



1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Dipartimento di
STUDI UMANISTICI

Corso di dottorato di ricerca in: STUDI UMANISTICI

Curriculum: SCIENZE UMANE

Ciclo: XXXIV

Titolo tesi:

**PENSARE LA VALUTAZIONE:
UN'ESPLORAZIONE TRA SOGGETTI E CONTESTI**

SSD: M-PED/01 PEDAGOGIA GENERALE

Coordinatore: Chiar.mo Prof. Giovanni Boccia Artieri

Supervisore: Chiar.ma Prof.ssa Maria Chiara Michelini

Dottoranda: Maruska Palazzi

ANNO ACCADEMICO

2020 - 2021



1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Department of
HUMANISTIC STUDIES

Ph.D. Programme in: HUMANISTIC STUDIES
Curriculum: SOCIAL STUDIES
Cycle: XXXIV

Thesis title:

HOW TO ASSESS: RESEARCH ON SUBJECTS AND CONTEXTS

ACADEMIC DISCIPLINE: M-PED/01- PEDAGOGY, THEORIES OF EDUCATION AND
SOCIAL EDUCATION

Coordinator: Prof. Giovanni Boccia Artieri

Supervisor: Prof. Maria Chiara Michelini

Ph.D. student: Maruska Palazzi

ACADEMIC YEAR
2020 - 2021

INDICE

INTRODUZIONE	4
PRIMA PARTE: RICERCA TEORICO CRITICA SULLA VALUTAZIONE SCOLASTICA	13
CAPITOLO I: LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI: UNA QUESTIONE APERTA.....	13
CAPITOLO II: ANALISI CRITICA DELL'EVOLUZIONE DELLA LEGISLAZIONE SCOLASTICA IN TEMA DI VALUTAZIONE	53
CAPITOLO III: FORMARSI PER VALUTARE	70
CAPITOLO IV: LA RICERCA EMPIRICA IN EDUCAZIONE	88
SECONDA PARTE: RICERCA EMPIRICA SULLA VALUTAZIONE SCOLASTICA	104
CAPITOLO V: PRESENTAZIONE DELLA RICERCA EMPIRICA SULLA VALUTAZIONE SCOLASTICA	104
V. 1: INTRODUZIONE	104
V. 2: OBIETTIVI DELLA RICERCA E PROGETTO SPERIMENTALE	113
V. 3: METODOLOGIA DELLA RICERCA	116
V. 4: RISULTATI DELLA RICERCA	129
CAPITOLO VI: DISCUSSIONE SUI RISULTATI DELLA RICERCA EMPIRICA SULLA VALUTAZIONE SCOLASTICA E CONCLUSIONE	169
VI. 1: DISCUSSIONE SUI RISULTATI DELLA RICERCA.....	169
VI. 2: LA VOCE DEGLI STUDENTI	184
CONCLUSIONI.....	204
BIBLIOGRAFIA E NORMATIVA	211
APPENDICE	221

INTRODUZIONE

«Una scuola dell'obbligo giusta privilegia l'eguaglianza delle opportunità, senza seguire precocemente criteri meritocratici che portano a scambiare per meriti quelle che sono diseguaglianze dovute agli ambienti sociali di sviluppo, bensì deve garantire l'uguaglianza delle opportunità formative, assicurando a tutti il raggiungimento delle conoscenze e delle competenze fondamentali per poter partecipare alla pari ai gradi più alti della formazione» (Baldacci, 2010, p.143). La scuola deve occuparsi quindi di sviluppo in termini di espansione delle libertà sostanziali degli esseri umani (Sen, 2001) e, per fare ciò, anche le scelte legate alla valutazione, nei suoi criteri, nei suoi mezzi e nei suoi tempi, giocano un ruolo importante e possono fare la differenza: la scelta della metodologia valutativa coincide con una determinata idea di scuola.

Al mandato costituzionale di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo dei soggetti», fa eco la finalità di: «favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, fornire ai giovani gli strumenti per l'acquisizione dei saperi e delle competenze indispensabili per il pieno sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni¹». Così recita la legge sull'obbligo scolastico.

Nel nostro sistema scolastico, purtroppo, permangono gravi insuccessi formativi come provano gli esiti dei test internazionali e delle prove INVALSI, soprattutto i dati sulla dispersione scolastica. Di tali esiti è necessario fare un'analisi accurata per ricavare indicazioni e prospettive di miglioramento; attribuirli, come fanno ultimamente alcuni, ad una tipologia pedagogico-didattica definita lassista ed egualitarista, tornando a invocare una scuola rigidamente selettiva, è decisamente superficiale ed indebito. Tanti destini personali di insuccesso, così come la percentuale di abbandoni, di dispersione e di minori che vivono in povertà culturale ed educativa, ci dicono che la scuola di oggi sembra disattendere i principi costituzionali; non proponendosi come luogo di emancipazione personale e sociale, di fatto conferma le strutture di "classe" e uno spirito selettivo.

Le ragioni di questo andamento, articolate e storicamente stratificate, non saranno obiettivo d'indagine di questa tesi, tuttavia ne verranno indagati gli esiti, concentrando l'attenzione sui processi di valutazione e di selezione.

¹ Legge 27 dicembre 2006, n. 296.

I dati sulla dispersione scolastica, sulla dispersione implicita e sull'insuccesso formativo, rilevante indicatore dell'andamento sopra indicato e della qualità del sistema formativo, fanno emergere fenomeni ancora significativamente consistenti; si parla infatti per l'Italia di quarta posizione in Europa per dispersione, dopo Romania, Spagna e Malta, con percentuali del 13,1%².

Sono fenomeni legati a diverse variabili:

- l'ambito territoriale, in quanto si concentrano soprattutto nel sud Italia; si pensi anche alla struttura orografica dei territori che provocano spesso un forte pendolarismo;
- lo status sociale di appartenenza, determinato dalle condizioni familiari ed economiche;
- il genere;
- l'appartenenza culturale, o meglio l'essere o no cittadino italiano, per cui sono in primo luogo gli studenti stranieri a ritirarsi, a rinunciare, ad abbandonare.

Da anni si discute di sfide educative e di inclusione, quasi che il solo parlarne abbia potere taumaturgico³, ma i dati testimoniano una realtà scolastica dove ancora viene posta una debole attenzione ai soggetti e al valore sociale e culturale dell'educazione/istruzione, con una dissipazione delle intelligenze, delle risorse, delle potenzialità dei giovani. Va ricordato che la dispersione scolastica assume tratti differenti rispetto all'ordine scolastico e che comprende una serie di situazioni specifiche ciascuna da affrontare in modi altrettanto specifici, pena l'inefficacia: mancati ingressi, irregolarità nella frequenza, assenze ingiustificate, evasione dall'obbligo, abbandoni, proscioglimento dall'obbligo senza conseguimento del titolo, ripetenze/bocciature, ritardi rispetto all'età regolare, assolvimento formale dell'obbligo, qualità scadente degli esiti. Va anche evidenziato come le situazioni di insuccesso scolastico si intreccino con condizioni a rischio di devianza e marginalità sociale.

La scuola italiana procede a diverse velocità, con docenti ancora agganciati all'idea di "programma" (ministeriale, prefissato, univoco) e ad un approccio unicamente trasmissivo e che hanno difficoltà a valutare in termini formativi, ma anche docenti, in particolare al secondo grado, che attribuiscono ogni responsabilità di successo al singolo studente.

² Risultati INVALSI (2021), <https://www.invalsiopen.it/leggere-diseguaglianze-dati/>

³ A. D'Auria (2020), Per una pedagogia dell'emancipazione, MCE.

Su tali corsie non vige l'impegno alla rimozione degli ostacoli, non si promuove l'emancipazione e di anno in anno le disuguaglianze d'ingresso vengono riconfermate. Per produrre l'equità dei risultati non è necessario solo mettere in discussione l'apparato normativo, vanno certamente ripensati i modelli di insegnamento-apprendimento, la progettazione didattica, l'approccio metodologico ma, ancor prima e con più forza, le modalità di valutazione, tenendo insieme insegnamento e apprendimento, la formazione e il ruolo degli insegnanti. Come costruire la biografia professionale degli insegnanti è infatti determinante per la qualità dei processi educativi e dell'istruzione.

L'epidemia COVID-19 ci ha messo di fronte a scenari inaspettati e complessi, a cui molti docenti hanno risposto "ritirandosi nel consueto", riaffermando modalità trasmissive tradizionali, ma molti altri hanno mobilitato la loro capacità di imparare ad imparare, di affrontare il nuovo con riflessività e spirito di ricerca, per poter riprogettare la didattica e i processi valutativi pur facendo i conti con i grandi limiti imposti dalla tecnologia e da una modalità di "scuola non scuola"⁴. Le difficoltà riscontrate, per la didattica a distanza (DAD o DDI), hanno fortemente evidenziato come la formazione dell'insegnante sia dirimente nella garanzia del diritto allo studio. Nello stesso tempo la recente emergenza ha mostrato/confermato, in maniera netta, come le disparità sociali, culturali ed economiche incidano sulle possibilità di accesso ai servizi formativi e dunque sulle possibilità di sviluppo dei bambini e dei ragazzi: non per tutti è stato possibile usufruire del servizio scolastico⁵.

La scuola per l'emancipazione dei soggetti e dei loro contesti di vita si conferma fondamentale per evitare che una formazione acritica, inadeguata e gli insuccessi scolastici e formativi continuino a rappresentare un vulnus democratico e un'ipoteca pesantissima sul futuro individuale e sociale.

Il valore della valutazione, lo smarrimento dei docenti e degli altri soggetti coinvolti nei processi valutativi, l'idea di Scuola e il senso della giustizia sociale, sono gli aspetti che hanno obbligatoriamente messo in ricerca chi scrive.

Questo studio nasce con l'intento di partecipare alla riflessione critica sul tema della valutazione e sulla capacità di ben valutare gli alunni, tenendo insieme la dimensione teorica con quella della pratica, per non affidarsi al senso comune educativo e percepire

⁴ A. D'Auria (2020), Per una pedagogia dell'emancipazione, MCE.

⁵ Report ISTAT (2022) riferito agli alunni dell'anno scolastico 2021.

una competenza pedagogica più tradizionale (Dewey, 1986); offrire un contributo ai colleghi di ogni ordine e grado sulle pratiche valutative.

A chi rivolgersi? Da dove cominciare? Da quali parole d'autore mettersi in ricerca?

I primi testi consultati, che hanno aiutato il "bisogno" ad emergere e lo hanno portato ad elaborare meglio le domande, che era complesso formulare, sono stati i seguenti: *Manuale della valutazione* di Vertecchi, *Valutare a scuola* di Castoldi, *Fare comunità di pensiero* di Michelini, *Per un'idea di Scuola* e, successivamente, *Scuola al bivio* di Baldacci.

Vengono riportati i testi per indicare l'intensità del dibattito e del pensiero in questo ambito.

Due dimensioni iniziali di analisi hanno aperto lo studio: la prima più strettamente concettuale, centrata sui significati e le teorie di riferimento, la seconda tecnico-professionale, riferibile ad un insieme di principi operativi che guidano le prassi, ricordando che la valutazione avviene all'interno di una relazione educativa ed implica considerare che va rivolta a soggetti in crescita e che va usata per favorire questa crescita.

Per la cultura della valutazione si sottolinea il persistere di una sorta di visione "magica" (Castoldi, 2012) del processo valutativo entro la comunità dei docenti, riconducibile al mito dell'oggettività della valutazione che continua ad essere assunto come parametro basilare, sia nel linguaggio comune, sia nel confronto tra gli insegnanti; la cautela con cui occorrerebbe usare questo termine non sembra essere presa in considerazione. Da qui una scarsa propensione a relativizzare il dato valutativo (anche quello fornito dalle prove INVALSI) e a riconoscere le potenzialità e i tratti delle diverse forme valutative riconoscendo a ciascun livello la sua rilevanza, detto in termini più drastici: è diffusa la tendenza a penalizzare la valutazione formativa.

Attraverso questo primo studio e tali prime riflessioni il sapere e l'idea di ricerca sono andati meglio delineandosi.

É sorta in particolare la necessità di osservare e analizzare molteplici dimensioni educative in rapporto ai diversi soggetti coinvolti nei processi valutativi: dimensioni intellettuali e socio-affettive. La prima ipotesi suggeriva, come seconda tappa di ricerca, di intervenire sui soggetti/docenti, attraverso la proposta di momenti di formazione e di confronto strutturato, che avrebbero potuto apportare un miglioramento delle azioni/decisioni valutative nelle scuole di ogni ordine e grado, qualora se ne fosse rilevata l'occorrenza.

Queste prime ipotesi hanno orientato il ricercatore verso la strutturazione di una ricerca empirica orientata alle decisioni, così come viene suggerito dalla *Metodologia della ricerca pedagogica* di Baldacci (2001). Inizialmente sia di tipo quantitativo, ipotizzando una ricerca che partisse mostrando comportamenti statisticamente osservabili con una rilevazione consistente di dati, ma anche di tipo qualitativo (modalità mista) per dare voce ai vissuti e alle riflessioni dei diversi soggetti: studenti e docenti, in particolare. Il passaggio successivo sarebbe stato, laddove si fosse riscontrata maggiore "debolezza" legata alla formazione e alle pratiche valutative, proseguire con un processo di ricerca-azione o ricerca collaborativa.

Considerata però la situazione venutasi a creare con la pandemia, e le restrizioni conseguenti, la ricerca ha assunto una definizione più limitata con uno scopo esplorativo sulle concezioni degli insegnanti in ordine alla valutazione degli apprendimenti per ricavare indicazioni per lo sviluppo, la natura del problema e meglio comprendere il peso degli atti valutativi, oggetto di indagine; per ricavare indicazioni per lo sviluppo di studi futuri più sistematici e formulare così ulteriori ipotesi e domande d'indagine.

Il presente lavoro consiste in uno studio sull'ampio tema della valutazione degli apprendimenti nelle scuole del primo e del secondo ciclo, esclusa la scuola dell'infanzia. Si osserverà, se e come, la cultura della valutazione dei docenti stia cambiando in ottica formativa. Si cercherà di comprendere il senso e il valore della valutazione, inserendo tale studio in un percorso storico, politico e pluriprospettico. Nell'individuazione dell'oggetto di ricerca si è ritenuto fondamentale, come base su cui impostare la sfida della valutazione, il principio metodologico della triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa comporta l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione pluriprospettica dell'oggetto di analisi (Castoldi, 2009). Certi che non sia sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che si esercitano, la ricerca delle analogie e delle differenze che li contraddistinguono. La natura polimorfa del concetto di valutazione, la presenza di componenti osservabili e latenti, presuppone una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costruito e a ricomporle in un quadro d'insieme coerente e integrato.

Il desiderio e la scelta di osservare tutte le componenti che interagiscono con la valutazione, a partire dagli studenti e dai docenti, si è obbligatoriamente ridimensionato per questioni pandemiche in una indagine empirica conoscitiva, limitata al territorio provinciale di Pesaro Urbino. La ricerca ha comunque consentito una ricostruzione sulle concezioni dei soggetti coinvolti, a partire dai docenti che, come si noterà, ha fornito indicazioni per ulteriori direzioni di ricerca a più livelli. Il punto di partenza della ricerca è comunque diventato il punto di arrivo, e pur adattando il percorso a seconda dei propri mezzi e dei propri tempi, la strutturazione ha seguito la logica della ricerca qualitativa, seppur sia rimasta in uno stato di sospensione (Lucisano, 2002).

La ricerca, ricostruita in questa relazione, verte pertanto sull'osservazione dell'idea di valutazione da parte di tutti i soggetti che la vivono: i docenti, gli studenti, le famiglie e i dirigenti scolastici. Si è trattato questo argomento perché si ritiene che la valutazione scolastica costituisca una fase fondamentale del processo di formazione, in quanto può offrire informazioni e contributi decisivi per migliorare il processo di insegnamento/apprendimento, migliorare la qualità del servizio scolastico, spingere maggiormente gli alunni verso l'apprendimento e migliorare quindi il loro percorso di vita. In questo senso, al centro della ricerca, si pone la valutazione formativa, individuando in essa uno strumento centrale per mantenere fede al dettato costituzionale che vuole la scuola luogo di emancipazione personale e sociale.

La ragione che ha condotto la scrivente su tale strada è nata con l'esperienza diretta tra i banchi di scuola, le discussioni con i colleghi e le attività formative con i docenti di ogni ordine e grado scolastico; una ragione che si è alimentata attraverso il dubbio e la confusione nei confronti della valutazione che coinvolgeva tanti aspetti contemporaneamente, da quelli tecnici e normativi a quelli emotivi e comunicativi. Quindi, a partire dalla personale esperienza di insegnante e dall'"oscurità" che l'esperienza ha registrato, tale situazione ha indotto il docente-ricercatore ad uno stato di disorientamento che, attraverso la sospensione dell'azione, lo ha portato ad elevare alla mente l'esperienza pratica per poterla analizzare e ipotizzarne possibili soluzioni. Per tale ragione il percorso complessivo è in qualche modo ascrivibile alle due anime: della teoria come ricercatore, della pratica come docente. Era viva la necessità di approfondire un ragionamento che poi ha preso forma attraverso il progetto presentato per il concorso del Dottorato di ricerca.

Negli ultimi anni, il miglioramento delle procedure e degli strumenti valutativi, resi più validi e affidabili, ed il loro adeguamento alle evidenze empiriche provenienti dalle

ricerche nell'ambito della psicologia cognitiva, dell'educazione, dello sviluppo cognitivo e della docimologia, ha reso l'acquisizione di dati più pertinenti, completi e scientifici e, pertanto, utili al miglioramento dei percorsi formativi di tutti gli allievi, ma prevalentemente, nella logica della valutazione del prodotto, della performance finale.

Confusione e incertezza si è rilevata ancora di più per ciò che riguarda la valutazione cosiddetta formativa.

Questo lavoro vuole essere un contributo per far luce sulle tematiche inerenti la valutazione scolastica, anche allo scopo di evitare che le diverse forme di valutazione restino operazioni scarsamente utili per il miglioramento dell'apprendimento di tutti gli allievi.

Gli *obiettivi*, posti nella progettazione iniziale della ricerca, che sono poi stati mantenuti e illustrati nello specifico nel capitolo V, sono quattro:

- analizzare la formazione dei docenti in termini di valutazione degli apprendimenti;
- analizzare gli atteggiamenti dei docenti nei confronti della valutazione dello studente, delle procedure, degli strumenti, dei tempi e delle modalità;
- rilevare modalità dedicate alla comunicazione con le famiglie e con gli studenti;
- osservare il vissuto emozionale degli insegnanti inerente la valutazione.

Il lavoro è suddiviso in due parti: una teorica ed una di indagine qualitativa/esplorativa.

La parte teorica comprende i primi quattro capitoli. In questa parte del lavoro vengono approfonditi vari aspetti riguardanti la valutazione scolastica che poi saranno indagati anche con la ricerca.

Il *primo capitolo* è dedicato alla valutazione scolastica, con un'attenzione particolare al costruito di valutazione formativa che verrà poi ripreso nell'indagine relativa agli atteggiamenti e alla cultura degli insegnanti del territorio scolastico della provincia di Pesaro e Urbino. Sempre in questo capitolo si esaminano alcuni strumenti della valutazione che vengono utilizzati nella prassi scolastica, per indicare la posizione (assunta e da migliorare) dei docenti nei processi valutativi.

Nel *secondo capitolo* viene analizzata, in maniera critica, l'evoluzione della valutazione in Italia negli ultimi quarant'anni, fino al tempo presente, caratterizzato dalla pandemia da Covid-19. Lo scopo è di evidenziare se e come le norme siano state recepite a livello di comportamenti.

Nel *terzo capitolo* si analizza l'argomento della formazione degli insegnanti. La formazione iniziale, universitaria, e dell'anno di messa in ruolo e la formazione in servizio, considerate come “le fonti” attraverso le quali i docenti acquisiscono le competenze in ambito valutativo.

L'*ultimo capitolo della prima parte* è dedicato alla metodologia della ricerca educativa, che ha proprie specificità, con uno sguardo verso alcune metodologie di ricerca qualitativa, ritenute di riferimento per il passaggio dall'approccio esplorativo condotto ad uno sviluppo di ricerca articolato.

Con *il capitolo V* si apre la seconda parte della tesi in cui viene presentata l'indagine. Si tratta di una ricerca empirica che consiste in un'analisi conoscitiva condotta su insegnanti, dirigenti, genitori e studenti delle scuole della provincia di Pesaro e Urbino per rilevare come i docenti si pongono rispetto ai vari aspetti della valutazione scolastica e la risonanza che le loro scelte hanno in chi la valutazione riceve. Nello specifico, la ricerca *Come pensiamo la Valutazione* è volta a comprendere quale sia l'atteggiamento professionale dei docenti nei confronti della valutazione degli apprendimenti degli alunni e in quali forme, i medesimi, siano attenti alla valutazione del processo oltre che del prodotto, in una logica formativa.

Come strumenti di indagine sono stati scelti dei questionari con risposte a scelta forzata, ma anche multiple e risposte aperte. I questionari in totale sono quattro: quello principale è rivolto ai docenti mentre gli altri tre sono stati proposti rispettivamente ai dirigenti, genitori e studenti del solo secondo grado, utilizzati anche come “strumenti di controllo”.

Il questionario principale rivolto ai docenti è stato suddiviso in cinque parti: una parte indaga la formazione degli insegnanti relativamente alle loro competenze valutative, la successiva rileva gli atteggiamenti nei confronti della valutazione scolastica, dei vari tipi di strumenti valutativi, delle modalità di lavoro in campo valutativo. Poi ancora il questionario cerca di rilevare i tempi dedicati alla valutazione da parte dei docenti. La penultima sezione indaga la comunicazione della scuola nei confronti della famiglia e degli studenti; infine si entra nel merito del vissuto emozionale dei docenti durante l'azione valutativa.

Il *capitolo V* è dedicato all'impianto di ricerca presentando gli obiettivi, il disegno sperimentale, le caratteristiche dello strumento di indagine, la scelta del campione e le analisi dei dati.

L'ultimo capitolo è dedicato alla discussione dei dati ma raccoglie anche la lettura e la riflessione sviluppata in seguito all'analisi delle risposte aperte degli studenti del secondo grado che hanno destato interesse da parte di chi scrive per l'attenzione e la riflessione dimostrata. Proprio le parole dei ragazzi hanno indirizzato alle conclusioni finali di questo lavoro.

Le ultime pagine raccolgono, infatti, alcune conclusioni da ritenersi parziali, in quanto rimandano ad approfondimenti futuri e ad eventuali sviluppi d'intervento migliorativo nei contesti scolastici per una pratica di valutazione più consapevole ed efficace.

PRIMA PARTE: RICERCA TEORICO CRITICA SULLA VALUTAZIONE SCOLASTICA

CAPITOLO I: LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI: UNA QUESTIONE APERTA

La concezione prevalente attribuita alla valutazione oggi, ma questo vale per ogni fase storica, è strettamente correlata e dipendente dalla funzione assegnata alla Scuola e alla sua paideia, che esprime le finalità attribuite all'educare. La Scuola come istituzione culturale ed educativa è in stretta correlazione con il contesto culturale generale, in un rapporto di reversibilità che ha necessità di essere indagato e problematizzato, in maniera ricorrente. Il concetto di valutazione, le sue funzioni, l'oggetto, le fasi e gli strumenti, è l'aspetto che più di altri mette in evidenza queste complesse dinamiche, rimandando a scopi e valori.

Nel corso degli ultimi decenni il concetto di valutazione si è allargato e diffuso, messo in rapporto, dentro e fuori la scuola, ad altre parole-concetto come merito e competenze.

Questo, solo in parte, purtroppo, ha giovato in chiarezza e alla costruzione di una rinnovata cultura della valutazione, in riferimento alla scuola, dove il discorso intorno ai tratti, ai livelli e agli scopi della valutazione vanno intesi e trattati in modo specifico, in primo luogo senza assimilare il mondo educativo a quello aziendale. Tale orientamento si è sviluppato all'interno di una visione politica, di egemonia neoliberista, che considera la scuola al servizio del mondo del lavoro e del mercato, dove la qualità, questione rilevante, è assunta come obiettivo di funzionamento e prestazione, dimenticando talvolta che la scuola non è un'azienda, non è «una fabbrica di capitale umano...dove la promozione delle libertà sostanziali dell'individuo» (Baldacci, 2019, p.220) siano considerabili secondarie.

«Dimmi che scuola vuoi e ti dirò quale valutazione avere. Ma attenzione, è almeno in parte vero anche l'inverso, ossia dal modello di valutazione promosso si può evincere l'idea implicita della scuola che s'intende realizzare. Ossia: dimmi che valutazione hai e ti dirò che scuola vuoi»⁶.

Le parole del Prof. Baldacci, per la loro efficacia, hanno indirizzato le mie riflessioni e aiutato a definire il piano di ricerca, con l'intento di indagare il valore e le modalità di attuazione di una *giusta* valutazione. Sul significato del termine "giusta" è importante dare una spiegazione: il riferimento è al piano deontologico concernente l'etica pubblica della scuola quale istituzione chiamata a ispirare la propria azione a criteri di giustizia e

⁶ Baldacci M. (2016), *Dimmi che scuola vuoi e ti dirò quale valutazione avere*, Editoriale, Volume 2, Numero 1.

democrazia, in obbligo di offrire *uguaglianza di opportunità*⁷ e di rimuovere gli ostacoli che possono impedire, come dice la nostra Costituzione, il percorso di apprendimento personale. Su questi aspetti è importante tenere aperta la ricerca soprattutto nel tempo presente che tende a riportare a responsabilità individuali gli insuccessi, le difficoltà, la fragilità, i limiti.

È necessario continuare a ragionare sull'idea di una Scuola come comunità democratica volta a promuovere la crescita umana di tutti i suoi membri che la devono gestire secondo uno spirito democratico partecipato, dove l'efficienza può essere solo un vincolo e non un valore-guida. La Scuola riveste sia il ruolo di servizio che di istituzione, per questa doppia condizione, gli utenti hanno la possibilità di contribuire a migliorare i servizi, e quindi di far evolvere le sue modalità in rapporto a condizioni e bisogni. Va chiarito tuttavia che le finalità dipendono da condizioni *a priori* che rendono possibile la democrazia stessa (Meirieu, 2015).

È l'opera *Democrazia ed Educazione* di John Dewey (1916), considerata di riferimento anche per il tempo storico che stiamo vivendo, che guida principalmente le riflessioni di questo lavoro. Quest'opera, che può essere letta come una risposta critica indiretta alla deriva tecnocratica dell'età progressista, lega l'atteggiamento scientifico alla democrazia attraverso l'educazione, senza ritenerlo un appannaggio esclusivo di una corporazione d'esperti. Dewey chiarisce fin dalla prefazione il proprio intento: «Applicare all'educazione le idee di una società democratica, collegando lo sviluppo della democrazia al metodo sperimentale e alla riorganizzazione industriale». Tra educazione e democrazia vi è un'implicazione reciproca che lo studioso sviluppa e dimostra: l'educazione assicura la massima estensione degli individui capaci di partecipare pienamente alla vita democratica; la democrazia garantisce la liberazione delle facoltà dell'individuo e quindi la piena educazione di tutti. I due termini in questione vengano pertanto chiariti ed argomentati per poi ricomporli in una unica visione dell'esperienza e dell'essere umano.

La democrazia è più di una forma di governo, è un tipo di vita associata e costituisce una forma d'esperienza basata su una comunicazione continua, che permette la messa in comune di idee e valori che fondano la coesione della comunità.

La democrazia rappresenta il contesto in grado di offrire le condizioni per la crescita continua di ogni individuo e si caratterizza per una profonda “devozione verso l'educazione”, quale processo sociale di crescita intellettuale e morale. Questo è il suo

⁷ Dichiarazione dei diritti dell'uomo (1789).

scopo ossia: l'educazione non ha scopi esterni a sé, bensì è scopo a se stessa. In questo modo, il circolo virtuoso tra democrazia ed educazione giunge a compimento: senza l'una non può darsi pienamente l'altra e viceversa. Sono facce di una stessa medaglia⁸. Attraverso questo rapporto entrambe possono svilupparsi e arrivare al proprio compimento.

Questa è la cornice concettuale, ma anche filosofica, dentro cui si è inteso collocare la questione della valutazione scolastica, per attribuirle il giusto senso: una valutazione dunque coerente con una idea di una scuola democratica, che parte dalla considerazione dei soggetti coinvolti.

