

Hallo, ich heiße Heike. Ich bin 28 Jahre alt und möchte euch etwas über meine Familie erzählen. Meine Mutter heißt Doris und sie ist sehr umweltbewusst. Sie hat uns Kindern beigebracht, unseren Müll zu trennen, und im Herbst fährt sie mit dem Rad an die Straße, um Kröten zu retten, damit sie nicht von Autos überfahren werden. Mein Vater ist Ingenieur und kennt sich mit technischen Dingen sehr gut aus. Er hat einige Zeit in Japan gearbeitet. Mein jüngerer Bruder heißt Stefan und hat längere Haare als ich. Er hört gerne Musik aus dem Mittelalter und schreibt Geschichten. Mein mittlerer Bruder Axel ist sehr musikinteressiert. Er spielt Bass in zwei unterschiedlichen Musikgruppen und liebt Hip-Hop-Musik.

Prova 2. Ascoltare un'adolescente che parla della propria passione sportiva per decidere se si tratta di una persona con cui sarà interessante stare durante un soggiorno in Germania

Sabrina, die Tennisspielerin

Tempo previsto: 30 minuti (lettura consegna + 3 ascolti e attività nr. 1,2,3)

Fonte

<https://www.youtube.com/watch?v=Aga7Wie34DA>

Durata del file audio: 2 min. e 59 secondi

Punteggio 7 + 7 + 6 = totale Punti 20

Il testo è l'autopresentazione di Sabrina, una ragazza tedesca presso la cui famiglia si sarà ospiti durante un viaggio-studio in Germania. La prova richiede di ascoltare per avere informazioni su di lei, sui suoi hobby e amicizie per fare ipotesi sul tipo di persona (Gastschwester) e motivarle. Vengono proposte tre attività: la prima e la terza sono mirate a ottenere informazioni specifiche su Sabrina e sul suo carattere, la seconda è di tipo linguistico e mira a comprendere in modo puntuale alcune espressioni tipiche tedesche (Redemittel) usate nel video.

1. Comprendere informazioni specifiche - PUNTI 7

Nel primo ascolto gli alunni guardano il video e ascoltano attentamente per poter cogliere alcune informazioni specifiche su Sabrina, rispondendo a quesiti a scelta multipla.

Soluzioni: 1B; 2B; 3B; 4A; 5C; 6B; 7B

2. Comprendere espressioni specifiche - PUNTI 7

L'attività focalizza alcune espressioni correnti della lingua parlata tedesca.

Agli alunni viene chiesto di rivedere il video per identificare nei quesiti a scelta multipla le espressioni precise usate dalle due ragazze.

Soluzioni: 1B; 2A; 3A; 4B; 5C; 6A; 7B

3a e b. Fare ipotesi sul carattere della protagonista e motivarle sulla base di quanto visto e ascoltato - PUNTI 4+2=6**Soluzioni**

1. sportlich (ma anche fit e energisch) Motivation: *Ich spiele seit 11 Jahren Tennis.*
2. unpünktlich Motivation: *Leonie sagt: Hallo Sabrina. Du bist wieder einmal zu spät.*
3. sportlich (ma anche fit e energisch) Motivation: *Auch Tanzen und Tischtennis spielen gehören zu meinen Hobbys.*
4. freundlich Motivation: *Wir sind inzwischen richtig gute Freundinnen geworden.*

Trascrizione

Sabrina: Hey Leute. Ich heiße Sabrina, bin 16 Jahre alt und Schülerin. Gleich bin ich fertig. Dann können wir los. Ich nehme euch heute mit zum Tennis spielen. Schon seit 11 Jahren spiele ich Tennis. Ich habe in der Kreiswahl gespielt und auch schon an den Bezirksmeisterschaften teilgenommen. Wie ihr seht, habe ich auch schon ein paar Pokale gewonnen. Zur Zeit spiele ich in einer Jugendmannschaft und in der 2. Damenmannschaft unseres Vereins. Heute haben wir aber kein Punktspiel. Ich spiele nur so aus Spaß mit meiner Freundin Leonie. Wir treffen uns direkt an der Tennishalle. Wir können zu Fuß dorthin gehen. Die Halle ist ja gleich um die Ecke.

Hallo Leonie. Du bist heute aber pünktlich!

Hallo Sabrina. Und du bist wieder einmal zu spät.

Sabrina: Da hat Leonie recht. Aber wir kommen noch rechtzeitig auf den Platz. Wir haben uns von 14.00 bis 15.00 Uhr einen Platz gemietet.

Im Sommer spielen wir natürlich draußen Tennis, aber noch sind die Vereinspltze leider nicht geöffnet.

Sabrina: Wir ziehen uns nur eben schnell die Sportsachen an, bis gleich.

So, dann wollen wir mal! Ich habe mich schon den ganzen Tag auf unser Spiel gefreut. Tennis spielen macht richtig viel Spaß. Ich mache sowieso viel Sport. Auch Tanzen und Tischtennis spielen gehören zu meinen Hobbys. Im vergangenen Jahr musste ich allerdings 9 Monate wegen einer Handverletzung aussetzen. Das war doof! Aber jetzt ist wieder alles geheilt und ich kann so viel Sport machen wie früher. Mit Leonie spiele ich am liebsten, wir sind inzwischen richtig gute Freundinnen geworden. Wir spielen übrigens schon seit 10 Jahren zusammen Tennis. Wir haben uns damals bei einem Kinderturnier kennen gelernt. So, jetzt spielen wir aber noch ´ne Runde. Macht´s gut. Tschüss.

Prova 3. Ascoltare la presentazione della famiglia presso cui si soggiorer per conoscere i vari membri

Eine groe Familie!

Tempo previsto: 20 minuti (lettura consegna + 3 ascolti e attivit nr.1,2,3)

Fonte: <http://www.audio-lingua.eu/spip.php?article1289>

Durata del file audio: 1 minuto e 47 secondi – **NB- il file  disponibile offline, non occorre avere accesso a internet**

Punteggio: 8 + 4 + 5 = totale Punti 17

Ogni risposta vale un punto. Nel caso di risposte scritte, non considerare gli errori di ortografia.

L'audio-registrazione contiene la descrizione di una famiglia complessa.

La prova richiede di comprendere alcune informazioni specifiche (Aufgabe 1) e di praticare un ascolto intensivo per comprendere in modo puntuale specifiche parole legate a relazioni di parentela (Aufgabe 2, 3) allo scopo di poter conoscere la famiglia prima di andarci a vivere insieme come ospite e per descrivere successivamente la propria famiglia.

1a. Comprendere informazioni specifiche

La prova richiede di ascoltare per individuare se le affermazioni date sono vere o false e di correggere le affermazioni false in modo corretto. In questo caso non verranno considerati gli errori di ortografia, purché le parole siano comprensibili.

Soluzioni: 1R; 2F; 3R; 4F; 5; 6R; 7R; 8F.

1b. Comprendere parole specifiche

La prova, che chiede di verificare la correttezza delle risposte nell'attività 1, richiede un ascolto puntuale delle varie informazioni sulla famiglia.

Soluzioni:

2. Sie hat zwei Kinder.
4. Sie hat drei Geschwister.
5. Ihre ältere Schwester hat zwei Kinder.
8. Die Frau von ihrem Bruder kommt aus Columbien.

2. Comprendere parole specifiche (ascolto puntuale, analitico)

La prova richiede di scegliere all'interno di una scelta multipla la risposta corretta che riguarda altre informazioni sulla famiglia. Alla fine gli alunni avranno informazioni utili per la prova finale di produzione scritta.

Soluzioni 1-c; 2-b; 3-b; 4-b; 5-a.

Trascrizione

Ulrike: *Ich heiße Ulrike und ich soll etwas über meine Familie erzählen. Ich bin verheiratet, seit 17 Jahren, und habe 2 Kinder, die sind beide 9, sind Zwillinge. Ich komme aus einer größeren Familie also, das heißt ich habe noch 3 Geschwister: eine ältere, eine jüngere Schwester, und einen Bruder, und wir haben alle einen Haufen Kinder bekommen, so das ist bei Familien-Verein recht lustig. Birgit, meine ältere Schwester, hat 2 Kinder, meine jüngere Schwester 3, und mein Bruder hat auch 2 Kinder. Meine jüngere Schwester hat 2 Tage vor mir auch Zwillinge bekommen, das heißt, dass wir also es geschafft haben meinen Eltern vier Enkel in zwei Tagen zu schenken und das ist natürlich auch eine lustige Geschichte. Meine ältere Schwester ist mit einem Bulgaren verheiratet und lebt in Deutschland; meine jüngere Schwester ist mit einem Englischsprachigen Kanadian in Francokanada verheiratet; mein Bruder, der arbeitet in Mozambik, in Südafrika, und ist mit einer Kolumbianerin verheiratet. Also, wir haben eine sehr internationale Familie.*

Rete Vallagarina
Prova diagnostica di Tedesco
Comprensione scritta - Leseverstandnis

