I BAMBINI IN ETÀ PRESCOLARE VALUTANO OGGETTIVAMENTE LA PROPRIA CONOSCENZA DEL VOCABOLARIO?

Lorena LAZARIĆ
Università Juraj Dobrila, Pola (Croazia)
Sanja Vičević IVANOVIĆ
SEI Belvedere, Fiume (Croazia)
lorena.lazaric@gmail.com
sanjavicevic@gmail.com

Are Preschool Children Objective in the Self-Assessment of Their Vocabulary Knowledge?

In the context of the cognitive-constructivist approach to education, the portfolio is used as a way of monitoring and evaluating the learner's progress. European language learning and teaching pedagogy is based on the *European language portfolio* and thus promotes the use of the ELP. The implementation of the ELP in Croatian primary school practice within the project *Developing Pupils' Independence by Means of the European Language Portfolio* has had good results, and this motivated us to consider the possibility of introducing the ELP in preschool education. Therefore, in the 2012/2013 school year, we started the project of using the *Language portfolio* (LP), defined and modelled after the ELP, with a group of children in the *Rin Tin Tin Kindergarten* in Pula. One of the key goals of the project was to monitor the development of learners' self-assessment as the core element of the (E)LP. In line with that, the main aim of this paper is to examine the objectivity of self-assessment of vocabulary knowledge in preschool learners. The data was collected from the sample of children aged 5–7 at several points of assessment and self-assessment of vocabulary knowledge, after the activities aimed at developing self-assessment. Based on the data, we can establish that the participants of this age are not objective in the assessment of their vocabulary knowledge, regardless of their preparation. We discuss possible reasons for the lack of objectivity in self-assessment, among which we highlight the ways of implementing activities aimed at developing self-assessment. The results indicate that the development and implementation of self-assessment in preschool children is a challenging task that requires an interdisciplinary approach. Furthermore, the implementation of self-assessment is not possible without adequate professional training. Finally, since the ELP is a rather novel way of monitoring progress in second language acquisition in the Croatian education system, its implementation should be approached with careful consideration and with theoreticians and practitioners working together.

Keywords: *ELP; LP; self-assessment in preschool children*

1. Introduzione

1.1. *Portfolio nell'approccio costruttivista all'apprendimento e alla valutazione*

La fine del XX e l'inizio del XXI secolo hanno segnato il passaggio dall'insegnamento basato sul modello di trasferimento di conoscenze all'insegnamento di tipo costruttivista basato sulla costruzione di conoscenze e consapevolezza (García e Pearson 1994: 339). Il trasferimento di conoscenza è tipico della teoria comportamentista dell'apprendimento, mentre la costruzione della conoscenza di quella cognitivista (Birenbaum 1996: 6). Di conseguenza, la valutazione delle conoscenze degli studenti che si basa sul ricordare dei fatti appresi e la loro riproduzione è

BDD-A27641 © 2017 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:35:25 UTC)

stata sostituita dalla valutazione dell'integrazione dei dati e la capacità di riprodurli (Huerta-Macías 1995: 9). Così, l'uso di test, tipico per l'approccio comportamentista, perde il suo primato lasciando il posto a una diversa valutazione, il portfolio (es. Paulson, Paulson e Meyer 1991; Moya e O'Malley 1994; McNamara e Deane 1995; Gottlieb 1995; Brown e Hudson 1998; Gottlieb 2000; Lynch e Shaw 2005), ritenuto uno degli strumenti pedagogici di valutazione costruttivisti (Hamp-Lyons e Condon 2000: 9) con cui allo studente viene assegnato il ruolo attivo, di soggetto da valutazione, in contrasto con il precedente ruolo passivo, di oggetto da test.

1.2. *Pedagogia basata sul PEL*

Nei paesi europei, grazie al Consiglio d'Europa e lo sviluppo del PEL, concretizzatosi come idea nel 1991 (North 1992), il portfolio ottiene un ruolo di primo piano (Edelenbos e Kubanek 2009: 127). La prima versione ufficiale del PEL viene pubblicata nel 2001 (Schärer 2000: 15), alla conclusione del progetto pilota durata dal 1998 al 2000 (Schärer 2000: 5). In seguito si cerca di stimolare le strutture educativo-istruttive europee al suo uso globale (Schärer 2004: 5, 19) per cui, come testimoniano Schärer (2005, 2007a, 2008), Stoicheva, Hughes e Speitz (2009) e Little, Goullier e Hughes (2011), la sua attuazione viene continuamente monitorata.

La struttura del PEL comprende il *Passaporto delle lingue* (che offre una panoramica della padronanza di una lingua), la *Biografia linguistica* (che serve per monitorare l'apprendimento delle lingue) e *il Dossier* (che funge da raccolta di lavori scelti). Vari autori (Schneider e Lenz 2000: 3-4; Little e Perclová 2001: 3; Mariani 2004: 33; Schärer 2004: 12, 16, 2007b: 387, 2008: 6; Little 2007: 8, Decke-Cornill e Küster 2010: 150; Little, Goullier e Hughes 2011: 7), evidenziano due funzioni chiave del PEL, quella documentale e quella pedagogica, che si concretizzano attraverso il processo di autovalutazione, essenziale per l'uso efficace del PEL (Little, Goullier e Hughes 2011: 7). La prima ha come obbiettivo di attestare le conoscenze linguistiche dello studente valutate in base ai livelli del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* – QCER (2002), la seconda, invece, di aiutare a gestire il processo di apprendimento. In questo contesto, Kohonen (2002: 77, 2004: 32, 2006: 12), Sisamakis (2006: 35) e Perclová (2006: 45) parlano di *"pedagogia basata sul PEL"*.