In questo senso verrà trattata, ispirando le modalità della ricerca intrapresa, nella sua *dimensione intersoggettiva*, che richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto. Al centro delle riflessioni vengono poste, quindi, le persone, a vario titolo coinvolte, e l'insieme delle loro aspettative e delle percezioni e considerazioni espresse. In primo luogo sono chiamati in causa gli insegnanti, con le loro attese formative espresse attraverso l'individuazione dei traguardi per i propri allievi. Vanno necessariamente prese in considerazione le percezioni del gruppo degli allievi, quali destinatari della valutazione; sono coloro che possono o meno (vedremo le ragioni complesse per cui questo accade) far evolvere i "dati valutativi" ricevuti. Ci sono le famiglie, con le loro storie e l'investimento fatto sulla formazione del proprio figlio, che in questi tempi hanno assunto un peso e manifestazioni che interrogano.

La *dimensione intersoggettiva* implica quindi un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità sociale, entro cui avviene la manifestazione della competenza, percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto (Castoldi, 2009).

Accanto ai primi due punti fermi attorno cui è stata costruita l'indagine, sopra esposti - l'idea di scuola democratica, l'intersoggettività della valutazione nella comunità scolastica - va posto, per chiarezza, un terzo, in piena coerenza con i due precedenti: all'interno di una scuola democratica, dove l'attenzione va ai soggetti che partecipano allo sviluppo educativo, la forma di valutazione che ha senso e forza è quella di carattere formativo. Ad essa ci riferiremo ritenendola centrale, in un sistema valutativo piuttosto articolato che mira ad accertare la qualità del servizio educativo, in quanto la valutazione formativa tiene

⁸ Baldacci M. (2017), *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*, Tre Press, Roma.

strettamente collegati l'impegno progettuale- organizzativo degli insegnanti, con lo sviluppo dei processi di apprendimento degli allievi.

Le funzioni prevalenti, gli strumenti e le stesse rappresentazioni simboliche della valutazione cambiano in stretta relazione con il contesto storico di riferimento e con l'evoluzione delle conoscenze della docimologia ovvero di quella che, tra le numerose scienze dell'educazione, si occupa specificatamente di problemi valutativi. Differenti sono state le risposte date nei distinti periodi storici ad alcune delle domande fondamentali che aiutano a comprendere le caratteristiche peculiari, quindi la ragion d'essere, di ogni processo e di ogni sistema valutativo: *perché valutare? cosa valutare? come valutare? per chi valutare? quando valutare? chi deve valutare?* (Dominici, 1993).

Queste stesse domande orienteranno le argomentazioni del presente lavoro, che, va subito dichiarato, non ha pretesa di esaustività, ma di contribuire a tenere aperto il confronto su *cosa significhi valutare* oggi, anche alla luce dell'insieme complesso della normativa attuale. Ci pare interessante comprendere il comportamento valutativo degli attori principali del processo di formazione nella scuola di oggi, per coglierne il senso, ma anche per richiamare nel dibattito difficoltà, questioni e direzioni.

La valutazione è l'atto dell'attribuire valore a qualcosa o qualcuno. Per far diventare punto di riferimento comune intersoggettivo il valore attribuibile o attribuito a qualcosa, a un preciso evento occorre che le modalità e gli strumenti di misura impiegati, cioè le operazioni compiute e il metro di paragone usato, siano resi espliciti. Si tratta di una consapevolezza e di una chiarezza quali condizioni necessarie, pena la perdita di senso ed efficacia.

Nel contesto attuale, la verifica degli apprendimenti va necessariamente messa in relazione, sia con le caratteristiche didattico-organizzative delle singole scuole, strutturali e gestionali dell'intero sistema nazionale di istruzione e formazione, sia con le finalità assegnate dalla società al sistema d'istruzione. Così da cogliere gli elementi di qualificazione e miglioramento dell'offerta culturale e didattica della scuola, di adeguamento della proposta formativa alle esigenze individuali, socio culturali e produttive. Recenti studi riguardanti la valutazione⁹ hanno posto in evidenza come la qualità delle esperienze scolastiche e formative, e di quelle compiute nel periodo di

⁹ Premiati SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica), 2019-2020-2021.

passaggio alla vita attiva, contribuisca non poco a determinare nei soggetti la disponibilità cognitiva e affettiva verso la formazione continua, il destino lavorativo e professionale. Questo abito mentale è ormai necessario per affrontare i cambiamenti incessanti della società.

Si cercherà, in questa sede, di argomentare come la valutazione degli apprendimenti sia operazione fondamentale che, se condotta in maniera valida ed attendibile, recependo i risultati delle ricerche realizzate nel campo della docimologia, della pedagogia, della psicologia, consente di migliorare i percorsi formativi di tutti gli allievi. La finalità è quella di contribuire, non tanto alla ricostruzione storica dell'evoluzione del concetto (operazione ben svolta nel Manuale della Valutazione di Vertecchi, di Domenici o di Petracca e affrontata in maniere più puntuale per gli ultimi decenni nel capitolo II), quanto alla definizione critica e problematica del senso della valutazione in ambito educativo.

Oggi possiamo dire, in estrema sintesi, di essere di fronte a tre linee di tendenza in ordine alla valutazione, di cui la prima definibile come *tradizionale*, indiscussa fino agli anni '60, ma tutt'ora presente (che prevedeva una selezione); una seconda linea di carattere innovativo, che ha assunto preminenza negli anni settanta con l'avvento della democrazia scolastica, la Legge 517/1977 dove si inizia a parlare di programmazione educativa e abolizione dei voti nella scuola primaria e, infine, una tendenza recente in ricerca verso un nuovo equilibrio tra le varie dimensioni valutative, su cui ci soffermeremo maggiormente.

Questa convivenza di prospettive diverse, che spesso genera discreta confusione, non deve tuttavia stupirci. I fenomeni culturali, le teorie interpretative hanno un loro andamento di vita e sopravvivenza, che li porta a permanere anche quando superati da nuove proposte e pensieri. Non avviene mai una cesura netta delle idee e cognizioni, ma si sviluppa una persistenza che continua a condizionare le scelte delle persone: quando tutto cambia, niente cambia recita, non a caso, un proverbio popolare. Questo ha a che fare con le resistenze al cambiamento individuali e sociali. Qui si sta riflettendo sulle visioni e interpretazioni della realtà, dei riferimenti culturali non tanto a livello individuale, campo indagato ampiamente in rapporto all'educazione e ai processi terapeutici, quanto a livello di *cognizione sociale*.

La realtà, secondo l'apporto delle teorie costruttiviste, va considerata una costruzione, risultato delle nostre percezioni, delle teorie circolanti, della formazione e del linguaggio, ovvero, degli strumenti della nostra conoscenza, con cui percepiamo e comunichiamo con noi stessi, gli altri e il mondo. Il cambiamento culturale necessariamente procede, in

rapporto ai dati di realtà, ma incontra ostacoli, assume un andamento condizionato da diversi fattori individuali e sociali.

Quando poi esso non riguarda, come nel caso considerato della scuola e del sistema di valutazione, aspetti organizzativi, ma valutativi, e si entra nell'ambito del sistema valoriale - rispetto a ciò che è meritevole o meno, all'idea di profitto scolastico e di successo formativo, di comportamento ideale, di qualità - a maggior ragione la tendenza allo status-quo si presenta. Cambiare il sistema e la cultura della valutazione scolastica implica prendere atto che la realtà della scuola, come il suo compito rispetto ad una popolazione scolastica profondamente mutata per quantità e qualità rispetto al passato, ha bisogno di nuovi modelli di spiegazione della realtà educativa e generale. Cosa può condurre al cambiamento di idee e comportamenti è campo d'interesse importante per chi educa, in quanto attraverso l'educazione si punta ad un'evoluzione, all'emancipazione dei soggetti in crescita; si ritiene di poter/dover "guidare" il cambiamento della loro struttura cognitiva. Eppure, anche i docenti fanno resistenza al cambiamento; di questo aspetto specifico si tratta nel paragrafo centrato sulla formazione professionale.

Possiamo quindi dire che esiste un divenire della valutazione che l'insegnante deve conoscere per poter pervenire all'elaborazione critica e consapevole del concetto cui riferirsi (Petracca, 2015).

La valutazione scolastica tradizionale si è occupata per decenni esclusivamente dell'accertamento del profitto degli alunni, preoccupata prevalentemente di misurare i rendimenti, concentrata sui prodotti, anche frutto di una deriva comportamentista. Questo tipo tradizionale di valutazione si è rivelata poco produttiva, limitandosi alla funzione accertativa. Il rendimento o profitto degli allievi è stato inteso come indicatore della capacità soggettiva dell'allunno di aderire al programma; dunque la responsabilità della resa viene attribuita allo studente e alle capacità di cui la natura lo ha dotato o meno. Si tratta di una valutazione che non produce effetti sulla pratica didattica che procede per "la sua strada" ritenuta come ideale e per questo non contribuisce ad un aumento della qualità dell'istruzione. Il fallimento formativo non è fenomeno da banalizzare o ridurre a colpe individuali ieri come oggi, si pensi alla dispersione scolastica, quanto piuttosto da indagare; metterlo in rapporto alle questioni valutative è passaggio obbligato.

Nel secondo dopoguerra è avvenuta la scolarizzazione di massa, ma questa espansione educativa non ha dato risultati omogenei, offrendo a tutti gli allievi pari opportunità, ma ha

riconfermato di fatto la stratificazione sociale, riducendo la funzione della scuola al mascheramento delle disuguaglianze (Petracca, 1996).

A partire dalla fine degli anni '60 comincia la denuncia del carattere classista e selettivo della scuola (Scuola di Barbiana, 1967), della sua non democraticità, della sua non incisività nel percorso di formazione; in sostanza si evidenzia il “tradimento”, nei fatti, dei principi costituzionali, dello slancio che ci si aspettava dall’alfabetizzazione e dalla diffusione della cultura.

Anche a livello internazionale negli anni '80 viene rilevata l'inadeguatezza dei sistemi scolastici, la mediocrità dei risultati formativi e la loro disomogeneità. Gardner (1983) nel rapporto “A National at Risk” evidenzia le carenze gravissime della scuola americana e successivamente altri paesi si sono associati a questa denuncia. Nell'opinione pubblica comincia a serpeggiare un sentimento di sfiducia verso la scuola.

Da questa generale constatazione delle difficoltà e della scarsa produttività dei sistemi scolastici è nata l'idea ed il proposito della valutazione della loro qualità. «La scolarizzazione non costituisce più un obiettivo desiderabile in sé ma un obiettivo che diventa desiderabile a misura della qualità del servizio del quale gli allievi possono fruire» (Vertecchi, 1989).

Ragionare in termini di qualità, ha generato la consapevolezza che la scuola deve essere valutata in tutte le sue componenti, che occorre una valutazione sistemica «una valutazione che misura la produttività del modello di scuola effettivamente operante» (Damiano, 1988). Una valutazione che non sia fine a se stessa, ma i cui esiti e dati devono essere utilizzati per indirizzare il sistema scolastico verso l'acquisizione delle finalità educative dichiarate dalle istituzioni. L'attenzione si sposta dal singolo allievo e dai suoi risultati al sistema: è un passaggio determinante, sul piano sociale, culturale e anche politico, alla cui base vi è, per tornare da dove siamo partiti, un diverso rapporto tra educazione e società, tra educazione e democrazia.

Queste idee, questa consapevolezza, hanno trovato approfondimento nella ricerca e letteratura educativa, diffondendosi fra gli operatori scolastici, avviando prime sperimentazioni; sono state recepite anche a livello normativo per ratificare un movimento pedagogico -culturale in atto.

Molti Paesi industrializzati si sono impegnati nella verifica della produttività reale dei propri sistemi scolastici, nel controllo della qualità della scuola come luogo di esperienza e formazione. La maggior parte di essi sta operando a due livelli: a livello di sistema nazionale di istruzione ed a livello degli apprendimenti. Una terza via intermedia, tra la

valutazione del sistema scolastico nazionale e la valutazione degli apprendimenti degli alunni, è la valutazione della qualità del servizio offerto dal singolo istituto (Petracca, 1996). La valutazione della qualità del servizio degli istituti è essenziale per promuovere la capacità della scuola ad adeguarsi alle esigenze formative locali, per permettere la comunicazione tra il macro ed il micro sistema formativo. Questo, in Italia, ha avuto ancora più ragione d'essere dopo la Legge sull'autonomia scolastica n.59/1977 (riforma Bassanini) e il successivo decreto 275/1999, che ha disciplinato l'autonomia come «garanzia di pluralismo culturale che si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti». L'accento viene posto sull'offerta formativa "locale" e sulle caratteristiche e i bisogni del contesto e della popolazione scolastica a cui essa deve rispondere. Per mantenere il proprio compito formativo è stato chiesto alla singola scuola di andare più a fondo nell'analisi delle necessità e nello stesso tempo di creare, territorialmente, alleanze per affrontare adeguatamente la formazione delle nuove generazioni. Detto in altri termini: operare nel locale, per essere in grado di rispondere alla dimensione globale assunta dalla realtà.

Questo cambiamento di indirizzo ha richiesto cambiamenti raggiungibili con il necessario tempo, superando ostacoli e ancora una volta resistenze. Sul piano concreto, è riscontrabile come il controllo del funzionamento del sistema scolastico in Italia sia ancora prevalentemente di carattere burocratico e formale. Si controlla la documentazione didattica formalizzata costituita dal registro degli insegnanti, dalle programmazioni, dai registri dei verbali degli organi collegiali (Petracca, 1996); restando sul piano "del dichiarato e non dell'agito" si valuta la qualità formale della scuola non quella sostanziale.

Sia la valutazione a livello di sistema scolastico nazionale che la valutazione a livello di istituto, se attuate con procedure valide ed attendibili, danno importanti informazioni da utilizzare per migliorare l'organizzazione scolastica in termini di efficacia ed efficienza, così come per curare la formazione degli insegnanti, la riorganizzazione dei curricula di studio con i relativi obiettivi, la didattica e, in ultima analisi, la qualità degli apprendimenti. È la valutazione dei vari livelli del sistema d'istruzione che deve orientare le scelte di programmazione, fermi restando i principi costituzionali già più volte richiamati.

Spostandosi dal piano istituzionale più ampio al lavoro quotidiano nelle classi, il rapporto tra la qualità degli apprendimenti, aspetto centrale dell'indagine condotta, e la qualità della valutazione didattica, cioè il livello di valutazione che l'insegnante attua, giorno per giorno, a completamento ed integrazione dell'attività di insegnamento-apprendimento, è ormai appurato. In passato tale valutazione, che ora si definisce didattica, non aveva nessuna conseguenza reale sulla pratica scolastica, in quanto si limitava a rilevare il profitto degli allievi mettendolo in rapporto alla programmazione, meglio ancora agli argomenti presentati, allo scopo di classificarli e selezionarli. Era di fatto in coerenza con una scuola centrata sulle conoscenze, che offriva una certa quantità di sapere agli allievi, i quali dal canto loro dovevano impegnarsi a capitalizzarne il più possibile; la scuola delle lacune d'ignoranza da colmare, che disconosceva la complessità e originalità dei processi cognitivi, che faceva riferimento ad un'idea rigida e definita di cultura.

La *valutazione didattica* deve essere invece uno strumento finalizzato ad adeguare, rettificare l'intervento didattico in modo che esso risulti più efficace per raggiungere gli scopi prefissati e che sia più aderente alle capacità e ai bisogni di tutti gli alunni¹⁰; pertanto rappresenta una fase importantissima dell'attività di progettazione. La valutazione non può essere distinta dalla programmazione, neanche temporalmente, sono piuttosto in un intreccio costante e continuo e procedono di pari passo in quanto la programmazione implica la previsione e la strutturazione delle modalità valutative in base agli obiettivi terminali che andranno valutati ed anche sulle modalità valutative. La valutazione non può essere solo finale e sporadica (Petracca, 2015).

A livello normativo la funzione didattica della valutazione è stata recepita e formalizzata da anni, ma a livello di prassi, i cambiamenti sono rimasti in parte superficiali e variano nelle diverse realtà scolastiche. La valutazione, certo, non è più sanzionatoria, selettiva (nel senso che anche nelle scuole secondarie le bocciature sono diminuite), ma resta pertinente la considerazione fatta da Petracca (2015) il quale dice che ancora lo schema della valutazione che si attua a scuola è quello che parte in ingresso dagli obiettivi della programmazione e che arriva in uscita all'alunno, per verificare in che misura questi aderisce agli obiettivi del programma. Lo schema dovrebbe essere invece rovesciato: si dovrebbe valutare in ingresso l'alunno ed in uscita la scuola, allo scopo di definire i bisogni formativi di ciascuno, ipotizzare un itinerario formativo finalizzato a far evolvere la

¹⁰ Giovannini M.L. (1994), *Valutazione sotto esame*, Mondadori, Milano.

situazione ed infine valutare la distanza tra ingresso ed uscita (esito formativo) che ci indicherà l'adeguatezza dell'offerta formativa.

In uno studio, datato ma interessante, del 1988 sulla valutazione nella scuola dell'obbligo degli stati della Comunità Europea¹¹, è emerso che i sistemi di valutazione avevano caratteristiche che contribuivano al fallimento di molti studenti. Queste caratteristiche erano: prevalenza di sistemi basati sulla norma; enfasi eccessiva per gli scopi sommativi della valutazione; la restrizione della valutazione ad un curriculum accademico basato sui contenuti; gli allievi come recettori passivi della valutazione; l'aggregazione dei voti che maschera risultati e difficoltà specifici.

In questo studio si indicavano anche le caratteristiche di un più produttivo approccio alla valutazione: maggiore enfasi sul feedback formativo; valutazione di più aspetti del processo di apprendimento e non solo del prodotto; migliore definizione degli obiettivi di apprendimento; coinvolgimento dell'alunno in qualità di partner della valutazione.

É importante, arrivati a questo punto dell'analisi, definire cosa significa valutare, quali siano le fasi della valutazione didattica e fare chiarezza sui termini. Popham¹² ha usato l'espressione "a terminology jungle" per indicare i numerosi termini usati per definire la valutazione scolastica. In inglese abbiamo il termine *assessment* che ha il significato di verifica del processo didattico, ciò riguarda la raccolta dei dati relativi agli apprendimenti degli alunni e la loro misurazione ed elaborazione; un altro termine *évaluation*, invece, indica l'apprezzamento dei risultati dell'apprendimento, l'attribuzione di valore e l'espressione di un giudizio.

In Italia quando si parla di *valutazione scolastica*, si comprende sia il momento descrittivo-misurativo, sia il momento di attribuzione di valore; spesso questi due momenti non sono, nella consapevolezza e nella prassi degli insegnanti, ben differenziati ma sovrapposti.

É invece rilevante differenziare, specificando che ci occupiamo di valutazione degli apprendimenti. Per proseguire alcune riflessioni diventano importanti.

Va ricordato che il linguaggio è strumento determinante per fare chiarezza ed è bene capire meglio cosa rende un processo valutativo chiaro. Siamo nell'ambito di una valutazione istituzionalizzata, che deve rendere trasparente oltre al giudizio anche i criteri in base a cui è stato espresso e le modalità di rilevazione impiegate. Non è cambiando il

¹¹ Weston P. (1993), *Uno sguardo comparativo sulla valutazione*, Annali della pubblica istruzione.

¹² Popham W.J (1975), *Education Evaluation*, Prentice Hall, New Jersey.

codice con cui si esprime il giudizio che la valutazione diviene più chiara (voti, giudizi...), quanto piuttosto mostrando ciò che avviene prima del giudizio, comunicando in modo efficace come si è pervenuti ad esprimere una valutazione e in base a quali criteri si è giudicato (Castoldi, 2012). Allo stesso modo è opportuno trattare con la dovuta cautela la questione dell'oggettività valutativa. Ma se si pensa all'oggettività nei termini in cui questo concetto è utilizzabile con riferimento ad attività umane, storiche (come sono quelle formative, didattiche ma anche, ad esempio, l'esercizio del compito giurisdizionale), il discorso cambia. In questo caso oggettività non è semplice conformità alla cosa (*adaequatio rei et intellectus*) ma analisi interpretativa garantita dall'intersoggettività e dalla trasparenza delle scelte, scelte che si fondano anche su dati osservativi. In sostanza per gli alunni (ma anche, ad altri livelli, per gli insegnanti o per le istituzioni scolastiche) non è importante sapere che si è valutati oggettivamente grazie alla garanzia di una tecnica "neutrale", ma che i criteri e le scelte valutative siano esplicitati, dichiarati all'inizio del percorso formativo e soprattutto frutto di un'elaborazione intersoggettiva¹³. Chiarezza e intersoggettività sono due implicazioni dei processi valutativi che hanno orientato nell'indagine condotta e in questa stesura, e come tali verranno riprese in altri passaggi.

In Italia il termine misurazione, poco diffuso, distinto da valutazione, è stato introdotto da Visalberghi nel 1957 con lo scopo di avviare (in senso letterale) il dibattito sulle fasi e le funzioni nei diversi momenti di verifica e valutazione in contesti formativi; oggi si usa il termine *verifica*, che indica il processo di raccolta delle informazioni che precede la valutazione vera e propria. L'unico ordine scolastico che ha cominciato una vera riflessione in tal senso, e sta cominciando realmente a distinguere percorsi e strumenti, è la scuola primaria: complice (in questo caso positivamente) la pandemia da covid-19 che ha obbligatoriamente riaperto il dibattito su come valutare tenendo conto della didattica praticata a distanza e le nuove disposizioni normative (Ordinanza n. 172 del 4 dicembre 2020).

Nelle indicazioni ministeriali si parla di osservazione sistematica come operazione di raccolta dei dati dell'apprendimento. Gattullo (1967) per evitare fraintendimenti e per distinguere con chiarezza le varie fasi del processo di valutazione scolastica, usa il termine controllo scolastico, distinguendolo in tre fasi:

- la determinazione dell'oggetto del controllo;

¹³ Bottero E. (2014), *La valutazione esterna degli apprendimenti scolastici*, Pedagogia più didattica, n.1.

- la misurazione (la determinazione quantitativa e numerica dei risultati dell'apprendimento);

- la valutazione come giudizio sui risultati ottenuti con la misurazione; indica se gli obiettivi sono stati raggiunti o meno e a quale livello, attraverso l'applicazione di determinati criteri di valutazione (normativo, assoluto, relativo...).

Il processo di controllo scolastico è corretto se tutte le sue fasi sono metodologicamente corrette e se si è dotato, come dicevano, di criteri e strumenti adeguati. Nell'*attendibilità* e nella *validità* sono stati individuati i due parametri attraverso cui definirne l'utilità e l'efficacia e come guida per la strutturazione delle prove di verifica. In funzione della *validità* è bene indicare con precisione l'aspetto che con una determinata misurazione/prova si intende rilevare, facendo attenzione che la procedura sia in grado di evidenziare tale aspetto senza che esso si confonda in mezzo ad altri. Se così non fosse l'informazione non risulterebbe sufficientemente chiara e dunque utile. E' necessario poi che i dati rilevati, per essere validi, siano confrontabili con altri ad essi omogenei. Per quanto riguarda *l'attendibilità*, come seconda condizione, le informazioni vanno rilevate secondo criteri ben definiti, mediante una strumentazione che dia luogo a dati uniformi se utilizzata in condizioni uniformi, soprattutto che non si modifichi in base a chi effettua la rilevazione.

A questo si è giunti lungo un percorso di riflessione che ha visto la nascita della docimologia come scienza che studia la valutazione scolastica, che ricerca le soluzioni tecniche capaci di assicurare validità e attendibilità delle informazioni su cui si fonda l'attività valutativa.

Il termine è stato coniato in Francia da Henri Piéron per indicare lo studio sistematico degli esami scolastici. Piéron indica che l'oggetto di studio della docimologia è «il modo di dare i voti, la variabilità interindividuale e intraindividuale degli esaminatori, l'influenza dei fattori soggettivi...» (Piéron, 1966).

In quell'epoca, società, pedagogia e scuola si trovavano a condividere la necessità di una misurazione il più possibile oggettiva che permettesse una selezione senza margini di errore. Henri Piéron attribuì a questa disciplina una razionalità scientifica attraverso cui perfezionare i metodi destinati ad assicurare quelle che egli definisce «graduatorie umane».

In questo periodo storico la pedagogia subisce l'influsso della psicologia che tende ad applicare il metodo delle scienze naturali al comportamento umano. Il culto della misurazione, in effetti, nasce dal detto di E. L. Thorndike: «Tutto ciò che esiste, esiste in

una certa quantità», e raggiunge il suo apice negli anni '50 quando si arriva ad affermare che la qualità si deve semplicemente intendere come una quantità mal misurata. È questa l'idea di fondo degli approcci quantitativi. Questo concetto tradizionale riguardante la valutazione del prodotto, del misurare e il selezionare, partorisce la cosiddetta valutazione sommativa che viene messa in discussione negli anni '70, ma che resta ancora profondamente radicata e praticata nelle nostre scuole come unica forma valutativa, e che si presenta ancora oggi come tratto rilevante delle prove oggettive Invalsi e Pisa¹⁴.

Successivamente l'oggetto della docimologia si è allargato a considerare tutta la valutazione degli apprendimenti scolastici e non solo quella delle fasi terminali dei corsi di studio. Scriven¹⁵ ha coniato, a tal proposito, il termine di *valutazione formativa*.

Oggi la ricerca docimologica si interessa anche del problema dell'impiego dei dati qualitativi e quantitativi della valutazione, quindi non solo degli esiti di raccolta, misurazione e attribuzione di giudizio, ma anche dei processi decisionali e di regolazione dei microsistemi e macro sistemi informativi (Domenici, 1993). Inizialmente gli studi si sono focalizzati soprattutto sull'attendibilità (reliability) che, come dicevamo, è uno dei due requisiti cardine della valutazione (l'altro è la validità) rispetto alla quale, per registrare la fedeltà e costanza dei dati valutativi, sono state messe a punto tecniche e norme da seguire durante la preparazione delle prove di verifica e la loro correzione, in modo da superare o almeno ridurre la soggettività di giudizio. In questo senso l'attendibilità riguarda, con particolare intensità, il momento della preparazione delle prove.

L'altro requisito cardine del controllo scolastico, come già argomentato, è la validità, che come il precedente, deriva dalla docimologia e dalla psicometria. Secondo il concetto psicometrico una prova è valida se misura e quindi permette di valutare proprio ciò che intende valutare, cioè quando c'è corrispondenza tra una rilevazione, una misura, un giudizio e l'oggetto specifico su cui questi si riferiscono (Domenici, 1993); per questo si devono preparare prove che esplicitino il comportamento da misurare e che permettano inferenze circa il raggiungimento di specifici obiettivi.

La psicometria rischia di farci perdere di vista la considerazione della diversità degli allievi, delle loro specifiche sensibilità, delle conoscenze precedenti e del loro rapporto con il sapere, da intendere come un lavoro di conquista assolutamente personale. La Scuola è

¹⁴ Non è nelle mie intenzioni e possibilità aprire in questa sede tale problematica che, tuttavia, mi è sembrato importante richiamare.

¹⁵ Scriven M. (1967), *The methodology of evaluation*, in Tyler R.W., *Perspectives of curriculum evaluation*, Rand Mc Nally, Chicago.

consapevole del procedere personalizzato di ogni allievo ma spesso delega la differenziazione al lavoro da svolgere a casa. Differenziare la didattica o, come suggerisce Meirieu (2015), differenziare la pedagogia non è affatto una rivoluzione della Scuola, ma un reintegrare ciò che non avrebbe mai dovuto essere delegato all'esterno e cioè il sostegno individualizzato degli allievi. Un percorso difficile e rischioso per i docenti che li coinvolge a tanti livelli, compreso quello emotivo, ma che non può tuttavia essere demandato alla buona volontà o coscienza individuale, diventando invece una nuova prospettiva dell'educazioni oggi. La strada da seguire può essere indicata dalla Ricerca e dalla Politica: «Sortirne da soli è l'avarizia, sortirne tutti insieme è politica» (Scuola di Barbiana, 1967). «Se gli insegnanti non si preoccupano dei risultati che ottengono, si deresponsabilizzano e non combattono le diverse forme di fatalismo» (Meirieu, 2015, p.175).

