

Susanna Piacenza

# La valutazione che cambia

Una valutazione dinamica  
per il cambiamento evolutivo



Processi  
e Linguaggi  
dell'Apprendimento

FrancoAngeli

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Processi  
e Linguaggi  
dell'Apprendimento

**Direzione:** Roberto Trinchero

### **Comitato direttivo**

*Funzioni:* accoglienza delle proposte di pubblicazione e prima scrematura

Barbara Bruschi, Renato Grimaldi, Roberto Farné, Alberto Parola, Daniela Robasto, Barbara Sini, Simona Tirocchi

### **Comitato Scientifico**

*Funzioni:* referaggio anonimo, con doppio cieco, mediante sistema on line

Michele Baldassarre, Federico Batini, Guido Benvenuto, Giovanni Bonaiuti, Vincenzo Bonazza, Antonio Calvani, Gianna Cappello, Lucia Chiappetta Cajola, Cristina Coggi, Barbara Demo, Luciano Di Mele, Piergiuseppe Ellerani, Ivan Enrici, Damiano Felini, Adelaide Gallina, Marco Gui, Antonio Marzano, Sara Nosari, Alessandro Perissinotto, Maria Ranieri, Paola Ricchiardi, Emanuela Torre, Carla Tinti, Giuliano Vivanet, Tamara Zappaterra.

La Collana accoglie studi teorici, storico-comparativi ed empirico-sperimentali riguardanti i processi e i linguaggi dell'apprendimento dalla primissima infanzia alla "grande anzianità". I testi proposti sono volti a indagare "come si apprende" nelle varie età della vita e come è possibile mettere in atto processi di formazione efficaci nel promuovere apprendimento, tenendo conto del dibattito contemporaneo in pedagogia, didattica, psicologia cognitiva, neuroscienze. In quest'ottica, i testi proposti esplorano i metodi, le strategie, le tecniche e gli strumenti efficaci nei percorsi di educazione, istruzione e formazione, scolastica ed extrascolastica, lungo tutto l'arco della vita.

Oggetti di interesse sono quindi l'educazione e la formazione improntate dall'evidenza quantitativa e qualitativa, l'apprendimento esperienziale in diversi contesti - dal gioco spontaneo del bambino all'interazione mediata dai social network -, i linguaggi medial per l'apprendimento e le tecnologie in grado di promuoverlo, il potenziamento cognitivo come strumento per affrontare un vasto spettro di bisogni educativi, la *gamification*, la robotica educativa, la giocomotricità e le sinergie tra apprendimento cognitivo e motorio, lo *storytelling*, i prodotti mono e multimediali per l'infanzia e il gioco educativo nelle sue varie forme e accezioni.

La collana accoglie contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca, traduzioni, descrizioni di esperienze e sperimentazioni in contesti scolastici ed extrascolastici.

Il Comitato direttivo e il Comitato scientifico intendono promuovere attraverso la collana un ampio, aperto e proficuo dibattito tra ricercatori, insegnanti, educatori e tutti gli studiosi che siano interessati ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento nelle varie età della vita.

Ogni volume è sottoposto a referaggio con modello "doppio cieco".

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Susanna Piacenza

# **La valutazione che cambia**

Una valutazione dinamica  
per il cambiamento evolutivo

**FrancoAngeli**

Isbn: 9788835164791

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

*Ai professionisti dell'educazione, costantemente in bilico tra i cambiamenti "non sempre evolutivi" dei sistemi educativi e di istruzione, agli studenti universitari, il nostro potenziale per un nuovo rinascimento educativo, nella consapevolezza che:*