1.3. *Definizione del PL*

L'obbiettivo centrale del PL è l'autovalutazione quale *"formazione di giudizi sulla realizzazione personale e sui processi di apprendimento e la decisione sulle azioni da intraprendere al fine di favorire il proprio progresso nell'apprendimento"* (Deakin-Crick et al. 2005: 3; trad. L.L. e S.V.I.[1]). Così intesa, l'autovalutazione apporta dei risultati nell'apprendimento (si implica la funzione documentale) e aiuta gli studenti a farli diventare più attivi nel processo di apprendimento (si implica la funzione pedagogica). D'altronde, l'autovalutazione, caratterizzata dalle funzioni documentale e pedagogica, è considerata parte integrante dell'insegnamento con il PEL (Vrhovac 2004: 476). In ciò riconosciamo il legame tra l'interpretazione del PL e la determinazione del PEL per gli studenti e le studentesse dai 7 ai 10/11 anni nella Repubblica di Croazia (2006: 3). Pertanto, in questo saggio il PL verrà determinato, su modello del PEL, come strumento didattico che, nella propria funzione pedagogica, serve come aiuto nell'apprendimento attivo della lingua e nell'autovalutazione delle

[1]Traduzione di Lorena Lazarić (L.L.) e Sanja Vičević Ivanović (S.V.I.).

BDD-A27641 © 2017 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:35:25 UTC)

conoscenze acquisite, mentre nella funzione documentale, fornisce una panoramica delle competenze linguistiche valutate dal proprio punto di vista.

1.4. *Studio sull'autovalutazione in prima età scolare*

Data la stretta connessione in questo saggio tra il PL e il PEL, in seguito verranno presentati alcuni dei più importanti risultati di ricerche straniere e nazionali sull'autovalutazione in prima età scolare ottenuti durante l'attuazione di apprendimento e insegnamento secondo i principi del QCER e l'applicazione del PEL.

In primo luogo, per quanto riguarda l'autovalutazione, ci si pone la questione della sua oggettività. Vrhovac (2006: 261), ancora prima della pubblicazione della versione ufficiale croata del PEL, crede nell'oggettività dell'autovalutazione del bambino già in prima età scolare, come documenta la concordanza del settanta per cento tra l'autovalutazione dei ragazzi di età compresa tra i nove e gli undici anni svolta sulla versione tradotta del PEL francese e la valutazione dell'insegnante (Jelić e Vrhovac 2006: 224, 232). Contrariamente a questi risultati, Jaakkola, Viita-Leskelä, Sävy e Komsi (2002: 44), durante l'attuazione di un processo di autovalutazione strutturata nel progetto di ricerca finlandese per promuovere le capacità di apprendimento di una lingua straniera secondo i principi del QCER, hanno determinato un'incongruenza tra le risposte dei ragazzi della scuola primaria e le osservazioni degli insegnanti. Sono del parere, infatti, che lo sviluppo di autovalutazione e di apprendimento delle competenze non possano essere praticati soltanto nell'arco di un anno con lezioni di 45 minuti a settimana. Per esempio, i ragazzi undicenni cechi che studiano la lingua tedesca, già dopo poco più di un anno dell'attuazione del PEL, sono in grado di valutare meglio i propri progressi (Zbranková 2000: 52). Simili risultati sono stati ottenuti anche nell'ambito del progetto croato intitolato *Sviluppo dell'autonomia del discente con l'aiuto del Portfolio europeo delle lingue* (Vrhovac 2010: 9). Infatti, dopo tre anni di lavoro con il PEL su un campione di undicenni, Vrhovac (2012: 98) non nota una grande differenza tra l'autovalutazione dei ragazzi e la valutazione dell'insegnante, fatte in base alla scala dei descrittori sulle quattro abilità linguistiche. Uno degli insegnanti, partecipante al progetto menzionato, riporta anche che le autovalutazioni che i ragazzi hanno fatto dei monologhi e dei dialoghi registrati sono corrette (Mardešić 2012: 227). Ribadisce, però, che i ragazzi erano già dapprima abituati all'autovalutazione dell'apprendimento, grazie ai materiali didattici così strutturati. Altri insegnanti che hanno preso parte allo stesso progetto, nelle proprie schede di osservazione testimoniano che i ragazzi della quinta elementare non sopravvalutano le proprie conoscenze linguistiche, cosa che, invece, fanno i ragazzi della seconda, i quali riscontrano maggiore difficoltà nel valutare se stessi, per cui si presenta necessario esporre loro degli esempi per indirizzarli, in seguito, a correggere la precedente valutazione (Vrhovac e Mihaljević Djigunović 2010: 239). Anche se dai risultati riportati si evince come i ragazzi più grandi abbiano una migliore predisposizione per l'autovalutazione, non significa che non si dovrebbe iniziare con l'autovalutazione in età precoce, dato che, come constatato da Jaakkola, Viita-Leskelä, Sävy e Komsi (2002: 44) i ragazzi di quinta elementare, che precedentemente non hanno partecipato all'autovalutazione, non hanno saputo o non hanno voluto valutare il proprio apprendimento.