La *valutazione formativa* è un costrutto "nuovo", rispetto a ciò che può definirsi "tradizionale" e, come spesso capita con ciò che risulta nuovo, è implicato uno sforzo a migliorare, modificare o sostituire. Tale costrutto ha avuto una sua evoluzione ed è oggi posizionato al primo posto nei testi normativi della Scuola, messo in stretta relazione con la verifica del miglioramento degli apprendimenti¹⁶, dove si dichiara che la «valutazione ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti» (D.lgs 62/2017): il gradino più alto di attenzione, raggiunto con l'eliminazione di una congiunzione che nel DPR 122/2009 ne sminuiva il valore: «la valutazione concorre, con la sua finalità *anche* formativa...».

La valutazione formativa viene attuata in itinere, durante il processo di insegnamento-apprendimento e fornisce, in progressione, le informazioni utili sui punti di forza e debolezza degli alunni al fine di rivedere l'attività didattica, per adeguarla alle esigenze individuali; si tratta dunque di una valutazione che analizza i processi cognitivi di ciascuno e si impegna ad accompagnarli. L'espressione *valutazione formativa* è stata introdotta da Scriven nel 1967: «La valutazione non riguarda solo l'accertamento dei risultati finali conseguiti dagli alunni, ma anche, principalmente ed innanzitutto, la verifica della validità e dell'efficacia delle varie scelte operate dagli insegnanti nei confronti di obiettivi,

¹⁶ Il termine "valutazione formativa" è stato introdotto dal punto di vista normativo in Italia dalla L.517/77. Si rimanda al capitolo II per un maggiore approfondimento in tal senso.

contenuti, metodi e strumenti». Sempre Scriven¹⁷ sostiene che la valutazione formativa è complementare a quella sommativa in quanto finalizzata a far ottenere buoni risultati, attraverso la valorizzazione delle capacità individuali.

Bloom ed i suoi collaboratori hanno inglobato la valutazione formativa nel metodo del Mastery Learning, per la differenziazione degli itinerari didattici. Il feedback fornito dalla valutazione formativa permette all'insegnante di adeguare i percorsi formativi alle esigenze, ai bisogni degli allievi, affinché la maggior parte di essi (Bloom parla di almeno 80%) arrivi alla padronanza (Mastery) degli obiettivi formativi perseguiti.

Si può dire che la valutazione formativa, nell'ottica della didattica per obiettivi di Scriven e Bloom, finalizzata al raggiungimento di determinati obiettivi, certamente contribuisce a migliorare la pratica didattica, nel senso che la regolazione concerne prioritariamente le strategie dell'insegnante. Essa dà informazioni sul livello di apprendimento degli alunni, sul prodotto raggiunto, ma, intesa in questo senso, non sulla comprensione delle cause che stanno alla base di questa situazione e sui processi cognitivi personali. Questa didattica centrata sugli obiettivi non acquisisce, nel senso che non considera, le informazioni riguardanti il processo di apprendimento di ogni alunno, i diversi stili cognitivi, non valorizza la autovalutazione.

Un gruppo di studiosi francesi dell'università della Provenza, negli anni '90, ha cercato di andare oltre la valutazione formativa, introducendo il termine *evaluation formatrice* ovvero *valutazione formatrice* e chiarendo meglio quanto sia determinante focalizzarsi sulle caratteristiche del processo di apprendimento. Secondo quest'ottica, valutare significa raccogliere, dall'allievo, testimonianza completa e fedele di quanto ha nella mente, di qual è stato il processo di apprendimento compiuto, comprendendo le deformazioni o errori e le loro cause. L'errore, così facendo, può diventare una risorsa e non un limite. Nella valutazione formatrice viene posto al centro l'autovalutazione dell'alunno che impara a conoscersi e ragionare su di sé: con l'aiuto dell'insegnante, può comprendere i criteri di valutazione utilizzati, gli obiettivi da perseguire e a che punto si trova rispetto al loro raggiungimento, quali sono i personali punti deboli per pianificare, indirizzare miratamente le attenzioni, le azioni e gli sforzi. È l'alunno che deve agire, ritenendo che solo lui può operare una effettiva correzione dei suoi processi mentali, supportato in questa autoanalisi

¹⁷ Scriven M. (1967), *The methodology of evaluation*, in: Tyler R.W., *Perspectives of curriculum evaluation*, Rand Mc Nally, Chicago.

dall'insegnante (Domenici, 1993). Questa concezione della valutazione risente chiaramente degli apporti della psicologia dell'apprendimento e dell'approccio costruttivista.

Nella letteratura pedagogica anglosassone degli anni '90 viene riconosciuto il ruolo fondamentale della valutazione formativa nel promuovere l'apprendimento, con modalità e caratteristiche che si avvicinano alla valutazione formatrice¹⁸. L'aspetto qualificante della valutazione formativa va individuato nella qualità del feedback tra insegnante e alunno, da intendersi come «qualsiasi informazione fornita all'esecutore che è pertinente all'esecuzione». Un feedback efficace migliora l'apprendimento, così come è essenziale l'auto valutazione da parte degli allievi, i quali devono percepire il gap che c'è tra dove si trovano nell'apprendimento e dove devono “dirigersi” per il miglioramento. Dall'esito di vari studi sulla valutazione formativa è possibile sintetizzarne le caratteristiche proprie:

con un intento essenzialmente positivo, essere indirizzata a promuovere l'apprendimento e quindi essere parte integrante dell'attività didattica;

considerare il progresso dell'individuo, gli sforzi fatti e altri aspetti dell'apprendimento che potrebbero non essere specificati nel curriculum;

dare prevalenza alla validità e all'utilità rispetto all'attendibilità degli esiti;

richiedere che gli allievi abbiano un ruolo centrale acquisendo capacità di autovalutazione, imparando a riconoscere ed affrontare i propri punti forti e deboli.

Si tratta di una “valutazione *per* l'apprendimento”, che segue una logica di sviluppo e per questo coinvolge l'allievo nel momento valutativo e fa in modo che in lui maturi la consapevolezza della propria esperienza di apprendimento, impegnandosi a dirigerla in collaborazione con i propri docenti. Le finalità e complessità di queste operazioni richiedono collegialità da parte degli insegnanti, l'esercizio di un confronto utile a conoscere in maniera più ampia i propri allievi e come “metterli in rapporto” con il sapere che intendono trasmettere.

In questo senso si può parlare di un approccio docimologico *riflessivo*, che in questa sede viene sostenuto come più generativo e coerente con una visione socio-costruttivista dell'insegnamento-apprendimento, in una Scuola che intende essere ambiente democratico: la valutazione riguarda processi complessi e contestualizzati, che vanno tradotti in fenomeni osservabili; le valutazioni possono avvenire nella loro forma più proficua all'interno della relazione formativa. Ciò implica collocarle in una dimensione intersoggettiva e in rapporto a un modello sistemico (in riferimento agli apprendimenti, ma

¹⁸ Black P., William D. (1998), *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, a School of Education*, King's College London, London, SE1 8WA, UK.

anche al sistema formativo specifico, ai curricoli, alle progettazioni educative...), ricordando che la valutazione non sancisce solo i progressi degli allievi, ma consente un bilancio degli sforzi di tutti i soggetti coinvolti, famiglie comprese.

La valutazione formativa è un processo che informa l'attività progettuale, come vedremo meglio anche più avanti; segue un proprio itinerario che deve essere, per prima cosa, intenzionale ed esplicito; socializzato e comunicato tra tutti i soggetti in relazione; relativo a obiettivi, strumenti e criteri predefiniti e condivisi.

In questo itinerario sono individuabili diverse tappe, il cui punto di partenza va rintracciato nella consapevolezza da parte dell'insegnante rispetto agli apprendimenti, ma non solo, che intende promuovere ed alla progressione attraverso cui possono essere sviluppati da parte degli allievi. Accanto agli apprendimenti vanno considerati altri aspetti significativi dell'esperienza di apprendimento come ha indicato Le Boterf, G. (2008)¹⁹ quali: le risorse conoscitive, nei termini di conoscenze e abilità che lo studente deve padroneggiare per raggiungere determinate competenze; i processi cognitivi da attivare per mobilitare le sue risorse (processi di interpretazione del compito, di azione, di autoregolazione); le disposizioni ad agire secondo proprie modalità, a livello individuale, di gruppo, di classe. In questo vanno considerati anche l'atteggiamento con cui lo studente si pone di fronte all'esperienza di apprendimento e l'immagine di sé, come soggetto di apprendimento.

Inoltre, accanto agli apprendimenti e agli aspetti cognitivi di ogni allievo, va tenuta presente la dimensione affettivo e sociale; questo è un dato di maggiore consapevolezza alla scuola di base. Andrebbero dunque programmate attività adeguate e utilizzati strumenti e procedure adatti per registrare e valutare le condizioni e situazioni, rispetto ai singoli e rispetto ai gruppi classe. In genere, in particolare nei gradi scolastici superiori, la formazione in ambito socio-affettivo e relazionale non viene presa in carico come aspetto importante (per la crescita, ma anche per l'apprendimento), così non viene programmata e coordinata. La dimensione socio-affettiva è di solito rapportata ad aspetti limitati, riconducibili alla buona condotta degli alunni, intesa come insieme di comportamenti seri, ordinati, disciplinati, attenti (Gattullo e Giovannini, 1989). La ricerca psicologica ha dimostrato come i fattori emozionali, affettivi e sociali interagiscono con l'apprendimento cognitivo e quanto sia importante promuovere negli alunni atteggiamenti e comportamenti socio-affettivi adeguati. Per poter elaborare proposte educative e interventi didattici validi

¹⁹ Le Boterf, G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli.

per il raggiungimento di tali comportamenti, è necessario che gli insegnanti raggiungano elementi di conoscenza attendibili, validi e sistematici. Raccogliere dati sul comportamento sociale e affettivo è un compito complesso che richiede la conoscenza di procedure e strumenti particolari ed una stretta collaborazione con i colleghi. Queste conoscenze dovrebbero far parte delle competenze di base di tutti gli insegnanti. Una procedura fondamentale per la rilevazione di comportamenti in ambito affettivo e sociale è l'osservazione sistematica, su cui si tornerà a breve.

Un passaggio da non sottovalutare riguarda la comunicazione agli studenti degli obiettivi di apprendimento del percorso che si prevede di realizzare e dei criteri per valutarne i risultati, individuali e di classe (si può trovare riscontro di questa forte esigenza nel capitolo VI.2 riferito alle risposte date dagli studenti al questionario). In una logica di valutazione intersoggettiva, è opportuno chiarire agli allievi cosa ci si aspetta da loro e su cosa devono orientare la propria attenzione e impegno. Questa comunicazione non deve avvenire solo all'inizio del percorso, ma essere richiamata anche negli scambi fra docente e allievi durante e alla fine del percorso.

C'è una fase di rilevazione, in cui l'insegnante procede alla raccolta di dati e informazioni utili a comprendere i livelli di apprendimento raggiunti dai propri allievi e i loro bisogni formativi. Un altro passaggio fondamentale consiste nella restituzione di un feedback descrittivo alle classi, per fornire informazioni su come stanno procedendo nell'apprendimento rispetto ai criteri fissati e indicazioni su come proseguire.

Vanno previste azioni di supporto allo scopo di ridurre la distanza tra apprendimenti attesi e osservati, soprattutto per sostenere lo sviluppo degli allievi attraverso modalità didattiche ritenute più adatte rispetto alle difficoltà, agli errori, alle situazioni osservate.

Si arriva poi all'accertamento dei progressi compiuti con la successiva regolazione. Questi passaggi si ripetono in un andamento circolare e ciclico del processo di valutazione, dove deve avvenire un continuo dialogo tra l'azione didattica e la valutazione, di cui essa è una componente insostituibile. Si tratta di ragionare in termini di un allargamento dello sguardo valutativo, in una moltiplicazione delle prospettive di analisi dell'apprendimento e degli strumenti di esplorazione impiegati.

La valutazione formativa di fatto supporta quella sommativa, nel senso che conduce a esiti positivi di prestazione; questi due livelli valutativi, tuttavia, hanno funzioni diverse.

Per essere più precisi, nella letteratura pedagogica c'è una disputa tra chi sostiene che queste due forme di valutazione debbano utilizzare procedure separate e corrispondenti alle

relative funzioni (Simpson 1990; Harlem 1992) e chi sostiene, invece, che i risultati dell'una possono essere utilizzati per gli scopi dell'altra. Per alcuni studiosi, a causa della natura dinamica delle informazioni della valutazione, i dati ricavati con la valutazione sommativa possono essere utilizzati per scopi formativi; altri sostengono che la valutazione può supportare l'insegnamento a condizione che gli insegnanti siano formati per utilizzarla a questo scopo.

È fondamentale, in ogni caso, che i docenti conoscano le finalità e le procedure di entrambe queste forme di valutazione e non ne confondano gli scopi.

Nella visione di chi scrive il punto di avvio consiste nel rifiuto dell'equazione secondo la quale la valutazione scolastica si identifica con l'accertamento delle conoscenze, in quanto riduttiva e penalizzante di tutta l'azione educativa che la Scuola svolge. La valutazione non può più identificarsi con la misurazione del sapere, con la selezione dei possessori del sapere; deve essere formativa, cioè strumento della formazione. Va fatto, per così dire, un capovolgimento temporale: la valutazione da operazione finale diventa iniziale e continua; si valuta l'alunno al suo ingresso per accertare le sue condizioni, «si ispezionano le cisterne per restare nell'immagine abusata, per accertare se siano stagne o presentino delle falle e per ripararle prima di passare a versare dell'acqua» (Petracca, 2015, p.17); si valutano e selezionano gli scopi da prefiggersi, si valutano e verificano in itinere i percorsi; si valutano le eventuali modifiche da apportare nell'intervento didattico; si valuta e verifica tutta l'azione di insegnamento-apprendimento al momento finale.

In sintesi, la valutazione è continua e deve essere sempre collegata alla programmazione, come verifica e miglioramento del lavoro svolto dall'insegnante. A potenziare questo intreccio è la collegialità della valutazione che trova la sua massima espressione nei team e nei consigli di classe, vero "centro motore" di tutta l'attività formativa e didattica di una scuola, in cui le singole individualità devono comporsi, con la possibile mediazione del capo d'istituto, in una superiore integrazione di volontà.

Il discorso attorno alla valutazione, data la sua complessità, può orientarsi verso più ambiti di approfondimento. Nell'economia di questo lavoro, si è scelto di farsi guidare, per la seconda parte del capitolo, da tre parole-chiave: osservazione, strumento, riflessione. Esse legano lo studio della prima parte della tesi, con la seconda riferita all'indagine condotta, in quanto attraverso i questionari proposti, si è inteso, in modo particolare, sollecitare i docenti ad una rielaborazione delle esperienze d'insegnamento, a ri-

considerare le proprie scelte ed azioni in rapporto alla valutazione degli allievi, a ripensare l'esercizio della professione.

Per svolgere tutte le funzioni della valutazione particolare cura va data alla raccolta delle informazioni su cui basare scelte d'indirizzo e di azione, sul piano istituzionale, di programmazione e per l'accompagnamento del singolo allievo. **L'osservazione** costituisce per l'insegnante lo strumento base, necessario per avviare i processi valutativi ad ogni livello. Ci riferiamo non all'osservazione dei fenomeni nella loro singolarità e peculiarità, ma alla tensione volta a cogliere l'aspetto globale e dinamico delle situazioni, considerando riferimenti a precedenti e correlazioni fra fatti, ma anche le conseguenze derivanti. Questo tipo di competenza, che ogni docente dovrebbe impegnarsi a raggiungere, consente di non limitarsi a rilevare i dati, cercando di comprendere ed interpretare il senso di ciò che si vede accadere. È una operazione, che potrebbe sembrare priva di fondamento scientifico in quanto condizionata dalla soggettività, è invece parte essenziale del processo di osservazione, se condotto in maniera metodologicamente corretta. Ci riferiamo all'osservazione sistematica, che, a differenza di quella occasionale, si avvale di procedure controllate, pianificate, rigorose che forniscono dati attendibili e comunicabili. Questo tipo di osservazione traduce il comportamento in dato misurabile e questa traduzione è operata dall'osservatore, che va tuttavia considerato fonte di perturbazioni (Aureli, 1997); si intende dire che vanno messi in conto e dunque tenuti sotto controllo pregiudizi, aspettative, inferenze che, assieme alle condizioni psicofisiche, possono inficiare la validità e attendibilità dei dati osservativi. Per eliminare, almeno controllare e neutralizzare, tali fonti di distorsione (che verranno riprese in un successivo passaggio), occorre una procedura osservativa che definisca con precisione cosa osservare, come osservare e quando osservare. Si possono identificare, con Domenici (1993) quattro fasi per attuare una corretta procedura osservativa:

1 - determinare l'oggetto dell'osservazione e definirne gli elementi più rappresentativi; bisogna avere chiaro *cosa osservare*, cioè l'aspetto, la situazione, il comportamento che interessa;

2 - stabilire le procedure, i criteri e gli strumenti da utilizzare per compiere l'osservazione e la registrazione dei comportamenti/delle situazioni. Stiamo parlando del *come osservare*, ovvero la forma dell'osservazione (si può decidere per una osservazione partecipante, distaccata o nascosta), gli strumenti (filmati, reso, schede di registrazione eccetera);

3 - preparare un piano di lavoro, stabilendo chi deve osservare, in quali situazioni e la durata e la frequenza delle osservazioni;

4 - stabilire come analizzare ed utilizzare i dati raccolti.

Esistono diverse procedure e strumenti di osservazione, uno di questi è lo *schema di codifica*. Il comportamento è un fenomeno molto complesso e variegato, costituito da un flusso continuo di azioni, interazioni, movimenti. Lo schema di codifica si focalizza solo su alcuni aspetti del comportamento, fornendo all'osservatore una lista chiusa e predeterminata di unità comportamentali da rilevare (Aureli, 1997). In questo modo l'osservatore annoterà su una apposita griglia o scheda, attraverso dei simboli, solo le categorie comportamentali codificate. Lo schema di codifica, come si può evincere, è lo strumento osservativo più economico e maneggevole, in quanto rende più semplice la fase di rilevazione restringendo il campo di osservazione, portando ad registrazione veloce e pratica. Anche l'analisi dei dati è più semplice e agevole. Questo strumento osservativo, obbligando gli osservatori a seguire uno schema predefinito, li aiuta a focalizzare, migliora l'affidabilità dei dati; per questo motivo è considerato come un metodo accurato. Gli insegnanti, codificando i comportamenti degli alunni che vogliono osservare e monitorare, possono costruirsi schemi di codifica adeguati alla propria realtà; è essenziale che i comportamenti inseriti siano ben definiti e chiari in modo da essere registrati in maniera univoca. Con indicatori si possono accertare i comportamenti socio-affettivi, ma anche conativi e organizzativi: la partecipazione alla vita di classe, l'interesse, l'attenzione, la concentrazione, l'autonomia, il metodo di lavoro, l'impegno, la socializzazione e l'interazione. Un sistema di codifica molto conosciuto per l'analisi dell'interazione di gruppo è il sistema di Bales (Mucchielli, 1986), che permette di registrare il comportamento dei partecipanti alle attività di gruppo in 12 categorie. Tale sistema prende in considerazione sei aspetti della interazione di gruppo: l'orientamento, la valutazione, il controllo, la decisione, le tensioni interpersonali, l'integrazione nel gruppo. Ognuno di questi 6 aspetti è rappresentato da due categorie, una formulata in senso positivo e l'altra in senso negativo. Ad esempio, rispetto all'aspetto delle tensioni interpersonali, si hanno due categorie alternative: 1 - allenta le tensioni, crea distensione e si dimostra soddisfatto; 2 - dimostra tensione, accresce la tensione, si pone al di fuori del gruppo (Gattullo e Giovannini, 1989). Rimane aperta la questione dell'utilizzo delle rilevazioni da parte del docente e della comunicazione, ovvero come rimettere in circolo i dati valutativi affinché si possano ricavare indicazioni per il lavoro dell'insegnante e avvengano ricadute positive sull'andamento dello studio da parte degli allievi.

Altra procedura interessante di osservazione, in qualche modo al polo opposto rispetto alla precedente, è quella dei *resoconti narrativi*. Si tratta di registrazioni narrative di situazioni ed episodi comportamentali, attraverso cui vengono descritte azioni, reazioni, comportamenti osservati, senza seguire una struttura, ma cogliendo “l’evidente” (Aureli, 1997). Questa modalità di osservazione risente maggiormente della soggettività dell’osservatore, richiede tempo sia per la registrazione, sia per l’analisi dei risultati. La dispendiosità è tuttavia compensata da una visione più articolata non solo del soggetto in azione, ma anche del contesto in cui avvengono gli accadimenti, con una ricostruzione di carattere “ecologico”. Strumenti simili sono gli *anecdotal records*, che sono registrazioni di brevi scambi tra persone e di episodi osservati generalmente nel loro abituale svolgimento (Zambelli, 1983). Questi vengono registrati in schede apposite dove si annotano il nome e il cognome dell’alunno, la classe, la sigla dell’osservatore, l’ora in cui è avvenuta la rilevazione, la situazione generale in cui si inserisce l’osservazione, la registrazione narrativa dell’ episodio ed infine informazioni aggiuntive e valutative personali. Questa modalità date caratteristiche e l’impegno che richiede, viene utilizzata soprattutto per gli alunni che presentano particolari bisogni e difficoltà, al fine di comprendere e definire meglio i loro comportamenti.

Un altro strumento osservativo è rappresentato dalle scale di valutazione *rating scales*; in questo caso non ci si limita a registrare il comportamento osservato, ma si formula una stima del livello con cui un certo comportamento si manifesta. Si possono utilizzare scale di valutazione di tipo categoriale, numerico o grafico, che servono a collocare su un punto della scala, in base alla stima della frequenza/intensità manifestata, il comportamento considerato. Ad esempio, se consideriamo come caratteristiche dell’alunno l’attenzione in classe, possiamo formulare una scala categoriale mettendo 4 categorie (molto attento, attento, poco attento, disattento) oppure una scala numerica (3-2-1-0) in cui i numeri rappresentano il livello di attenzione. Di solito vengono utilizzate scale a 5 o 7 punti che agli estremi presentano i valori alti e bassi relativi ad un certo comportamento. Le scale di valutazione sono facili da costruire e da utilizzare però possono risentire dell’effetto della soggettività dell’osservatore-misuratore. Individuare un livello, l’intensità e/o la frequenza di un atteggiamento, comportamento e azione può effettivamente dare una cognizione più chiara del soggetto e dei suoi bisogni, come delle sue difficoltà, ma anche aprire a possibilità di intervento educativo.

Quello che preme ribadire, andando a concludere su questo aspetto, è che le pratiche di osservazione devono portare alla formazione di un abito mentale così come Dewey lo

intende (2019), ovvero come forma di pensiero, anzi come risultato dell'azione costruttiva del pensiero, che con pervicacia permane e indirizza l'agire. Ogni azione, ogni scelta, ogni valutazione va sostenuta da pratiche osservative e va tenuto ben presente che «Il tema dell'osservazione ci pone di fronte all'incrocio di diverse questioni, in particolare, quella della *scientificità* dell'osservazione, del suo ancoraggio al *paradigma* culturale di riferimento, del *rapporto tra pedagogia e scienze*, in generale, e a quelle dell'educazione in particolare»²⁰.

Questione importante è rappresentata anche dalla dotazione di *strumenti* adeguati per una idea formativa di valutazione, ovvero strumenti, che non ne tradiscano gli scopi. Si anticipa che tra tutti la scelta di presentazione è andata a quelli che richiedono il dialogo fra i vari soggetti coinvolti, in una logica di intersoggettività più volte richiamata.

Procedure e strumenti scelti dipendono, inevitabilmente, dal tipo di didattica e dalla teoria dell'apprendimento che l'insegnante, in modo implicito o esplicito, ha assunto. Detto grezzamente: per una didattica centrata sugli obiettivi verranno utilizzati certi strumenti e prove come brevi interrogazioni orali, brevi scritture finalizzate a controllare acquisizioni e padronanze degli allievi in rapporto ai risultati attesi. Per una didattica centrata sui processi di apprendimento, degli stili cognitivi, della logica e degli errori tipici, che maggiormente si giova della valutazione formativa, si utilizzeranno altri strumenti e prove. Su questi vale maggiormente la pena soffermarsi. Molto importante è *l'osservazione sistematica* del comportamento degli studenti, utilizzando griglie di osservazione, schemi di codifica di precise e indicative azioni, in situazioni abituali o intenzionalmente create (grafiche, verbali...) che possono far emergere le strategie ed i problemi dell'allunno (Domenici, 1993); ma di questo abbiamo già scritto, più diffusamente sopra, proprio perché l'osservazione è strumento principe dell'insegnamento.

Strumento interessante è quello *dell'intervista semistrutturata*, che permette di indagare le modalità di pensiero e ragionamento dell'allievo, fissando alcune principali domande, mentre le altre vengono introdotte in base alle risposte, così da rendere più fluido e personalizzato lo scambio.

Nel colloquio clinico rivolto all'indagine dello sviluppo cognitivo dell'allievo, della sua organizzazione mentale, si conduce il soggetto verso situazioni critiche, seguendo le sue risposte spontanee al fine di non perdere informazioni importanti.

²⁰ Michelini M.C. (2017), *Osservazione educativa. Ricerca di un paradigma*, PedagogiapùDidattica, Erickson, Trento.

Anche *le mappe concettuali* sono uno strumento che permette di analizzare com'è organizzata la conoscenza proposizionale degli allievi e quali sono i collegamenti di legami deboli o errati, creati tra i vari concetti, quali i collegamenti assenti. È fondamentale, inoltre, come già evidenziato, promuovere *l'autovalutazione* degli allievi, sia in riferimento a successi o difficoltà personali, sia a lavori realizzati da altri alunni di classi o scuole diverse. Sono state introdotte le *autobiografie cognitive*, come stimolo per la metacognizione: consistono in una narrazione dell'esperienza di apprendimento riferita a determinati percorsi formativi (Petracca, 2015).

Naturalmente le prove variano anche in rapporto alla struttura epistemologica delle discipline, ma devono avere una base qualitativa comune: consentire un monitoraggio continuo delle situazioni di apprendimento della classe e di ciascun alunno, permettere un adeguamento realistico e utile della didattica; rivolgere agli allievi, in maniera continuativa, informazioni di ritorno sul livello delle loro prestazioni. La valutazione deve assumere il carattere orientativo, quale strumento che serve all'insegnante per dirigere l'allievo sulla via giusta, non per giudicarlo, ma per guidarlo: a esplorare se stesso, a riconoscere le proprie capacità e i propri limiti, a conquistare la propria identità. È da questa conoscenza di se stessi che può derivare la successiva accettazione di sé, nei limiti e nelle virtù, su cui si fonda la capacità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro. Sembra un concetto nuovo, in realtà ci riporta al "conosci te stesso" di Socrate. È questo il giusto modo di intendere l'orientamento, o meglio auto-orientamento, che poco ha a che vedere con l'espressione burocratica del <consiglio di orientamento>, fornito agli alunni dal consiglio di classe al termine del primo ciclo.

Continuando ad esplorare la questione degli strumenti, diventa significativo far presente una distinzione fra degli strumenti utilizzati per la valutazione degli apprendimenti cognitivi e quelli impiegati per la valutazione delle caratteristiche socio-affettive degli allievi. Si tratta, naturalmente, di strumenti e procedure differenti, perché i comportamenti e gli obiettivi dei due ambiti sono di natura diversa, seppure collegati fra loro: il soggetto va osservato e compreso nella sua interezza. Inoltre come già indicato, qui vengono proposti "al servizio" della valutazione formativa, considerata centrale e determinante nel rapporto insegnamento-apprendimento.

Per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti cognitivi, nella pratica scolastica vengono utilizzati: interrogazioni orali; prove scritte di varia natura (dettati, relazione, temi, riassunti, test); prove pratiche; prove grafiche.

Si può effettuare una classificazione di questo strumentario di prove basandosi sulla strutturazione degli stimoli proposti e dunque sulla tipologia delle risposte che vengono richieste. Uno stimolo si dice aperto quando non è ben definito, circoscritto, ma lascia un grosso spazio all'interpretazione dell'allievo, consentendogli scelte e proposte, e permettendo al docente un avvicinamento al suo schema di ragionamento. Allo stesso modo una risposta è aperta quando l'allievo può rispondere liberamente alla sollecitazione, senza particolari vincoli o passaggi obbligati, scegliendo la forma ed i criteri che ritiene più appropriati. Al polo opposto, uno stimolo è chiuso se presenta un alto grado di strutturazione, nel senso che la sollecitazione proposta è circoscritta, precisa, univoca, non lascia spazio all'interpretazione soggettiva. Una risposta è chiusa se non può essere liberamente formulata, ma è predefinita nella forma e nel contenuto. Sulla base dell'apertura o chiusura di stimoli e risposte le prove di valutazione vengono suddivise in tre tipologie:- le prove soggettive o tradizionali (a stimolo aperto e risposta aperta); - le prove oggettive strutturate (a stimolo chiuso e a risposta chiusa); - le prove semistrutturate (a stimolo chiuso e a risposta aperta).