Foglio Insegnante

Numero prova	Tipologia, genere test.	Scopo	Processi	Attivit	Punteggio
N. 1 <i>Ich darf keine Jungs treffen!</i>	Lettera a rivista giovanile e risposta	Vedere quanto uno sa cavarcela nella lettura di testi autentici (lettere a riviste giovanili)	<ul style="list-style-type: none"> - comprendere il significato di parole chiave - cogliere il senso globale dei testi - leggere in modo puntuale - comprendere informazioni facendo inferenze 	<ul style="list-style-type: none"> - abbinare parole tedesche al corrispondente italiano (abbinamento) - individuare il problema e il suggerimento rispondendo a domande (scelta multipla) e motivare le scelte operate (risposte aperte) - rispondere a domande (scelta multipla) 	3 2 + 2 3 (10)
N. 2 <i>Kleinanzeigen</i>	Piccoli annunci	Capire l'argomento per aiutare alcuni compagni a risolvere il loro problema	<ul style="list-style-type: none"> - inferire il significato di parole non note dal contesto - cogliere le informazioni utili per capire tipo di persona e argomenti - individuare nei testi le parole / espressioni utili per motivare le risposte 	<ul style="list-style-type: none"> -abbinare parole chiave in tedesco con la parola italiana corrispondente - collegare lettera e profilo (abbinamento) - riportare passi dei testi per motivare le risposte 	6 4 4 (14)
N. 3 <i>Tiere suchen ein Zuhause</i>	Schede descrittive di animali	Cogliere le caratteristiche degli animali presentati per poter decidere quale sia il pi adatto a Karin	<ul style="list-style-type: none"> - comprendere il significato di parole/ espressioni chiave - comprendere informazioni specifiche e motivare le risposte - individuare parole o espressioni chiave, operare la scelta e motivare la risposta 	<ul style="list-style-type: none"> - abbinare parole chiave con il corrispondente italiano - contrassegnare le caratteristiche in una tabella - risolvere il problema posto all'inizio riportando parole o espressioni a motivazione della risposta 	5 7 5 (17)
Totale					41

Prova di comprensione scritta

Dalle LINEE GUIDA dei Piani di Studio Provinciali

COMPETENZA 1 alla fine del primo ciclo di istruzione

COMPRENDERE E RICAVARE INFORMAZIONI DALL'ASCOLTO E DALLA VISIONE DI BREVI TESTI MEDIALI, DALLA LETTURA DI BREVI TESTI SCRITTI, IPERTESTUALI E DIGITALI NELLA LORO NATURA LINGUISTICA, PARALINGUISTICA ED EXTRALINGUISTICA.

COMPRESIONE SCRITTA

- Comprendere la semplice descrizione di eventi, l'espressione di sentimenti, la formulazione di auguri in comunicazioni scritte di natura personale in modo sufficiente da poter corrispondere con un/a coetaneo/a
- Esplorare e comprendere semplici testi informativi, descrittivi, narrativi, poetici, pubblicitari, filmici, musicali, anche di natura ipertestuale e digitale
- Orientarsi all'interno del testo letto per identificare informazioni specifiche e raccogliere informazioni situate in parti diverse dello stesso testo
- Identificare le conclusioni principali presentate in semplici testi argomentativi e riconoscere il filo del discorso all'interno dell'argomento presentato, per quanto non in grande dettaglio
- Identificare in base al contesto parole sconosciute, relativamente ad argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse
- Estrapolare dal contesto il significato di parole sconosciute e ricostruire il significato della frase, a condizione di avere familiarità con l'argomento in questione.

Modalità di somministrazione della prova

- All'inizio, l'insegnante propone agli studenti di leggere attentamente il contesto e di osservare i testi e le attività per avere un'idea generale di quanto richiesto.
- L'insegnante informa gli alunni che durante la prova non si può assolutamente parlare. Eventuali dubbi vanno chiariti prima.
- Ricordare agli alunni che possono rileggere il testo tutte le volte che lo ritengono necessario.
- Successivamente gli alunni procedono a leggere ogni consegna e ad eseguire ogni attività.
- Prima di consegnare, ricordare di controllare tutte le risposte.
- Far completare la scheda metacognitiva.
- Subito dopo la prova sollecitare gli alunni a riportare le loro impressioni sulle difficoltà incontrate.
- Annotare nel diario di bordo (eventualmente registrare o chiedere a due alunni di verbalizzare) le loro riflessioni.

Prova 1. Comprendere in una lettera il problema esposto e il suggerimento dato

Ich darf keine Jungs treffen!

Fonte: HYPERLINK "http://www.bravo.de/dr-sommer/liebe-freundschaft/ich-darf-keine-jungs-treffen" "http://www.bravo.de/dr-sommer/liebe-freundschaft/ich-darf-keine-jungs-treffen"

Tempo previsto: 30 minuti

La prova propone la lettura di una lettera scritta da un'adolescente a una rivista giovanile e la relativa risposta. Vengono proposte tre attività: dalla comprensione del significato di specifiche parole, a una comprensione globale, motivata, a una comprensione analitica di informazioni specifiche.

1. Comprendere il significato di parole chiave

L'attività 1 mira a testare la capacità di comprendere il significato di alcune parole chiave dei testi, da abbinare ai corrispondenti in italiano.

Soluzioni:

1	2	3	4	5	6
c	a	d	f	b	e

2a. Comprendere il senso globale

L'attività richiede la comprensione dei due messaggi: della lettera di Karen e della risposta del Dr Sommer.

Soluzioni. 1c; 2b.

2b. Motivare le risposte date nell'attività 1

L'attività consiste nell'individuare nei testi l'espressione che ha motivato la scelta delle risposte nell'attività precedente.

Soluzioni. 1: *meine Eltern erlauben mir nicht, mich mit Jungs zu treffen*

2: *es ist vielleicht Zeit, dass du dich mit Jungs triffst, auch wenn deine Eltern das nicht wollen*

3. Comprendere informazioni specifiche facendo inferenze

Il Compito 4 propone delle domande per rispondere alle quali occorre fare inferenze.

Soluzioni: 1 b; 2 c; 3 b.

Prova 2. Leggere dei piccoli annunci per trovare una soluzione a problemi

Kleinanzeigen

Bist du fit in Deutsch? Dann kannst du Freunden helfen!

Fonti: *Mach dich fit in Deutsch*, ed. Lang
Fit für Europa, Ed. Loescher
 Prova di lettura *Fit in Deutsch 2*, Goethe Institut
Wie bitte? Ed. Zanichelli

Tempo previsto: 40 minuti

La prova propone la lettura dei profili di quattro adolescenti e di sei piccoli annunci. Vengono proposte tre attività di comprensione che mirano a testare la capacità di cogliere il senso globale del testo, nella fattispecie, il tipo di problema presentato e il suggerimento o consiglio contenuto nelle risposte allo scopo di aiutare dei coetanei a trovare una soluzione ai loro problemi o ricerche.

1. Inferire il significato di parole non note

La prima attività, preparatoria all'abbinamento di annuncio e profilo, prova la capacità di inferire il significato di parole non note dal contesto.

Soluzioni. $1d - 2f - 3i - 4h - 5l - 6e - 7a - 8b - 9k - 10j - 11c - 12g$

2a. Comprendere l'argomento

L'attività richiede di cogliere negli annunci e nei profili tutti quegli elementi di significato (parole chiave) e linguistici utili a risolvere l'abbinamento.

Soluzioni. *Marco: Anzeige 5 ; Laura: Anzeige 3; Marta :Anzeige 1; Luca: Anzeige 4.*

2b. Motivare le scelte

L'attività richiede di individuare nei testi parole o espressioni utili a motivare gli abbinamenti dell'attività 2.

Soluzioni

- A -** Marco sucht ein Fahrrad
Anzeige 5: Möchtest du ein Fahrrad kaufen?/ Ich habe ein.. Fahrrad, das ich nicht mehr brauche.
B - Laura sucht einen Minijob.
Anzeige 3: Suchst du einen Nebenjob ?
C - Marta ist tierlieb
Anzeige 1: Gibt es noch Tierfreunde? Marta hat einen Wohltätigkeitsbasar organisiert und möchte diese Erfahrung wiederholen.
 Wir suchen Ideen, weil wir große Summen brauchen.
D - Luca möchtekennen lernen, um Konversation zu machen.
Anzeige 4: Du lernst Deutsch mit einer Deutschen oder einem Deutschen....

Prova 3. Comprendere informazioni specifiche di un opuscolo informativo

Tiere suchen ein Zuhause

Fonte:

<http://www1.wdr.de/fernsehen/ratgeber/tieresucheneinzuhause/pechvoegel/indextieresucheneinzuhausepechvoegel100.html>

Tempo: 30 minuti.

La prova propone la lettura di tre schede descrittive di cani e tre attività.

La prova intende testare la capacità di risolvere una situazione-problema: scegliere il cane adatto a una persona (Karen), tenendo conto della situazione e delle sue esigenze, delineate in un post it.

1. Comprendere parole chiave

Il compito 1 consiste nell'individuazione delle espressioni italiane corrispondenti a quelle tedesche indicate.

Soluzioni.

1	2	3	4	5
c	d	a	e	f

2. Comprendere informazioni specifiche motivando le risposte

L'attività richiede di leggere attentamente tutte le descrizioni in modo da poter completare la tabella con le caratteristiche di ogni animale. Ogni risposta vale mezzo punto.

Soluzioni.

	mag Katzen	ist klein	bleibt auch allein zu Hause	ist gern mit Kindern	geht gern aus	läuft gern
VITUS			x	x	x	x
LUCIO	x	x	x	x	x	x
SISSY	x	x	x	x		

3. Individuare parole o espressioni chiave e motivare la risposta

Il compito consiste nell'individuare il cane più adatto a Karin e nel giustificare la scelta fatta con le cinque motivazioni.

Soluzioni. Nome del cane: **LUCIO**

1. Weil er klein ist.
2. Weil er auch alleine zu Hause bleibt.
3. Weil er andere Tiere mag.
4. Weil er Kinder mag.
5. Weil er gern ausgeht.