*[...] la realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative.*

John Dewey, 1929<sup>1</sup>

1. Dewey, J. (1929, tr. it. 1967), *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.



# Indice

<b>Prefazione</b> , by <i>Carol S. Lidz</i>	pag.	11
<b>Introduzione</b>	»	13
<b>1. Apprendimento e valutazione</b>	»	17
1.1. Apprendimento come sviluppo del potenziale	»	17
1.1.1. <i>Pregnanza e attualità dei concetti vygotiskijani</i>	»	17
1.1.2. <i>Vygotskji: apprendimenti e sviluppo delle funzioni psichiche superiori</i>	»	19
1.1.3. <i>Oltre Vygotskji: il contemporaneo contributo di Jean-Louis Paour su “concettualizzazione, autoregolazione e autonomia negli apprendimenti”</i>	»	20
1.2. <i>Intelligenza e modificabilità umana</i>	»	22
1.2.1. <i>Le teorie di Reuven Feuerstein</i>	»	22
1.2.2. <i>La teoria di H. Carl Haywood</i>	»	24
1.3. <i>I processi cognitivi e la loro mediazione</i>	»	27
1.3.1. <i>Le funzioni cognitive secondo Reuven Feuerstein</i>	»	28
1.3.2. <i>Le funzioni cognitive secondo H. Carl Haywood</i>	»	31
1.3.3. <i>La “mediazione” e i criteri di riferimento</i>	»	34
1.4. <i>Sinergie tra le teorie cognitive-costruttiviste e la valutazione scolastica</i>	»	39
1.4.1. <i>Le funzioni della valutazione</i>	»	40
1.5. <i>Valutazione come apprendimento</i>	»	42
1.6. <i>Una valutazione “dinamica”</i>	»	44
1.6.1. <i>Modelli di VD</i>	»	48

<b>2. Dare propensione all'apprendimento dall'età scolare e all'età adulta: la VD di Feuerstein</b>	pag. 51
Premessa	» 51
2.1. LPAD – Learning Propensity Assessment Device di Reuven Feuerstein	» 52
2.2. LPAD: la Figura complessa – CF	» 54
2.2.1. Applicazioni in ambito scolastico della Figura Complessa: andamento della prova con un alunno con DSA in classe terza primaria	» 57
2.2.2. Applicazioni ambito scolastico della Figura Complessa: andamento della prova nell'ambito di una sperimentazione didattica	» 63
2.3. LPAD: Memoria di Parole	» 68
2.3.1. Applicazioni in ambito scolastico	» 70
2.4. LPAD: Matrici	» 72
<b>3. Facilitare l'esperienza del mondo dall'età scolare all'età adulta: la VD di Haywood</b>	» 77
Premessa	» 77
3.1. La VD di H. Carl Haywood	» 78
3.2. Oltre la valutazione formativa: il contributo della VD di H. Carl Haywood	» 80
3.3. Gli strumenti di VD di H.C. Haywood	» 86
3.3.1. Test delle bandiere	» 87
3.3.2. Seriazione di pesi – Relazioni dimensionali	» 88
3.3.3. Classificazione e Inclusione di classe	» 88
3.3.4. Test sul processo di Astrazione Verbale – TVA	» 89
3.3.5. Stima del Tempo	» 90
3.3.6. Mazes (Labirinti) – Test di Motivazione Intrinseca	» 90
3.3.7. Scala di Motivazione per Immagini (Picture Motivation Scale)	» 92
3.3.8. Trasformazione	» 92
3.4. Equazioni aritmetiche	» 93
3.4.1. Applicazioni nell'ambito scolastico della prova “Equazioni aritmetiche”	» 96
3.5. Lo strumento “Quali parole non c'entrano”	» 98
<b>4. Avviare buoni inizi dall'età prescolare all'età scolare: la Valutazione Dinamica di Tzuriel, la Valutazione Dinamica di Lidz &amp; Jepsen</b>	» 103
Premessa	» 103

4.1. La VD delle Abilità Cognitive di David Tzurriel	pag. 104
4.2. Tre strumenti per il pensiero analogico, inferenziale e seriale	» 111
Premessa	» 111
4.2.1. Test di modificabilità del pensiero analogico per bambini – CATM	» 111
4.2.2. Test di modificabilità del pensiero inferenziale per bambini – CITM	» 113
4.2.3. Test di modificabilità del pensiero seriale per bambini – CSTM	» 116
4.3. Lo strumento Modificabilità delle analogie concettuali e percettive dei bambini – CCPAM di Tzurriel	» 117
4.3.1. Un'esperienza didattica ispirata Modificabilità Concettuale e Percettiva Analogica dei bambini (CCPAM)	» 119
4.4. Applicazione della Scala delle Funzioni Cognitive – ACFIS (Application of Cognitive Functions Scale) di Carol S. Lidz e Ruthanne H. Jepsen	» 124
4.4.1. Un'esperienza didattica nell'ambito matematico sulla capacità di effettuare sequenze	» 128
<b>5. Valutare per potenziare: VD e applicazioni pedagogiche individuali</b>	» 136
Premessa	» 136
5.1. Anita, 5 anni	» 137
5.2. Giulio, 7 anni	» 141
5.3. Anna, 8 anni	» 145
5.3.1. Considerazioni finali	» 150
5.4. Monica, 12 anni	» 152
<b>Conclusioni</b>	» 155
<b>Bibliografia</b>	» 163
<b>Ringraziamenti</b>	» 171