Gran parte delle prove tradizionali di valutazione hanno la caratteristica di essere soggettive, infatti propongono stimoli generalmente più aperti che chiusi e di conseguenza attivano risposte libere sia nella forma che nei contenuti. Queste prove presentano limiti perché non permettono una valutazione affidabile e valida. Pensiamo all'interrogazione orale, usata per gli scopi della valutazione formativa, ha una notevole importanza, ma non nella forma della classica interrogazione quanto piuttosto come: il dialogo pedagogico, il pensiero ad alta voce ed anche sotto forma di brevi domande, per avere un feedback sul livello di comprensione dei singoli alunni e della classe, su determinate situazioni ed argomenti. Essa in realtà continua ad essere utilizzata dagli insegnanti soprattutto per la valutazione sommativa e pertanto presenta limiti significativi, sia a livello di attendibilità e di validità, sia per l'economia dell'attività didattica.

A livello di attendibilità l'interrogazione orale ha notevoli inconvenienti, in quanto non si presentano gli stessi stimoli a tutti gli alunni, si pongono domande diverse che possono essere più facili o più difficili, più chiare e meno chiare. Inoltre siamo di fronte ad una valutazione intuitiva, basata a volte sul ricordo (se il voto è assegnato a fine giornata) o, se attribuita nell'immediato, può essere condizionata da variabili legate alla situazione contingente; non si avvale poi di una misurazione e quindi è oggetto di distorsioni.

A livello di validità i limiti sono ancora più gravi; infatti non è rispettata la validità di contenuto, in quanto se lo scopo è verificare il livello di conoscenza di un certo argomento,

tale obiettivo può essere oscurato da limiti nella capacità di esposizione orale dello studente, quindi più che la conoscenza viene valutata un'altra abilità o competenza. Con l'interrogazione orale si può valutare solo una piccola frazione del programma svolto, che non è rappresentativa di tutto il programma e non permette di affermare se gli alunni possiedono tutte le abilità-obiettivo perseguite (Domenici, 2019). L'interrogazione orale non è nemmeno funzionale all'economia dell'attività didattica, in quanto questa forma di valutazione richiede tempo, che viene sottratto all'attività di insegnamento-apprendimento.

Anche le prove scritte tradizionali presentano notevoli limiti sia di attendibilità che di validità. Nel tema classico viene proposta una traccia non circoscritta, non univoca ma che lascia spazio alla libertà interpretativa, pertanto ogni allievo risponde in modo libero e soggettivo. L'alunno può tralasciare questioni che l'insegnante ritiene importanti, privilegiandone altre che sono, per questi, meno significative. Come nell'interrogazione orale si rischia di non cogliere le conoscenze-abilità che si vorrebbero valutare. La valutazione del tema è intuitiva, olistica, ciò determina dei limiti di attendibilità. In particolare con questo strumento, ma non è l'unico, non si verifica, è stato più volte dimostrato, né la costanza della valutazione da parte di uno stesso valutatore, tanto meno tra valutatori diversi. Detto in altri termini: la ricerca docimologica ha evidenziato notevoli scarti nella valutazione della stessa prova effettuata da diversi valutatori e nelle valutazioni di uno stesso valutatore fatte in tempi diversi.

Queste discordanze nascono anche dal fatto che i diversi valutatori danno un diverso peso ai criteri valutativi: c'è chi dà più importanza alla correttezza grammaticale, chi a quella sintattica, chi alla pertinenza ed esaustività degli argomenti trattati, ect... Questi limiti di attendibilità sono stati rilevati non solo sugli elaborati scritti/temi, ma anche in prove che apparentemente sembrerebbero più strutturate ed univoche come le prove scritte di matematica (De Landsheere, 1973). Ciò succede perché tutte le prove di valutazione tradizionali risentono, a causa dei loro limiti strutturali, di numerosi effetti di distorsione dell'attendibilità. Tali effetti sono stati studiati ed un'ampia trattazione si trova in Domenici 1993, Giovannini 1994, Petracca 2015.

Consideriamo i principali «vizi docimologici» sempre nella convinzione che conoscerli, e assumerne consapevolezza, può aiutare ad evitarli quanto più possibile; inficiano i nostri giudizi anche nelle relazioni interpersonali ordinarie.

L'effetto pigmalione (un effetto della profezia che si autoverifica). Gli insegnanti si formano certi giudizi sugli alunni e determinate aspettative nei loro confronti: fra loro, chi nutre nei confronti di alcuni alunni aspettative positive, a questi si rivolge con un

comportamento verbale e non-verbale più incoraggiante e motivante, mentre con gli altri allievi avviene una interazione diversa, meno sollecitata, meno continua, che fa trapelare una minore stima.

L'effetto alone, legato al giudizio (o pregiudizio) che l'insegnante si è formato su un allievo, è fondato su diversi fattori. L'insegnante tende a valutare sempre positivamente gli alunni che ha giudicato competenti e preparati e negativamente quelli che ha giudicato poco competenti, impreparati e svogliati. Tale effetto naturalmente è massimo quando si procede ad una valutazione intuitiva, senza alcuna misurazione.

L'effetto di stereotipia: è connesso al fatto che il giudizio dell'insegnante tende ad essere persistente e influenza le sue valutazioni nel tempo, confermandole anche poco motivatamente.

L'effetto di contrasto: si tratta di un'alterazione della valutazione paragonata a prove precedenti, contestuali o successive di altri alunni.

L'effetto contagio: siamo di fronte ad un condizionamento operato dal giudizio di altre persone che può influenzare già in partenza il giudizio del docente.

L'effetto della distribuzione forzata dei risultati: su questo vale la pena soffermarsi. Esso deriva dalla convinzione, riguarda in particolare gli insegnanti delle secondarie, che i risultati di apprendimento degli alunni debbano riflettere l'andamento della curva normale a campana di Gauss. Ci si aspetta che solo il 20% degli alunni raggiunga risultati ottimali, che il 60% raggiunga risultati vicini alla sufficienza ed il 20% risultati negativi. Curioso osservare che i docenti si ritengono capaci di valutare quando la curva di Gauss è presente con le stesse percentuali sia nella prima parte dell'anno scolastico, che nella seconda e a termine. Da ciò possiamo dedurre come la valutazione sia, nei fatti, solo un atto finale e sporadico e non legato, come dovrebbe essere, alla progettazione, altrimenti ci si stupirebbe del fatto che le valutazioni di metà anno ricalchino quelle della fine dell'anno scolastico; come dire che la progettazione e la conduzione didattica non hanno sortito alcun effetto, che il loro lavoro è andato a vuoto; tra la valutazione sommativa e la valutazione progettuale, non è stato effettuato collegamento. Se gli insegnanti si riferissero, invece che alla curva di Gauss, alla curva a J del Mastery learning (80/90% di risultati ottimali è solo 10/20% di risultati negativi) gli effetti di questa nuova distribuzione risulterebbero diversi, proiettati alla positività.

Le critiche della letteratura docimologica alle prove tradizionali non hanno lo scopo di eliminarle completamente dalla prassi scolastica. Molti autori (Gattullo 1967, Gattullo e

Giovannini 1989, Visalberghi, Corda Costa 1995) pur condividendo tali critiche, riconoscono che tali prove hanno una loro utilità, però vanno applicate in modo più corretto e consapevole. Le prove come temi, relazioni, riassunti sono necessarie per valutare la produzione scritta che non si può accertare attraverso prove oggettive; sono da proporre per rilevare varie capacità, come quella di sintesi, e dimensioni prettamente soggettive quali la creatività, l'originalità e il senso critico. Diventa a tal fine migliorarne il livello di validità ed attendibilità. Gattullo e Giovannini (1989) danno questi suggerimenti:

- limitare l'uso delle prove tradizionali agli obiettivi che coinvolgono categorie tassonomiche che solo esse riescono a misurare;
- definire in modo operativo tali obiettivi;
- dare maggiore strutturazione agli stimoli (mediante tracce, schemi indicazioni sul modo di affrontarle);
- determinare regole (criteri, peso dei criteri, gamma dei punteggi) per effettuare una misurazione più analitica, che garantisca un sufficiente livello di attendibilità.

La valutazione di una prova di produzione scritta è certamente più complessa della valutazione di una prova oggettiva/strutturata, però oggi è possibile valutare prove scritte sulla base di standard comuni che garantiscano buoni livelli di affidabilità. Tali metodologie sono state sperimentate, a questo scopo, in Italia da ricercatori ed insegnanti (Visalberghi, 1996).

Per prove oggettive, è opportuno chiarire, si intendono quelle costituite da stimoli chiusi e da risposte chiuse, definite tali, perché permettono di predeterminare l'esattezza delle risposte a ciascuna domanda e il punteggio da attribuire, pertanto consentono di evitare gli errori interpretativi e misurativi (Domenici, 2019). Il termine oggettivo è riferito anche al fatto che esse richiedono le stesse prestazioni a tutti i soggetti (stesse domande ed espresse nello stesso modo). Le prove oggettive sono anche definite *prove strutturate di conoscenza*, perché sia gli stimoli che le risposte sono univoci, predeterminati nella forma e nel contenuto. Questi strumenti di valutazione sono stati proposti dalla ricerca docimologica perché soddisfano i requisiti della attendibilità e della validità; sono costituite dai seguenti tipi di item:

- vero/falso. Rappresentano il tipo di quesito con la struttura più semplice, con cui si possono valutare solo gli obiettivi tassonomici più semplici come la conoscenza riproduttiva. È molto elevata (50%) la probabilità di rispondere bene casualmente;

- completamenti/cloze. Si richiede di completare un brano dal quale sono stati tolti precedentemente alcuni termini, che sono indicati con altri errati (distrattori). Anche questo tipo di quesito sollecita abilità non complesse e mnemoniche di tipo riproduttivo; è una prova utile anche come riletture;
- corrispondente. Si richiede di mettere in corrispondenza biunivoca ogni elemento di una serie di dati o parole. In tale compito si devono individuare le relazioni corrette che legano i vari elementi e pertanto sono sollecitate abilità più complesse, non solo riproduttive e mnemoniche;
- scelta multiple. Rappresentano i quesiti più importanti e impegnativi di una prova oggettiva, in quanto consentono di valutare anche abilità cognitive superiori, come le capacità di analisi, sintesi e valutazione. La possibilità di rispondere a caso è molto bassa.

La costruzione di una prova oggettiva segue procedure differenti, in base alla funzione e dimensione della prova. Una certa sequenza di operazioni è comunque comune a tutte ed è la seguente (Domenici, 1993): determinazione degli ambiti disciplinari oggetto di verifica e del livello di difficoltà complessivo della prova; determinazione dell'estensione del segmento curricolare o dell'area delle competenze da esaminarsi; definizione, analisi ed eventuale campionamento degli obiettivi specifici della verifica; determinazione della lunghezza e/o durata del test; scelta delle tipologie più opportune degli item da utilizzare; determinazione dei punteggi grezzi da assegnare a ogni tipo di quesito a seconda che si verifichino risposte esatte, sbagliate o omesse; correzione ed attribuzione dei punteggi; analisi ed interpretazione dei risultati e analisi della qualità dello strumento impiegato.

Particolare attenzione si deve porre nella strutturazione delle domande e delle possibili risposte, che devono essere chiare e comprensibili. I distrattori delle domande a scelta multipla devono essere formulati in modo pertinente e plausibile. Le prove oggettive che si somministrano a popolazioni più vaste di alunni, prove di scuola e prove d'esame, vanno sottoposte ad una serie di controlli (try out). La prova viene prima somministrata a un campione più ristretto, per individuare gli item che sono ambigui e mal formulati, i distrattori che non funzionano. Per i test standardizzati si deve andare oltre ed operare una seconda somministrazione ad un campione più vasto che sia rappresentativo della popolazione alla quale si vuole proporre il test (Vertecchi, 1993).

Nei confronti delle prove oggettive si registrano atteggiamenti di favore, ma anche di forte contrarietà. I fautori ne sottolineano soprattutto la attendibilità e la validità,

certamente molto superiore alle prove di valutazione tradizionale; si otterrebbero misurazioni e valutazioni costanti, comparabili, al riparo delle distorsioni. Anche la validità sarebbe ben superiore, infatti con le prove oggettive verrebbe salvaguardata la validità di costruito e anche di contenuto. Un altro argomento favorevole riguarda l'economia dell'attività didattica: tali prove consentirebbero di dedicare meno tempo rispetto alle tradizionali, riservando il tempo all'attività di insegnamento-apprendimento.

I critici della valutazione oggettiva rispondono con diverse obiezioni. Le prove oggettive provocherebbero una spersonalizzazione del rapporto educativo; la loro costruzione richiederebbe una mole di lavoro eccessivo per gli insegnanti; l'obiezione principale è che sarebbero in grado di accertare solo conoscenze nozionistiche, mnemoniche, riproduttive a scapito delle abilità e conoscenze più complesse (Vertecchi, 1993). L'esperienza degli Stati Uniti dove si è fatto un largo uso di prove oggettive e test standardizzati, ha evidenziato dei chiari effetti negativi derivanti da un abuso di questi strumenti. I test condizionano fortemente l'educazione, perché studenti, insegnanti e scuole sono giudicati sulla base dei risultati del testing; ne deriva che gli insegnanti e gli studenti focalizzano l'attività di insegnamento-apprendimento su ciò che sarà oggetto del test (un po' com'è successo negli ultimi anni con la preparazione alle prove INVALSI nelle scuole primarie), restringendo possibilità ed esperienze educative. Ciò provoca una distorsione del curriculum (contenuti e obiettivi dell'insegnamento) che viene limitato alle abilità e conoscenze di basso livello, accertabili con i test a scelta multipla.

Numerosi autori, negli anni '80 e '90 del secolo scorso, hanno rilevato che i test standardizzati a scelta multipla non sono in grado di misurare le abilità più elevate e complesse, come le abilità di problem solving, di comunicazione, il pensiero divergente cioè originale e creativo. Ciò nasce dal fatto che i quesiti a scelta multipla richiedono una selezione passiva delle risposte e non una rielaborazione delle stesse; essi si basano sulla memorizzazione piuttosto che sulla comprensione, sulla velocità piuttosto che sulla riflessione. Inoltre i test standardizzati si rifanno ad un modello di apprendimento superato e riduzionista che non tiene conto degli studi della psicologia cognitiva e della psicologia dell'educazione, che hanno rilevato che la competenza si accresce non per accumulazione di nuovi fatti e abilità, ma attraverso una riconfigurazione delle strutture di conoscenza, le automatizzazioni di procedure e lo sviluppo di strategie e modelli. Si è compreso come non esista un'unica forma di intelligenza: i test accertano principalmente l'intelligenza verbale e non altre forme come l'intelligenza interpersonale e intrapersonale (Gardner, 1994). Un'altra obiezione è che essi non danno indicazioni utili al fine di migliorare la pratica

didattica, adeguandola alle esigenze degli allievi; gli studenti vengono considerati come oggetti aventi le stesse esigenze educative, gli stessi processi di pensiero (Wiggins, 1989).

Queste critiche hanno prodotto una reazione della comunità educativa che ha messo in discussione sia i curricoli che le modalità per valutarli (Guasti, 2000), orientando verso nuovi strumenti di valutazione, che hanno integrato i test e nuove tipologie di prove definite autentiche: è stata conosciuta l'espressione *authentic assessment* (Wiggins, 1989). Tali *prove* sono non artificiali, vicine alle esperienze dell'alunno, della scuola e del mondo reale, hanno il compito di valutare le capacità mentali più complesse, di problem solving, la creatività, la rielaborazione, oltre alla conoscenza; tutte abilità trasferibili e utilizzabili nel mondo reale e quindi, in futuro, sia nella vita da cittadini che nella vita lavorativa. Si mira ad una integrazione, una mediazione tra la valutazione oggettiva e la valutazione soggettiva, limitando i test alla rilevazione della conoscenza e utilizzando altre tipologie di prove al fine di valutare la produzione. Pertanto vengono definiti strumenti di *valutazione autentica* i test a risposta libera, le composizioni scritte, progetti, prove pratiche, prove di laboratorio, osservazione, discussioni, interviste, portfolio, valutazione dei compagni (peer rating), autovalutazione.

Le *prove semistrutturate*. Tra i due estremi quello delle prove soggettive tradizionali e quelle delle prove oggettive, ci sono le prove semistrutturate. Tali prove hanno la caratteristica di avere stimoli chiusi, cioè univoci e circoscritti che non lasciano spazio alla soggettività interpretativa e risposte aperte, nel senso che sono elaborate dagli studenti. Quando si costruisce una prova semistrutturata si elaborano non solo gli stimoli, ma anche le risposte relative ai vari quesiti; i prototipi di risposta (risposte criterio) costituiscono i criteri che permettono di valutare le risposte degli allievi, paragonandole se ne valuta il grado di adeguatezza, assegnando un punteggio corrispondente a questo livello (Domenici, 1993). Per certe prove come i saggi brevi ed i riassunti è impossibile costruire a priori una risposta univoca e predefinita, perché la componente soggettiva è più rilevante. In tal caso si stabiliscono dei criteri dei livelli di accettabilità sulla base dei quali verranno valutate le risposte. Questi strumenti sono poco utilizzati nella prassi scolastica, invece, essendo le risposte prodotte direttamente dagli allievi, essi permettono di valutare, molto meglio delle prove tradizionali, la produzione linguistica, la competenza comunicativa, la fantasia, la originalità, la creatività, la logica utilizzate nell'affrontare le questioni proposte. Nell'ottica di una migliore integrazione tra la valutazione oggettiva e quella soggettiva, le prove semistrutturate potrebbero rappresentare strumenti preziosi che uniscono le caratteristiche migliori dell'una e dell'altra tipologia valutativa. Tra esse si possono ricordare (citandone

alcune buone per tutti gli ordini scolastici) i saggi brevi, le domande strutturate, i riassunti, i rapporti di ricerca, il colloquio strutturato (Domenici, 1993).

Il *saggio breve* si può definire come una composizione scritta che ha la funzione di far esprimere agli alunni precise competenze e conoscenze relative a specifici argomenti o ambiti disciplinari. A differenza delle composizioni scritte tradizionali presenta una elevata chiusura degli stimoli che permetterà di controllare con precisione gli obiettivi che si propone di valutare (si ha una maggiore validità di costrutto e contenuto) ed inoltre è possibile determinare a priori i criteri valutativi, in maniera abbastanza analitica (ciò consente di migliorare anche l'attendibilità).

Le *domande strutturate* sono costituite da scritti a stimolo chiuso, cioè specifici e circoscritti ad un certo argomento; richiedono agli allievi l'impegno della memoria rievocativa e di riprodurre ed elaborare autonomamente le risposte. Sono, pertanto strumenti che consentono di valutare, oltre che le abilità riproduttive e convergenti, anche quelle più complesse quali la creatività, la capacità di problem solving in situazioni nuove.

Esistono altre procedure per raccogliere informazioni rispetto all'ambito socio-affettivo.

Molto utile può essere il questionario che permette di raccogliere informazioni sul vissuto affettivo e socio-emotivo degli allievi e sui loro atteggiamenti e valori (Gattullo e Giovannini, 1989). Si possono utilizzare questionari con domande aperte, oppure con risposte chiuse in cui l'alunno deve scegliere tra diverse alternative di risposta che possono attenerne ai comportamenti e l'alunno deve indicare il suo livello di adesione ed esecuzione (es. alla domanda "quanto hai potuto esprimere la tua opinione nel gruppo?" l'allievo può scegliere: per niente - poco - abbastanza - molto - moltissimo). Per la misurazione degli atteggiamenti sono utili le scale Likert: l'insegnante propone una determinata affermazione e l'alunno deve scegliere il grado di accordo/disaccordo. Il test sociometrico può indagare la struttura latente del gruppo, costituita da quattro aspetti²¹ il modo con cui una persona vede il gruppo ed i membri del gruppo; il modo in cui una persona vede la sua situazione nel gruppo; il modo in cui una persona percepisce gli altri e la distanza sociale nei confronti di ciascuno; il modo in cui è visto dagli altri. Il test sociometrico è di facile costruzione ed uso e fornisce interessanti informazioni sulla classe.

²¹ Mucchielli R. (1968), *La dinamica di gruppo*, Elle Di Ci, Torino.

Per ottenere una valutazione formativa abbiamo bisogno pertanto di utilizzare e farci sostenere da una discreta varietà di strumenti. È necessaria la contemporaneità dell'attivazione di più percorsi e quindi l'utilizzo di più mezzi. Negli ultimi anni, anche in seguito allo sviluppo del costrutto di competenza, la ricerca ha affermato particolarmente, il *compito di realtà*, che, insieme ai progetti, per come è strutturato e per l'immersione in una realtà o in una sceneggiatura di realtà, può aiutare a sviluppare una positiva tensione verso l'apprendere. I compiti di realtà e i progetti possono guidare, in modo formativo e orientativo, gli studenti alla realizzazione del compito, chiedendo a ciascuno di mobilitare le proprie risorse.

Va benissimo, quindi, aggiungere lo strumento *compito di realtà* nella "cassetta degli attrezzi per la valutazione formativa" ma non possiamo fermare la riflessione e il lavoro dei docenti solo su un cambio di strutturazione e impostazione di un compito. Abbiamo necessità di ricorrere ad osservazioni sistematiche per comprendere e guidare l'attenzione verso la valutazione degli atteggiamenti degli studenti, che siano di tipo volitivo, affettivo o sociale. A completamento di quanto poco sopra approfondito a proposito dell'osservazione come strumento base della professione docente, è bene tornare a chiarire che *le osservazioni sistematiche* (che significa "ricorsive") non possiamo supporre siano naturalmente memorizzate. È complesso memorizzare in modo automatico mentre si è in classe con gli allievi che procedono nello svolgimento dei loro compiti autentici, non possiamo delegare tutto alla memoria perché questa può cadere nell'inganno di trattenere solo ciò che ha valore emotivo per l'osservatore: si memorizza solo ciò che colpisce emotivamente (Petracca, 2015). Ed ecco che torniamo alla pluralità di strumenti: l'autenticità del compito e l'osservazione sistematica può essere svolta con griglie, protocolli, rubriche non ancora menzionati e che permettano all'osservatore di focalizzare aspetti specifici, sia volitivi, che affettivi, che sociali.

Non vanno poi sacrificate la funzione riflessiva, metacognitiva e narrativa della valutazione che possono essere sostenute grazie ad altri strumenti semplici, da utilizzare in forma scritta o orale, come le *autobiografie cognitive*. Tali strumenti, narrativi e riflessivi, offrono allo studente la possibilità di ripercorrere il proprio procedere verso l'apprendimento in due modalità di pensiero che, come ci ha insegnato Jerome Bruner, possono distinguersi in paradigmatico e narrativo. Il pensiero paradigmatico si basa sul processo logico di causa ed effetto, ricerca condizioni generali e trascura i particolari e può considerarsi una modalità nuova del pensiero (legata all'Illuminismo), alla base del

linguaggio matematico. Mentre il pensiero narrativo è quello che permette la descrizione delle situazioni umane nella loro ricchezza contestuale ed è una modalità antica, alla base del linguaggio naturale. Le autobiografie cognitive permettono di indagare il punto di vista del soggetto, offrendo opportunità per rielaborare il percorso apprenditivo e per accrescere la propria consapevolezza di sé e sul compito. Tale strumento permette di narrare e riflettere. E ciò promuove la meta cognizione, fondamentale per imparare ad imparare; rinforza la motivazione, legata alla relazione educativa, assicurando maggiori risultati nell'apprendimento.

Il decreto n.62 del 13 aprile 2017 pone l'attenzione anche sull'autovalutazione, ribadendo la finalità formativa ed educativa della valutazione che concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo, documentando lo sviluppo dell'identità personale e promuovendo l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, di abilità e di competenze.

Va riflettuto sul fatto che l'autovalutazione è stata, per diversi decenni, la “grande assente” nei documenti ministeriali italiani, sia nelle Indicazioni nazionali del 2012 (infatti la voce “autovalutazione” nel documento è riferita all'istituto, non agli studenti), che nei testi normativi sulla valutazione (ad es. il DPR 122/2009). Eppure in ambito internazionale, da più di un ventennio, si sottolinea l'importanza di attivare strategie riflessive e metacognitive per favorire l'autovalutazione degli studenti. Al di là dei documenti ministeriali, è necessario che il docente comprenda pienamente il valore della valutazione formativa in tutti suoi aspetti. Diventa pertanto fondamentale una capillare formazione degli insegnanti in merito alle tematiche legate alla auto-valutazione degli studenti per fornire loro le basi teoriche e operative utili per strutturare modalità progettuali finalizzate a creare per gli studenti situazioni in cui confrontarsi col proprio modo di procedere ed apprendere. I docenti devono comprendere che, attraverso la riflessione in merito alle diverse attività e ai compiti svolti, gli studenti imparano a valutare il processo di proprio apprendimento al fine di controllarlo e renderlo migliore.

Ciò implica attivare forme di valutazione che vedano gli allievi attori protagonisti, partecipi, attivi e critici. È necessario che dopo avere terminato un'unità di apprendimento o dopo un compito autentico o in chiusura di un progetto, questi vengano incentivati a riflettere sui punti di forza e sui punti di debolezza del lavoro svolto, cercando di ipotizzare anche possibili miglioramenti e ricavando indicazioni per attività future.

Attraverso l'autovalutazione gli studenti non solo diventano maggiormente responsabili della loro crescita educativa, ma sviluppano riflessività, acquisendo autonomia nello studio, grazie alla motivazione innescata.

Si può in tal senso, come ha indicato il gruppo De Beni – Cornoldi²², parlare di *motivazione intrinseca* identificabile con il piacere di imparare e con il desiderio di diventare competenti. Va ricordato d'altro canto che “L'allievo apparentemente privo d'interesse per la scuola o addirittura abulico molto probabilmente reagisce a una situazione di riuscita che trova rischiosa perché lo espone al rischio di fallire, con tutte le conseguenze che questo comporta: la resistenza passiva è pur sempre una strategia, anche se non di buona qualità, con cui l'allievo protegge la propria immagine di sé”²³.

I docenti devono essere consapevoli del vantaggio che lo studente riceve dall'aver svolto un buon “autoprocesso” valutativo, in quanto l'autovalutazione:

- aiuta lo studente a sviluppare importanti abilità metacognitive utili anche in ambito extra-scolastico, in un futuro contesto lavorativo (è condiviso che, nella società delle competenze, tutti i lavoratori dovrebbero essere in grado di riflettere sul proprio operato e valutare le proprie prestazioni);

- aumenta l'autoconsapevolezza dello studente attraverso la pratica riflessiva e grazie all'esplicitazione dei criteri seguiti per l'autovalutazione;

- contribuisce allo sviluppo della capacità di revisione critica, permettendo allo studente di valutare in modo più oggettivo le proprie prestazioni e quelle degli altri; in particolare la valutazione tra pari, peer -assessment, risulta particolarmente formativa, in quanto l'allievo diventa più esperto nel dare feedback costruttivi e nel ricevere e agire sul feedback ricevuto;

- aiuta gli studenti a prendere il controllo del proprio apprendimento, offrendo loro la possibilità di gestirsi in modo più indipendente, nonché di rapportarsi in modo costruttivo con l'errore. Su quest'ultimo aspetto esistono studi interessanti a cui Karl Popper ha dato un notevole contributo, offrendo nello stesso tempo utili aperture verso pratiche didattiche che possono avviare in modo adeguato il processo di autovalutazione, anche fra i bambini (su questo avrò modo di tornare a commento di alcune affermazioni e osservazioni espresse dagli studenti, nel paragrafo specifico *La voce degli studenti*- a cui rimando).

²² De Beni R., Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.

²³ P. Boscolo, *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*, www.edscuola.com/archivio/antologia/scuolacitta/boscolo_2.pdf.

Risulta necessario e inderogabile inserire “regolarmente” e non “saltuariamente” o “occasionalmente”, l’autovalutazione degli studenti nella quotidiana prassi didattica, così che diventi un loro abito mentale.