Allegati

Dalle LINEE GUIDA dei Piani di Studio Provinciali

COMPETENZA 1 alla fine del primo ciclo di istruzione

Comprendere e ricavare informazioni dall'ascolto e dalla visione di brevi testi mediali, dalla lettura di brevi testi scritti, ipertestuali e digitali nella loro natura linguistica, paralinguistica ed extralinguistica

COMPRESIONE ORALE

- Comprendere informazioni fattuali chiare su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni e alla vita della classe
- Comprendere semplici istruzioni operative
- Seguire indicazioni stradali
- Comprendere gli elementi essenziali di comunicazioni audio registrate o trasmesse attraverso la televisione o la rete sotto forma di file audio o *podcast*, su argomenti di interesse personale
- Seguire film in cui i supporti visivi e l'azione veicolano una buona parte dei contenuti, riconoscendo il significato generale, purchè l'eloquio sia chiaro e pronunciato in un accento standard

COMPRESIONE SCRITTA

- Comprendere la semplice descrizione di eventi, l'espressione di sentimenti, la formulazione di auguri in comunicazioni scritte di natura personale in modo sufficiente da poter corrispondere con un/a coetaneo/a
- Esplorare e comprendere semplici testi informativi, descrittivi, narrativi, poetici, pubblicitari, filmici, musicali, anche di natura ipertestuale e digitale
- Orientarsi all'interno del testo letto per identificare informazioni specifiche e raccogliere informazioni situate in parti diverse dello stesso testo
- Identificare le conclusioni principali presentate in semplici testi argomentativi e riconoscere il filo del discorso all'interno dell'argomento presentato, per quanto non in grande dettaglio
- Identificare in base al contesto parole sconosciute, relativamente ad argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse
- Estrapolare dal contesto il significato di parole sconosciute e ricostruire il significato della frase, a condizione di avere familiarità con l'argomento in questione.

IL PROCESSO DI ASCOLTO

IL COSTRUTTO della competenza di ASCOLTO

Costrutto = la "natura" della competenza, ciò che costituisce e rende unico e riconoscibile il processo di ascolto:

- le abilità che lo compongono e contraddistinguono,
- le strategie che si associano a tali abilità,
- le operazioni cognitive e affettive che chi ascolta mette in atto

Componenti:

1. Il "portato" di chi ascolta:

- Interesse e motivazione ad ascoltare
- Scopo appropriato alla tipologia del testo che si ascolta (es. telegiornale vs talkshow)
- Strategie di ascolto appropriate allo scopo e al testo
- Conoscenza del mondo:
 - generale
 - specifico della cultura
 - specifico dell'argomento
- Conoscenza dell' "ambiente testuale" (caratteristiche di diverse tipologie di testi)
- Conoscenza dei suoni della lingua
- Discrimine tra i diversi fonemi della lingua
- Conoscenza del sistema della lingua (morfologia, grammatica, sintassi)

2. Operazioni di chi ascolta prima e durante l'ascolto:

- Anticipa il contenuto generale
- Compie operazioni predittive sulla base di elementi linguistici (semantici, sintattici), cioè: anticipa ciò che viene dopo sulla base delle relazioni interne di un testo (e dell'argomento)
- Effettua connessioni e inferenze all'interno del testo e delle sue parti
- Effettua ipotesi sul mondo a partire da ciò che ascolta
- Effettua valutazioni cognitive e affettive (su quanto ha compreso)

3. Operazioni di chi ascolta dopo l'ascolto:

- Effettua valutazioni cognitive e affettive
- Si rende conto/prende atto di cambiamenti relativamente alle sue/ai suoi:
 - Conoscenze
 - Atteggiamenti
 - Comportamenti

Differenze tra lettura e ascolto

Molto di ciò che si fa quando si ascolta è simile a ciò che si fa mentre si legge, ma vi sono alcune grosse differenze che rendono le due competenze parecchio diverse tra loro

LETTURA	ASCOLTO
<p>Il testo è sempre presente davanti agli occhi del lettore, e il lettore - mentre legge - scorre il testo avanti e indietro con gli occhi, anche attraverso varie righe, per trovare connessioni, ricostruire significati, e proseguire nella mappatura del significato del testo .</p> <p>Nel testo scritto le parole ci sono tutte, e sono tutte intere. Non esistono elisioni (tranne nell'uso molto informale), e il lettore le vede e le legge tutte, anche se velocemente.</p> <p>Il lettore può rileggere il testo varie volte, e soffermarsi sui punti più ostici, applicando sia strategie di contestualizzazione che lo aiutino ad inferire le parole sconosciute da quello che ha già capito e dalle parole che stanno intorno, sia strategie di comprensione a partire da elementi morfologici, grammaticali e sintattici che lo aiutino a ricostruire il significato.</p> <p>Il testo scritto è in genere suddiviso in punti, paragrafi, con titoli e sottotitoli, che aiutano il lettore ad orientarsi nel testo alla ricerca delle informazioni che gli servono</p>	<p>Il testo non rimane, è transeunte, e ciò che si è perso risulta di non facile recupero → c'è una "pressione" nell'ascolto, per comprendere <i>in tempo reale</i> ciò che viene detto (<i>cf. infra, micro-abilità</i>) che non c'è invece nella lettura, dove il testo è sempre a disposizione.</p> <p>Chi parla, specie se in modo naturale, tende a non pronunciare tutte le sillabe con la stessa intensità, ed è molto facile che alcuni "pezzi" di parole [es. "<i>nexday</i>"] o parole non accentate (es. <i>connettivi "gongethem"</i>) si sentano appena o spariscono del tutto. Questa è una delle caratteristiche fondamentali del "<i>connected speech</i>" vs la <i>pronuncia di parole isolate</i>, e per comprendere appieno il significato di ciò che si ascolta bisogna <i>ricostruire mentalmente ciò che non si sente ma si sa che ci deve essere</i></p> <p>Molto del significato è costruito a partire da segnali vocali (<i>accento su determinate parole anziché su altre, intonazione</i>) che chi ascolta deve cogliere in tempo reale come guida alla comprensione. [Da questo punto di vista, chi parla "guida" diversamente chi ascolta rispetto a chi scrive (che per guidare il lettore alla comprensione deve attivare altri elementi - punteggiatura, suddivisione del testo, ecc)].</p> <p>Specie nella vita di relazione, così come in una narrazione (video/film), l'utilizzo di elementi soprasegmentali che non corrispondono a quelli usualmente utilizzati per una certa frase può rendere il significato di una frase diverso dal suo significato letterale (<i>scherzo, ironia...</i>). La comprensione di tali elementi risulta molto difficile a chi ascolta anche fino ad un livello di competenza piuttosto elevato.</p> <p>Chi ascolta deve perciò applicare delle strategie di discriminazione molto diverse da chi legge, non cercando di comprendere tutto quello che il parlante dice e di fissare la sua attenzione sulle singole parole, perché così "perde" parti successive del discorso, ma "lasciarsi andare", seguire il flusso dei suoni, cogliendo gli aspetti salienti, le parole accentate, perché sono quelle che danno significato alla frase.</p>

Abilità tipiche della competenza di ascolto

Micro-abilità: segmentali e sopra-segmentali: (NB- tutti questi elementi portano significato)

- Discriminare i fonemi della lingua
- Discriminare le pause
- Discriminare il “tono” (pitch)
- Discriminare l’accento (stress) nella parola, nella frase...
- Discriminare l’accento (accent) di provenienza geografica (differenze con forma standard)
- Discriminare l’intonazione (ascendente, discendente, mista)

Abilità che mettono in grado di comprendere un testo che si ascolta:

- Riconoscere le caratteristiche di un discorso (es. *turni di parola*)
- Riconoscere item lessicali
- Inferire/dedurre il significato di termini sconosciuti
- Disambiguare la grammatica (accuratezza)
- Disambiguare la semantica (plausibilità)
- Utilizzo del contesto o di presupposizioni per identificare il tema/l’argomento
- Utilizzo di conoscenze pregresse/condivise per comprendere nuove informazioni

Abilità comuni alla competenza di lettura:

- Distinguere l’idea portante dalle informazioni a supporto
- Ignorare le informazioni ridondanti
- Discriminare tra fatti e opinioni
- Seguire una sequenza (ad es. istruzioni, un’argomentazione, una narrazione)
- Comprendere le informazioni implicite /il “taglio”
- Riconoscere lo scopo/l’atteggiamento di chi parla
- Riconoscere i marcatori del discorso
- Riconoscere la funzione delle frasi, anche quando non sono introdotte da marcatori del discorso
- ascoltare selettivamente, con focus specifico, per localizzare l’informazione che si ricerca
- Selezionare/ estrarre/ transcodificare informazioni specifiche
- Utilizzare la conoscenza del mondo per fare ipotesi/anticipare il contenuto/interpretare un testo

Macro- abilità di ascolto: perché ascoltiamo?

- Per comprendere il senso globale
- Per comprendere informazioni specifiche
- Per cogliere le implicazioni di ciò che viene detto
- Per scoprire l’atteggiamento di chi parla
- Per interpretare “tra le righe” ciò che viene detto
- Per diletto, divertimento (film, video)

Quali operazioni facciamo mentre ascoltiamo, dopo che abbiamo ascoltato?