Il ruolo dell'insegnante nell'autovalutazione dei ragazzi in prima età scolare ha certamente un ruolo chiave. Vrhovac et al. (2010: 25) affermano che l'insegnante aiuta il ragazzo a ricordare la lezione durante la quale è stato trattato il contenuto linguistico dei descrittori. Dopotutto, per arrivare a fare un'autovalutazione oggettiva, i ragazzi dovrebbero essere costantemente

BDD-A27641 © 2017 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:35:25 UTC)

indirizzati a svolgere quest'attività, mediante domande che li invoglieranno a riflettere sull'insegnamento, durante e alla fine della lezione, al completamento dell'unità didattica, alla fine della settimana e del mese (Vrhovac et al. 2010: 43). È lecito dunque concludere che l'insegnante svolge un ruolo cruciale nel cambiamento educativo descritto (Perclová 2006: 232; Kohonen 2006: 12) e necessita una formazione professionale affinché durante l'attuazione del PEL non fosse lasciato solo (Kohonen 2002: 91).

1.5. *Finalità della ricerca*

L'obbiettivo di questa ricerca è di verificare se e quanto realmente i bambini possono valutare la propria conoscenza del lessico di una determinata lingua.

2. Metodologia della ricerca

2.1. *Soggetti*

La ricerca è stata condotta su un campione di 21 bambini della *Scuola dell'infanzia Rin Tin Tin* di Pola, 9 maschi e 12 femmine di età compresa tra i 5 e i 7 anni, coinvolti nel programma di pre-scuola per i membri della minoranza italiana. La loro frequentazione dell'asilo varia da 1 a 6 anni. I soggetti sono parlanti bilingui, di lingua italiana e croata, per cui riteniamo importante sottolineare che questa ricerca ha come oggetto l'italiano quale lingua seconda.

2.2. *Strumento*

I dati sulla (auto)valutazione dei soggetti sono stati raccolti (auto)valutando la loro conoscenza del vocabolario mediante le griglie di autovalutazione del PL con le quali abbiamo abbracciato quattro aree tematiche:*Animali e il loro habitat, Casa*[1]*, Abbigliamento e calzature* e *Sana alimentazione.* Ogni area tematica includeva alcune sotto-aree lessicali con le appropriate griglie per l'autovalutazione. L'area tematica *Animali e il loro habitat* comprendeva le seguenti cinque sotto-aree lessicali: animali domestici, animali della fattoria, animali del bosco, animali marini e animali del prato per le quali sono state costruite le apposite cinque griglie di autovalutazione. Allo stesso modo, anche l'area tematica *Abbigliamento e calzature* comprendeva cinque sotto-aree: abbigliamento invernale, abbigliamento estivo, biancheria intima, calzature e accessori con le cinque griglie di autovalutazione. L'area tematica *Sana alimentazione*, a differenza delle due precedenti, comprendeva solo tre sotto-aree: verdura, frutta e legumi, per cui sono state redatte solo tre griglie di autovalutazione. Per ogni sotto-area di ciascun area tematica sono state scelte le immagini dei cinque vocaboli, ritenuti dalle autrici i più rappresentativi, e attaccate sulla griglia con accanto tre cerchi. I soggetti della ricerca dovevano autovalutare la propria conoscenza dei vocaboli proposti sul modello di un semaforo, scegliendo tra il colore rosso (non ho saputo denominare nessuna immagine o quasi), giallo (ho saputo denominare la maggior parte delle immagini) o verde (ho denominato correttamente tutte (o quasi) le immagini della griglia). Nella valutazione in numeri, svolta dall'esaminatrice, il rosso corrispondeva a nessuna (o una) risposta esatta, il giallo a due e tre risposte esatte, mentre il verde significava che il soggetto della ricerca ha dato cinque o quattro risposte esatte.

[1]I risultati della griglia per l'autovalutazione sul tema *Casa*, svolto nei mesi di dicembre e gennaio, sono stati omessi per la grande assenza dei soggetti inclusi nella ricerca.

BDD-A27641 © 2017 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:35:25 UTC)

2.3. *Procedimento*

Le aree tematiche lessicali comprese nelle griglie di autovalutazione sono state esposte ai soggetti, durante l'anno scolastico 2012/2013, dalle studentesse – future educatrici, dell'Università Juraj Dobrila di Pola[1]. Nel corso delle attività svolte, nella sezione prescolare in cui veniva svolto il progetto, veniva appeso un cartellone con esposto il materiale lessicale elaborato durante l'attività. Nei giorni successivi i soggetti della ricerca, con l'aiuto delle loro educatrici, ripetevano il vocabolario appreso. Potevano ripetere l'autovalutazione e segnarla sul cartellone quante volte volevano, fino a quando non fossero stati soddisfatti del proprio grado di conoscenza, al fine di invogliarli a perseverare nell'apprendimento e indirizzarli a una valutazione realistica e consapevole delle proprie conoscenze.