# Prefazione

by Carol S. Lidz

*La valutazione che cambia. Una valutazione dinamica come apprendimento per il cambiamento evolutivo* by Susanna Piacenza, makes an important contribution to the growing literature on Dynamic Assessment. The contributions of this Italian text are both qualitative and quantitative, and add to the international perspective on this approach to assessment of learners of all ages. Although clearly leaning toward the approach of one specific approach to the development and application of DA procedures, those related to Reuven Feuerstein and his colleagues, the content of this volume offers specific examples of applications of a sample of the available approaches. The volume makes it clear that DA is not a single entity, but a broad variety of approaches that share core principles and practices. A particular value of this monograph is the consideration of DA within school settings in relation to academic curriculum.

\* Psy.D. (USA).



## Introduzione

Il titolo del libro *La valutazione che cambia – Una valutazione dinamica per il cambiamento evolutivo* – e l'esergo richiamano il tema del cambiamento, con una doppia o, meglio, triplice valenza: la prima inerente la stessa valutazione didattica che tanto si è evoluta con i dibattiti docimologici, la seconda e la terza inerenti il cambiamento degli individui, in primis degli alunni e in secondo luogo degli insegnanti ed educatori, che con un processo dinamico e interattivo promuovono modificazione, ma modificano anche se stessi.

La monografia è indirizzata in particolare ai professionisti dell'educazione che quotidianamente si trovano a cogliere sfide e possibilità, ma anche ad affrontare difficoltà complesse. Dinanzi ai rilevanti cambiamenti sociali, culturali e tecnologici che hanno caratterizzato gli ultimi decenni, i modelli di insegnamento/valutazione e apprendimento assumono una posizione di riguardo per la formazione e l'orientamento delle nuove generazioni, parimenti gli adulti sono chiamati a riflettere ed esprimere la propria concezione pedagogica e il proprio agire, in un processo auto-valutativo dal quale non possono esimersi.

Le spinte innovative provenienti “dal basso”, dagli insegnanti e educatori, che sulla pratica educativa basano gran parte del loro percorso professionale, spesso non vengono accolte e valorizzate dal sistema, che tende a seguire traiettorie definite “dall'alto”. Queste ultime, nonostante la possibile validità dei principi ispiratori, vengono applicate spesso più per dovere che per reale convincimento, snaturandone i principi stessi.

Reazioni di resistenza e stati di demotivazione potranno essere superati solo se insegnanti e educatori verranno resi partecipi offrendo loro modelli applicativi che diano risposte ai bisogni scaturenti dal quotidiano.

Uno di questi modelli è la Valutazione Dinamica, che sarà l'oggetto della presente monografia. La Valutazione Dinamica (d'ora in avanti “VD”)

attiva pratiche riflessive e trasformative negli insegnanti e assume una valenza di valutazione formativa che risponde agli indirizzi attuali della scuola, contribuisce a diminuire l'insuccesso scolastico e mette a disposizione una buona base per l'orientamento.

L'approccio della VD offre degli spunti per sostanziare concetti come la distinzione tra conoscenze/competenze e cognitivo/non cognitivo, che, sebbene siano ormai parte del linguaggio comune, non sempre vengono colti in modo critico e costruttivo. Il primo binomio "conoscenze/competenze" è quello più discusso e forse – per chi vive dal "di dentro" la scuola – quello sul quale gli animi si sono maggiormente accesi nel corso degli anni; il secondo, più recente, non manca di punti oscuri da chiarire.

Per ridurre l'insuccesso scolastico e la possibile dispersione, sono necessari: l'attenzione al singolo con l'individuazione delle potenzialità di ognuno; occorre valutare in modo formativo e saper orientare in modo efficace.

Partendo dall'assunto dell'unità, della specificità e della possibilità di evoluzione di ciascun individuo, occorre sostenerlo all'interno di un sistema, come quello scolastico, determinante per il suo benessere e la costruzione del suo progetto di vita.

Mettere in relazione le esigenze dei singoli con il sistema-scuola, così intriso di vincoli, e rispondere alle molteplicità di quei singoli, è una sfida ardua e costante: la presa di consapevolezza e la possibile trasposizione in concreto di alcuni concetti può aiutare.