- Ripetiamo ciò che abbiamo sentito (per controllare di aver capito bene)
- Annotiamo (l'informazione che cercavamo)
- Mandiamo a memoria (se non abbiamo dove annotare)
- Trascriviamo (per altri, o per noi stessi)
- Prendiamo nota (per altri, per noi stessi)
- Ci mettiamo in azione
- Parliamo con altri, commentiamo (TV, telegiornali)
- Ci rilassiamo (film)

Operazioni che chi ascolta mette in atto durante l'ascolto (Tassonomia di Weir)

Comprensione diretta del significato:

1. identificare il tema, l'argomento
2. identificare i punti salienti, principali, che include:
 - a. seguire lo sviluppo di un'argomentazione
 - b. discriminare tra informazioni principali e dettagli a supporto (operazione spesso difficile per gli ss)
 - c. differenziare tra argomentazione ed esempi
 - d. differenziare una tesi da un'argomentazione
 - e. differenziare tra fatti e opinioni, quando chiaramente esplicitati
3. riconoscere elementi specifici (implica il ricordo di dettagli importanti)
4. comprendere l'atteggiamento/le intenzioni di chi parla nei confronti di chi ascolta o dell'argomento (persuasione/spiegazione...) ove ovvio nel discorso

Comprensione "inferita" del significato:

1. inferire e dedurre: valutare il contenuto nei termini delle informazioni chiaramente presenti nel testo
2. stabilire relazioni tra ciò che viene detto e il contesto sociale e situazionale in cui viene detto
3. riconoscere le funzioni comunicative di ciò che viene detto
4. inferire il significato di elementi lessicali sconosciuti dal contesto

Comprensione del significato attraverso gli elementi contributivi:

1. comprendere la *grammatica del parlato* vs quello del testo scritto
2. comprendere le caratteristiche fonologiche (accento, intonazione, ecc...)
3. comprendere concetti (nozioni grammaticali) come il paragone, la causa, l'effetto, il grado, lo scopo
4. riconoscere i marcatori del discorso
5. comprenderla struttura e le relazioni sintattiche (nella frase)
6. comprendere la coesione a livello grammaticale, in particolare l'uso dei riferimenti
7. comprendere la coesione a livello lessicale attraverso i "lexical sets" e la collocazione (*parole che vanno insieme*)
8. comprendere il lessico

Ascoltare e scrivere (prendere nota da una lezione, conversazione telefonica, ecc):

1. capacità di estrarre i punti salienti per riassumere l'intero testo, riducendo ciò che si ascolta ad uno schema dei punti salienti e dei dettagli importanti
2. capacità di estrarre selettivamente i punti chiave pertinenti da un testo su una specifica idea o argomento, specie quando ciò comporta il coordinamento con informazioni correlate

Variabili (in comune con la lettura) che incidono sulla competenza di ascolto (e contribuiscono a definire il livello di difficoltà di un testo/task)

- la lunghezza del testo
- la lunghezza delle frasi
- la complessità delle frasi
- la densità delle parole sconosciute
- il livello di coesione/coerenza del testo
- scopo del lettore: autenticità del compito???
- scopo di chi parla: autenticità del testo???
- abilità di ascolto di chi ascolta
- l' "interesse" di chi ascolta (può influenzare come si ascolta)
- la rilevanza del materiale sulla motivazione di chi ascolta
- la conoscenza pregressa (del mondo, della lingua, della tipologia testuale)
- la varietà delle abilità possedute nei confronti delle richieste
- il livello di "ascoltabilità"
- l'apertura a diverse interpretazioni (informazioni esplicite <-> ambigue)
- il livello di "identificazione" del lettore con ciò che ascolta
- la velocità del testo vs la capacità di comprensione (dipende anche dalla lunghezza del testo e dalla quantità di richieste sul testo)
- la quantità di richieste sul testo (troppe richieste "ammazzano" il testo e la motivazione ad ascoltare, rendendo il compito completamente inautentico)
- "contaminazione" vs integrazione tra competenze (è un compito di ascolto, o diventa un compito di scrittura? voglio fare un'integrazione tra diverse competenze, come succede nella vita reale, o è solo un compito riuscito male?)
- comprensione globale vs richieste specifiche, "discrete"
- "dal generale al particolare" vs "dal particolare al generale" (*bottom up approach* – scoprire e predire, scoprire e predire...)

Operazioni di elaborazione del testo su cui costruire delle prove di ascolto per tutti i livelli di competenza

1. Localizzare e comprendere informazioni specifiche
2. Comprendere il senso generale di un messaggio/testo
3. Decidere se un testo (o parte di esso) è utile al completamento del compito
4. Decidere se l'informazione data dal testo corrisponde alle informazioni ricevute in precedenza

5. Riconoscere l'atteggiamento e le emozioni di chi parla quando queste sono espresse in maniera chiara
6. Identificare il tipo di testo che si ascolta (spot pubblicitario, telegiornale, ecc)
7. Decidere cosa fare dopo aver sentito le informazioni contenute nel testo ascoltato (es. evacuare l'edificio)

Costruire prove di ascolto – alcune questioni chiave

- Quali abilità di ascolto testare?
- Meglio un approccio olistico unitario, o cercare di coprire tutte le diverse abilità ?
- Dovremmo cercare di testare diverse abilità a livelli diversi?
- Le abilità di ascolto si possono distinguere tra più e meno "elevate"?
- Quali compiti, argomenti e tipologie di testi possiamo utilizzare?
- Quali criteri di selezione possiamo usare per scegliere tra il repertorio completo di tipologie testuali, di compiti, formati e procedure?
- Che cosa possiamo tenere dalle nostre pratiche correnti? Che cosa dovremmo/possiamo cambiare?
- Dove possiamo trovare esempi di buone pratiche a cui ispirarci?
- Che cosa possiamo leggere/studiare per migliorare le nostre capacità professionali nel costruire prove di ascolto?

Quali tipologie di prove di ascolto possiamo costruire? Quali si attagliano di più ad un approccio per competenze?

1. Prove su micro-abilità (cfr lista *supra*)
2. Prove da un solo canale (radio, annunci, ecc) o da due canali (interazione)
3. Prove integrate (ascolto e scrittura)
4. Prove di trasferimento di informazioni da un mezzo ad un altro
5. Dettati /parziale trascrizione
6. Ascolto "cloze" (riempire i buchi in un testo)
7. Comprensione basata sul testo (vero-falso, scelta multipla)
8. Testi e compiti di ascolto autentici
9. Ascoltare conversazioni altrui che si sentono poco e male

IL PROCESSO DI LETTURA

IL COSTRUTTO della competenza di LETTURA

Costrutto = la “natura” della competenza, ciò che costituisce e rende unico e riconoscibile il processo di lettura:

- le abilità che lo compongono e contraddistinguono,
- le strategie che si associano a tali abilità,
- le operazioni cognitive e affettive che il lettore mette in atto quando legge

Componenti:

4. Il “portato” del lettore:

- a. Interesse e motivazione a leggere
- b. Scopo appropriato alla tipologia del testo
- c. Strategie di lettura appropriate allo scopo e al testo
- d. Conoscenza del mondo
 - i. Generale
 - ii. Specifica della cultura
 - iii. Specifica dell’argomento
- e. Conoscenza dell’ “ambiente testuale” (caratteristiche di diverse tipologie di testi)
- f. Conoscenza del sistema della lingua

5. Operazioni del lettore prima e durante la lettura:

- a. Anticipa il contenuto generale
- b. Compie operazioni predittive sulla base di elementi linguistici (semantici, sintattici), cioè: anticipa ciò che viene dopo sulla base delle relazioni interne di un testo (e dell’argomento)
- c. Effettua connessioni e inferenze all’interno del testo e delle sue parti
- d. Effettua ipotesi sul mondo a partire dal testo
- e. Effettua valutazioni cognitive e affettive (su quanto ha compreso)

6. Operazioni del lettore dopo la lettura:

- a. Effettua valutazioni cognitive e affettive
- b. Si rende conto/prende atto di cambiamenti relativamente alle sue/ai suoi:
 - i. Conoscenze
 - ii. Atteggiamenti
 - iii. Comportamenti

Abilità che compongono la competenza di lettura

- Comprendere la “forma” di un testo, l’utilizzo di titoli e sottotitoli, didascalie
- Riconoscere la forma scritta
- Riconoscere item lessicali
- Inferire/dedurre il significato di termini sconosciuti
- Comprendere le relazioni tra le parti di una frase e tra le parti di un testo
- Identificare il tema/l’argomento
- Leggere velocemente in superficie per comprendere il senso generale (skimming)
- Distinguere l’idea portante dalle informazioni a supporto
- Ignorare le informazioni ridondanti
- Seguire una sequenza (ad es. istruzioni, un’argomentazione, una narrazione)
- Comprendere le informazioni implicite /il “taglio”
- Riconoscere lo scopo/l’atteggiamento di chi scrive
- Riconoscere i marcatori del discorso
- Riconoscere la funzione delle frasi, anche quando non sono introdotte da marcatori del discorso
- Leggere selettivamente, con focus specifico, per localizzare l’informazione che si ricerca (scanning)
- Selezionare/ estrarre/ transcodificare informazioni specifiche
- Adattare la velocità della lettura a seconda dello scopo per cui si legge
- Utilizzare la conoscenza del mondo per fare ipotesi/anticipare il contenuto/interpretare un testo

Quali abilità di lettura possiamo identificare?