Prima e dopo l'elaborazione di ciascun'area tematica i soggetti, seguiti dall'esaminatrice (una delle autrici), valutavano autonomamente, nelle griglie per l'autovalutazione, la propria conoscenza del vocabolario proposto scegliendo, in base alle risposte date, tra i colori: rosso, giallo e verde. Contemporaneamente, l'esaminatrice segnava il numero effettivo delle risposte corrette. Per ciascuna sotto-area tematica, ai soggetti della ricerca venivano sempre proposti cinque vocaboli. Prima, con degli esempi, l'esaminatrice spiegava al soggetto il procedimento e chiariva gli eventuali dubbi, poi lo accompagnava attraverso il processo di autovalutazione. Cominciava chiedendogli di denominare uno per uno gli oggetti delle cinque immagini e poi di valutare il proprio grado di conoscenza scegliendo tra i tre colori offerti. Va sottolineato che l'esaminatrice, con le sue domande, non ha influenzato in alcun modo l'intervistato, né nella denominazione degli oggetti né nell'autovalutazione. In questa ricerca non sono stati presi in considerazione i risultati dell'autovalutazione iniziale, cioè quella svolta prima dell'attività, ma soltanto quelli ottenuti nell'autovalutazione svolta dai soggetti dopo l'elaborazione del materiale lessicale di ciascun'area tematica.

3. Esposizione dei risultati

I risultati, ottenuti dal confronto tra l'autovalutazione dei soggetti e la valutazione dell'esaminatrice, sono stati tabulati ed elaborati per analisi descrittiva mediante il calcolo della frequenza (*f*) e del Chi-quadro (χ^2).

Il primo tema trattato è stato *Animali e il loro habitat*. Dai risultati riportati nella Tabella 1 si nota una congruenza statisticamente significativa tra l'autovalutazione dei soggetti e la valutazione dell'esaminatrice nelle categorie *casa* e *fattoria*, ma si evince anche che i soggetti hanno sopravvalutato la propria conoscenza del vocabolario nelle categorie *bosco*, *mare* e *prato*. Nel secondo caso, purtroppo, i dati non sono statisticamente significativi (Tabella 1).

[1]Studentesse del Corso professionale triennale di Laurea in Educazione Prescolare in lingua italiana presso la Facoltà di Scienze della Formazione.

BDD-A27641 © 2017 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:35:25 UTC)

Tabella 1: Calcolo della frequenza e del Chi-quadro per il tema *Animali e il loro habitat*

N (soggetti che hanno autovalutato la conoscenza lessicale)	Sotto-aree tematiche	Valutazione della conoscenza lessicale: verde = 4-5 vocaboli; giallo= 2-3 vocaboli; rosso= 0-1 vocaboli	f 0 vocaboli	f 1 vocabolo	f 2 vocaboli	f 3 vocaboli	f 4 vocaboli	f 5 vocaboli	N (totale soggetti)	χ^2	p
	Casa	verde	0	0	0	0	3	13	21	11,55	0,003
		giallo	0	0	0	1	4	0			
		rosso	0	0	0	0	0	0			
	Fattoria	verde	0	0	0	0	2	5	21	15,60	0,004
		giallo	0	1	1	9	3	0			
		rosso	0	0	0	0	0	0			
	Bosco	verde	0	1$^{\bullet\bullet\bullet}$	2$^{\bullet\bullet\bullet}$	3$^{\bullet\bullet\bullet}$	2	4	21	5,41	0,247
		giallo	0	3	3	2	1	0			
		rosso	0	0	0	0	0	0			
	Mare	verde	0	0	2$^{\bullet\bullet\bullet}$	4$^{\bullet\bullet\bullet}$	1	2	21	3,40	0,493
		giallo	0	2	5	3	1	1$^{\bullet}$			
		rosso	0	0	0	0	0	0			
	Prato	verde	0	2$^{\bullet\bullet\bullet}$	1$^{\bullet\bullet\bullet}$	2$^{\bullet\bullet\bullet}$	4	1	21	3,03	0,553
		giallo	0	3	3	3	2	0			
		rosso	0	0	0	0	0	0			

($^{\bullet}$) conoscenza lessicale sottovalutata
($^{\bullet\bullet\bullet}$) conoscenza lessicale sopravalutata
(senza) autovalutazione e valutazione del lessico equivalenti

A differenza della prima area tematica, nella seconda, *Abbigliamento e calzature*, tutti i risultati ottenuti sono statisticamente significativi (Tabella 2). L'autovalutazione dei soggetti della ricerca è conforme alla valutazione dell'esaminatrice in tutte le sotto-aree tematiche, tranne nella sotto-area *biancheria intima* dove due (9,52%) soggetti hanno sottovalutato le proprie conoscenze lessicali (Tabella 2). Inoltre, dalla Tabella 2 possiamo vedere come alcuni soggetti non abbiano valutato la propria competenza linguistica sul vocabolario esposto. Tali risultati ci hanno fatto riflettere dato che nella precedente area tematica ciò non era successo. Abbiamo chiesto spiegazioni e i soggetti della ricerca ci hanno risposto che, non essendo stati certi della propria valutazione e non avendo voluto sbagliare, hanno scelto di non rispondere.