Prevenzione dell'insuccesso scolastico e orientamento rappresentano due ambiti prioritari sui quali concentrare intenzioni e azioni educative. La prevenzione dell'insuccesso attraversa le popolazioni scolastiche con età e condizioni bio-psico-sociali differenti. Difficoltà, durevoli o transitorie, possono riguardare tutti gli individui che si vengono a trovare in uno stato di bisogno educativo speciale. Frequenti situazioni di insuccesso, collegate a fattori di vulnerabilità, disparità sociale e povertà educativa, divengono concause per la dispersione scolastica, che colpisce maggiormente gli alunni di origine straniera. L'insuccesso reiterato conduce ad una diminuzione della fiducia in sé, alla demotivazione con abbandono scolastico o indirizzamento verso percorsi ritenuti meno impegnativi. Insuccesso, dispersione e orientamento sono componenti che dovrebbero incrociarsi e permettere agli alunni in situazione di rischio lo sviluppo di processi di apprendimento e l'acquisizione di consapevolezza (Bembich, 2022).

Come evidenziato dalle strategie europee e nel Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre del 2022 per l'adozione delle Linee guida per l'Orientamento, la definizione del medesimo è espressa come "un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazio-

nale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative”. L’orientamento assume un valore di carattere pedagogico; la componente educativa è il filo che, in modo personalizzato, e sin dalla scuola dell’infanzia, accompagna l’alunno per tutto il percorso scolastico, permettendogli di creare un proprio progetto di vita e professionale.

Insegnanti, educatori, famiglie e tutta la comunità educante agiscono offrendo sia valori che modelli e aiutano gli alunni a prendere consapevolezza e sostenere i loro talenti, le loro attitudini e inclinazioni (Magni, 2023). Consapevolezza e conoscenza di sé” attraverso l’autoriflessione sono componenti centrali degli approcci metacognitivi, della valutazione formativa e nello specifico della VD, oggetto della presente monografia. Gli approcci di VD che vengono presentati nel corso dei capitoli, concorrono alla formazione delle competenze.

In merito al termine di competenza si assume qui la definizione del Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008) che la definisce come: «La comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro e di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia». Una definizione che va decisamente oltre il solo possesso di determinate qualità, ma ne mette in luce l’importanza dell’attitudine ad attivarle in varie e diverse situazioni, anche molto differenti dai contesti in cui si è stati abituati ad agire.

La competenza racchiude aspetti diversi e tra questi, le capacità personali e sociali, costituiscono un tutt’uno con le altre componenti, proprio perché aspetti emotivi, relazionali e cognitivi si intrecciano sempre nel percorso di apprendimento. Il valore positivo o negativo dei vissuti esperienziali impatta sulla realizzazione degli obiettivi cognitivi e gli aspetti spesso si fondono.

Utilizzare la dicitura “competenze non cognitive” suona decisamente come un ossimoro, sebbene così vengano nominate nel Disegno di legge n. S. 2493 del 2022. La competenza, di per sé, include una componente cognitiva e metacognitiva. In particolare, quest’ultima, presuppone una riflessione che è di per sé un atto cognitivo e che permette di trasferire in ambiti nuovi quanto acquisito.

In merito al tema, dall’analisi dei 40 framework presi in considerazione dalla rete specifica “Taxonomy Project” dell’Harvard Graduate School of

Education del 2017, si osserva che ben 39 di questi assumono il dominio cognitivo come parte integrante con il non cognitivo. La componente riflessiva, caratteristica fondamentale che connota l'essere competenti, richiede per sua natura la cognizione e si colloca nell'agire metacognitivo (Morganti, Signorelli, & Marsili, 2022).

Nella VD, cognitivo e non cognitivo vengono affrontati in modo congiunto, sia a livello di valutazione che di mediazione da parte dell'adulto.

“Conoscenza di sé, strategie, competenze e autonomia” sono ispiratrici per il lavoro educativo e valutativo proposto in questa monografia; lavoro che si situa in un “approccio dinamico”, che include caratteristiche della valutazione formativa ma anticipa tratti della valutazione formante, talvolta con reinterpretazioni degli strumenti della VD in base al contesto italiano o della singola situazione della classe.

La VD, nata nell'ambito clinico, ha avuto nel corso degli anni trasposizioni e adattamenti interessanti in quello scolare all'estero, ma è ancora poco conosciuta e applicata in Italia, essendo principalmente circoscritta agli interventi psico-pedagogici individuali.