- Riconoscere la lingua
- Riconoscere il genere testuale
- Leggere per comprendere il senso
- Leggere per cogliere informazioni specifiche
- Skimming

- Scanning
- Leggere tra le righe (interpretare)
- Leggere x comprendere l'atteggiamento dell'autore
- Riconoscere fatti vs opinioni
- Leggere per effettuare inferenze, deduzioni (inferencing)
- Leggere ed effettuare anticipazioni (predicting)
- Leggere per correggere errori (proofreading)
- Leggere per piacere, per scopi estetici, per apprezzare il testo (letteratura)

Operazioni che il lettore mette/deve mettere in atto durante la lettura

A livello di conoscenza della lingua:

5. riconoscere le convenzioni tipografiche
6. riconoscere gli elementi lessicali
7. riconoscere i marcatori del discorso
8. comprendere le relazioni sintattiche (nella frase)
9. comprendere le relazioni tra le parti di un testo (coesione)
10. comprendere le funzioni del discorso (scopo di chi scrive)

A livello di conoscenza testuale:

5. identificare il tema, l'argomento
6. identificare i punti salienti, principali
7. discriminare tra informazioni principali e subordinate (operazione spesso difficile per gli ss)
8. inferire il significato di elementi sconosciuti
9. comprendere informazioni esplicite e implicite
10. comprendere il significato concettuale (compreso il "tema")

A livello di conoscenza del mondo:

- mettere in relazione le nuove informazioni con quelle già possedute (attenzione a ZPD!)

Tutte queste operazioni sono importanti da tenere presenti al momento della selezione di un testo e della costruzione di tasks/compiti per la lettura

Variabili che incidono sulla competenza di lettura (e contribuiscono a definire il livello di difficoltà di un testo/task)

- la lunghezza del testo
- la lunghezza delle frasi
- la complessità delle frasi
- la densità delle parole sconosciute
- il livello di coesione/coerenza del testo
- scopo del lettore: autenticità del compito???
- scopo di chi scrive: autenticità del testo???
- abilità (di lettura) del lettore
- l'“interesse” del lettore (può influenzare come si legge)
- la rilevanza del materiale sulla motivazione del lettore
- la conoscenza pregressa (del mondo, della lingua, della tipologia testuale)
- la varietà di abilità possedute vs richieste
- il livello di “leggibilità”
- l’apertura a diverse interpretazioni (informazioni esplicite < -> ambigue)
- il livello di “identificazione” del lettore con il testo
- velocità vs comprensione (dipende anche dalla lunghezza del testo e dalla quantità di richieste sul testo)
- la quantità di richieste sul testo (“ammazzano” il testo e la motivazione a leggere, rendendo il compito completamente inautentico)
- “contaminazione” vs integrazione tra competenze (è un compito di lettura, o diventa un compito di scrittura? voglio fare un’integrazione tra diverse competenze, come succede nella vita reale, o è solo un compito riuscito male?)
- comprensione globale vs richieste specifiche, “discrete”
- “dal generale al particolare” vs “dal particolare al generale” (*bottom up approach* – scoprire e predire, scoprire e predire...)
- Conoscenza meta-linguistica (testare la capacità del lettore di comprendere come è organizzato un testo a livello di “discorso”)

Costruire prove di lettura – alcune questioni chiave

- Quali abilità di lettura testare?
- Meglio un approccio olistico unitario, o cercare di coprire tutte le diverse abilità ?
- Dovremmo cercare di testare diverse abilità a livelli diversi?
- Le abilità di lettura si possono distinguere tra più e meno “elevate”?
- Quali compiti, argomenti e tipologie di testi possiamo utilizzare?
- Quali criteri di selezione possiamo usare per scegliere tra il repertorio completo di tipologie testuali, di compiti, formati e procedure?
- Che cosa possiamo tenere dalle nostre pratiche correnti? Che cosa dovremmo/possiamo cambiare?
- Dove possiamo trovare esempi di buone pratiche a cui ispirarci?
- Che cosa possiamo leggere/studiare per migliorare le nostre capacità professionali nel costruire prove di lettura?

All. 3 - 1^a incontro 13 febbraio 2014 - Materiali di sostegno alla costruzione delle prove

Preparazione di prove diagnostiche per il passaggio dalla SS di 1^a grado alla SS di 2^a grado Incontro laboratoriale a cura di Graziella Pozzo e Sandra Lucietto

Durata: due anni

Numero di partecipanti: 36

Lingue comunitarie: tedesco e inglese

Livello ipotizzato: A2

1^a incontro - 13 febbraio 2014

1. Graziella Pozzo. La cornice e le finalità del corso

La cornice. I Piani di Studio provinciali, il Quadro Europeo Comune di Riferimento per le lingue (QCER).

- Il costrutto "competenza"
- Il costrutto "competenza comunicativa"
 - Proposta di preparare due prove distinte per l'ascolto e la lettura (insieme in K1 nei PSP)
 - Differenza tra ascolto e lettura (rimando a Lucietto)
 - Prove di produzione / Interazione orale e scritta: da valutare

Le finalità.

- a) preparare uno strumento diagnostico per il passaggio da un ordine di scuola all'altro che sia costituito da prove di senso (vs esercizi meccanici) orientate alle competenze
- b) esplicitare le decisioni da prendere (scelta dei testi, formati di prova, strumenti valutativi)
- c) riflettere sugli esiti in un'ottica di continuità: individuare punti di forza e critici degli alunni
- d) usare gli esiti per ripensare le pratiche all'interno dei dipartimenti di lingue.

2. Sandra Lucietto. I costrutti dei vari ambiti di competenza: comprensione orale e scritta

I costrutti.

- La comprensione orale
- La comprensione scritta
- Gli elementi da considerare nella preparazione delle prove orientate alle competenze
 - I destinatari: che età hanno? quali sono i loro interessi? (**chi**)
 - Gli oggetti: quali tipologie e generi testuali proporre? dove cercarli? (**che cosa**)
 - Gli scopi: a cosa mira l'attività linguistica? (**perché**)
 - I processi e le strategie: quali processi e strategie si attivano? (**come**)
- Brainstorming su cosa ascoltano, guardano e leggono gli adolescenti
- Differenza tra ascolto e lettura

3. Graziella Pozzo. Punti di attenzione per la preparazione di prove orientate alle competenze (vedi Allegato 1)

4. Laboratorio.

- Esame delle prove in uso. Cosa provano queste prove: conoscenze, abilità? saperi, saper fare?
- Formazione di gruppi misti per l'elaborazione delle prove. Lavoro nei gruppi
- Decisioni da condividere: ricerca di materiali; tempi e modalità del lavoro a distanza; nomina di un referente; periodo di somministrazione delle prove; altro ...

A - Proposta e punti d'attenzione

◆ Avvio

- Rilevazione del tipo di prove abitualmente somministrate
- Analisi delle dimensioni della competenza linguistico-comunicativa sottoposte a prova
- Le domande. Si tratta di prove per verificare le conoscenze? le abilità? sono orientate alle competenze? in che senso?
- Quali tipologie di dati abitualmente si raccolgono? Quali dati si possono usare per una valutazione orientata alle competenze?
- Condivisione della terminologia da usare con riferimento alle prove per competenze:
 - conoscenze, abilità, competenze
 - competenze disciplinari, competenze trasversali (c. chiave di cittadinanza, *life skills*)
 - verifica e accertamento (di quanto appreso), valutazione (attribuire valore ai dati rilevati: correlarli e interpretarli)
 - valutazione diagnostica, formativa, autentica, sommativa

◆ La proposta

- Individuare gli ambiti di lavoro e costruire prove orientate alle competenze (Foglio Alunno)
- Costruire strumenti osservativi, meta cognitivi e rubriche valutative per la raccolta di dati informativi da diversi punti di vista, da correlare agli esiti della prova per la valutazione
- Preparare un Foglio Insegnante per la somministrazione della prova

◆ Punti di attenzione per la preparazione di prove orientate alle competenze

- Tenere conto dei Piani di Studio provinciali e del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue
- Indicare la dimensione della competenza oggetto della prova
- Fondare la prova sul costrutto della competenza testata
- La prova deve riguardare situazioni familiari ma nuove: per favorire il transfer le situazioni note non vanno replicate tali e quali ma modificate almeno in un elemento del costrutto
- Presentare la prova come "compito" e collocarla all'interno di un contesto significativo e di una situazione problematica entro cui l'alunno dovrà mostrare di sapersi muovere per mostrare così il proprio livello di padronanza della competenza
- Le consegne devono indicare chiaramente i vincoli entro cui si muove la prestazione
- Per le prove ricettive:
 - prevedere una fase di attivazione e di formulazione di ipotesi
 - esplicitare i processi attivati (Vedi Allegato 2)
 - usare un formato di prova costituito da quesiti prevalentemente chiusi
 - esplicitare il valore (punteggio) da attribuire agli item.
- Per le prove produttive:
 - dare un contesto chiaro, un destinatario e indicare il tipo di prodotto atteso
 - esplicitare i criteri di valutazione e i relativi punteggi nella rubrica valutativa
- La prova sarà seguita da strumenti per la raccolta di dati provenienti da diversi punti di vista, da correlare e interpretare nella valutazione finale (Vedi allegato 3)
 - per lo studente
 - uno strumento meta cognitivo, di riflessione su quanto svolto per individuare punti forti e deboli
 - uno strumento auto valutativo
 - per l'insegnante
 - uno strumento osservativo
 - per le prove ricettive, una tabella di sintesi dei punteggi;

- per le prove produttive, una rubrica con indicatori e descrittori del livello di padronanza della competenza
- Anche per gli strumenti di monitoraggio e valutativi vale quanto detto per i formati di prova:, vale a dire, è importante che gli studenti abbiano una certa familiarità d'uso.