É pertanto fondamentale sensibilizzare i docenti rispetto all’opportuna compresenza e integrazione di diversi livelli e strategie valutative, considerando etero-valutazione, auto-valutazione e co-valutazione.

Certamente gli studenti non imparano a valutare il proprio apprendimento da soli, ma c’è bisogno di qualcuno che indichi loro il corretto atteggiamento, che insegni le strategie di autoverifica e autocontrollo. Non è semplice guidare a riflettere, significa predisporre situazioni ad hoc, seguendo una adeguata progressione nelle proposte e sollecitazioni all’interno di una rinnovata e positiva interdipendenza fra insegnamento e apprendimento.

È necessario dunque formare attraverso corsi di formazione ad hoc i docenti alla cultura della valutazione nei suoi vari livelli e aspetti, sia nell’ambito della formazione iniziale, che durante la formazione in itinere. Valutare le competenze è diventato il focus principale negli ultimi anni e talvolta si dimentica che questo può avvenire solo a condizione di aver prima “progettato per competenze” secondo delle linee guida utili per la costruzione di un curriculum che parta dai bisogni formativi dei discenti. Dopo gli approfondimenti teorici e metodologici, ai docenti dovrebbero essere proposti possibili modelli di lavoro e utili percorsi didattici per consentire loro di promuovere nei discenti apprendimenti significativi, consolidando le competenze-chiave per l’apprendimento permanente.

I percorsi formativi/di aggiornamento dovrebbero dunque analizzare:

- l’etero-valutazione, svolta dal docente (attraverso prove di verifica, selezione di lavori, compiti autentici, rubriche valutative, osservazioni in itinere, questionari, ecc.)
- l’auto-valutazione, svolta dal discente (attraverso diario di bordo, autobiografia cognitiva, strategie auto-valutative, questionari di auto-percezione, ecc.)
- la co-valutazione, svolta dai pari et alii (attraverso strategie valutative, diario di bordo, griglie di osservazione, interviste, ecc.).

I possibili strumenti da utilizzare andrebbero differenziati per ordine e grado scolastico, come è intuitivo.

Altro aspetto su cui i docenti hanno necessità di una specifica preparazione è la comunicazione, o meglio la “restituzione”: l’alunno deve ricevere dall’insegnante un “feedback” chiaro e preciso, per accompagnarlo a riflettere su quanto fatto; dovrebbe

diventare una routine il confrontarsi con bambini e ragazzi circa gli obiettivi prefissati, le strategie attivate e i risultati ottenuti.

Il feedback del docente, va precisato, è qualcosa di differente dal semplice assegnare una lode o la segnalazione di sbagli, dal rinforzo positivo o semplicemente dal riconoscimento sociale. Deve configurarsi come un messaggio di “rispecchiamento” dove lo studente riesce a riconoscere i propri tratti cognitivi ed operativi, a focalizzare le proprie difficoltà accanto alle abilità e competenze sviluppate. La restituzione “motivante” può contribuire fortemente alla gestione delle dinamiche delle classi, ma anche e soprattutto al processo riflessivo auto-valutativo dell’alunno (Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D., 2004).

Tanti strumenti servono per misurare ma, soprattutto, per analizzare, diagnosticare, per concentrarsi sull’alunno e conoscerlo meglio, per poterlo aiutare e orientare nel percorso di studio. Questa è l’ambizione della valutazione formativa, come *miglioramento* del percorso del singolo alunno studente, che comporta obbligatoriamente un esame delle azioni d’insegnamento, a livello ben più impegnativo dell’assegnazione dei voti.

“Il paradigma dell’epoca precedente, che stiamo cercando di lasciarci alle spalle, e che aveva generato la valutazione centrata sui prodotti, si ispira al comportamentismo, mentre il paradigma dell’informazione che genera la valutazione formativa, centrata sulla regolazione del processo attraverso la raccolta delle informazioni, si ispira al costruttivismo, nel senso che:

- l’apprendimento è il risultato di una costruzione;
- il soggetto prende parte attiva a tale costruzione;
- la costruzione avviene attraverso un processo di autoregolazione continua;
- l’apprendimento è frutto di assimilazione e di adattamento, come definito da Jean Piaget e l’adattamento non è altro che la conquista di un riequilibrio continuo su cui ogni nuovo equilibrio è più stabile e le strutture mentali ricostruite, presenti prima della trasformazione, sono più potenti delle precedenti. la valutazione con il paradigma dell’informazione vuole aiutare L’alunno a costruire il proprio apprendimento in modo adeguato» (Petracca, 2015, p.19)

Arriviamo ora all’ultima parola-guida: attraverso i questionari, come già detto, si è inteso proporre ai docenti una riflessione sulle proprie esperienze d’insegnamento, con

particolare attenzione alle azioni valutative. L'intento era di dare rilevanza alle loro scelte e pratiche, per una maggiore consapevolezza. L'esperienza, per mezzo della riflessione, diventa una «mutata prospettiva concettuale» (Mezirow, 2003), che vede il processo di consapevolezza capace di promuovere il cambiamento e la crescita dell'insegnante, oltre che della comunità a cui egli appartiene, «costringendolo» a innovare le pratiche.

Dewey ci sollecita a riorganizzare le esperienze di insegnamento per mezzo della riflessione. Il pensiero del docente deve strutturarsi come metodo, e per questo studioso l'imparare, che sia del discente o del docente, equivale all'imparare a pensare; tale metodo, più si fa scientifico e rigoroso, più diventa arte. Il professionista/il docente riflessivo diventa consapevole, cioè impara a concettualizzare ciò che sta analizzando e capace di «immaginare alternative» (Bruner, 1990, p.107).

Spesso l'agire educativo è automatico, segue schemi di significato interiorizzati nel tempo, che è invece necessario sottoporre, periodicamente, a revisione: cambiano i soggetti/gli allievi con cui si opera, cambiano i microcontesti, cambia la società e la cultura. Le prospettive, dunque vanno rinnovate, da un lato prendendo consapevolezza delle conoscenze tacite, dall'altro avanzando verso il cambiamento: queste le direzioni del pensiero riflessivo (Michellini, 2016). Oggetto della riflessione, per un insegnante, sono «il conoscere intuitivo implicito nell'azione, le strategie e le teorie implicite in un comportamento, il modo in cui ha strutturato il problema». (Schön, 193, p.88). La complessità della singola classe, microcosmo per con propri equilibri, spesso richiede da parte del docente decisioni rapide, alle quali occorre, tuttavia, associare una riflessione, che non riguarda soltanto gli imprevisti ma ogni situazioni percepita come problematica. In questo, una posizione di rilievo è assunta dagli atti valutativi, dalla fase in cui vengono organizzati, a quella in cui vengono condotti, analizzati; gli esiti delle valutazioni degli apprendimenti necessariamente innescano processi di pensiero critico sul lavoro svolto (la sua efficacia), sulle risposte ricevute dagli allievi (le ragioni).

I docenti devono procedere in modo riflessivo, prima - durante - al termine dell'azione (Schön, 1983), dunque mentre elaborano la costruzione del curriculum, mentre avviene il processo di insegnamento-apprendimento, durante il processo osservativo e valutativo.

La valutazione in particolare, come si è cercato di dimostrare, richiede una riflessione che la renda atto consapevole e intenzionale, il più possibile libera da pregiudizi. La valutazione formativa, che è stata indicata come la modalità più interessante e generativa, più «democratica» lungo lo sviluppo di questa tesi, è guidata dalla riflessività.

Per rispondere a tante domande che i docenti si fanno nella loro quotidianità, rispetto ai comportamenti dei singoli allievi e della classe occorre disporsi ad osservare e riflettere per poi valutare, progettare, condurre. Va compreso e valutato il senso dell'agire proprio, come quello dei colleghi e degli allievi. La riflessione, possiamo dire in altri termini, porta ad azioni valutate: di analisi e verifica, di decisione, di comunicazione.

Per seguire le direzioni del pensiero riflessivo gli insegnanti/professionisti del pensiero devono costruire e ritrovare delle condizioni, fare in modo che la Scuola le disponga.

Devono confrontarsi con i dati di realtà che vanno rilevati e documentati, per interpretarli, ma potremmo dire anche valutarli. Il docente riflessivo, soprattutto, non può innovare pratiche da solo, deve essere supportato da una comunità di persone che scelgano, intenzionalmente, con lui di muoversi verso le stesse direzioni, attraverso una volontà che si manifesti con i caratteri di democrazia, dialogicità, reciprocità e riflessività (Michelini, 2016). Diventano a tal fine necessari momenti specificamente dedicati, che risultano oramai piuttosto rari se non inesistenti, a scuola. Il confronto e la disponibilità a rivedere le proprie rappresentazioni e convinzioni è basilare per chi opera in relazione con bambini e ragazzi intensamente impegnati nella loro crescita ed emancipazione, processi di cambiamento continuo. Le parole/la comunicazione, in questa relazione, proprio per la sua delicatezza, devono essere scelte e soppesate: come dire a un bambino/ragazzo che il suo lavoro non ha avuto buon esito, che va rivisto, che deve ricominciare, che deve studiare meglio e che in questo sforzo non sarà da solo?

Le connotazioni della capacità riflessiva come competenza professionale specifica appaiono particolarmente rilevanti in riferimento agli atti valutativi tanto complessi, che comportano effetti significativi sui diversi soggetti coinvolti: insegnanti, allievi, famiglie.

Fare *comunità di pensiero* in questa fase storica (e a maggior ragione in questo tempo di pandemia) appare una risposta efficace alla fatica, alla solitudine, alle difficoltà dei docenti, consentendo di vivere positivamente la propria identità e responsabilità professionale²⁴. Avviene in questo modo un processo di formazione-autoformazione importante, aspetto che viene ripreso nel capitolo III dedicato appunto alla formazione dei docenti.

²⁴ Stanzone I., Calenda M. (2018), *Livelli di Burn-out e percezioni del contesto lavorativo: un'indagine sugli insegnanti della scuola secondaria*, Formazione&Insegnamento, vol.16 n.3.

John Dewey, in *Come pensiamo*, attribuì al pensiero riflessivo la funzione di trasformare le situazioni problematiche, indicando come strada maestra l'indagine secondo passaggi definiti e rigorosi. In questo senso ogni docente deve porsi in un atteggiamento aperto, di ricerca, accogliendo ogni occasione per apprendere dall'esperienza, rielaborandola; per approfondire i dati di realtà; per trovare nuove risposte ai problemi, nuovi approcci educativi, metodologici e didattici. Si intende qui, come ci sarà modo di dimostrare, una ricerca che tiene insieme la dimensione pratica, con quella teorica, il pensiero con l'azione indirizzati verso il miglioramento.

CAPITOLO II: ANALISI CRITICA DELL'EVOLUZIONE DELLA LEGISLAZIONE SCOLASTICA IN TEMA DI VALUTAZIONE

É utile per evidenziare come la valutazione scolastica italiana sia articolata e complessa, ripercorrere alcune tappe che l'hanno portata ad essere ancora oggi oggetto continuo di dibattiti e studi.

Le posizioni in merito all'attuale sistema valutativo sono quanto mai diversificate: da chi procede con sperimentazioni per l'eliminazione dell'atto sommativo nel biennio della scuola primaria, fino a chi introduce a tambur battente i test valutativi anche alla scuola dell'infanzia, da chi si oppone all'utilizzo delle certificazioni, a chi fa nascere movimenti di docenti che programmano solo per competenze da comprovare attraverso nuovi strumenti.

Al netto delle intenzioni dei proponenti, le scelte normative compiute negli ultimi decenni presentano più ombre che luci, andando a configurare un allontanamento dai propositi di democratizzazione della scuola e dalle finalità di sviluppo di cittadinanza critica e consapevole. Un andamento che gli eventi pandemici hanno ancor meglio svelato, facendo emergere da un lato le disparità di condizioni e di possibilità fra gli allievi, per continuare ad accedere servizio scolastico, dall'altro la difficoltà, se non l'incapacità di trovare forme valutative adeguate all'emergenza e alla straordinarietà della situazione.

L'argomentazione viene articolata su cinque momenti della storia normativa della scuola italiana: il 1977 che, con la Legge 517, istituzionalizza il frutto degli apporti critici della pedagogia e della docimologia, tentando di radicare la consapevolezza dell'irriducibilità della persona al voto, quale formula sbrigativa; il 1999, anno della definizione dell'autonomia scolastica, in cui alla valutazione degli apprendimenti si affianca quella di sistema, in coerenza con il parallelo costituirsi di organi di valutazione su base nazionale caratterizzati da prospettive quantitative della rilevazione dei dati. Il 2008, che con la riforma Gelmini vede il tentativo di cestinare il trentennio precedente, col ritorno ai voti numerici anche alla scuola primaria, al voto in condotta, a retoriche neo-autoritarie e competitive; il 2015, vero e proprio allineamento della scuola al progetto neoliberista, di cui la Buona scuola (L.107) si fa interprete, affiancando agli inalterati voti numerici una certificazione delle competenze sulla cui fondatezza e legittimità scientifica molto si potrebbe dire (Baldacci, 2019); il 2020, infine, che con l'ordinanza n.172 del 4 dicembre 2020 torna ad articolare in livelli la valutazione alla primaria e sembra riaprire il dibattito sul costruito di valutazione formativa, dopo un percorso lungo quarantacinque anni, in cui la Scuola si è allontanata e riavvicinata al concetto di "formativo". Un percorso

che non ha saputo capitalizzare le esperienze vissute e le strategie testate ottenendo così una "non cultura" condivisa.

Oggi si valutano apprendimenti e si certificano competenze: due ambiti che hanno storie, epistemologie, riferimenti, significati, strumenti ed obiettivi diversi, spesso riferibili a orizzonti culturali opposti. Questo capitolo, focalizzando l'attenzione sul carattere formativo della valutazione, terrà sotto traccia il paradigma delle competenze, che porterà in chiaro in termini storico-normativi, rimandandone ad altra sede l'approfondimento culturale-pedagogico.

Per cominciare una domanda, da non intendersi come mera provocazione, ma avvio di un ragionamento critico.

E se smettessimo di valutare o meglio di misurare e formalizzare, quantomeno in alcuni ordini scolastici?

In un percorso d'istruzione la valutazione serve a mettere in evidenza se e come è cambiato il rapporto tra le variabili in entrata, indipendenti dall'istruzione formale e quelle in uscita, dipendenti dall'istruzione formale. Nella maggior parte dei casi, in tutta Italia, la realtà si presenta piuttosto ripetitiva, conformista tanto da confermare l'accordo tra tali variabili. Questa situazione si presta a due livelli interpretativi, entrambi problematici: il primo riguarda la conduzione della valutazione, ovvero se le modalità praticate funzionano allo scopo; il secondo livello riguarda la non evoluzione dei soggetti, sta a dire che la scuola non riesce ad essere contesto che istruisce, educa ed emancipa. In entrambi i casi diventa necessario indagare il rapporto fra progettazione educativa e valutazione.

Eliminare l'operazione sommativa, certamente alleggerirebbe l'impegno burocratico, ma questa scelta non andrebbe ad incidere sull'aumento della qualità dell'istruzione (e di conseguenza sulla qualità della vita) e piuttosto porterebbe ad una deriva populista discriminante (Petracca, 2015), nella consapevolezza che il passaggio sommativo va posto a garanzia di equità sociale. Questa questione, per essere fruttuosa, va problematizzata e per questo va collocata nel dibattito più ampio, teso a mostrare il rapporto necessario fra istruzione ed educazione, fra i diversi livelli del curriculum, come direbbe Bateson²⁵.

Se il voto espresso su scale numeriche non consente la restituzione della complessità della persona, la dotazione di un "pacchetto" di competenze non potrà che limitarsi a rappresentarne, al massimo, il mero valore di scambio (Marx, 1970); si ritiene dunque auspicabile che la scuola si orienti, kantianamente, nella direzione di un riconoscimento

²⁵ Baldacci M. (2009), *I livelli logici del curriculum*, Tecnodid, Napoli.

della persona, di ogni alunno e alunna, quale fine in sé, invece che quale mezzo al servizio del sistema produttivo. La direzione che la Scuola assume rispecchia o meglio concretizza un'idea di individuo e di società auspicabile; si traduce, d'altro canto, in scelte educative e valutative a questo relative. Il rapporto fra questi due livelli d'intervento, va detto, non risulta affatto lineare. A fronte di una didattica che si rinnova, tentando di connettere efficacia metodologica e coerenza teleologica quale tensione regolativa del proprio spirito formativo, pare che la valutazione si sia arrestata a lungo: al notevole "passo indietro" del 2008 rappresentato dal ritorno ai voti si affianca una certificazione tutta individuale che non rende giustizia delle dinamiche collaborative e cooperative sulle quali l'insegnamento-apprendimento è ormai orientato. Rimane in stato di sospensione la riflessione sull'ultima normativa, che torna all'eliminazione del voto, rispetto alla quale si sottolinea il mancato tempismo del legislatore che ha provocato un cambiamento di tale portata, seppur richiesto a gran voce dall'ordine della primaria, in un tempo forse inopportuno, ovvero nell'anno della pandemia da covid-19, e che, in prima battuta, non ha assolutamente trovato menti desiderose di riflessioni mirate in tal senso. In emergenza, nonostante lo sforzo di evidenziare ragioni e modalità derivate dal cambiamento introdotto²⁶, si sta correndo il rischio dell'applicazione "forzata" delle nuove regole, col risultato di poca chiarezza. In particolare, il cambiamento introdotto non sta favorendo una rinnovata riflessione sulla valutazione, al fine di creare una cultura valutativa più fondata fra i docenti.

In questa parte della tesi, si intende rendere conto dei passaggi che hanno caratterizzato l'andamento della "cultura valutativa", secondo una duplice prospettiva: da un lato, verranno illuminati i cambiamenti e gli aggiornamenti che riguardano la valutazione sul piano normativo, per restituire le scelte interne al sistema di istruzione (dimensione autonoma del sistema); dall'altro, ciascuna di queste trasformazioni verrà messa in relazione al contesto storico di riferimento, con l'intento di avanzare ipotesi sui condizionamenti che le differenti configurazioni politiche e culturali possono avere esercitato sul sistema scolastico (dimensione eteronoma) e, eventualmente, le direzioni delle quali detto sistema può essere considerato, talvolta, anticipatore.

²⁶ Frequenti sono stati gli webinar proposti dal ministero e sottoposti ai docenti per aggiornare e chiarire. https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/att_form.html

La valutazione formativa: paradigma dei tempi che cambiano

La Legge n.517 approvata il 4 agosto 1977 si colloca in una stagione di grandi riforme del sistema scolastico italiano orientate in senso progressista e democratico

Tra la fine degli anni Cinquanta e i primi Sessanta andavano ad affiancarsi ai progetti strutturati di riforma, delineati dai partiti, percorsi che nascevano da una nuova concezione dell'uomo – e della donna – e da una radicale ridefinizione del loro rapporto con la società contemporanea, dei rapporti sociali, dello sviluppo delle forze produttive. Emergeva una profonda insoddisfazione per una scuola ritenuta fedele specchio di una società autoritaria, in cui la precoce separazione dei percorsi formativi esprimeva il retaggio dell'impostazione classista dell'ordinamento gentiliano, che la classe dirigente, non aveva dato segno di voler mettere in discussione.

I principi, che orientarono qualche anno dopo la 517, ci sembrano ravvisabili nell'opera di Don Lorenzo Milani e Franco Basaglia. Costoro seppero affiancare al valore della giustizia sociale l'idea dell'inclusione quale fondamento di una società autenticamente democratica, operando nel senso della promozione di percorsi di autodeterminazione e di un pieno coinvolgimento alla vita civile di categorie umane che fino ad allora ne erano risultate escluse (Scuola di Barbiana, 1967; Milani, 1998). Per Don Milani mettere al centro della propria opera educativa la persona significava ritenere inaccettabile che qualcuno rimanesse indietro o meglio escluso, dal processo educativo così come dalla partecipazione sociale, mentre per il neurologo veneziano l'impostazione nosografica e classificatoria della medicina del tempo negava l'irriducibilità e unicità dell'individuo e a questo Basaglia opponeva una concezione globale della persona, da ricercare oltre la malattia; oltre quello stigma che nella forma della diagnosi richiamava alla mente l'approccio classificatorio (senza appello) con cui l'insegnante era allora chiamato a valutare gli studenti. Una riduzione degli educanti ad un voto che non poteva restituirne la complessità.

Entrambi contribuirono a mettere in evidenza quanto la preoccupazione sociale fosse rivolta ad una visione funzionalista della persona, legata alla necessità che ciascuno potesse percepirsi e considerarsi in coerenza con il ruolo sociale che avrebbe dovuto occupare; detto in altri termini, quanto si volessero mantenere al sicuro da richieste di emancipazione sociale o da disturbi del vivere, gli equilibri economico-sociali, politici e culturali raggiunti dalle classi abbienti.

Con la Legge 517 del 1977 si passava dalla semplificazione del processo formativo con i voti numerici all'enfasi narrativa della scheda descrittiva con l'introduzione di «nuove norme sulla valutazione degli alunni [...]» ed in particolare ad «una scheda personale dell'alunno, contenente le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita della scuola, nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sul livello di maturazione raggiunto»²⁷. L'osservazione viene indicata come lo strumento principe della valutazione. La C.M. 236 del 14 settembre 1977 sottolineò il concetto di Valutazione inteso «come un'operazione non staccata dal processo educativo, ma sostanza stessa dell'educazione», introducendo di fatto i concetti di valutazione diagnostica e formativa che dovevano realizzarsi e tradursi in pratica nell'attività di progettazione didattica.

L'insieme delle osservazioni richieste si riferivano sia all'ambito cognitivo che all'ambito affettivo, sociale, fisico e motorio, per restituire una visione globale/intera dell'allievo.

Il vecchio modello considerava, invece, determinanti per la riuscita scolastica le variabili di tipo attitudinale e moralistico (le "doti" naturali, l'impegno, la volontà ecc.) con scarso riferimento all'adeguatezza delle modalità e delle procedure adottate nell'insegnamento. Una scelta che riporteranno in auge il ministro Moratti e il pedagogo Bertagna quasi trent'anni dopo.

Il compito dell'educazione, nel nuovo modello, si percepiva in una duplice funzione: far acquisire conoscenze ed abilità per far fronte alle esigenze dei contesti economici e socio-culturali (attraverso un orientamento quantitativo della valutazione); permettere agli individui di costruire la propria interpretazione della realtà (attraverso un approccio qualitativo della valutazione). Il modello di scheda personale comprendeva, a tal fine, informazioni sull'alunno ricavate dalle osservazioni dei docenti e/o dai dati segnalati dalla famiglia ed eventualmente dal servizio sanitario²⁸. Viene posta attenzione alla vita bio-psico-sociale dell'alunno (Calonghi, 1977), che anticipava di ben venticinque anni lo sguardo sulla persona promosso dall'OMS in termini di Funzionamento²⁹.

Si è trattato di una rivoluzione concettuale e pedagogica che recepiva spinte provenienti dalle forze sociali, da parte del mondo accademico "militante" e da alcune associazioni di

²⁷ L. n. 517/1977, artt. 4 e 9.

²⁸ C.M. 14 settembre 1977, n.236.

²⁹ Classificazione ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), pubblicata nel 2001 e nella versione per bambini ed adolescenti nel 2007 (ICF-CY), l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha introdotto un modello antropologico in cui il "funzionamento umano" è osservato da una prospettiva bio-psico-sociale. <https://www.icf-scuola.it/>

insegnanti (Gattullo, Visalberghi, 1986; Ricuperati, 2015), necessitando di una imponente opera di formazione. L'esigenza diveniva quella di un corpo docente che non si limitasse ad applicare contenuti elaborati altrove, ma che assumesse una funzione di ricerca specifica: andava ripensato il momento stesso della programmazione in senso collegiale e interdisciplinare, in un contesto in cui gli insegnanti erano abituati a lavorare prevalentemente in funzione della competenza disciplinare individuale (Ricuperati, 2015).

Quella della formazione degli insegnanti era, del resto, una questione del tutto irrisolta: la disposizione contenuta nella Legge delega 477 del 1973 circa la formazione universitaria completa per gli insegnanti di ogni ordine e grado scolastico era destinata a rimanere largamente disattesa (Gattullo-Visalberghi, 1986): in un quadro simile, è facile comprendere quale disorientamento investisse i docenti di fronte a strumenti e dispositivi di così notevole complessità pedagogica. In quest'ottica nacquero gli IRSSAE³⁰ con lo scopo di elevare il livello di formazione e di consapevolezza del personale docente.

Al superamento del voto numerico era legato quello dell'originario carattere selettivo elitario della scuola media: qui il senso dell'inconsistenza delle critiche di alcuni insegnanti che imputavano al nuovo sistema la poca chiarezza nel fare emergere le differenze tra chi riusciva e chi non compiva progressi (Giovannini, 1994). Sul fronte opposto si collocavano coloro che nutrivano dubbi circa l'inclusione di dati psicologici, dei campi affettivo e sociale, non ritenendo che questi potessero essere sottoposti al controllo della scuola.

Dall'anno immediatamente successivo alla sua introduzione, lo strumento scheda già perse la funzione di documento di sintesi del processo di programmazione-valutazione per attestarsi sulla sola valenza certificativo-informativa³¹.

Questa operazione di "neutralizzazione" della portata pedagogica della riforma sembra rispondere a quello che Gattullo-Visalberghi hanno definito «boicottaggio nei confronti delle scienze dell'educazione». Una strategia coerente con la tattica che Piero Calamandrei ebbe a definire ostruzionismo di maggioranza (Gattullo, Visalberghi, 1986).

La necessità di rassicurazioni e conforto, ricercati nella continuità con il passato, rappresenta una delle ragioni per cui, da grande opportunità, la 517 finirà per assumere la

³⁰ Istituiti col DPR 419 del 31 Maggio 1974. Si veda G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loesher, Torino 1976, pp. 347 ss.

³¹ Questo ovviamente non va generalizzato a tutti i docenti. In *Quaderni di cooperazione educativa*. (1980). *La valutazione*. Firenze: La Nuova Italia, il MCE raccoglieva gli atti di un convegno sul tema della valutazione scolastica svoltosi a Torino nel 1978. Si esplicitavano e rilanciavano le concezioni storiche del MCE in materia di valutazione, in particolare si affermava che la Valutazione è "una lettura dell'esperienza" condotta con metodo scientifico, nello spirito innovativo da sempre presente nel movimento.

forma di un'occasione in gran parte mancata, limitata ancora in fasce nei suoi aspetti più decisivi. Venivano messi sotto accusa i giudizi analitici, espressi dai diversi docenti in modo molto eterogeneo: questa molteplicità di espressioni, secondo alcuni, andava a scapito della qualità della comunicazione (Calonghi, 1993); tema che tornerà prepotentemente in auge in anni a noi più vicini. L'occasione che avrebbe portato i docenti ad esplicitare le personali posizioni (passaggio di consapevolezza più che necessario) e a coordinarsi fra loro, venne saltata, svuotata delle possibilità rappresentate di far evolvere le pratiche di confronto e collaborazione dei gruppi – docenti.

Oltre a questi limiti, anche le novità introdotte dall'emanazione dei nuovi programmi di insegnamento per la scuola media nel 1979 avevano reso la scheda uno strumento superato e poco efficace. Si ritrovava di nuovo la valutazione suddivisa in diagnostica, formativa e sommativa, ma di nuovo senza indicazioni relative a quali strumenti utilizzare per queste tre forme di valutazione. Veniva riutilizzato il termine di *osservazioni sistematiche* già presente nella Legge n. 517, che andava meglio chiarito e tradotto in strumenti operativi.

Da questo momento, per quasi un ventennio, le forme degli strumenti valutativi proposte si susseguirono numerose e contraddittorie.

Descrivere o affidarsi alla scienza? Valutazione ad opera del singolo o basata su una nuova cultura fondata sui principi della collegialità, corresponsabilità, con-titolarità del processo educativo -didattico? (Trovato, 1993).

La C.M. n.491/1996 introdusse il modello di scheda semplificato, con l'obiettivo di rendere più chiare le informazioni per gli alunni, ritornando a pratiche giudicate rassicuranti come il giudizio sintetico sulle varie discipline espresso mediante una scala composta da cinque aggettivi (da ottimo, a non sufficiente), lasciando inalterato il giudizio sul livello globale di maturazione; un modello di scheda che rimase attivo fino al 2008, cioè fino alla riforma Gelmini.