BDD-A27641 © 2017 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:35:25 UTC)

Tabella 2: Calcolo della frequenza e del Chi-quadro per il tema *Abbigliamento e calzature*

N (soggetti che hanno autovalutato la conoscenza lessicale)	Sotto-aree tematiche	Valutazione della conoscenza lessicale: verde = 4-5 vocaboli giallo= 2-3 vocaboli rosso= 0-1 vocaboli	f 0 vocaboli	f 1 vocabolo	f 2 vocaboli	f 3 vocaboli	f 4 vocaboli	f 5 vocaboli	N (totale soggetti)	χ^2	p
	Abbigliamento invernale	verde	0	0	0	0	1	8	21	38,44	0,000
		giallo	0	0	1	4	2	0			
		rosso	0	0	0	0	0	0			
		vuoto	5	0	0	0	0	0			
	Abbigliamento estivo	verde	0	0	0	0	0	7	21	42,00	0,000
		giallo	0	1	2	6	3	0			
		rosso	0	0	0	0	0	0			
		vuoto	2	0	0	0	0	0			
	Biancheria intima	verde	0	0	0	0	1	6	21	29,62	0,000
		giallo	0	0	1	1	0	2•			
		rosso	0	0	0	0	0	0			
		vuoto	10	0	0	0	0	0			
	Calzature	verde	0	0	0	0	4	8	21	31,80	0,000
		giallo	0	0	0	2	3	0			
		rosso	0	0	0	0	0	0			
		vuoto	4	0	0	0	0	0			
	Accessori	verde	0	0	0	0	4	8	21	35,67	0,000
		giallo	0	0	0	5	2	0			
		rosso	0	0	0	0	0	0			
		vuoto	2	0	0	0	0	0			

(•) conoscenza lessicale sottovalutata
(•••) conoscenza lessicale sopravalutata
(senza) autovalutazione e valutazione del lessico equivalenti

Anche per quanto riguarda la terza area tematica, *Sana alimentazione*, tutti i risultati ottenuti sono statisticamente significativi (Tabella 3). L'autovalutazione e la valutazione hanno gli stessi valori tranne nel caso dei tre soggetti (14,29%) che hanno sopravvalutato e due (9,52%)

BDD-A27641 © 2017 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:35:25 UTC)

che hanno sottovalutato la propria conoscenza del vocabolario nelle sotto-aree tematiche *legumi* e *frutta*.

Tabella 3: Calcolo della frequenza e del Chi-quadro per il tema *Sana alimentazione*

	Sotto-aree tematiche	Valutazione della conoscenza lessicale: verde = 4-5 vocaboli giallo= 2-3 vocaboli rosso= 0-1 vocaboli	f 0 vocaboli	f 1 vocabolo	f 2 vocaboli	f 3 vocaboli	f 4 vocaboli	f 5 vocaboli	N (totale soggetti)	χ^2	p
N (soggetti che hanno autovalutato la conoscenza lessicale)	Verdura	verde	0	0	0	0	1	7	21	54,93	0,000
		giallo	0	0	0	4	5	1			
		rosso	2	1	0	0	0	0			
	Frutta	verde	0	0	0	0	2	4	21	22,44	0,001
		giallo	0	0	4	8	1	0			
		rosso	0	0	2•	0	0	0			
	Legumi	verde	0	0	0	0	0	1	21	57,09	0,000
		giallo	3•••	0	1	8	0	0			
		rosso	1	7	0	0	0	0			

(•) conoscenza lessicale sottovalutata
(•••) conoscenza lessicale sopravalutata
(senza) autovalutazione e valutazione del lessico equivalenti

4. Discussione e riflessione conclusiva

Gli studi svolti finora, per esempio Jelić e Vrhovac (2006) e Jaakkola, Viita-Leskelä, Sävy e Komsi (2002), non concordano sull'oggettività dell'autovalutazione del campione in questione come pure i dati ottenuti per il primo tema in questa ricerca. Per quanto riguarda i risultati statisticamente significativi sulla corrispondenza tra l'autovalutazione e la valutazione nelle due sotto-aree tematiche del primo tema, si può dedurre che l'autovalutazione sia stata oggettiva. Per le rimanenti tre sotto-aree all'interno dello stesso tema, tenendo presente che non è stata dimostrata nessuna significatività statistica, risulta evidente una tendenza all'autovalutazione non reale. Siamo del parere che la sopravvalutazione, da parte dei soggetti, sarebbe potuta, probabilmente, essere evitata con l'introduzione di attività aggiuntive, come proposto da Vrhovac et al. (2010: 43).

Per quanto riguarda la seconda area tematica i risultati statistici ottenuti nelle autovalutazione e valutazione sono uniformi per cui possiamo dire che i soggetti abbiano valutato realmente la propria conoscenza lessicale. Questi dati confermano i risultati sull'autovalutazione ottenuti da Jelić e Vrhovac (2006: 224, 232). Tuttavia, va tenuto presente

BDD-A27641 © 2017 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:35:25 UTC)

che alcuni dei soggetti non hanno valutato la propria conoscenza del vocabolario. Il fatto che i soggetti della ricerca, pur di non sbagliare, abbiano scelto a non esprimersi sulla propria conoscenza potrebbe indicare come i soggetti della ricerca, davanti a una difficoltà nel giudicarsi preferiscano non farlo affatto. Pertanto, siamo d'accordo con Vrhovac e Mihaljević Djigunović (2010: 239) come ai bambini più giovani sia più difficile autovalutarsi che a quelli di un'età maggiore.