B - I processi - comprensione orale e scritta

- ◆ Per la comprensione orale e scritta si attiveranno questi diversi processi:
 - cogliere il senso globale di un testo: individuare i personaggi, luoghi di una storia
 - individuare lo scopo/messaggio di un testo (comprensione globale - *skimming*)
 - individuare le sequenze in una storia (cogliere la logica temporale)
 - cogliere informazioni specifiche date in modo esplicito nel testo (comprensione analitica)
 - individuare le parole chiave: in testi informativi, regolativi (comprensione analitica)
 - cogliere relazioni tra parti anche distanti di testo (collegare informazioni)
 - selezionare informazioni puntuali (ascolto/lettura selettivo/a - *scanning*)
 - comprendere parole non note in base al contesto (inferire parole)
 - cogliere informazioni implicite nel testo (fare inferenze di portata più ampia).

C - Gli strumenti da costruire

- ◆ La tabella presenta gli strumenti da affiancare alle prove per rilevare informazioni utili per la valutazione finale.

Strumenti per lo studente	Scopo	Caratteristiche
La prova	- rilevare il livello di padronanza della competenza dichiarata	- Propone consegne esplicite - Dichiara il punteggio per ogni item o esplicita i criteri di valutazione
Strumento per la riflessione meta cognitiva	- rilevare il gradimento - rilevare i punti di forza - rilevare i punti di debolezza - rilevare le strategie attivate in caso di difficoltà - rilevare il livello di consapevolezza dell'alunno rispetto a quanto le prove mettono in gioco	- Lo strumento può essere aperto o strutturato
Strumento di autovalutazione	- rilevare la percezione di competenza dei singoli alunni	Riprende i criteri della rubrica insegnante
Strumenti per l'insegnante	Scopo	Caratteristiche
Strumento osservativo	- rilevare atteggiamenti e comportamenti durante la prova	- Usa categorie riferite a comportamenti osservabili - Usa un linguaggio descrittivo e denotativo
Rubrica valutativa	- rilevare il livello di competenza dei singoli alunni rispetto alla dimensione testata	- Usa criteri, indicatori, descrittori e livelli

**Preparare prove diagnostiche per il passaggio
dalla scuola secondaria di 1^a grado alla scuola secondaria di 2^a grado**

2^a incontro: 24 febbraio 2014

1. Cosa cambia tra una prova di verifica, le certificazioni e una prova orientata alle competenze:
 - le prove di verifica e le certificazioni testano per lo più conoscenze e abilità;
 - le prove orientate alle competenze si presentano come "compiti di realtà" all'interno di una cornice di senso. Lo studente deve dimostrare di sapersi muovere e di saper attivare le risorse che ha a disposizione (conoscenze e abilità) e di saperle trasferire nei nuovi contesti.

2. Cosa prevedere per quest'anno:
 - la preparazione di prove di ascolto e di lettura;
 - le prove comprenderanno più compiti di ascolto e di lettura di natura diversa (da concordare);
 - il lavoro consisterà nella preparazione del Foglio Alunno e del Foglio Insegnante.

3. Caratteristiche di una prova per competenze.
Per la preparazione di prove del tipo "compito autentico, di realtà" occorrerà:
 - tenere conto della varietà dei contesti, dei testi e degli scopi vicini alla realtà dei
 - tenere presenti i processi e le operazioni mentali da attivare
 - utilizzare una varietà di formati di prova¹ tra cui la scelta multipla, elenchi da contrassegnare, riempimento di tabelle, appunti, soluzione di problemi, ...

4. Strumenti di corredo alla prova e motivazioni:
 - strumento di riflessione sui processi (meta cognizione)
 - strumento auto valutativo
 - strumento osservativo per l'insegnante
 - rubrica valutativa per l'insegnante.

Guida procedurale per la preparazione delle prove di comprensione orale e scritta

1. Le situazioni proposte sono autentiche o rispecchiano situazioni autentiche?
2. Le situazioni propongono contesti familiari agli alunni e testi e di scopi autentici?
3. Le prove sono contestualizzate e lo scopo per cui ascoltare / leggere è di realtà?
4. Le richieste del compito sono congruenti con lo scopo?
5. Le richieste sollecitano modi diversi di ascoltare e di leggere?
6. Vengono individuati e descritti i diversi processi cognitivi attivati? (*da inserire nel Foglio Insegnante*)
7. Si usano formati di prove diversificati (scelta multipla, elenchi da contrassegnare, riempimento di tabelle, presa di appunti, ecc.) per tenere conto anche delle diverse preferenze individuali?
8. Viene indicato il punteggio di ogni prova?
9. E' stato predisposto uno strumento per la riflessione sul processo (meta cognizione)?
10. E' stato predisposto uno strumento per l'auto valutazione?

N.B. Per l'ascolto: data la non permanenza del testo orale, il formato di prova ricorre a immagini o propone item linguistici brevi e semplici.

¹ È importante che: a) i processi testati siano quelli attivati in classe; b) i formati di prova usati siano familiari agli alunni; c) la riflessione meta cognitiva sia un *habitus* già acquisito.

**Preparare prove diagnostiche per la SSPG
incontro del 26-27 marzo 2014**

PARAMETRI PER PREPARARE PROVE ORIENTATE ALLE COMPETENZE

Dominio: personale, scolastico, pubblico.

Contenuti da A2 a B1: da familiari e concreti a meno familiari e distanti dall'esperienza dell'alunno su testi via via più complessi, con un livello di prevedibilità da alto a via via più basso.

Tipi di testo e generi testuali: varietà di generi testuali autentici

Testi orali e video: descrizioni di persone, animali, oggetti, luoghi, autopresentazioni, notiziari, previsioni meteo, consegne, annunci, conversazioni e dialoghi, aneddoti e storie, pubblicità, messaggi di segreteria telefonica, interviste, clip, trailer di film, spot pubblicitari, ...

Testi scritti: schede personali; autopresentazioni; schede descrittive di persone, animali, oggetti, luoghi; biografie; didascalie; regole e regolamenti; notizie in breve. locandine; annunci vari; prospetti; aneddoti e storie; pubblicità; brevi storie; interviste da riviste; brevi articoli da quotidiani o riviste; testi informativi, ...

A - Operazioni e domande guida per la progettazione di compiti - prove

- ◆ Fornire un contesto di senso: è chiara la cornice comunicativa?
- ◆ Individuare la tipologie e genere testuale: il testo corrisponde a quelli che si incontrano nella quotidianità?
- ◆ Individuare uno scopo: per quale motivo si vorrebbe ascoltare o leggere il testo?
- ◆ Attivare i processi: dato lo scopo, quali processi attivare: di comprensione globale, di comprensione di elementi specifici dati in modo esplicito nel testo o da inferire, fare inferenze a livello di parola o di testo, fare collegamenti tra parti di testo anche lontane? riflettere sul testo?
- ◆ Dare stimoli e scegliere un formato di prova: gli stimoli dati e il formato di prova proposto sono congruenti con lo scopo?
- ◆ Conoscenze: le conoscenze linguistiche (strutture, lessico) sono adatte al livello?
- ◆ Abilità: le abilità richieste - saper fare una lettura orientativa, selettiva, puntuale, tra le righe o inferenziale - sono state oggetto di apprendimento?

solo per le prove di ascolto

- ◆ Relazione tra interlocutori: il registro è informale o formale?
- ◆ Canale (per i testi orali): si tratta di una interazione faccia-a-faccia? mediata al telefono? video trasmessa?

B - La scelta dei testi

Nella scelta si presta attenzione ai seguenti punti:

- sono idonei all'età degli alunni?
- rispondono agli interessi degli alunni?
- presentano le caratteristiche dei testi autentici?
- (per i testi narrativi) sono completi di inizio, sviluppo e fine?
- sono di una lunghezza adeguata? (la lunghezza cambia con il livello)

Si presta attenzione a:

- età degli alunni, ai loro campi di esperienza e conoscenze enciclopediche?
- varietà di testi per una varietà di scopi in modo da sollecitare diverse modalità di ascolto e lettura e l'attivazione di strategie diversificate?
- complessità cognitiva (dipende dalla complessità delle nozioni e concetti del testo)
- complessità discorsiva (oltre che dall'argomento dipende dal numero di interlocutori)
- interesse dei testi: si tratta di testi non banali, in cui le routine vengono disattese?

C - Natura degli stimoli e quesiti

Per ogni stimolo / domanda chiedersi quale processo cognitivo attiva.

Gli stimoli dovrebbero sollecitare processi diversi, per cui è opportuna un'alternanza tra domande aperte e chiuse, domande che richiedano una comprensione fattuale e domande che richiedano di fare inferenze (*).

Stimoli e quesiti dovrebbero mettere in gioco questi aspetti della competenza "comprendere testi orali e scritti":

- a) comprensione globale a seguito di una lettura orientativa (*skimming*)
- b) comprensione di informazioni date in modo esplicito nel testo
- c) comprensione del senso generale del testo, delle parole chiave
- d) comprensione selettiva (*scanning*)
- e) individuazione del tipo o genere testuale
- f) comprensione della sequenza
- g) comprensione dello scopo del testo o di parti del testo
- h) comprensione di parole non note da inferire sulla base di elementi del contesto o a seguito dell'analisi della parola (**)
- i) comprensione di elementi impliciti del testo che richiedono di fare inferenze
- j) reazione personale al testo, motivando la risposta con dati del testo.

(*) È importante non eccedere nel numero di richieste / quesiti riferiti a uno stesso testo.