Nel 1996 Jacques Delors e la commissione UNESCO da lui coordinata pubblicano il rapporto dal titolo *Learning: the Treasure Within* (Nell'educazione un tesoro, 1997): un lavoro nato con l'intento ambizioso di conciliare l'istanza democratica dei sistemi di istruzione con le spinte di orientamento mercantilista, che segnerà l'inizio della capitolazione della prima in favore di queste (Baldacci, 2019).

Venivano individuate quattro linee guida sulle quali si sarebbe dovuta articolare la formazione: *imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere*. Il passaggio relativo al saper essere, “quarto pilastro” del rapporto Delors, ci

pare inquadrabile come una possibile “educazione” alla cultura di impresa. Ma questa cultura non si esaurisce nei termini di competizione e di imprenditoria di se stessi: significa anche fare proprio il sistema valoriale di istituzioni in cui la democraticità è solo formale e in cui le retoriche manageriali fanno appello al coinvolgimento dei lavoratori esclusivamente allo scopo di mascherare in questo modo dinamiche neo -autoritarie (Baldacci, 2014-2019).

Il contesto storico-economico e culturale in cui vanno collocate le misure legislative che prenderemo in considerazione è quello del trionfo transnazionale del modello neoliberista, che impone un linguaggio e una cultura votati all’efficientismo e alla produttività; il sistema di istruzione stesso viene valutato, “misurato” secondo indicatori qualitativi mutuati dal mondo dell’impresa (Benadusi-Giancola, 2008; Baldacci, 2019). Il risultato di questa rivoluzione paradigmatica è che la pedagogia (in quanto sapere critico e autonomo) e i pedagogisti vengono sempre meno coinvolti nell’elaborazione di misure legislative e progetti di riforma del sistema scolastico, in una parabola che attraverserà i governi della Destra e del Centrosinistra, fino alla Legge 107 del 13 luglio 2015, conosciuta come la “Buona scuola” del governo Renzi³².

Questa “messa a margine” della pedagogia non si deve, a nostro avviso, alla semplice ridefinizione dei compiti dell’istruzione e dei suoi obiettivi, ma ad una deliberata decisione di isolare il contributo principale all’impostazione di una scuola che fornisca strumenti di pensiero critico e accesso reale e autentico ai diritti di cittadinanza.

L’Autonomia scolastica³³, avviata progressivamente dal 1996, presentava questioni relative alla valutazione³⁴ che generarono una forte opposizione di sindacati e insegnanti, tanto da portare alle dimissioni del ministro Berlinguer. L’opera riformatrice di un ministro

³² Durante il II governo Berlusconi la ministra Moratti affiderà a Giuseppe Bertagna il compito di allineare al progetto neoliberale la scuola italiana, neutralizzando le misure ispirate dal progressismo democratico della Riforma Berlinguer (si pensi alla “riforma dei Cicli” e alla restituzione di indipendenza alla scuola media subito operata dal nuovo governo) e aprendo ad una interpretazione dell’autonomia scolastica marcatamente aziendalista (severità, ritorno al maestro unico; flessibilità degli orari, finalizzata ad assestare un duro colpo al “tempo prolungato”; valutazione delle scuole e dei docenti).

³³ MIUR: “Dal 2000 le istituzioni scolastiche, pur facendo parte del sistema scolastico nazionale, hanno una propria autonomia amministrativa, didattica e organizzativa. Operano comunque nel rispetto delle norme generali sull’istruzione emanate dallo Stato. Le istituzioni scolastiche sono dirette da un dirigente scolastico e si avvalgono di un apposito ufficio amministrativo (segreteria) anche per i rapporti con il pubblico. Ogni istituzione scolastica ha un proprio Piano dell’Offerta Formativa (POF), che rappresenta il piano di azione educativa e di istruzione della scuola. Le istituzioni scolastiche, per il loro funzionamento, hanno diritto di ricevere fondi dallo Stato e possono anche ricevere risorse finanziarie da Comuni, Province e Regioni o da altri enti e privati”.

³⁴ Ci riferiamo qui all’istituzione della valutazione degli standard di apprendimento affidata all’INVALSI e al cosiddetto “concorsono” propedeutico alla differenziazione delle retribuzioni per merito dei docenti.

progressista, da alcuni definita di ispirazione “gramsciana”³⁵, sembrava mostrare attraverso questa lente la propria idea di scuola (Baldacci, 2014) tingersi del nuovo spirito del tempo.

Il 15 marzo 1997 il Parlamento approvava la Legge n. 59 di Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti Locali e per la riforma della pubblica amministrazione e la semplificazione amministrativa, nota anche come “Legge Bassanini”, con la quale lo Stato “decentrava” una serie di funzioni di una rete di istituzioni statali regionali. Ne derivò la necessità di ragionare sul finanziamento della scuola e sui compiti e sugli orientamenti che avrebbero dovuto essere riposizionati.

A fornire una dettagliata regolamentazione sull’autonomia scolastica provvide il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275: lo Stato centrale si riservava poteri in merito all’emanazione delle direttive e i principi generali su cui la Pubblica istruzione si fondava; delineava l’impianto dell’ordinamento scolastico, fissava gli standard di apprendimento, determinava lo status giuridico del personale. Il nuovo Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche definiva linee-guida precise nel quadro delle «autonomie funzionali»: «l’autonomia didattica», «amministrativa»; l’autonoma gestione delle questioni relative «alla carriera scolastica e al rapporto con gli alunni», all’«amministrazione e alla gestione del patrimonio e delle risorse», allo «stato giuridico ed economico del personale»; l’«ampliamento dell’offerta formativa» (art.7) che consentiva di stipulare convenzioni con università, fondazioni, enti locali, aziende.

Proprio mentre detto regolamento stralciava articoli tra i più significativi (circa una trentina) dell’orientamento progressista e democratico del dicastero di Berlinguer contenuti nel Testo Unico del 1994 (D’Amico, 2010), tra i quali lo Statuto delle studentesse e degli studenti, gli effetti della nuova grande narrazione neoliberista cominciavano a emergere. E non solo sul piano linguistico: ci riferiamo, in questo senso, tanto all’introduzione del POF (Piano dell’Offerta Formativa) quanto alla ridefinizione in senso manageriale del ruolo dei Capi d’Istituto, ora Dirigenti Scolastici.

Il POF doveva servire da stimolo alle scuole e agli istituti affinché spingessero la sperimentazione, tanto nella didattica che nelle relazioni con i territori; di fatto, questo aprì ad una differenziazione interna al sistema scolastico italiano che prevedeva «la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio» affidata alle rilevazioni periodiche del nuovo Istituto per la valutazione del sistema

³⁵ Ci si riferisce qui non tanto, e non solo, alla formazione politica di Luigi Berlinguer, ma ai criteri di superamento dell’impostazione classista degli ordinamenti disegnati da Gentile attraverso la riorganizzazione dei cicli e il sostanziale accorpamento della media alla scuola elementare.

scolastico dell'istruzione (INVALSI)³⁶. Questo con il rischio di far nascere una forma di gerarchizzazione, fra classi, fra scuole e proposte formative, posta dal parametro criteriiale della docimologia che dovrebbe invece avere il nobile intento di elevare il livello generale di istruzione; si arriva così alla questione, del tutto aperta ancora oggi, del rilevamento della qualità attraverso strumenti quantitativi.

La rilevazione dello “stato” della scuola rappresenta un compito imprescindibile al fine di attuare il dettame costituzionale che ne fonda l'idea regolativa, il fine ultimo dell'intero sistema di istruzione. Questo, beninteso, allo scopo di meglio ridistribuire e bilanciare risorse, mezzi e opportunità. La questione da porsi è, semmai, quali criteri di valutazione si scelgono e con quali finalità, al di là delle dichiarazioni di principio. Detto in altri termini, la questione riguarda cosa si valuta e come, attraverso quali strumenti; tenendo in considerazione anche il chi definisce la qualità, si può tentare di inferirne il perché.

Parlando degli strumenti utilizzati dall'INVALSI ci pare valida una considerazione fatta nel 1997³⁷ in cui studiosi rilevavano i rischi derivanti dalla tendenza a far dominare le concezioni da parte di indicatori di performance quantitativi, semplici da misurare, a dispetto dell'evidenza proveniente dalla letteratura sull'efficacia e sul miglioramento delle offerte formative riguardo all'importanza degli aspetti più qualitativi della vita scolastica, per il successo delle scuole.

A questi aspetti qualitativi vanno attribuiti la forma di culture e valori condivisi, la consistenza della relazione educativa tra adulti e alunni coinvolti nei processi di apprendimento; aspetti emozionali (Baldacci, 2008), oltre che meramente cognitivi, dell'esperienza scolastica. Dal calcolo dei risultati di queste prove standardizzate sono esclusi gli alunni con disabilità, quegli stessi alunni che la 517/77, dalla quale siamo partiti, ha inteso considerare parte integrante della comunità educante e la cui presenza riteniamo essere preziosa proprio per la crescita delle dimensioni umane non rilevabili in termini quantitativi.

Il rischio di “gerarchizzazione” sopra evocato deriva anche da un vizio che sembra connaturato a qualsiasi rilevamento “a tappeto” come quelli in uso attualmente: il ruolo che lo studente (utente) e il suo contesto di provenienza giocano nella produzione dell'output

³⁶ Che sostituiva i primi servizi per la valutazione del sistema formativo: il servizio nazionale per la qualità dell'istruzione (SNQI) e l'archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole (ADAS) (Vertecchi, 1997) che si erano aggiunti al CEDE - Centro Europeo dell'Educazione, costituito già dal 1974 per effettuare studi sulla scuola e sull'insegnamento.

³⁷ Preedy M., Glatte R., Levacic R.(1997) *Educational mangement*, Open University Press, Buckingham.

scolastico. Scuola e insegnanti non sono completamente responsabili del “prodotto” valutato, perché nessun alunno è una tabula rasa; di conseguenza anche l’utilizzo comparativo dei risultati ottenuti dalle misurazioni tende a riprodurre le disuguaglianze, invece che a limarle, attraverso una distribuzione di risorse che premia i “meritevoli”, laddove al criterio di merito andrebbero accostate analisi ben più articolate.

Il limite di un sistema che giustappone Piani dell’Offerta Formativa “concorrenti” sta anche nella non considerazione delle diverse risorse – economiche, ma anche culturali – necessarie a godere effettivamente, da parte delle famiglie, del pluralismo rappresentato da tale mercato; fenomeno che è stato definito di «annullamento della concorrenza» (Benadusi, 2008).

Diverse sono le valutazioni in merito, così come in riferimento all’ispirazione generale quanto alla portata specifica del dicastero del ministro Maria Stella Gelmini (Baldacci&Frabboni, 2009; D’Amico, 2010; Baldacci, 2014); al netto di un visus prospettico più limitato e di una minore organicità rispetto al programma riformatore della Moratti (Baldacci, 2014), D’Amico ha sottolineato l’azione di ripresa rispetto a questioni cruciali di detto programma da parte della Gelmini, negli elementi che Fioroni, nel suo dicastero, aveva “ricoperto di sabbia” (D’Amico, 2010, p.721). Un’operazione viziata, in ogni caso, dalla pesante ipoteca rappresentata dalla politica di tagli economici senza precedenti voluta dal titolare dell’Economia Giulio Tremonti, dietro la quale si potrebbero ravvedere alcune decisioni della ministra, giustificate in modo raffazzonato e populistico attraverso la più volte sbandierata anti-pedagogia, ispirata al buonsenso.

Furono proprio i ministri Tremonti e Gelmini, in due articoli pubblicati dal Corriere della sera il 22 agosto 2008, a lanciare il “manifesto ideologico” di nuovo corso del governo, che intendeva opporre «autorevolezza, autorità, gerarchia, insegnamento, studio, fatica, merito» (Gelmini, 2008) al portato pedagogico che entrambi riconducevano alla Sinistra e al “68” - scritto proprio così -, reo di aver sostituito al rigore e alla chiarezza dei voti, giudizi «basati su formule che tendono ad essere ipocrite, psicopedagogiche, tautologiche, caramellose, offensivo -giudiziarie o presunte tali». Un linguaggio restituisce un pensiero: un pensiero, in questo caso, confuso, nel quale l’aggettivo psicopedagogico – che dovrebbe rimandare a caratteristiche epistemiche di una disciplina – viene accostato a giudizi quali ipocrite, analisi pseudo -linguistiche di ordine logico del discorso (tautologiche), o a denigrazioni neanche argomentate e caramellose.

Siamo di fronte ad un duplice messaggio volto a rassicurare un’opinione pubblica disorientata e insicura: sono gli anni in cui appare drammaticamente evidente il

cambiamento di segno del futuro descritto da Miguel Benasayag e Gérard Shmit (Benasayag&Shmit, 2003). Per la prima volta nel corso della Storia, le generazioni che vanno costruendo il loro futuro non percepiscono più questo come «la metafora di una promessa messianica» (Benasayag-Shmit, 2003, p. 19), come un luogo nel quale proiettare speranze e aspettative, ma come una minaccia, troppo oscura anche per il solo tentare, già arretrante, di “evitare l’infelicità” di freudiana memoria. E insieme a queste nuove generazioni, quelle che le hanno immediatamente precedute, i loro genitori, gli insegnanti vivono senso di precarietà, se non inefficacia. Sono costoro che vanno rassicurati, sgravati della responsabilità del mondo che hanno costruito e dalla esiguità delle prospettive che possono offrire ai giovani.

Si trova un responsabile di tutto questo: la pedagogia – quale sapere disciplinare intrinsecamente egemonizzato dalla Sinistra – che avrebbe imposto per decenni riforme sbagliate, con la conseguenza tanto di sovvertire i buoni valori che guidavano la scuola e su cui si fondava la relazione di autorità tra le diverse generazioni, quanto di ingenerare confusione, adottando un linguaggio escludente nei confronti delle famiglie, col risultato di estrometterle di fatto dalla responsabilità educativa circa i propri figli, approfondendo il solco di incomunicabilità con questi:

I giudizi sembrano fatti apposta per mandare fuori di testa i genitori o per stendere i ragazzi sul lettino dello psicanalista o per portarli tutti insieme da un avvocato che ti predispose il ricorso – quasi sempre vincente – davanti al Tar (Tremonti, 2008).

Trovato un responsabile, il “nuovo”, non c’è che una soluzione: tornare al “vecchio”, ad «un cambiamento che non è un salto nel vuoto, come nel '68, ma un ritorno al passato. Al buon senso e alla logica, ai valori e alle tradizioni di un passato che deve e può tornare» (Tremonti, 2008). La proposta del cambiamento di segno del futuro trova qui conferma nell’inversione che vede il passato, un tempo “luogo” dal quale si procede in direzione di un'emancipazione e di un progressivo miglioramento delle condizioni di vita e di esistenza, a meta di ritorno e rifugio, misconosciuto e idealizzato.

Quindi si torna al voto numerico, a prescindere dal grado scolastico, che riassume in sé questa visione. Si argomenta che il numero è chiaro e facilmente leggibile, dagli studenti e dalle famiglie. «Un pensiero sbrigativo»³⁸ che azzerava tutte le riflessioni dei trentun anni precedenti, ai danni degli studi sulla psicologia e sugli apprendimenti dei bambini, sulla

³⁸ Serra M. (2008), *Il mondo facile della politica format*, La Repubblica, 24-09-2008.

relazione educativa, sul lavoro di ricerca, sulla formazione e sperimentazione, a livello progettuale e docimologico. La valutazione tornava ad essere un'operazione sommativa, rispetto alla quale si esaltava la possibilità di fare una "media" (Tremonti, 2008): un'operazione che la docimologia aveva già sconfessato in quel trentennio messo indiscriminatamente sotto accusa³⁹.

La valutazione, soprattutto, andava intesa quale strumento utile non allo studente, ma all'ambiente intorno a lui: strumento di classificazione e gerarchizzazione, con lo scopo di assegnare a ciascuno il proprio posto a scuola e dunque nella società e, di conseguenza, di stimolare la competizione alla scalata per le posizioni migliori: «tra numeri e giudizi c'è una differenza profonda. Ogni valutazione deve mettere capo a una classifica [...] dare un giudizio senza una classifica significa non dare affatto un giudizio reale» (Tremonti, 2008).

I docenti, soprattutto alla Primaria, si ritrovarono a muoversi in forte contraddizione con finalità e obiettivi della pedagogia delle Indicazioni Nazionali per il curricolo, già elaborate nel 2004 con la riforma Moratti e rinnovate nel 2007, dove in merito alla valutazione si dice assai poco, ma in quel poco emerge chiaro il concetto di valutazione formativa.

Annotazioni e richiami legislativi furono poi esposti nel DPR 122/2009 che offriva ai docenti e ai cittadini una mappa più chiara e riepilogativa della scuola e delle sue regole (D'Amico 2010). Al centro rimaneva il numero: incomprensibile per i docenti del Primo Ciclo ma, forse, "apparentemente comodo" per gli altri soggetti dall'altra parte della cattedra.

Cosa mantenere dunque della riforma Gelmini? Di sicuro non i voti numerici, di sicuro non alla primaria, se tutti ne sono contrari.

E invece no, qualcuno li ha apprezzati se poi, a distanza di sette anni, sono stati riconfermati nella Legge 107/2015. Anche la Buona Scuola, infatti, dispone che la valutazione degli Apprendimenti del Primo Ciclo avvenga in decimi, ma, se sugli apprendimenti rimane uno scuro scontento generale degli insegnanti, indicazioni più chiare vengono emanate sulla valutazione delle competenze. Diventa centrale e orientante questo concetto, che porta a definire il binomio -valutazione e certificazione-: due operazioni che

³⁹ Come è noto, la valutazione degli studenti deve collocarsi su scale dette *ordinali*: nessuna valutazione degli apprendimenti può dare luogo a scale *a intervalli* o *di rapporti*, che sarebbero le sole a legittimare una operazione come la *media*. Le scale ordinali consentono esclusivamente operazioni quali la *moda* o la *mediana*; questo ha implicazioni di non poco conto non solo sui possibili risultati degli studenti, ma sulla cornice di senso generale in cui l'atto valutativo in sé viene collocato. Vedi, tra gli altri, M. Baldassarre, *Dai dati empirici alla valutazione. Come predisporre gli strumenti e applicarli sul campo*, Edizioni dal Sud, Bari 2006.

la natura e la struttura di un simile costrutto dovrebbe invitare a trattare con maggiore criticità e prudenza (Baldacci, 2019).

Il complesso costrutto della competenza ha dato luogo a fronti contrapposti nel mondo della scuola; da un lato, infatti, si configura come la ricezione degli apporti delle pedagogie attivistiche, che da tempo sostengono la necessità di superare una didattica esclusivamente nozionistica e predicativa⁴⁰, dall'altro, la contiguità dell'accezione contemporanea di tale costrutto con il mondo dell'azienda e della formazione professionale la segna innegabilmente di una certa ambiguità. Facciamo nostre, in questo senso, le considerazioni di Baldacci (2019): la questione non riguarda lo stabilire se una didattica – o un curriculum – incentrati sulle competenze siano da considerarsi aprioristicamente segno di aziendalizzazione del sistema scolastico; semmai, la sfida dovrebbe essere quella di rompere l'unilateralità con la quale tale costrutto viene oggi presentato, considerandone le potenzialità nei termini della dotazione agli alunni e alle alunne di capabilities (Sen, 2001; Nussbaum, 2012) coerenti con le prospettive dello sviluppo umano.

Per fare memoria - operazione sempre utile contro mode ed entusiasmi facili - si citavano le competenze già nel DPR n.323/1998 nella riforma degli esami di Stato e da allora alla 107 sono trascorsi ben diciassette anni di interrogativi e di riflessioni e di sguardo all'Europa: come rilevarle? come promuoverle? come certificarle?

Si consideri che secondo le modalità oggi vigenti, sia per quanto riguarda l'insegnamento-apprendimento delle competenze, quanto per la loro misurazione-valutazione, queste vengono collocate nel medesimo ordine logico delle conoscenze e delle abilità procedurali. Questo comporta che l'economia temporale stimata tanto per la loro strutturazione che per il rilevamento dei dati utili alla loro misurazione è assolutamente incompatibile con il livello logico di ordine superiore che dovrebbe essere loro riconosciuto (Dewey, 1916-1929; Bateson, 1997; Baldacci, 2012-2019); lo stesso insegnamento diretto delle competenze appare in contraddizione con la loro natura.

In rapporto al presente (riferito al tempo della ricerca in questione): dal 1° marzo 2018 sono state emesse le Indicazioni nazionali e nuovi scenari e con la N.M. del 9 gennaio 2018, n. 312, le Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione e le nuove otto competenze chiave di cittadinanza europee del 22 maggio 2018, come riferimento.

⁴⁰ Si aggiunga a questo la considerazione sulla necessità di rendere trasferibili gli apprendimenti scolastici, altrimenti soggetti a rischio di *incapsulamento* (Baldacci, 2019).

È stata presentata da più parti come una svolta, in quanto sono stati messi in gioco i processi di apprendimento e, nello stesso tempo, del fare scuola/dell'insegnamento. Viene proposta, lo ricordiamo, una scheda di valutazione e, ad ogni conclusione di ordine scolastico e d'obbligo, anche la certificazione dei traguardi delle competenze valutata per livelli. Rispetto al primo documento si ripropone la questione della sua leggibilità da parte degli studenti e delle famiglie, mentre permane per gli insegnanti la necessità e difficoltà di esprimere un giudizio mediante una misura: il voto numerico continua a rappresentare un limite più che il testimone di un processo in atto. Rispetto alle certificazioni: la coerenza con il quadro comune nazionale ed europeo, porta alla formulazione di giudizi basati su esiti comprensibili e spendibili anche in altri contesti, come risposta alla domanda di qualità, di trasparenza e di rendicontazione dei risultati, che tuttavia appare, per i tempi e i modi della proposta, il portato di una mentalità mercantilista sul mondo dell'istruzione.

Dall'avvio di questa ricerca è subentrata, come già accennato, una nuova fase/necessità, rappresentata dalla valutazione durante il lockdown, provocato dalla fase acuta della pandemia da covid-19 (primavera 2020), normativamente riconducibile al primo decreto-Legge n.22 dell'8 aprile 2020 e all'ultima ordinanza n.172 del dicembre 2020. Tali disposizioni di fatto hanno risolto una contraddizione insita nel d.lgs. n.62/2017 portando, causa il dramma pandemico e le sollevazioni delle associazioni, alla sospensione del voto numerico, alla scuola primaria, con un giudizio descritto per livelli di apprendimento, nella prospettiva formativa della valutazione e della valorizzazione del miglioramento degli apprendimenti.

Più precisamente, il primo importante intervento a livello ministeriale, durante la prima fase pandemica, riguardava il pronunciamento della Commissione Cultura e Istruzione, che in data 27 maggio 2020 ha approvato un emendamento al Disegno di Legge n.1774, che recita: «In deroga all'articolo 2, comma 1, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n.62, dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento, secondo termini e modalità definiti con ordinanza del Ministro dell'istruzione». Questa disposizione è stata trasformata in Legge il 6 giugno 2020, consentendo agli insegnanti di potersi avvalere di uno strumento descrittivo per documentare le criticità e i punti di forza degli apprendimenti degli allievi, procedendo verso un uso formativo della valutazione. Da

quell'aprile a giugno 2020 e a seguire fino all'autunno 2021, le interrogazioni sul tema della valutazione sono state ricorrenti e puntuali da parte di tutti gli ordini scolastici: ci si è ritrovati improvvisamente a comprendere che la valutazione formativa e il feedback sono gli elementi più qualificanti del processo didattico, che devono essere gestiti anche a distanza (a maggior ragione, dentro una relazione educativa “stravolta” dalla distanza), attraverso azioni esplicite come domande circostanziate di verifica, soprattutto l’interazione tra insegnante e allievo e l’autovalutazione...

Tali riflessioni, vissute nell'urgenza pandemica, hanno scatenato la richiesta da parte delle associazioni professionali del mondo della scuola al Ministero di rivedere significativamente l’impianto valutativo. In un documento congiunto, promosso dal Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) e sottoscritto da altre associazioni, viene ribadito come con la didattica a distanza sono ancora più evidenti le criticità legate alla valutazione espressa con un voto numerico da 1 a 10, non solo per la mancanza di elementi per una valutazione attendibile, ma anche per il rischio di sottolineare e accentuare le difficoltà sociali o legate alla condizione del momento di numerosi studenti e delle loro famiglie (MCE, 2020). Si è reclamata a gran voce l’adozione di una diversa prospettiva, proponendo una valutazione formativa, espressa con una breve descrizione delle attività svolte e delle competenze acquisite per ciascuna area disciplinare o gruppi di discipline, capace di promuovere e sostenere il dialogo pedagogico, fondamentale – specie in situazione di emergenza - per i minori, le famiglie e il Paese.

Dalle ordinanze, ai decreti, alle modifiche dei decreti, alla legge, a nuove ordinanze e alle linee guida, è trascorso il primo quadrimestre dell'anno scolastico 2020/2021 e il cambiamento vero e proprio si è concretizzato, per i docenti della primaria, in corsa contro il tempo. Per quanto il bisogno di tale modifica fosse richiesto con forza da anni dagli insegnanti della scuola primaria, questo cambiamento, nel corso di un periodo storico così delicato, ha generato un turbinio di ansie, preoccupazioni, anche di stanchezza, da parte dei docenti, alle prese, con lo sforzo di ricomporre la quotidianità scolastica con i propri allievi, nel rispetto delle regole sanitarie date (distanza fra i tavoli, proibizioni varie, attenzioni specifiche e così via). Perché dover affrontare la riprogettazione della valutazione, con una modifica sostanziale degli atti formali e della comunicazione con le famiglie, in un momento in cui ritrovare le energie e gli equilibri era fondamentale e prioritario?

Il rischio reale è che i docenti, di primaria, avvertano la valutazione come una sorta di tormentone che li coinvolge specificamente (per gli altri ordini scolastici, non avviene con

la stessa intensità e frequenza), le cui varianti si ripetono in un andirivieni deciso altrove, il cui intento appare più legato ad operazioni di imbonimento o di controllo dei valori sociali correnti che ad una crescita della conoscenza relativa ai processi educativi (Vertecchi 2021). Si tratta certo di un impegno che comporta anche fatica, a capire, a rivedere a re-imparare, tuttavia il percorso intrapreso dai maestri in questi ultimi mesi potrà portare (riportare) ad una riflessione generale sull'importanza della valutazione in tutti i sistemi educativi formali.

Va ricordato, in questa operazione di consapevolezza e padronanza, che i criteri di giudizio, su un percorso di crescita e competenza, non si formulano solo dentro la scuola; i percorsi di educazione formale hanno perso buona parte del vantaggio che potevano vantare su quelli di educazione informale; la fonte della moralità educativa è sempre meno rappresentata dall'incontro tra domanda e offerta di educazione e sempre più dai condizionamenti consumistici del mercato. La Scuola ha poco governato questo andamento socio-culturale, assumendo, in alcuni periodi in modo particolare, come si è visto, le procedure promozionali, l'organizzazione del lavoro, il linguaggio dal mercato; abdicando in parte alle proprie specifiche funzioni. La modernizzazione, procedurale e strumentale, si è affermata negando gli apporti di una tradizione educativa culturale che affonda le sue radici nel mondo antico (Vertecchi 2021). Dovremmo ricominciare riflettendo sulle prime righe della *Didactica Magna* di Comenio che sono un invito a distinguere tra l'apparenza e la sostanza nell'innovazione: «Che nelle scuole di tutte le città, piazzeforti, villaggi o casolari debbano trovar posto non soltanto i figliuoli dei ricchi e dei cittadini primari, ma tutti i bambini e le bambine, senz'eccezione, nobili e popolani, ricchi e poveri...». Ci può essere un'indicazione più attuale?

CAPITOLO III: FORMARSI PER VALUTARE

In questo capitolo si intende presentare la questione della formazione dei docenti riferibile alla valutazione degli apprendimenti e per farlo un buon punto di partenza è costituito dalle normative e dalle modalità organizzative messe in atto dalle istituzioni per intervenire su questo aspetto fondamentale, per la garanzia del funzionamento del sistema scolastico. Si definisce in tal modo una sorta di cornice dentro cui vanno a collocarsi le scelte personali del singolo docente. Certamente, come si è cercato di far emergere attraverso la ricerca empirica documentata nella seconda parte, la valutazione degli apprendimenti è aspetto specifico della professione del docente, in termini di libertà e responsabilità, tuttavia le scelte individuali, in un sistema scolastico pubblico vengono direzionate da richieste, tempi e modi istituzionali.