Il volume, nel primo capitolo, prende in esame il processo di apprendimento con riferimento ai temi della coscienza, della concettualizzazione, dell'autoregolazione e dell'autonomia, ripercorrendo dapprima i riferimenti teorici e situandoli poi negli indirizzi in vigore nel sistema di istruzione italiano. Vengono in seguito trattati i temi della concezione dell'intelligenza umana e della sua modificabilità attraverso la mediazione pedagogica e i processi cognitivi secondo R. Feuerstein e H.C. Haywood. Il capitolo prosegue con il prendere in esame il nesso tra apprendimento e valutazione, mostrando la valenza formativa della valutazione e ampliandola sul fronte della “valutazione come apprendimento”. In seguito, viene presentata la VD, fornendo una panoramica dei vari modelli esistenti e tra questi, gli approcci di Feuerstein, Haywood, Tzuriel e Lidz & Jepsen, che verranno trattati nei capitoli successivi. Nello specifico: il secondo capitolo è dedicato all'LPAD di Feuerstein, il terzo alla VD di Haywood, il quarto alla VD di Tzuriel e al modello di Lidz & Jepsen. Questi tre capitoli contengono sia descrizioni teoriche degli approcci sia applicazioni pratiche a scuola.

L'ultimo e quinto capitolo, riporta delle valutazioni dinamiche e dei profili di modificabilità di quattro bambini dai cinque ai dodici anni di età, condotte in sedute pedagogiche individuali nel contesto extrascolastico.

# 1. Apprendimento e valutazione

## 1.1. Apprendimento come sviluppo del potenziale

### 1.1.1. *Pregnanza e attualità dei concetti vygotiskijani*

Lev S. Vygotskij, con le sue teorie sullo sviluppo cognitivo sul ruolo e significato del linguaggio e dell'interazione sociale, ha aperto la strada all'evoluzione di molteplici approcci didattici, pedagogici e psicologici forieri di possibilità di cambiamento per l'essere umano. Conosciuto in particolare per il suo concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), ha in realtà trattato in modo approfondito anche i processi di apprendimento «vivi e concreti di sviluppo dell'individuo [...] storicamente, socialmente e culturalmente situati nel tempo e nello spazio» (Goussot, & Zucchi, 2015, XI) ponendo sempre l'attenzione sull'azione pedagogica. La divulgazione del suo pensiero ha permeato di significati le concezioni implicite ed esplicite sull'apprendimento degli insegnanti e degli educatori. Concezioni che possono guidarne l'azione didattica e educativa e costituire anche lo sfondo entro il quale i professionisti dell'educazione autovalutano il proprio agire, come più o meno efficace (Pedditzi, & Rollo, 2010). L'autovalutazione come presa di coscienza delle proprie azioni è un atto riflessivo che riguarda sia adulti che soggetti in età evolutiva; nel processo di apprendimento dell'età evolutiva la "coscienza" assume una funzione basilare.

La Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), che si manifesta nello scarto tra quanto il soggetto svolge in autonomia e quanto effettua in seguito alla guida di un mediatore, prende in esame il cambiamento manifesto nelle prestazioni e nei processi osservati. Intendiamo come processi, le procedure attuate e la progressione delle abilità mobilitate, siano esse cognitive o/e in relazione agli atteggiamenti/comportamenti adottati. So-

stenere lo sviluppo della ZSP presuppone il favorire l'autoriflessione negli alunni sul proprio funzionamento nel compito svolto, o da svolgere, e l'analisi degli errori; come verrà approfondito nei prossimi paragrafi. Tali pratiche sono finalizzate alla riflessione e presa di consapevolezza e trovano rispondenza con quelle del *formative assesment*<sup>1</sup> (FA). In quest'ultimo, l'insegnante coinvolge gli studenti sugli obiettivi di apprendimento da perseguire, offre riscontri atti all'assunzione di consapevolezza sui punti di forza e di debolezza e all'interiorizzazione di un discorso interno che attiva lo studente ad una condizione di maggiore "coscienza", autonomia e *self-assement* (Vannini, 2022).

La condizione di "coscienza" diviene per Vygotskij un aspetto che permea il processo d'interiorizzazione di quella che, dapprima è attività sociale esterna, per poi evolvere attraverso il controllo operato dall'interno. L'adulto, con la sua mediazione semiotica, favorisce il passaggio progressivo ad un livello di atti autoregolati, infatti egli con la funzione di guida e modello di applicazione di strategie, permette al bambino di arrivare progressivamente, e in modo consapevole, all'autoregolazione. L'interiorizzazione e il controllo di sé vengono ad "abitare" il soggetto permettendogli l'acquisizione dell'autonomia.