(**) Verificare che in classe si lavori sul lessico, per inferirne il significato, per cogliere le relazioni tra le parole (sinonimi, antonimi o contrari, omonimi, sovra ordinati, come "animale" rispetto a "gatto" o iponimi, come "gatto" rispetto ad "animale").

N.B.: Si possono porre quesiti sul lessico per verificare la comprensione di parole chiave o di espressioni, purché queste siano legate al significato centrale del testo e siano inferibili dal contesto.

All. 6 - Indicazioni e strumenti per la somministrazione delle prove

Cosa contiene il pacchetto di ogni prova di ascolto e lettura

- Le prove sono complessivamente dodici, suddivise in quattro pacchetti.
- Ogni pacchetto (Lettura e Ascolto – inglese e tedesco) contiene tre **Fogli alunno** e un **Foglio Insegnante**.

Inglese	Tedesco
3 prove di ascolto 1 Foglio Insegnante	3 prove di ascolto 1 Foglio Insegnante
3 prove di lettura (una di mediazione scritta) 1 Foglio Insegnante	3 prove di lettura 1 Foglio Insegnante

- Ogni prova contiene più attività, da svolgere prima di arrivare al compito (*task*) finale. Le attività intermedie sono state pensate come supporto all'attività di comprensione: uno *scaffolding* processuale, tale da rendere accessibile il compito finale.
- Il pacchetto delle prove di ascolto contiene anche la trascrizione delle registrazioni audio e le fonti. Per i video on line – uno in inglese e uno in tedesco – il Foglio Insegnante contiene l'indirizzo URL in cui si trovano.
- Per ogni ambito di competenza e lingua viene fornito un **Foglio Excel** per l'inserimento dei punteggi.
- Le prove sono accompagnate da strumenti, anche osservativi, di **raccolta dei dati**, durante la somministrazione e subito dopo.

Modalità di somministrazione

- Ogni insegnante stabilisce le date in cui somministrare le prove di Ascolto e di Lettura / Mediazione con Produzione scritta.
- È importante che le prove non vengano somministrate tutte nello stesso giorno.
- Prima della somministrazione delle prove che necessitano di Internet, verificare che nell'aula vi sia una connessione Internet funzionante.

Gli strumenti per la raccolta di dati

L'elenco che segue indica alcuni strumenti utili per raccogliere dati sulle prove.

- Scheda di feedback per ogni singola prova: per individuare gradimento e difficoltà incontrate.
- Scheda di feedback sulle tre prove: per capire quale prova è stata trovata più facile / difficile
- Protocolli di osservazioni dell'insegnante durante la somministrazione della prova. Vedi Foglio con elenco di aspetti osservabili.
- Discussione in plenaria **subito dopo la prova**: gli alunni discutono e si confrontano sulla prova (o sulle prove) appena fatte. L'insegnante annota le osservazioni più interessanti. **N.B.** È importante che la discussione avvenga il giorno stesso della prova, quando la memoria è ancora fresca.

Si possono raccogliere anche dati con altri strumenti, come note sul campo per registrare atteggiamenti e reazioni degli alunni, note osservative di segnali fisici, frasi colte al volo che segnalano agio o difficoltà,

All. 7 - Protocollo osservativo

Scheda osservativa. Cosa osservare, registrare, descrivere; come

N.B. Il giorno della somministrazione arrivare con la piantina della classe: su ogni banco scrivere i nomi degli alunni.

Cosa osservare e trascrivere nel foglio-piantina della classe

All'inizio:

- reazioni verbali degli studenti - annotarle *verbatim* (parola per parola)
- postura
- altri segnali significativi

Durante la prova:

- livello di attenzione, concentrazione e impegno (occhi concentrati sul foglio, occhi che vagano; corpo fermo, agitato, ecc.)
- livello di organizzazione (come ognuno si organizza, quale compito svolge per primo, ...)
- livello di autonomia (chi chiede chiarimenti, cosa dice l'insegnante, ...)
- altro (specificare)

Alla fine, nella fase di discussione finale, osservare e annotare

- disponibilità a intervenire (chi interviene, quante volte ...)
- significatività degli interventi i commenti
- altro (specificare)

Come procedere per la documentazione e tenere traccia delle osservazioni

- Fornire tutti i dati di contesto che ritenete necessari.
- Fornire una breve descrizione di come avete presentato la prova e come gli alunni l'hanno accolta.
- Riportare, prova per prova, note osservative con un linguaggio il più possibile descrittivo, evitando giudizi o commenti, riferendo di specifici comportamenti nel protocollo.
- Scrivere una vostra nota finale di commento generale riferita ad eventuali osservazioni particolarmente significative (secondo voi le prove hanno funzionato, se sì/no, perché, come vi siete sentiti, aspettative disattese, incidenti critici durante la prova, ecc.).

All. 9 - Feedback dei docenti sul lavoro svolto nell'anno 2013-14

N.	Cosa mi porto a casa Aspetto positivo	Aspetto critico	Cosa vorrei approfondire Suggerimenti
1	Mi è piaciuto ragionare sulle prove ed essere messa in crisi rispetto a quello che di solito facevo (es. esercizi KET o quelli del libro di testo): ragionare e creare secondo i compiti di realtà, cercando di capire e avvicinare gli interessi degli alunni e ciò che è veramente spendibile per loro mi è sembrato subito un modo più proficuo. Mi è piaciuto confrontarmi con i colleghi <u>molto</u> .	A volte i tempi non adeguati e l'impossibilità, per gli impegni reciproci, di vedersi fuori. Spesso diventava un lavoro solitario e non di gruppo.	La possibilità di creare da sola test che prevedono o presuppongono compiti di realtà. Suggerimento: più coinvolgimento dei colleghi delle superiori.
2	Essendo nuova in questo corso e non avendo avuto lo scorso anno la possibilità di ricevere un feedback dalla collega che vi ha partecipato posso esprimere ora mi rende felice di essere qui: la possibilità di confrontarmi con colleghi, di scambiare esperienze, di lavorare a un progetto comune, di migliorare le mie competenze come docente, di arricchirmi (materiali, strategie ...). Spero di imparare a costruire prove di competenze adeguate e ad utilizzare gli strumenti migliore a questo fine focalizzando sui compiti di realtà.		
3	Mi porto a casa il valore del lavorare con colleghi di scuole diverse, il valore della condivisione, la possibilità di potersi confrontare. Essere stata stimolata a pensare le verifiche in un contesto di senso.	Tanta carne al fuoco. L'idea che abbiamo fatto molte cose, alcune però meno approfondite di altre (tempi e dinamiche legate ai nostri impegni).	Vorrei approfondire, o meglio, approfittare del fatto che le due relatrici siano molto esperte e possano fare qualche lezione più teorica. Suggerimento. Parlare di didattica magari fare un lavoro di gruppo in cui insieme elaboriamo una lezione o condividiamo una strategia. L'incontro in cui abbiamo letteralmente "scannerizzato" le prove è stato altamente <i>challenging</i> e significativo.

4	<p>La cosa per me più significativa è stata il <u>confronto</u> con i colleghi. Ho trovato molto bello anche l'entusiasmo di alcuni di essi nell'elaborare prove "nuove".</p>	<p>Trovo negativa la scarsa partecipazione dei colleghi delle superiori perché avrei avuto un'idea più chiara della didattica delle superiori e delle criticità. Un aspetto complicato è stato quello dell'attribuzione dei punteggi per singolo item e per tutta la prova</p>	<p>Mi piacerebbe approfondire il discorso sulla "didattica per competenze" per iniziare pian piano anche nelle mie classi a lavorare di più per competenze.</p>
5	<p>Il corso mi ha permesso di riflettere in modo critico su cosa significhi realizzare una vera prova per competenze. In particolare ho apprezzato e ho imparato a focalizzare l'attenzione su compiti REALI, sicuramente più stimolanti per i ragazzi, ma anche per me. Positivo il confronto tra docenti di ordine di scuola diversi.</p>	<p>Sarebbe stato necessario dedicare più tempo al confronto e all'analisi delle prove nei gruppi (così come si è fatto il 10/09/2014).</p>	<p>Vorrei approfondire come semplificare e adattare i compiti reali alle esigenze dei ragazzi attraverso attività / azioni semplici e adatte a tutti. Suggerimento. Dedicare più tempo durante gli incontri all'attività "pratica" e meno a quella teorica sintetizzandola.</p>
6	<p>Riflessione sulla professione insegnante; stimolo a un tipo di lavoro diverso. Condivisione, ricerca di compito autentico, contesto di senso.</p>	<p>Poca adesione e confronto con i colleghi della SSS; difficoltà a incontrare le colleghe oltre gli orari degli incontri. Credo che se poche scuole superiori somministreranno le prove non ci sarà un numero significativo che possa darci un feedback più obiettivo possibile.</p>	<p>Buona cosa il monitoraggio delle prove che verranno somministrate ma sarebbe stato più interessante sviluppare "parlato" e "scritto". Forse ci si può suddividere in sottogruppi di lavoro?</p>
7	<p>Finalmente ho potuto "approfondire" ulteriormente il collegamento (che prima esisteva solo a livello individuale) tra insegnanti dei due ordini di scuola. Positivo è il fatto di esserci "messi in gioco", di aver analizzato e strutturato delle prove insieme.</p>	<p>Difficoltà nell'aver una continuità di lavoro di gruppo che duri nell'arco dei due anni (non vi è stata talvolta nemmeno per un anno!).</p>	<p>La valutazione in genere, anche delle prove non diagnostiche. Suggerimento. Talvolta avere l'aiuto di voi esperte in gruppi più piccoli (anche 2/3 insegnanti) porterebbe a risultati migliori.</p>
8	<p>Confronto con i colleghi; costruire in prima persona il materiali didattico. Tenere sempre presente che le attività / esercizi che propongo ai miei studenti abbiano un <u>senso</u>, cioè siano inserite in una cornice di senso.</p>	<p>Alla fine mi sono ritrovata a fare parecchio da sola.</p>	<p>Vorrei continuare il lavoro anche su <i>writing e speaking</i>; vorrei anche lavorare sugli esami di terza media.</p>