Se osserviamo la terza area tematica i dati ottenuti mostrano una congruenza tra l'autovalutazione e la valutazione. Quindi, possiamo nuovamente constatare che i soggetti hanno dimostrato di essere realistici nella valutazione della propria conoscenza lessicale che è in contrasto con i risultati della ricerca condotta da Jaakkola, Viita-Leskelä, Sävy i Komsi (2002: 44). Tuttavia, a differenza delle precedenti due aree tematiche, osserviamo che in quest'area tematica ci sono stati dei soggetti che si sono autovalutati usando il colore rosso e siano stati valutati dall'esaminatrice con nessuna risposta esatta. Sulla base di questi risultati possiamo dire che i soggetti sono consapevoli di non conoscere alcune parole valutandosi di conseguenza. Inoltre, bisogna evidenziare come nella terza area tematica alcuni partecipanti alla ricerca abbiano fatto un'autovalutazione non realistica avendo sopravvalutato le proprie capacità. Ciò ci informa della necessità di creare un accurato processo di autovalutazione con una serie di attività destinate a preparare il bambino in età prescolare a una valutazione realistica delle proprie conoscenze.

Gli studi svolti finora indicano la necessità di un'autovalutazione permanente in modo da arrivare a ottenere dal campione delle autovalutazioni reali (Zbranková 2000: 52; Vrhovac 2012: 98). Nonostante, Jaakkola Viita-Leskelä, Sävy e Komsi (2002: 44), come anche Zbranková (2000: 52), ritengano che, nel breve periodo di un anno scolastico, non sia possibile aspettarsi alcun progresso nell'autovalutazione, sul campione da noi intervistato ciò non è stato confermato. Infatti, la conformità dei risultati, tra l'autovalutazione e la valutazione, riscontrata all'inizio dell'anno soltanto in due delle cinque sotto-aree lessicali proposte, verso la fine dell'anno scolastico, ha interessato tutte le sotto-aree all'interno di un determinato tema. Questi risultati supportano l'autovalutazione realistica dei soggetti della ricerca già dopo l'attuazione di un continuo processo di autovalutazione nell'arco di un anno scolastico.

Precedenti ricerche confermano che gli alunni, preparati e abituati all'autovalutazione, valutano successivamente in modo più realistico i propri saperi (Mardešić 2012: 227), mentre quelli senza alcuna esperienza di autovalutazione non sanno o non vogliono partecipare all'autovalutazione (Jaakkola, Viita-Leskelä, Sävy e Komsi 2002: 44). Detto ciò, è interessante notare come a metà dell'anno scolastico, i soggetti, piuttosto di non sbagliare nella valutazione della propria conoscenza del vocabolario, sceglievano di non valutarla affatto. Sembra che, di fronte al difficile compito di autovalutazione, i bambini inclusi nella ricercapreferiscano rinunciare all'autovalutazione. Molto probabilmente, grazie all'esperienza di autovalutazione svolta durante l'intero anno scolastico, nell'ultima valutazione delle proprie competenze lessicali i soggetti scelgono di dare il proprio giudizio anche se ciò significa ammettere di non conoscere tutti (o quasi) i vocaboli proposti. Quanto detto conferma la necessità e l'importanza di una permanente autovalutazione.

In base ai risultati analizzati in questo articolo sulla questione se i bambini in età prescolare valutino oggettivamente la propria conoscenza del lessico possiamo concludere che i prescolari partecipanti alla ricerca, verso la fine dell'anno scolastico, hanno saputo valutare perlopiù oggettivamente la propria competenza lessicale, ma anche che alcuni partecipanti hanno sottovalutato o sopravvalutato la propria conoscenza. È da precisare, inoltre, la presenza di due

BDD-A27641 © 2017 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:35:25 UTC)

elementi: il primo riguarda la carenza del campione di soggetti; il secondo che nella ricerca è stata valutata la conoscenza lessicale dell'italiano quale lingua seconda e non lingua straniera.

Tuttavia, sulla base dei risultati ottenuti, possiamo giungere ad alcune implicazioni pedagogiche. Prima di tutto, l'autovalutazione dovrebbe essere parte integrante di una serie di attività nel processo educativo/istruttivo quotidiano dei bambini. Come già sottolineato i soggetti coinvolti in questa ricerca, oltre ad autovalutarsi con le griglie, grazie all'essenziale collaborazione delle educatrici, venivano incoraggiati ad valutare quotidianamente il lessico proposto, sul tabellone per l'autovalutazione.

Molti autori (Kohonen 2002: 91, 2006: 12; Perclová 2006: 232; Vrhovac et al. 2010: 25), sottolineano l'importanza del ruolo dell'insegnante nella realizzazione dell'autovalutazione e noi, di conseguenza, riteniamo l'educatore quale elemento cruciale nella realizzazione della stessa, il che implica la necessità di fornirgli un adeguato sviluppo professionale. Infatti, per quanto riguarda questa ricerca, le studentesse – future educatrici venivano continuamente supportate professionalmente e il loro lavoro con i bambini era monitorato durante tutto l'anno scolastico. Quindi, possiamo concludere che, prima della realizzazione delle attività di autovalutazione in ambito prescolare, bisognerebbe preparare e abilitare gli educatori con corsi di aggiornamento professionale tematici. Inoltre, l'approccio alla formazione degli educatori per l'attuazione del processo di autovalutazione dovrebbe essere interdisciplinare in quanto i risultati delle varie discipline, come ad esempio, psicologia, pedagogia e SLA (acquisizione della seconda lingua) si completano creando le basi per una prassi fondata sulla teoria.