La comunicazione verbale riveste un ruolo rilevante: se dapprima è sociale, finalizzata all'interazione con il mondo, diviene poi strumento per il linguaggio interno, che è tenuto talvolta anche con discorsi ad alta voce volti a se stessi. Sono discorsi, silenti o meno, che sostengono e fanno evolvere il pensiero (Dixon-Krauss, 2000). Nella:

nostra indagine sul linguaggio interiore [...] siamo giunti alla conclusione che [...] si sviluppa attraverso un lento accumulo di cambiamenti strutturali e funzionali, che esso si dirama dal linguaggio esterno del bambino simultaneamente alla differenziazione delle funzioni sociali e egocentriche del linguaggio, e infine le strutture del linguaggio padroneggiate del bambino diventano le strutture fondamentali del suo pensiero (Vygotskij, 1966, p. 72).

Quanto finora esposto rimarca la pregnanza e l'attualità dei concetti vygotskijani nel guidare la pratica dei professionisti dell'educazione e nel fornire spunti preziosi per la riflessione sulla stessa.

1. Vannini, nel riferirsi alla funzione diagnostico-formativa della valutazione, utilizza il termine inglese *formative assesment* e, come già messo in luce da Vertecchi sostiene che «il termine *formative*, in lingua inglese, identifica un concetto molto preciso e denso di significato, si tratta di una valutazione che analizza e ricostruisce, informa tutto il processo della didattica e permette ad esso una regolazione positiva costante in funzione dei risultati da raggiungere» (cfr. Vertecchi, 1999) (Vannini, 2022, p. 262).

### 1.1.2. *Vygotskij: apprendimenti e sviluppo delle funzioni psichiche superiori*

In *Pensiero e Linguaggio*, Vygotskij tratta di come il bambino operi tra “concetti quotidiani”, scaturenti dall’esperienza e collegati a una mediazione non formale con i genitori e “concetti scientifici”, che nascono nel processo di istruzione e dalla mediazione nell’insegnamento. L’oralità, sviluppata in famiglia e la scrittura a scuola, sono rappresentative dei due differenti livelli, dove i “quotidiani” forniscono le basi per gli “scientifici”. Nel passaggio alla fase scolare il soggetto ha accesso alla costruzione di un sistema logico di categorie e parimenti allo sviluppo di numerosi processi mentali. In particolare, per attuare un pieno sviluppo umano non è possibile lasciare l’individuo alla maturazione naturale, ma occorre un’immersione nell’ambiente sociale/relazionale con l’accompagnamento degli adulti e il supporto di strumenti che sostengano il bambino nella soluzione dei problemi. Vengono intesi strumenti esterni, ad esempio, i materiali per scrivere e leggere, quali penne, fogli, libri (oggi giorno anche i computer, tablet...), attraverso i quali l’alunno dispiega molteplici processi mentali. Parallelamente lo studioso tratta in modo approfondito degli strumenti interni, intesi come segni, simboli, linguaggio e dipendenti dall’interazione con gli altri, sostenendo fermamente che, se attraverso questi il bambino organizza il proprio mondo e il proprio agire, costruendoli via via e interiorizzandoli, nello stesso tempo i medesimi strumenti interni lo condurranno alla modificazione di sé (Goussot, & Zucchi, 2015).

Lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori «[...] comincia dalle forme naturali di comportamento, subito le supera e produce una riorganizzazione di queste funzioni sulla base dell’uso dei segni come mezzo di organizzazione del comportamento. Così le funzioni superiori della percezione, della memoria e dell’attenzione, del movimento e così via, sono legate internamente allo sviluppo dell’attività simbolica del bambino e la loro comprensione è possibile solo sulla base di un’analisi delle loro radici genetiche e della riorganizzazione cui vanno incontro nel processo della storia culturale» (Vygotskij, Lurija, & Mecacci, 1997, p. 64). Lo sviluppo cognitivo superiore si configura quindi come l’evoluzione della relazione sociale e dell’uso dei segni da una funzione interspichica a una intrapsichica, dove i «mezzi di comportamento sociale (si trasformano in) mezzi di organizzazione psicologica individuale» (Vygotskij, Lurija, & Mecacci, 1997, p. 67).

Il passaggio in cui attenzione e memoria assumono un carattere volontario, cosciente e controllato e i concetti da spontanei divengono scientifici,