D'altro canto la valutazione, come si è dimostrato nel primo capitolo pervade e definisce ogni atto professionale, mantenendo una specifica problematicità.

Dunque come si preparano i docenti ai compiti valutativi?

Attraverso un'analisi delle norme che regolano la formazione, si considererà cosa avviene in quella iniziale, ma anche nella formazione in servizio, per coglierne l'efficacia o meno in particolare rispetto alla valutazione degli apprendimenti.

Va subito detto che nella formazione iniziale ed in quella in servizio viene dato uno spazio minimo alle tematiche legate alla valutazione. Questo contrasta con la loro rilevanza; se trattate adeguatamente, possono fare da catalizzatore per lo sviluppo del processo didattico in ogni sua fase. La valutazione precede la progettazione: è necessario sapere quali obiettivi raggiungere e come valutarli prima ancora di stabilire il percorso progettuale (Petracca, 2015); questi obiettivi derivano da indicazioni generali/ministeriali, ma sono ricavati dall'analisi, dunque dalla valutazione, dei bisogni e delle caratteristiche degli allievi, così come delle risorse e delle caratteristiche del contesto ambientale. La valutazione, come abbiamo visto, dirige e regola la progettazione educativa, indicando adeguamenti e miglioramenti.

Entrando maggiormente nel merito, possiamo distinguere la formazione degli insegnanti in tre tipologie, corrispondenti a tre tempi differenti: la formazione iniziale, la formazione dei neoassunti in ruolo, che si attiva nell'anno di prova, e la formazione in servizio. Su questi tre passaggi formativi, negli ultimi decenni, le disposizioni normative sono cambiate più volte lasciando alcuni passaggi più "svuotati" di altri, che richiedono di essere colmati

quanto prima. I corsi abilitanti per i docenti delle secondarie, attivi fino al 2013, criticati ed eliminati, ora, ci sembrano comunque migliori di ciò che si è ereditato.

Università e scuola concorrono a questo impegno; di seguito vedremo come.

La *formazione iniziale* affidata all'università ha rappresentato l'epilogo, nel 1999 (con la costituzione del corso di laurea di Scienze della formazione primaria, abilitante), di un lungo iter che ha portato alla formazione universitaria anche per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria⁴¹. Tale corso (sia nel vecchio ordinamento-articolo 6, Legge 169/2008; sia nel nuovo -articolo 6 Decreto ministeriale 249/2010) ha come tratto specifico la compresenza di un percorso di studio con il tirocinio da svolgere per un numero davvero consistente di ore⁴². I temi della valutazione vengono affrontati nell'ambito di un solo esame di docimologia (per tutto il percorso quinquennale) che li tratta senza distinzione tra l'ordine scolastico dell'infanzia e della primaria, per il conseguimento di 6 crediti. Se ci spostiamo sul piano del sapere esperienziale, non sono previste attività laboratoriali specifiche, tuttavia all'interno del percorso di tirocinio gli studenti, a contatto con i docenti accoglienti e con le classi, necessariamente incontrano aspetti e problemi della quotidianità legati alla valutazione. È compito dei tutor fare in modo che vengano raccolti dati e soprattutto prodotte riflessioni sulla valutazione a scuola, guidando gli studenti attraverso la proposta di seminari, attività di gruppo, l'indicazione di compiti di osservazione e documentazione. Ci si riferisce in particolare alla realtà di Urbino: uno spazio specifico viene dedicato alla valutazione (al quarto anno) guidando gli studenti ad esaminare le modalità di valutazione utilizzate dagli insegnanti di classe e ad analizzare, se esistenti, i criteri esplicitati dall'istituto per la valutazione e i documenti di valutazione prodotti, compresi quelli che servono come certificazione e documentazione per le famiglie. Sul sito del CdL di SFP dell'università di Bologna, allo stesso modo, si legge (a.a. 2018-19): «Al termine del corso lo studente: - conosce le teorie e le procedure della valutazione nella scuola dell'infanzia e primaria per migliorare le prassi; - è in grado di riflettere sulle proprie teorie ed esperienze relative alla valutazione scolastica e rivederle alla luce dei risultati delle ricerche scientifiche e del dibattito internazionale relativo; - sa identificare modelli, significati, usi e problemi della valutazione dei processi e dei risultati degli

⁴¹ Per accedere all'insegnamento nella scuola di base, va precisato che permangono anche altre condizioni: il diploma di istituto magistrale o di scuola magistrale (solo scuola dell'Infanzia) o diploma di liceo socio-psico-pedagogico conseguiti entro l'anno scolastico 2001-2002 (Decreto Ministeriale 10 marzo 1997).

⁴² 600 ORE-24 CFU. Regolamento del Tirocinio del Corso di laurea magistrale di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Urbino "Carlo Bo".

apprendimenti, dei progetti e dei contesti, dal livello micro a quello macro; - conosce l'uso dei diversi strumenti e procedure della valutazione/autovalutazione degli apprendimenti degli allievi e saperli utilizzare; - conosce gli strumenti e le procedure per la valutazione dei contesti (a livello micro e macro); - sa pianificare e costruire strumenti per la rilevazione/misurazione e valutazione degli apprendimenti; - è in grado di analizzare e interpretare le informazioni raccolte nei diversi tipi di valutazioni (formative, sommative e certificative) anche nella direzione della valutazione dell'azione didattica e del curriculum formativo».

In sostanza vengono proposti "i perché" della valutazione nel contesto scolastico e il collegamento individuabile (ma anche da creare) fra valutazione del sistema, dell'organizzazione, della progettazione, dei risultati di apprendimento, nella consapevolezza che la valutazione è atto quotidiano ed essenziale, che si sviluppa in stretto rapporto con le pratiche di osservazione e progettazione, soprattutto che richiede capacità riflessive. Questo, soprattutto, consci che esiste ancora un gap fra le riflessioni e gli studi teorici e le difficoltà incontrate dagli insegnanti nell'applicazione di pratiche valutative formative, volte alla promozione dell'apprendimento, dove la formazione iniziale ha il dovere di intervenire e creare una nuova cultura della valutazione. Per chiudere questo passaggio, preme evidenziare che avviene, seppur ancora migliorabile, una positiva collaborazione, grazie al tirocinio, fra università e Scuola, finalizzata ad una preparazione più adeguata dei futuri insegnanti della scuola di base, anche in ambito valutativo.

Per quanto riguarda la formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie, di primo e secondo grado, i cambiamenti continui, non sempre in senso migliorativo, hanno condotto alla situazione attuale, peraltro in fase di altro cambiamento, prevedendo che la formazione iniziale sia controllata interamente dall'università che si occupa dell'istruzione specialistica limitata ad una disciplina o ad un gruppo di discipline, afferenti ad una stessa classe di concorso che ha titoli di studio prescritti nel DPR n.19 del 14 febbraio 2016 e ad una minima formazione che permetta un raggiungimento di 24 crediti formativi universitari, riguardante la pedagogia, la pedagogia speciale, la didattica dell'inclusione, l'antropologia, la psicologia, le metodologie e le tecnologie didattiche generali, che possono essere conseguiti durante il corso di laurea (triennale, specialistica, magistrale), tramite corsi post-lauream (scuole di specializzazione, master universitari e così via), o tramite corsi singoli universitari. L'organizzazione dei corsi per la certificazione di tali crediti prevede lezioni frontali che, anche per tale modalità, risultano più centrati sulla

teoria degli aspetti antropo-psico-pedagogici e metodologici, con scarsa possibilità di soffermarsi su aspetti della prassi.

Nel percorso per i futuri docenti delle secondarie, la formazione attraverso il conseguimento dei 24CFU è parte del decreto legislativo n.59 della Legge 107/2015, che è andata a sostituire i tirocini formativi attivi abilitanti per la propria classe di concorso, terminati nell'anno accademico 2013/2014. Il percorso iniziale, per accedere al concorso ordinario della scuola, consiste quindi nel conseguimento della laurea e nella certificazione dei 24 crediti formativi. Il D.lgs 59 ha creato alcuni tratti di debolezza nell'erogazione di tali crediti che possono ritenersi significativi ai fini di questo studio: i crediti non possono essere concessi totalmente online, così come viene indicato dall'art.3 del decreto citato ma, invece, come riportato dai sindacati di diverso orientamento, vengono certificati anche da molte università telematiche, che negli anni hanno superato la possibilità di erogazione telematica limitata a 12 crediti non assicurando in tal modo lo studio. Un secondo aspetto da considerare è l'autonomia riguardante i temi formativi individuati per ogni area di approfondimento: all'interno delle aree di studio individuate dal decreto, i docenti universitari sono liberi di focalizzare il loro intervento su temi specifici rispetto ad altri e non sempre nell'organizzazione del piano di studi offerto dal corso, per il conseguimento dei 24CFU, è inserito un passaggio relativo alla valutazione scolastica degli apprendimenti che, in un tempo così breve, viene da più parti ritenuto di valore secondario rispetto ad altri aspetti professionalizzanti.

Tutto questo comporta il rischio che alcuni insegnanti arrivino alla docenza senza alcuna esperienza nelle classi, con una minima cognizione di didattica, psicologia e pedagogia e, concretamente, senza aver mai ragionato di valutazione.

Si può pertanto affermare che la formazione universitaria iniziale degli insegnanti risulta essere debole e non sempre adeguata proprio in riferimento alle questioni valutative, con qualche distinguo a favore dei corsi di SFP, come ho cercato di evidenziare. Permane il problema di una formazione iniziale dei docenti delle secondarie, concentrata sullo studio della disciplina di riferimento, poco articolata e curata su aspetti educativi basilari, su una preparazione docimologica e metodologica.

Quanto illustrato fin'ora indica i requisiti per accedere al concorso ordinario a cattedre per ogni ordine di scuola, ma il percorso di formazione iniziale non si considera completato fino alla conclusione del primo anno di immissione in ruolo, considerato anno di prova, che prevede una serie di attività formative obbligatorie sancite dal DM n.850 del

27 ottobre 2015 che prevedono, al termine e ad alcune condizioni, la valutazione degli insegnanti. Tali attività formative prevedono un impegno complessivo di 50 ore di formazione complessiva, non solo diretta. Il dirigente scolastico, a fine percorso annuale, dovrà accertare il possesso e l'esercizio delle componenti culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, ma anche le competenze relazionali, organizzative e gestionali, dovrà cioè fare un bilancio delle competenze in possesso all'insegnante.

La metodologia del bilancio di competenze nasce in Canada, ma si sviluppa e si diffonde principalmente in Francia. Secondo un documento tecnico, emanato dal Ministero dell'istruzione in collaborazione con Indire, predisposto dall'area "politiche per l'orientamento", il *bilancio di competenze* è una metodologia di intervento e di consulenza di processo in ambito lavorativo e nell'orientamento professionale per adulti. È un percorso che mira a promuovere la riflessione e l'auto-riconoscimento delle competenze acquisite nei diversi contesti di vita al fine di renderne possibile la trasferibilità e la spendibilità nella ridefinizione e riprogettazione del proprio percorso formativo-lavorativo. Si tratta dunque di uno strumento che favorisce a un tempo la dimensione personale verso una migliore conoscenza delle competenze acquisite e una maggiore responsabilizzazione rispetto alla propria evoluzione professionale, e, dall'altra parte, costituisce una risorsa per l'organizzazione cui il professionista appartiene, in quanto consente di comprendere le competenze professionali esistenti al proprio interno e quindi di valorizzare maggiormente le risorse e le potenzialità di ciascuno.

Il ministero dell'istruzione, ha raccolto tale esperienza lavorativa e su di essa ha proceduto alla riformulazione della formazione prevista per l'anno di prova, questo a partire dall'a.s. 2014/2015, in cui si dichiara⁴³ che il docente è un professionista riflessivo e che tale percorso dei neoassunti costituisce un tassello di una traiettoria che dovrà essere sviluppata negli anni successivi di servizio. Questa visione si sposa con quanto emerso dalle ricerche europee⁴⁴ circa la necessità di rendere coerente e continua la formazione degli insegnanti: da quella iniziale, a quella in ingresso fino a quella in servizio.

Da un gruppo di ricerca guidato dal Ministero e composto da personale di ricerca di Indire è nato dunque uno strumento appositamente messo a punto che, prendendo a modello i profili di competenze usati in nazioni diverse (Francia, *Référentiel*; Québec,

⁴³ DM 850/2015

⁴⁴ Rapporto Eurydice (2015), La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche. Rapporto Eurydice.

MEQ; Inghilterra, Teachers Standards) è stato adattato alla formazione iniziale dei docenti neoimmessi in ruolo nel contesto italiano.

Il *bilancio di competenze* è stato così introdotto (C.M. 6768/2015); nel primo anno di sperimentazione è stato proposto come momento di chiusura del percorso per aprire a un rilancio più consapevole della traiettoria auto-progettuale. Nel successivo anno, il 2015/2016, grazie a una maggiore distensione dei tempi previsti, ha costituito l'apertura e la chiusura del percorso formativo: in fase iniziale con lo scopo di aiutare a definire lo stato dell'arte delle competenze individuali e focalizzare gli aspetti di cui aver cura nel percorso attraverso la stesura del Patto formativo (scelta di frequentare specifici laboratori e tipologia di attività da svolgere con il tutor); mentre in fase finale con la funzione di osservare i cambiamenti, anche micro, sui focus individuati nel Patto formativo.

L'obiettivo è quello di valorizzare l'esistente, potenziando l'intenzionalità personale dell'insegnante verso il miglioramento. Nel suo sviluppo il percorso è definito da tre aree di competenza che riprendono la formulazione nazionale dei traguardi da raggiungere nella formazione degli insegnanti inserita nella Legge 249/2010: *area didattica*, *area organizzativa* e *area relativa alla cura della formazione continua*. Quest'ultima potrebbe essere considerata come requisito necessario o trasversale alle prime due; averla posta come autonoma ha avuto lo scopo di renderla oggetto di attenzione specifica utile alla costruzione professionale. Ciascuna delle tre aree di competenza è suddivisa in famiglie di competenze che permettono di articolare in modo più specifico le azioni del docente. Ogni famiglia di competenze è inoltre abbinata a una serie di domande-guida formulate per aiutare il docente a ripensare la personale esperienza lavorativa.

Area delle competenze relative all'insegnamento (didattica):

Organizzare situazioni di apprendimento

Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo

Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento

Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della propria scuola (organizzazione):

Lavorare in gruppo tra docenti

Partecipare alla gestione della scuola

Informare e coinvolgere i genitori

Area delle competenze relative alla propria formazione (professionalità):

Affrontare i doveri e i problemi etici della professione

Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative

Curare la propria formazione continua.

Tale percorso è dunque essenzialmente auto-valutativo, ma viene accompagnato dal supporto di un tutor, ovvero da un docente con esperienza che aiuta il soggetto attraverso domande, osservazioni, dubbi condivisi. Il tutor non valuta né certifica le competenze, ma aiuta il neo-assunto a ricostruirle, identificarle, esplicitarle, valorizzarle, documentarle, ripensarle, lo accompagna nella revisione critica delle esperienze passate, nella messa a fuoco di interessi e motivazioni, nonché assiste il docente per difficoltà e incertezze, fornendo, nel caso, materiali e indicazioni.

La realizzazione di questo bilancio di competenze è sicuramente impegnativa, richiede un tempo disteso; bisogna saper fare riferimento a situazioni, ad evidenze che possano essere mostrate anche ad altri, per supportare la sintesi elaborata al termine dell'analisi. Se realizzato in modo accurato (si sottolinea il se ipotetico) il bilancio di competenze può favorire la focalizzazione sugli aspetti di competenza che il neoassunto vuole monitorare insieme al tutor, la definizione e la selezione di artefatti da raccogliere per documentare, la riflessione e il confronto tra le problematiche o elementi chiave scelti dal neoassunto con quanto osservato dal tutor.⁴⁵

Questa articolata procedura, compone un modello in cui, a differenza della formazione iniziale universitaria, si sottolineano, con attenzione, dei passaggi che saranno osservati nella parte empirica. Si tratta di una formazione non solo frontale e teorica, ma anche coronata da attività pratiche, che portano il docente a riconoscersi come professionista riflessivo, comprendendo fra i suoi temi la valutazione formativa come aspetto rilevante su cui formarsi.

Dopo aver osservato le prime due modalità formative per i docenti, ovvero la formazione iniziale organizzata dalle università e la formazione dei neoassunti organizzata dal ministero dell'istruzione e dalle scuole, ci soffermiamo sul terzo passaggio disponibile: la *formazione in servizio*, che è l'attività di aggiornamento continuo del corpo docente

⁴⁵ INDIRE, Bilancio delle competenze, 2021.

durante l'attività di insegnamento, a carico delle scuole che, in autonomia o su indicazione degli uffici scolastici regionali o direttamente dal ministero, individuano temi e urgenze formative. Ipotizzata all'interno della Legge 107 del 2015 è andata modificandosi con strutturazioni varie e successive, tra i due poli di diritto-dovere, difficili da ricostruire nel dettaglio in questo studio.

La formazione in servizio era stata organizzata in modo strutturale, permanente e obbligatorio. L'obbligatorietà è stata la prima a cadere per il mancato rinnovo del contratto degli insegnanti che, appunto, non prevede la formazione obbligatoria. L'organizzazione strutturale, seppur si sia in parte modificata, mantiene un'ossatura di base che parte dalle scelte indicate dal collegio dei docenti, riportate nei PTOF e affrontate nell'arco del triennio. Quell'obbligatorietà caduta in termini contrattuali e riferita ad indicazioni orarie, si mantiene nel rispetto di ciò che viene indicato nel piano triennale dell'istituto. Le indicazioni della formazione inserite nei PTOF possono essere di varia tipologia: attività riferite a discipline, a temi trasversali, organizzate per docenti dello stesso istituto o dello stesso ordine scolastico, di più scuole, di una rete...

Ma, al di là delle modalità organizzative generali, che come indicato possono essere svariate, interessante rimane la strutturazione di tali corsi di formazione come unità formative riportanti caratteristiche specifiche: con una parte di ore svolte in presenza e altre a distanza, con una parte di ore dedicate alla sperimentazione didattica sperimentata e documentata, nella forma della ricerca/azione o laboratoriale, o dedicata alla progettazione vera e propria; con una parte di lavoro in rete, con la possibilità di approfondimento personale e collegiale, con una documentazione condivisa e forme di restituzione/rendicontazione volte a verificare la ricaduta nella scuola. La partecipazione a corsi di, dunque, organizzati in modalità di unità formativa, viene riconosciuta e documentata dal ministero sottoforma di credito registrato su una piattaforma⁴⁶ creata appositamente per raccogliere la documentazione del percorso formativo personale di ogni docente già in ruolo.

I temi/gli ambiti su cui convergere la formazione in servizio possono essere indicati da ministero (solitamente con la partecipazione di uno o più referenti d'istituto), individuati dal collegio in base ai suggerimenti riportati nel rapporto di autovalutazione che la scuola redige, ma possono anche essere scelti in base a esigenze del tutto personali, purché si opti per corsi strutturati come unità formative.

⁴⁶ S.O.F.I.A. è il Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti del M.I.U.R. nata con la Legge 107/2015.

Ovviamente non si può ridurre le questioni della professionalità docente alla partecipazione a qualche corso di aggiornamento/formazione l'anno. La prospettiva corretta, dal punto di vista di chi scrive, sarebbe piuttosto la definizione di un piano di sviluppo professionale, sviluppato a livello nazionale e locale (regionale-d'istituto) insieme, finalizzato ad accompagnare l'impegno educativo di ogni docente, dotando ciascuno di strumenti di analisi ed intervento. La professione docente, più di altre, ha necessità di un rinnovamento continuo, sia perché bambini e ragazzi, primi interlocutori, cambiano per espressione, caratteristiche e bisogni, di generazione in generazione, ma anche perché muta il ruolo della scuola in rapporto alla società (questione ancora più complessa in tempi come i nostri, di cambiamenti rapidi e continui), perché, grazie a studi e ricerche, le discipline, i linguaggi, i saperi trovano nuove direzioni e definizioni.

Organizzare la formazione in servizio è un'operazione complessa che, come si accennava, deve coniugare questioni educative per così dire "eterne", nel senso di basilari, ad altre di carattere più contingente e/o legate alle realtà territoriali in cui il singolo istituto opera. Gli aspetti afferenti alla valutazione fanno parte delle questioni alla base del rapporto insegnamento-apprendimento, su cui è necessario interrogarsi e ragionare, in ogni tempo e luogo. La ricerca empirica *Pensare la Valutazione* ha voluto essere un contributo in questa direzione.

Non va dimenticata, ma al contrario favorita l'auto-formazione, intendendo parlare sia dell'impegno riflessivo individuale che ciascun docente dovrebbe condurre sul proprio operato, quale professionista riflessivo (Schön) ma, soprattutto, la creazione di occasioni in cui gruppi di insegnanti possano riflettere assieme sulle pratiche educativo-didattiche, confrontandosi, elaborando pensiero, operando scelte educative consapevoli⁴⁷.

In tutto questo diventa essenziale e strategico il rapporto tra università e scuole, che dovrebbe assumere forme organizzate e stabili di scambio e reciprocità, mantenendo aperto e fecondo il rapporto fra studio/teoria e prassi. L'attività di ricerca (nelle forme più adeguate per il contesto educativo)⁴⁸ può costituire denominatore/terreno comune fra le due istituzioni⁴⁹. «Quello di cui ha bisogno un insegnante nella sua formazione permanente è il

⁴⁷ In Italia in merito abbiamo esempi virtuosi generati dalle associazioni come CIDI, MCE, che da anni praticano queste modalità formative fra i propri aderenti

⁴⁸ Si pensi alla Ricerca-Azione, alla ricerca collaborativa, alla ricerca etnografica...alla Ricerca-Formazione.

⁴⁹ D'Ugo R., Marani G. (2020), *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.

sentirsi e il considerarsi un ricercatore, proprio in quanto insegnante. Non vi è insegnamento senza ricerca e viceversa. Sono due “che fare” che si intersecano l’uno nell’altro. Mentre insegno, continuo a cercare e a ricercare di nuovo. Insegno perché cerco, perché ho indagato, perché indago e indago su me stesso. Ricercò per constatare, nel constatare intervengo, intervenendo educo e mi educo» (Freire, 2004, p.29). Da un lato, in senso ampio, ogni insegnante deve acquisire un atteggiamento di ricerca inteso come apertura culturale, curiosità, disponibilità a rinnovare contenuti, metodi e pratiche educative; dall’altro lato, in senso più specifico, è importante per un insegnante cogliere le occasioni di partecipazione a sperimentazioni e progetti di ricerca, ponendosi in collaborazione con altre figure professionali.

Un processo di formazione ben controllato è quello nel quale incertezze ed insuccessi sono scoperti e corretti con informazioni di ritorno positive⁵⁰. Per rendere la formazione veramente efficace e per migliorarla è fondamentale accertare se e in che modo i bisogni di formazione individuati sono stati soddisfatti. Vengono individuate quattro tipologie di risultati del processo di formazione che vanno valutati: reazioni (quanto i partecipanti sono soddisfatti dell'esperienza formativa); apprendimento (quali conoscenze, tecniche, capacità sono state apprese dai partecipanti); comportamento (quanto l'apprendimento realizzato ha influito nel migliorare le condotte di lavoro); risultati (quali effetti ne sono derivati per l'organizzazione, cioè quanto il cambiamento individuale dei partecipanti ha influito sul cambiamento della organizzazione). Frequentemente la valutazione dei corsi di formazione risulta piuttosto informale fondandosi sulle reazioni dei partecipanti. In particolare viene dato peso alla loro percezione di soddisfazione, al loro gradimento come se avessero assunto la posizione di spettatori, non già dei partecipanti, davanti ad una performance più o meno interessante da parte dei relatori (vivaci, coinvolgenti, carismatici...oppure no). In questi casi siamo davanti a proposte di formazione che non lasciano tracce, che non sollecitano interrogativi, che non alimentano la volontà di cambiamento, mentre ciò che interessa sono le ricadute sulla professionalità dei docenti e sul servizio scolastico. Dunque le proposte formative devono essere ben calibrate, derivare dall'individuazione di necessità e interessi reali da parte degli insegnanti, ma anche essere condotte in modo che ogni partecipante risulti tale, che eserciti la capacità riflessiva, chiamando in causa la sua esperienza e proiettandosi verso nuove aperture e prospettive.

⁵⁰ Hamblin A.C. (1974), *Evaluation and Control of Training*.

La valutazione dell'impatto del corso sull'esperienza professionale dei docenti deve basarsi soprattutto sull'analisi dei risultati di apprendimento, ovvero che cosa i docenti hanno imparato, di quali conoscenze si sono appropriati tra quelle trasmesse dal corso; ma anche sull'analisi dei comportamenti-capacità, cioè come tale apprendimento ha influito sulla modalità operative e quali cambiamenti sono derivati rispetto alla qualità del lavoro e delle loro prestazioni. Sono dati che vanno raccolti da parte di chi organizza (funzioni strumentali, dirigenti, formatori stessi) secondo modalità, tempi e criteri definiti, che implicano una continuità e la creazione di un ambiente di formazione.

L'ambito della formazione degli adulti, a partire dagli anni novanta, si è sviluppato in maniera significativa, coinvolgendo, ovviamente, anche il mondo della scuola.

A testimonianza di come il rinnovamento percorra il mondo dei formatori, che si interroga sul proprio ruolo e sulle modalità e qualità delle proposte formative possono essere chiarificatrici le parole che seguono, riferite ai contesti educativi: «Nella cornice dei cambiamenti e delle tendenze in atto, le sfide della formazione» si pongono l'obiettivo di promuovere nuovi strumenti e modelli educativi capaci di considerare l'individuo come protagonista del proprio apprendimento nel corso di tutta la sua vita; mirare non a 'uniformarlo' cioè a farne una copia conforme al modello tradizionalmente codificato e socialmente standardizzato, bensì a 'formarlo' davvero, aiutandolo ad auto-formarsi ed a diventare autonomo; porre al centro del *setting* educativo non il docente, bensì il soggetto in apprendimento e la propria esperienza. Infine promuovendo/facilitando l'apprendimento mediante lo stimolo alla partecipazione, il coinvolgimento degli attori implicati, il riconoscimento della loro soggettività, della rilevanza dell'azione e, soprattutto, della riflessività in azione. (...) All'interno dei modelli riflessivi di formazione, cui è rivolta l'attenzione del gruppo di ricerca Isfol⁵¹, trovano posto pratiche formative quali l'*action learning*, la narrazione, la formazione alle metacompetenze, i modelli *e-learning*, le comunità di pratica, ma anche altre metodologie attive e progettuali quali il bilancio di competenze e l'*empowerment*. » (ISFOL, La riflessività nella formazione, p. 51). I formatori nel tempo hanno definito la propria figura attraverso forme di accompagnamento e "facilitazione", come creare situazioni di analisi e confronto (incontri di "comunità di pensiero", potremmo anche dire), proporre strumenti finalizzati all'analisi e valutazione del

⁵¹ ISFOL L'Isfol (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) è un ente pubblico di ricerca vigilato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. L'Isfol conduce attività di ricerca scientifica sui temi della formazione professionale, del lavoro e delle politiche sociali; fornisce supporto tecnico-scientifico al Ministero del lavoro e delle politiche sociali ed opera a supporto dello Stato, delle Regioni e Province autonome, Enti locali, Istituzioni nazionali pubbliche e private.

proprio operato e del contesto educativo, commisurata e alla capacità di favorire i processi di crescita ed apprendimento. Detto in altri termini, il formatore oggi deve operare per la “promozione dall’interno”⁵² mobilitando le energie, la motivazione e volontà, le capacità dei docenti.

Veniamo ora ad osservare la situazione, all’altro polo, considerando l’atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell’aggiornamento delle competenze professionali.

Molti manifestano sfiducia e disaffezione per i corsi, ciò deriva spesso dal fatto che questi risultano teorici e non offrono indicazioni concrete ai problemi degli insegnanti. In tal caso l’aggiornamento viene considerato improduttivo e vissuto con apatia e passività, come un adempimento burocratico in qualche modo imposto; inteso come dovere è ancora nella mentalità di pochi. Un altro atteggiamento diffuso fra molti insegnanti che si aggiornano è quello di non preoccuparsi di far ricadere nella scuola le conoscenze, le abilità acquisite, questo per la ragione sopra riportata, ma anche perché prevale nell’insegnante la logica dell’uomo di cultura, che pensa principalmente al proprio sapere, piuttosto che quella del professionista, che mette a disposizione il proprio sapere al fine del miglioramento del lavoro collettivo.