Dal momento che i soggetti di questa ricerca hanno dimostrato di sapersi autovalutare in modo realistico sarebbe opportuno continuare a esaminare la possibilità di autovalutazione in questa fascia d'età al fine di arrivare a delle conclusioni più attendibili e maggiormente supportate teoricamente, relative alla autovalutazione in giovane età.

Bibliografia:

BIRENBAUM, Menucha 1996: *Assessment 2000: Towards a Pluralistic Approach to Assessment*, in Menucha Birenbaum e Filip J. R. C. Dochy (coord.), *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes, and Prior Knowledge*, New York, Springer Science+Business Media, p. 3-29.

BROWN, James D., Thom HUDSON 1998: *The Alternatives in Language Assessment*, in „TESOL Quarterly", XXXII, 32, 4, p. 653-675.

DEAKIN-CRICK, Ruth, Judy SEBBA, Wynne HARLEN, Yu GUOXING, Hilary LAWSON 2005: *Systematic review of research evidence of the impact on students of self- and peer-assessment. Protocol*, London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Consultato il 28/05/2015 su http://eppi.ioe.ac.uk/eppiwebcontent/reel/review_groups/_assessment/assessment_protocol5.pdf.

DECKE-CORNILL, Helene, Lutz KÜSTER, 2010: *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag.

EDELENBOS, Peter, Angelika KUBANEK, 2009: *Gute Praxis im Fremdsprachen-Frühbeginn*, Braunschweig, Westermann.

Europski jezični portfolio. Za učenike i učenice od 7 do 10/11 godina u Republici Hrvatskoj. Upute za učitelje/učiteljice, 2006, Zagreb, Školska knjiga.

GARCÍA, Georgia Earnest, David P. PEARSON, 1994: *Assessment and Diversity*, in „Review of Research in Education", 20, p. 337-391.

GOTTLIEB, Margo 1995: *Nurturing Student Learning Through Portfolios*, in „TESOL Journal", V, 5, 1, p. 12-14.

GOTTLIEB, Margo 2000: *Portfolio Practices in Elementary and Secondary Schools: Toward Learner-Directed Assessment*, in Glayol Ekbatani e Herbert Pierson (coord.), *Learner-directed Assessment in ESL*, Mahwah, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 89-104.

BDD-A27641 © 2017 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:35:25 UTC)

HAMP-LYONS, Liz, William CONDON, 2000: *Assessing the portfolio: principles for practice, theory, and research*, Cresskill, Hampton Press.
HUERTA-MACÍAS, Ana 1995: *Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions*, in „TESOL Journal", V, 5, 1, p. 8-11.
JAAKKOLA, Hanna, Ursula VIITA-LESKELÄ, Sirkka-Liisa SÄVY, Kaija KOMSI, 2002: *How to promote learning to learn in first foreign language classes in Finland*, in *Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, p. 40-52.
JELIĆ, Andrea-Beata, Yvonne VRHOVAC, 2006: *Desetogodišnjaci u višejezičnosti*, in Irena Vodopija (coord.), *Dijete i višejezičnost*, Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, p. 221-234.
KOHONEN, Viljo 2002: *The European language portfolio: from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning*, in Viljo Kohonen e Pauli Kaikkonen (coord.), *Quo vadis foreign language education?,* Tampere, Publications of the Department of Teacher Education A 27, p. 77-94.
KOHONEN, Viljo 2004: *On the pedagogical significance of the European language portfolio: findings of the Finnish pilot project*, in Kaarina Mäkinen, Pauli Kaikkonen e Viljo Kohonen (coord.), *Future perspectives in foreign language education*, Oulu, Studies of the faculty of education of the University of Oulu 101, p. 27-44.
KOHONEN, Viljo 2006: *Student autonomy and the European Language Portfolio: Evaluating the Finnish pilot project (1998–2001).*Consultato l'8/11/2015 su http://archive.ecml.at/mtp2/IMPEL/internal/ELP Kohonen1.3.04.doc.
LITTLE, David 2007: *Introduction: Reconstructing Learner and Teacher Autonomy in Language Education*, in Andy Barfield e Stephen H. Brown (coord.), *Reconstructing Autonomy in Language Education*, Houndmills, Palgrave Macmillan, p. 1-12.
LITTLE, David, Francis GOULLIER, Gareth HUGHES 2011: *The European Language Portfolio: the story so far (1991 – 2011)*, Strasbourg, Council of Europe.
LITTLE, David, Radka PERCLOVÁ 2001: *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*, Strasbourg, Council of Europe.
LYNCH, Brian, Peter SHAW 2005: *Portfolios, Power, and Ethics*, in „TESOL Quarterly", XXXIX, 39, 2, p. 263-297.
MARDEŠIĆ, Sandra 2012: *Experience in Implementing European Languge Portfolio (ELP) with Italian Foreign Language (FL) Pupils in Primary School: a Teacher's Perspective*, in Yvonne Vrhovac (coord.), *Introducing the European Language Portfolio into Croatian and French Foreign Language Classroom. From Language Use to Language Awareness*, Zagreb, FFpress, p. 223-234.
MARIANI, Luciano 2004: *Il Portfolio come strumento di valutazione formativa: valenze pedagogiche e implicazioni didatiche*, in Elisabetta Janfrancesco (coord.), *Le tendenze innovative del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del Portfolio*, Roma, Edilingua, p. 32-44.
MCNAMARA, Martha J., Debra DEANE 1995: *Self-Assessment Activities: Toward Autonomy in Language Learning*, in „TESOL Journal", V, 5, 1, p. 17-21.
MOYA, Sharon S., Michael J. O'MALLEY 1994: *A Portfolio Assessment Model for ESL*, in „The Journal of Educational Issues of Language Minority Students", XIII, 13, p. 13-36.
NORTH, Brian (coord.) 1992: *Transparency and coherence in language learning in Europe. Objectives, evaluation, certification*: *Report on the Rüschlikon Symposium held in Rüschlikon, Switzerland, 10 - 16 November 1991*, Strasbourg, Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.
PAULSON, F. Leon, Pearl R. PAULSON, Carol A. MEYER 1991: *What Makes a Portfolio a Portfolio?*, in „Educational Leadership", XLVIII, 48, 5, p. 60-63.
PERCLOVÁ, Radmila 2006: *The implementation of European Language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners*: *Academic dissertation*,Joensuu, University of Joensuu, Faculty of Education. Consultato il 15/5/2015 su epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-814-5/urn_isbn_952-458-814-5.pdf.
Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, 2002, Milano, La Nuova Italia-Oxford.
SCHÄRER, Rolf 2000: *A European Language Portfolio – Pilot Project Phase 1998 – 2000: Final Report*, Strasbourg, Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, Education Committee.
SCHÄRER, Rolf 2004: *A European Language Portfolio – From piloting to implementation (2001 – 2004)*: *Consolidated report – Final version*, Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division.