9	<p>Partecipare a questo corso ha significato per me riflettere su una modalità nuova di valutazione delle competenze.</p> <p>L'aspetto positivo è, a mio avviso, il fatto che questo tipo di prove permettono all'alunno di lavorare e sviluppare le proprie competenze in un clima di serenità senza sentire il "peso" della valutazione.</p>	<p>Reperire prove di ascolto adatte a un livello A1/A2 che non risultassero troppo lontane dalla realtà.</p>	<p>Sono curiosa di conoscere le reazioni dei ragazzi a queste prove e mi auguro che arrivi loro il senso del lavoro che ci ha guidate.</p>
10	<p>Arricchimento sotto il profilo professionale.</p>	<p>Il lavoro dei gruppi si è svolto in un tempo troppo breve che ha comportato un impegno anche nel periodo estivo.</p>	<p>Suggerimento. Far partire i lavori all'inizio dell'anno scolastico.</p>
11	<p>Collaborazione con il mondo delle Medie, spesso criticato ingiustamente.</p>	<p>Scarsa partecipazione dei colleghi delle superiori; lavoro extra non sempre riconosciuto.</p>	<p>Cosa possiamo fare affinché il lavoro del Biennio non sia una semplice ripetizione del lavoro svolto nelle Medie.</p> <p>Suggerimento. Aiutarci a creare griglie di valutazione standard.</p>
12	<p>Consapevolezza del percorso da seguire per preparare una prova per competenze.</p> <p>Confronto con i colleghi guidato da un formatore.</p>	<p>Tempi di lavoro talvolta pressanti e in concomitanza con altri impegni scolastici. Lavoro individuale; no confronto con altri colleghi del mio istituto; lavoro extra non riconosciuto.</p>	<p>Altri aspetti per creare prove di competenza standardizzate, griglie di valutazione.</p> <p>Suggerimento. Dirigente del mio istituto più consapevole dell'impegno / contenuti del corso / lavoro di gruppo, anche per condivisione con i colleghi.</p>
13	<p>Tramite questo progetto ho imparato concretamente cosa vuol dire strutturare un compito di senso e mi sono resa conto dell'importanza di somministrare ai ragazzi delle prove in cui mettere in gioco delle competenze che li aiutano realmente a cavarcela nella vita quotidiana. Inoltre, ho imparato ad usare lo strumento della metacognizione, cosa che finora raramente ho inserito nei miei testi.</p> <p>Mi è piaciuto lavorare in piccoli gruppi e il fatto di poter condividere le mie energie per concentrarmi sullo sviluppo di una prova riguardante un'unica abilità</p>	<p>Ho trovato difficile rimanere in contatto con le colleghe perché provenendo da scuole diverse si hanno impegni diversi ed è quindi complicato a volte rimanere in contatto. Una collega, inoltre, si è ritirata senza farsi sentire. Questo non dovrebbe accadere.</p>	<p>Mi piacerebbe approfondire il modo in cui strutturare compiti di senso.</p> <p>Suggerimento. Farei, per le prossime volte, incontri magari più brevi, ma più frequenti in cui si possa anche lavorare autonomamente nei gruppi per portare avanti il lavoro.</p>

<p>14</p>	<p>Collaborare con i diversi colleghi della mia disciplina mi ha moto aiutato ad approfondire (e a rivedere in parte) il concetto di competenza. In particolare il concetto di "cornice di senso" mi sembra particolarmente significativo nel "trasformare" le prove di abilità in prove di competenza . le due tipologie sono facilmente confondibili.</p>	<p>L'aspetto critico è sicuramente il timing, ma va anche detto che non è facile, se non addirittura impossibile, prevedere e rispettare una determinata scansione a lungo raggio data la complessità del progetto.</p>	<p>Vorrei vedere i risultati delle prove. Poi ci si potrebbe cimentare on il parlato e con lo scritto. Suggerimento. Al momento non me ne viene in mente nessuno.</p>
<p>15</p>	<p>Riflettere sul valore e il significato delle varie tipologie di esercizi. Collaborazione e confronto con i colleghi.</p>	<p>Poca presenza dei colleghi delle superiori con cui potersi confrontare.</p>	<p>Non c'è una cosa particolare che vorrei approfondire, ma sono curiosa di leggere e conoscere il parere degli alunni per poter capire dove migliorarmi. Suggerimento. In ogni gruppo deve esserci sempre almeno un'insegnante della scuola superiore di II grado</p>
<p>16</p>	<p>Ho lavorato tenendo più presente la cornice di senso dei vari task. Ciò aiuta a rendere le attività meno scollegate dalla realtà.</p>	<p>Tempi di lavoro talvolta pesanti (alta la richiesta di impegno: lavoro non sempre riconosciuto completamente). A scuola sesso si lavoro in modo diverso, non sempre lo sguardo è delle competenze. Il focus sono le abilità.</p>	<p>Approfondire le competenze Suggerimento. Creare griglie di valutazione standard.</p>
<p>17</p>	<p>In questo corso mi è piaciuto lavorare assieme alle colleghe di altre scuole e condividere idee e strategie. Ho capito meglio l'idea di competenza. Ho avuto suggerimenti preziosi su cosa si deve o non si deve valutare, su come è possibile aiutare i ragazzi. Ho trovato molto interessanti gli aiuti dati ma talvolta sono arrivati alla fine del lavoro.</p>		
<p>18</p>	<p>Il corso mi ha dato la possibilità di confrontarmi con i colleghi delle superiori e di collaborare con alcuni colleghi delle medie.</p>	<p>Non è stato facile avere contatti con i colleghi e procedere nel lavoro che ci era stato assegnato.</p>	<p>Suggerisco di svolgere il lavoro solo durante gli incontri previsti.</p>

19	<p>Partecipare a questo corso ha rappresentato per me una bella opportunità di un nuovo arricchimento professionale e un'occasione di produttivo confronto con i colleghi.</p> <p>La passione, la preparazione e la acribia delle due referenti; la voglia (e disponibilità) di mettersi in gioco della / dei partecipanti.</p>	<p>Tempi di lavoro un po' troppo complessi.</p>	<p>Approfondire la possibilità di adattamento e collocazione all'interno della lezione di MATERIALI AUTENTICI.</p>
20	<p>la partecipazione a questo progetto mi torna utile per vari motivi. Considerando che la professione che svolgo è sempre in divenire e non si basa su teorie preconfezionate, riflettere sui processi di insegnamento - apprendimento mi dà stimolo e motivazione sul campo (in classe), mi permette di auto valutarmi e valutare per competenze l'alunno, coinvolgendolo non solo nella disciplina di apprendimento ma anche nel suo "processo" di apprendimento. da come è stato presentato il test, deduco che anche la relazione insegnante - alunno viene rinforzata perché l'alunno stesso non si sente giudicato ma pensato come attore del suo percorso. essendo questo anno scolastico il mio anno di prova, sicuramente avrò materiale da discutere durante il corso di formazione.</p> <p>Un aspetto positivo è che la prova non giudica il ragazzo.</p>	<p>Per chi ha sei classi come me e solo due ore la settimana, diventa un po' difficile l'organizzazione dei tempi.</p>	<p>Rivedere le prove per i DSA.</p>
21	<p>Queste prove le riterrei particolarmente utili o a fine primo anno o biennio come prove di competenza raggiunte. All'inizio dell'anno forse c'è bisogno di una prova più snella per individuare velocemente alcune criticità. Riterrei anche molto importante il passaggio di informazioni sugli alunni provenienti dalla scuola media da parte dei loro insegnanti delle medie, soprattutto per gli alunni BES.</p>		

<p>22</p>	<p>Partecipare a questo progetto mi ha fatto capire l'importanza di lavorare insieme. L'insegnante deve confrontarsi con i suoi colleghi perché il confronto aiuta a crescere professionalmente, il mettersi in discussione è fondamentale! Un aspetto positivo è la realizzazione dei <i>tasks</i>, cercando di immedesimarsi negli alunni</p>	<p>Troppo poco tempo per lavorare insieme.</p>	<p>Mi piacerebbe anche lavorare sulle altre prove fin dall'inizio e non visionare solo alla fine del percorso. Suggerisco: più date, più incontri con le referenti renderebbe il lavoro più chiaro e immediato.</p>
<p>23</p>	<p>Di questo corso ho apprezzato l'entusiasmo dei relatori e l'idea che lo sostiene. Forse sarebbe stata necessaria una maggiore collaborazione nella stesura delle prove. Per quello che mi riguarda, ho trovato vari momenti interessanti ...</p>	<p>... ma allo stesso tempo ho trovato difficoltà a essere propositivo quando la riflessione verteva su e come strutturare nel particolare le prove.</p>	<p>Non so esprimermi su quanto avrei voluto approfondire in quanto non avevo aspettative su un corso la cui partecipazione mi è stata richiesta dal dirigente.</p>

Finito di stampare
nel mese di maggio 2016
presso La Grafica srl, Mori (TN)