BDD-A27641 © 2017 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:35:25 UTC)

SCHÄRER, Rolf 2005: *European Language Portfolio: Interim Report 2005 with Executive Summary*, Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division.
SCHÄRER, Rolf 2007a: *European Language Portfolio – Interim Report 2006: Executive Summary*, Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division.
SCHÄRER, Rolf 2007b: *Sprachenportfolio*, in Karl-Richard Bausch, Herbert Christ e Hans-Jürgen Krumm (coord.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel, A. Francke Verlag, p. 387-390
SCHÄRER, Rolf 2008: *European Language Portfolio: Interim Report 2007*, Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division.
SCHNEIDER, Günther, LENZ, Peter 2000: *European Language Portfolio: Guide for Developers*, Strasbourg, Council of Europe.
SISAMAKIS, Emmanouil 2006: *The European Language Portfolio in Irish Post-Primary Education: A Longitudinal Empirical Evaluation: Ph.D. in Applied Linguistics*, Dublin, University of Dublin, Trinity College. Consultato il 20/2/2014 su archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Reference %20Materials/English/Manolis%20Sisamakis%20PhD%20Thesis.pdf.
STOICHVA, Maria, HUGHS, Gareth, SPITZ, Heike 2009: *The European Language Portfolio: an impact study – 8th International Seminar on the European Language Portfolio, Graz, 29 September – 1 October 2009*, Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division.
VRHOVAC, Yvonne 2004: *Učenikova samostalnost – jesmo li spremni za nju?*, in Stolac Diana, Nada Ivanetić e Boris Pritchard (coord.), *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika*, Zagreb, Rijeka, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, p. 471-482.
VRHOVAC, Yvonne 2006: *Vrednovanje i samovrednovanje na satu stranoga jezika*, in IrenaVodopija (coord.), *Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi*, Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, p. 253-262.
VRHOVAC, Yvonne 2010:*Introduction*, in Yvonne Vrhovac et al. (coord.), *Introducing the European Language Portfolio in the Croatian and French Foreign Language Classroom: Teachers' Experiences and Classroom Activities with 8 to 14 Year Olds*, Zagreb, FF press, p. 9-11.
VRHOVAC, Yvonne 2012:*L'évaluation réalisée par l'enseignant et l'auto-évaluation de l'apprenant se rapprochent-elles?*, in Yvonne Vrhovac (coord.), *Introducing the European Language Portfolio into Croatian and French Foreign Language Classroom. From Language Use to Language Awareness*, Zagreb, FFpress, p. 75-105.
VRHOVAC, Yvonne, Jelena MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ 2010:*Stavovi kao indiaktori učenikove samostalnosti u učenju stranoga jezika. Prikaz rada s Europskim jezičnim portfolijom*, in Julijana Vučo e Biljana Milatović (coord.), *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti*, Nikšić, Filozofski fakultet Nikšić, Univerzitet Crne Gore, p. 236-249.
VRHOVAC, Yvonne et al. 2010: *Introducing the European Language Portfolio in the Croatian and French Foreign Language Classroom: Teachers' Experiences and Classroom Activities with 8 to 14 Year Olds*, Zagreb, FF press.
ZBRANKOVÁ, Milena 2000: *Selbstevaluation im frühen Fremdsprachenunterricht*, in „Babylonia",4, p. 52.

BDD-A27641 © 2017 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:35:25 UTC)