Un altro impedimento alla applicazione dei contenuti e delle tecniche apprese in formazione è lo stato di isolamento in cui gli insegnanti a volte si trovano quando ritornano a scuola; essi di fronte alla scarsa ricettività e collaborazione dei colleghi assumono un atteggiamento rinunciatario (Gattullo, 1967). Le ricerche che hanno portato all’impostazione della formazione in servizio, così come è stata strutturata nella Legge 107, evidenziavano che la grande maggioranza degli insegnanti era d’accordo sulla necessità dell’aggiornamento istituzionalizzato e continuo, ma poi erano critici sui temi e sulle modalità ritenute poco utili e lontane dai problemi della quotidianità scolastica; posizione che la ricerca empirica relativa a questa tesi ha confermato. Le ricerche, inoltre, hanno rilevato critiche riferite alla formazione iniziale, considerata inadeguata .

Queste posizioni critiche, che tendenzialmente gli insegnanti assumono, hanno bisogno di essere maggiormente indagate e comprese, così da ricavare elementi utili sia per favorire una modifica dell’atteggiamento da parte degli stessi, soprattutto per la definizione di proposte formative più utili ed interessanti, bene accolte. I cambiamenti frequenti a livello scolastico-legislativo (si pensi in particolare alla scuola primaria e proprio in merito alla

⁵² Bondioli A. (2016), *Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto*, in RELAdEi 5.4 Formación del Profesorado de Educación Infantil.

valutazione degli apprendimenti), accanto ai cambiamenti sociali e culturali, creano negli insegnanti disorientamento e diffidenza, il timore di perdere il “controllo della situazione”. È bene allargare lo sguardo alla dinamica che si crea, a più livelli, fra i soggetti ed i cambiamenti⁵³ mettendola in rapporto al ragionamento sulla formazione-docenti che si sta sviluppando.

Le innovazioni, le sollecitazioni e indicazioni di cambiamento, che un corso di formazione, meglio ancora una sperimentazione e/o la partecipazione ad un percorso di ricerca, può fornire, richiedono la messa in discussione di cornici di riferimento, radicate e rassicuranti e possono attivare delle resistenze. Le ragioni di questa presa di posizione vanno dalla diffidenza verso chi avanza la proposta formativa colta come un’ingerenza, all’inerzia delle abitudini e consuetudini; l’identità professionale debole dei docenti determinata dalla perdita di status sociale (Castoldi, *op. cit.*) influisce sulla motivazione e sull’investimento di energie ed impegno nella ricerca di materiali, strumenti, tecniche, pratiche educative migliori, sull’accoglienza (o meno) di novità.

Il processo di cambiamento/rinnovamento dell’identità professionale ha il suo motore nella riflessione e, grazie ad essa, si può raggiungere la «reintegrazione nella propria vita della nuova prospettiva di significato» (Mezirow, 2003). Una lettura critica della realtà, grazie all’analisi degli eventi e dei fenomeni (interni ed esterni) che influenzano i contesti conduce i soggetti in formazione a porsi domande, a conferire senso e significato al proprio operare ed a saggiare le potenzialità del pensare e agire diversamente. La sperimentazione, ovvero la capacità e possibilità di effettuare esperimenti, in collegamento con la formazione, permette ai docenti di verificare la praticabilità delle ipotesi formulate, per intervenire sui problemi. La formazione, avvenendo in situazione collettiva, aperta, offre occasioni di confronto fra docenti della stessa o di differenti realtà; la collaborazione orientata al raggiungimento di un obiettivo, alla risoluzione di un problema o di una sfida comune, porta a condividere relazioni, narrazioni, problematizzazioni, significati e valori, con la possibilità di elaborarne di nuovi. In questo modo, la crescita individuale e quella collettiva procedono parallelamente alla responsabilità e all’immaginazione di nuove prospettive e scelte educative: avviene, attraverso scambi, ascolto reciproco, negoziazioni, un apprendimento collaborativo che trasforma i soggetti e, grazie alle loro azioni, i contesti. Si sviluppa un apprendimento con carattere esperienziale, fortemente orientato dai riferimenti comuni e capace di produrre mutamenti per i singoli soggetti, ma anche per il

⁵³ Castoldi M. (2017), *Oltre la retorica del cambiamento*, Il punto Rivista dell’Istruzione 3.

gruppo. Potremmo anche dire che se ben organizzata la formazione può (deve) creare una comunità di pensiero, centrata sulla riflessività (Michelini, 2016) ed accomunata dall'intenzione di procedere, per libera scelta, verso il miglioramento della propria professionalità, delle pratiche educative.

La riflessività è da intendersi come capacità del pensiero di attivarsi prima, durante e dopo l'azione⁵⁴ creando un circuito positivo tra il pensare e l'agire; non solo essa consente, nel nostro caso al docente (ma vale per tanti altri professionisti), di riconoscere e riconoscersi nei propri cambiamenti professionali. L'analisi delle pratiche può diventare modalità formativa finalizzata alla costruzione del mestiere, dell'identità professionale ad alcune condizioni: se si procede in maniera organizzata, metodica, ricorsiva, in considerazione di uno specifico contesto, mettendo in parole le analisi e le riflessioni, così da creare una documentazione dell'esperienza⁵⁵.

Le relazioni sociali di collaborazione possono assumere le caratteristiche di *reti*; dunque stiamo pensando non alla creazione di reti fra scuole e istituti come condizione sine qua non imposta per ottenere avvallo alla progettualità e finanziamenti a livello ministeriale/europeo, ma come condizione di collaborazioni reali, finalizzate a dare continuità ai percorsi educativi-formativi degli studenti.

Nei termini del discorso che stiamo proponendo, la formazione porta in maniera diretta, in quanto tesa al rinnovamento e miglioramento della professionalità docente e dei contesti educativi, ad effettuare valutazioni con una funzione regolativa e auto regolativa, esercitata attraverso la riflessione sull'esperienza affinché questa si traduca in scelte operative maggiormente coerenti con le esigenze dei contesti di riferimento. Si sviluppano in questo modo processi di costruzione di senso che non riguardano solo il passato (il proprio modo di fare scuola), ma sono basilari per immaginare e prefigurare l'agire educativo futuro. All'interno di tali processi la valutazione/autovalutazione delle proprie pratiche costituisce un forte motore, in quanto spinge alla ridefinizione degli obiettivi, alla definizione di strategie, per il raggiungimento dei risultati attesi.

Preoccupazione dei formatori-ricercatori è «il passaggio dall'analisi delle pratiche dalla produzione di strumenti concettuali d'interpretazione all'aggiornamento delle competenze professionali per una maggiore efficacia»⁵⁶. L'analisi delle pratiche è un processo che ha necessità di concettualizzazioni e riferimenti teorici per inquadrare e rappresentare la

⁵⁴ Shon D.A. (1987), *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano.

⁵⁵ Un buon esempio è la ricerca *Il docente riflessivo* illustrata in *Fare comunità di pensiero* (2016)

⁵⁶ Altet M. (1999), *L'apporto dell'analisi plurale delle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti*, in *Nuova Didattica*.

propria azione educativa, per renderla coerente. In questo senso va inteso il rapporto tra teoria-prassi; esso «rappresenta uno dei nodi cruciali dell'epistemologia pedagogica. Si tratta, indubbiamente, di un rapporto da concepire in chiave di unità dialettica: la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca. In altre parole, una teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta ed inefficace; ma, al tempo stesso, una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi»⁵⁷.

Lo scollamento tra la teoria e la prassi, nella formazione, viene colmato attraverso i continui rimandi dall'una all'altra dimensione, attivati dai processi di riflessione, in cui gli educatori sono attivamente coinvolti; accompagnati dai formatori procedono in un percorso allo stesso tempo di ideazione/progettazione e di continua sistematizzazione, appoggiandosi ad un'elaborazione teorico-metodologica connessa con la propria pratica. In questo modo si sviluppa un processo di consapevolezza che porta a riconoscere la «pedagogia latente»⁵⁸ che si sta attivando e/o che fa parte del contesto in cui si opera.

Stiamo dunque riferendoci ad una formazione piuttosto diversa dai consueti corsi di aggiornamento “colpisci e fuggi”, che prevede tempi lunghi e una circolarità tra lavoro dentro e fuori dall'aula. «Tornando alla formazione degli insegnanti, la lezione deweyana ci permette di considerare la capacità e l'attività riflessiva, intese come attitudine e metodo di soluzione di problemi nati dall'esperienza educativa, come una possibilità di emancipazione, empowerment e fondazione etica della professionalità educativa» (Bondioli, *op.cit.*).

La strutturazione generale della formazione dei docenti ci porta a confermare che le intenzioni dei legislatori nelle disposizioni formative degli ultimi anni, in particolar modo per ciò che riguarda la formazione dell'anno di prova e per la formazione in servizio, hanno tenuto conto del dibattito intenso sulla formazione degli adulti. Infatti queste disposizioni seguono strade ritenute positive per più aspetti: sono esperienze che offrono la possibilità di far vivere in modo pratico gli aspetti della professione e hanno una strutturazione (tempi, modi, situazioni) che può favorire la riflessione dei docenti. Infatti comportano

⁵⁷ (a cura di) Baldacci M., Nigris E., Riva M. G (2020), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano.

⁵⁸ Bondioli A. (2016), *Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto*, in RELAdEI 5.4 Formación del Profesorado de Educación Infantil.

passaggi di ascolto, condivisione, riflessione personale e comunitaria, dove il tema della valutazione formativa viene inserito come prioritario.

Risulta da rafforzare la formazione iniziale legata alle università, che ricordiamo, attraverso la rilevanza riconosciuta al tirocinio e ai laboratori nel corso di laurea di scienze della formazione, ha inteso attivare un rapporto virtuoso fra il sapere teorico e il sapere dell'esperienza. L'impianto del corso è fondato su una concezione complessa della professionalità docente, in cui sono implicate competenze culturali, didattiche, relazionali ed altre ancora. «Si è inoltre compreso che la complessità della professionalità del docente non è dovuta solo alla molteplicità delle dimensioni di competenza implicate, ma anche al fatto che tali dimensioni si devono intrecciare e acquisire un profilo operativo e trasferibile nel contesto scolastico. Da qui la seconda idea, quella del curriculum integrato, che oltre alle lezioni e ai seminari includa anche i laboratori e il tirocinio (...). Grazie al modello integrato, perciò, è ipotizzabile che la formazione iniziale universitaria dei docenti, oltre ad equipaggiarli di un set di competenze fondamentali, permetta loro di imparare ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente, gettando così le basi per una formazione in servizio permanente e di elevata qualità» (Baldacci, *op. cit.*).

Questo modello integrato ha bisogno di essere continuamente rinnovato e realizzato. Assumendo tale prospettiva, a parere di chi scrive, il tema della valutazione, ma anche la modalità di acquisizione dei contenuti vanno maggiormente rapportati a modalità riflessive. È proprio il mondo dell'università e della ricerca che ha il compito di condurre la riflessione a livelli logici superiori e preparare i futuri docenti a sviluppare la «migliore forma di pensiero» (Dewey, 2019), così come ad aiutare i docenti a vivere l'esperienza scolastica trasferendo il loro protoapprendimento, che consiste nell'assimilazione di conoscenze e abilità legate ai vari saperi curricolari, in deuteroapprendimento riguardante la formazione di abiti mentali astratti (*formae mentis*, stili cognitivi, competenze ecc.) (Baldacci, 2010).

È ancora presente il rischio di uno scollamento tra la teoria e la prassi; ancora frequentemente le riflessioni sono “a carico” del singolo docente o avvengono (e restano “chiuse”) in esperienze di coppia (con il tutor nell'anno di prova o con il collega amico) senza costituire tratto distintivo e diffuso della professionalità docente. Altro rischio è che la buona prassi della formazione, così come l'abbiamo sopra delineata, rimanga una pura *ricetta* e non riesca a diventare invece il contenitore della *ricerca*.⁵⁹ Una buona prassi

⁵⁹ Debesse M., Mialaret G. (1971), *Trattato delle scienze pedagogiche*, Armando, Roma.

formativa, che diventi l'occasione per migliorare l'agire educativo, deve essere costruita seguendo direttrici, che possano orientare i docenti alla scoperta di soluzioni innovative per problemi inediti, spesso complessi e sfuggenti nella loro stessa definizione. È necessaria una bussola con direttrici essenziali per procedere sempre in modo valido ed efficace (Michelini, 2018). Questa bussola non può tenere separate l'università e la scuola: i suoi punti cardinali conducono alla costruzione di buone prassi che le ritrovano obbligatoriamente unite.

L'organizzazione della formazione dei docenti deve seguire un modello teorico⁶⁰ che riporti ad uno «schema concettuale secondo cui possono essere connessi e ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto ad un principio teleologico che ne assicuri coerenza e organicità». Immaginare la soluzione pratica ad un problema educativo deve avere a che fare con le idee e visioni maturate, che implicano valori e convinzioni che incideranno sulle scelte. Dewey ci insegna che la teoria è la più pratica di tutte le scelte (1951).

Mantenere un modello teorico nella strutturazione di un sistema formativo, in particolare quando riguardi il delicato e complesso tema della valutazione, comporta l'assunzione di un reale stile riflessivo che permetta un movimento di andata e ritorno dal pensiero all'azione e viceversa, con dispositivi che consentano la connessione e la problematizzazione tra teoria e prassi, nei termini sopra esposti.

È necessario rinforzare i percorsi riguardanti il tema della valutazione, nell'ambito della formazione iniziale come in servizio, organizzando congegni sapienti che siano funzionali agli scopi dell'agire intenzionale.

Va promossa e potenziata la genesi di una buona prassi formativa che nata dall'esperienza, nel mondo accademico venga organizzata. Bottom-up e top-down sono da considerarsi genesi di buone prassi con punti forza e debolezza che è comunque necessario salvaguardare: non si possono formare i docenti solo sul piano teorico, ma neanche schiacciare tutto sul piano empirico (Michelini, 2018) in base all'efficacia delle evidenze fattuali.

Tornando, in chiusura, al tema specifico della valutazione, proporre una formazione implica considerare i vari piani su cui portare la riflessione degli insegnanti e le diverse acquisizioni a cui tendere, la conoscenza delle varie fasi-collegate a scopi specifici della valutazione:

⁶⁰. Bertin G.M (1995), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma.

- la circolarità che lega osservazione- progettazione- valutazione;
- la consapevolezza delle personali rappresentazioni di ciò che ha valore, sul merito; sull'impegno, sulla competenza ... tenendo conto dei fattori-anche emotivi- che possono condizionare le proprie valutazioni;
- la chiarezza degli aspetti, disciplinari e non, da valutare; la distinzione fra processi cognitivi e risultati di apprendimento;
- la padronanza di strumenti valutativi, in rapporto al compito proposto e alla lettura dei risultati di rendimento degli allievi;
- il linguaggio da utilizzare e le forme della comunicazione verso gli allievi e verso le famiglie.

Va considerato che la valutazione avviene all'interno di una relazione educativa che il docente crea con il singolo allievo e con la classe; ciò rimanda alla questione della credibilità e dell'autorevolezza dell'insegnante (cui abbiamo fatto cenno in altri passaggi).

Ogni aspetto della valutazione - qui, come nella ricerca condotta, va ricordato non abbiamo intenzionalmente considerato la valutazione di sistema concentrandoci sulla valutazione degli apprendimenti - è ovviamente collegato agli altri, in quanto siamo di fronte ad una questione complessa, come più volte sottolineato.

In una proposta formativa, diventa pertanto necessario delineare gli aspetti da affrontare, per evitare genericità, considerando il contesto scolastico e i docenti a cui viene rivolta, tenendo conto delle esperienze, dei bisogni e dei problemi avvertiti, creando continui rimandi fra aspetti teorici e dati di realtà/esperienza, creando le condizioni per la riflessività.

Concludendo, si tratta di pensare alla formazione, in particolare in servizio, come processo in grado di sostenere la capacità di riflettere ed apprendere nei e dai propri contesti di azione, garantendo nel contempo, la trasformazione di questi stessi contesti.

La riorganizzazione delle azione formative dei futuri docenti della scuola, su cui il ministero sta operando nel medesimo momento in cui si scrive questa tesi, deve partire, per il nuovo viaggio, dalla tappa già raggiunta ma proseguendo esclusivamente con la bussola in mano.

CAPITOLO IV: LA RICERCA EMPIRICA IN EDUCAZIONE

L'ambito educativo ha proprie specifiche caratterizzazioni, in primo luogo l'intenzionalità che lo genera; il dinamismo, la fluidità e la complessità qualificano l'intreccio di relazioni, di scambi, di attività, di progettualità, di processi, di cambiamenti che in esso si verificano. Il rapporto causa-effetto non è sufficiente a comprendere i fenomeni educativi, il rapporto fra insegnamento ed apprendimento. Questo ha richiesto di riflettere su quali metodi e strumenti adottare per indagare i fenomeni educativi in stretta connessione con gli scopi della ricerca stessa (Lucisano, 2002).

I problemi educativi possono essere affrontati da diversi punti di vista e attraverso differenti approcci di ricerca, da quello definibile teoretico-filosofico anche in rapporto ad altre discipline (filosofia, antropologia, psicologia, sociologia), alla ricostruzione storica delle idee pedagogiche/del passato educativo, al lavoro di comparazione fra genesi e struttura dei sistemi educativi, alla ricerca sull'utilizzo di strumenti e metodi educativi (Gattullo, 1970).

In termini generali, con Dewey, si può affermare che si sta conducendo scientificamente una ricerca quando si adottano metodi sistematici per studiare fatti e fenomeni, così da controllarli in modo più intelligente e comprenderli.

Lasciamo la parola al pedagogista Visalberghi (che ha tradotto e diffuso in Italia il pensiero di Dewey), che può essere considerato il "padre" della ricerca pedagogica nel nostro paese: «Qualunque disegno sperimentale implica l'individuazione e la scelta di un certo numero di variabili, alcune considerate "indipendenti" altre "dipendenti". Ma può a ben diritto essere considerata sperimentale anche la ricerca che non introduce intenzionalmente variazioni nelle variabili indipendenti, ma si limita a misurare situazioni di fatto sforzandosi di istituire a posteriori relazioni fra le variabili rilevate ipotizzabili come causali. In genere queste indagini che non comportano variazioni intenzionali di fattori considerati rilevanti, o non inseriscono fattori nuovi nella situazione, hanno bisogno di operare su campioni rappresentativi molto estesi dell' "universo" che si intende studiare. In tutti i casi la ricerca pedagogica empirico/sperimentale ricorre sistematicamente a strumenti statistici anche sofisticati, indispensabili per verificare il grado di attendibilità dei risultati ottenuti» (Visalberghi, 1965).

La ricerca pedagogica in Italia, ribadiamo, sicuramente debitrice a Dewey e alla sua teoria dell'indagine, ha attraversato periodi diversi, in parallelo al dibattito sulla definizione della didattica e della pedagogia stessa (scienza o non scienza?). Essa ha preso

avvio nei primi anni venti del novecento, assieme alla didattica sperimentale; entrambe sono rifiorite, chiusa la parentesi gentiliana, dopo la seconda guerra mondiale, affrontando aspetti diversi del rapporto insegnamento-apprendimento. Zaniello⁶¹ identifica tre periodizzazioni: il periodo pionieristico, aggettivo che parla da sé (dagli anni cinquanta agli anni settanta del passato secolo), che qui richiamerò, in maniera del tutto essenziale, attraverso alcuni nomi: Visalberghi, Calonghi, Calò, Codignola, L. Lombardo Radice, M.A. Manacorda. F. Zappa, C. Bernardini, De Bartolomeis. Il periodo del pieno riconoscimento accademico vede nel 1974 l'anno di svolta, durante il quale, con l'emanazione dei decreti delegati vengono definite le procedure per la sperimentazione scolastica, si istituiscono gli istituti regionali per la ricerca: esempi di un sommovimento innovativo che ha preso una nuova direzione proseguita proficuamente almeno per una ventina di anni. «Idealmente si potrebbe ritenere il 1974 l'anno in cui la Didattica, come scienza del processo di insegnamento-apprendimento, è uscita dalla fase pionieristica e il 1994 l'anno del suo pieno riconoscimento accademico. Il successivo ventennio è caratterizzato dal consolidamento dei filoni classici di ricerca e dalla nascita di nuove tendenze, che fanno ben sperare circa il futuro del settore scientifico-disciplinare» (Zaniello, op. cit.).

Da quel momento in poi, nel nostro Paese, la ricerca didattica è entrata nella fase della pari dignità scientifica con le altre scienze dell'educazione. E arriviamo al periodo attuale, durante il quale largo spazio è stato dato a ricerche sulla dispersione scolastica e sulle forme della marginalità, ma anche sulle metodologie e sulla valutazione. Sono nati nuovi filoni di ricerca, chiaramente collegati all'evolversi delle situazioni e dei bisogni personali e sociali, per questo riferiti all'educazione interculturale, alla metacognizione, alle nuove tecnologie, per arrivare alla progettazione e valutazione per competenze e all'inclusione.

Negli ultimi anni la ricerca si è particolarmente concentrata ad indagare, alla luce delle nuove condizioni socio culturali, il rapporto fra teoria e prassi, con oggetto d'indagine l'efficacia delle prassi educativo -didattiche, rappresentata dall'espressione *buone pratiche*.

Si è avvertita la necessità di ricerche utili, in quanto capaci di introdurre miglioramenti nel reale. Il proposito è di utilizzare lo sviluppo e i risultati rilevati per introdurre cambiamenti, per rinnovare le competenze professionali dei docenti, anche per fornire indicazioni di carattere organizzativo -istituzionale. Le conoscenze derivanti dalla ricerca attraverso l'attivazione dei soggetti coinvolti vengono rapportate alle circostanze educative

⁶¹ Zaniello G. (2015), *Nascita e sviluppo della ricerca empirica in campo didattico in Italia*, Form@re Open Journal per la formazione in rete, Vol.15 n.3.

reali e finalizzate al miglioramento. Risulta chiara ed efficace la definizione di Mortari, per cui «la ricerca empirica assume la forma di un intervento che introduce qualcosa di nuovo nel contesto e che monitorando il modo del suo accadere verifica la qualità dell'azione, ricavando così le indicazioni necessarie, anche se non sempre sufficienti, ad orientare la prassi». La ricerca va dunque radicata nella pratica viva.

Prima di proseguire, entrando maggiormente nel merito delle tipologie d'indagine, è bene venga chiarito il concetto di rigore applicato alla ricerca pedagogica; esso aiuterà a considerare con la dovuta attenzione le varie forme di carattere qualitativo che essa ha assunto negli ultimi anni. Tre sono le parole chiave, che, a parere del professor Baldacci, guidano questa analisi: scrupolosità, adeguatezza, severità.

«Il rigore corrisponde alla scrupolosità nel seguire le regole del gioco. Si tratta cioè di una forma di rigore relativa alla pratica di un gioco: ogni gioco ha le sue regole, e le mosse che si compiono nell'ambito di tale gioco devono essere conformi a queste regole. A questo proposito, i metodi di ricerca quantitativi e quelli qualitativi hanno le proprie rispettive regole: il rigore consiste nel praticare ciascun tipo di metodo in modo conforme alle sue regole interne. Di conseguenza, si ha un deficit di rigore quando nell'ambito di un metodo, si compiono mosse non autorizzate dalle sue specifiche regole.(...)»⁶².

Sempre la scientificità presuppone di trovare per ciascuna tipologia di ricerca le migliori metodologie; questo implica, che si parli di ricerca quantitativa o di ricerca qualitativa, di individuare le proprie strategie e tecniche. «Ogni ricerca muove da un certo problema che cerca di chiarire e di risolvere, perciò il metodo di ricerca deve essere adeguato al tipo di problema da affrontare. A questo proposito, la definizione del problema e la determinazione della sua tipologia rivestono un primato logico nella ricerca: è in base ad esso che si giustificano le scelte relative al metodo di ricerca» (Baldacci, op. cit.). La ricerca pedagogica è caratterizzata, ma questo non è un male, da un pluralismo metodologico che si sviluppa tra metodi quantitativi e metodi qualitativi; è importante dire che il metodo non è un a priori logico, ma va determinato in rapporto alla definizione del problema.

⁶² Baldacci M. (2012), *Questione di rigore nella ricerca-azione educativa*, ECPS Journal.

In questa operazione e scelta, il riferimento è dato dalla filosofia fenomenologica, che pone il proprio focus sui vissuti, dei quali cercare l'essenza empirica, da osservare e descrivere in modo fedele, su cui riflettere, da cui ricavare conoscenze chiare ed evidenti⁶³.

In sostanza bisogna entrare dentro la realtà per poterla conoscere; tuttavia mentre la filosofia fenomenologica centra la sua attenzione sull'essenza empirica da intendersi come idealità, come invarianze, la ricerca empirica mette il suo interesse sulla realtà mutevole, contingente. «Conoscere in modo rigoroso l'esperienza umana, le pratiche agite, i significati attribuiti all'esperienza, le teorie costruite sui vissuti, ecc. significa prestare attenzione ad ogni oggetto non nelle sue qualità ideali, ma nei suoi tratti individuali specifici» (Mortari, op. cit.).

Gli approcci qualitativi si sono affermati in quanto attraverso le tecniche di cui si avvalgono diventano accessibili dati che non sono sottoponibili a procedure quantitative - algoritmiche, ma che richiedono metodi di analisi e di concettualizzazione diverse. L'esattezza da ricercare è collegata alle capacità di rilevazione, descrizione e riflessione sui materiali raccolti, senza escludere l'uso di metodi quantitativi, collocandoli appropriatamente all'interno del percorso di ricerca.

A conferma della rilevanza del dibattito, ancora aperto, si fa presente che la SIPED-Società italiana di pedagogia ha dedicato a "La metodologia della ricerca in pedagogia" un numero monografico della rivista "Pedagogia oggi"(2020).

Si sono sviluppate, negli ultimi anni, varie forme di ricerca, a cominciare dalla ricerca azione, impegnate a tenere insieme teoria e prassi trovando autorevolezza sul piano internazionale; si tratta di ricerche che muovono dai problemi della pratica degli insegnanti, non per verificare teorie ma per la costruzione di conoscenze pedagogiche attraverso cui riconoscere validità alle pratiche, controllarle e migliorarne l'attuazione.

Questo sviluppo «mostra a quale punto la ricerca può essere messa in opera senza con ciò perseguire un obiettivo di generalizzabilità o di uniformazione, svolgendosi in un contesto storicamente specifico e singolare; in altri termini, siffatta ricerca ha un'intrinseca vocazione trasformativa ed è perciò inevitabilmente orientata da valori e ideali»⁶⁴.

A confronto con queste forme d'indagine, che passerò sinteticamente in rassegna, si è cercato di posizionare l'ipotesi di ricerca assunta nel contesto di riferimento scelto, sapendo di voler studiare il mondo delle percezioni, dei significati, delle rappresentazioni.

⁶³ Mortari L. (2009), *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, Studi sulla formazione, Firenze.

⁶⁴ Viganò R. (2020), *La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica*, pedagogia oggi, vol.18 n.1.

La ricerca azione (R-A): nasce negli Stati Uniti d'America, intorno agli anni '40 grazie agli studi sulle scienze sociali dello psicologo Lewin, ma è a partire dagli anni '80 che approda nel mondo della scuola soprattutto attraverso il lavoro di studiosi come Kemmis e Easen, che operarono in Australia, negli Stati Uniti e in Gran Bretagna.

È assai difficile dare una definizione univoca di ricerca-azione. Si considera chiara quella che la identifica come lo studio sistematico dei tentativi intrapresi da gruppi di partecipanti finalizzati a cambiare e migliorare la prassi educativa sia attraverso le loro azioni, sia attraverso la loro riflessione sugli effetti di queste azioni. In una logica top-down, potremmo dire che la ricerca-azione cerca di superare la distanza dalle problematiche, di superare il divario tra teoria e prassi ed anche l'affidamento della ricerca ad esperti. Nel modello bottom up la si definisce ricerca collaborativa e di intervento ed è, quindi, caratterizzata sia dal fatto che l'oggetto della ricerca è radicato nella situazione reale, sia dal fatto che sono i protagonisti stessi ad originare ed a svolgere la ricerca. Viene, pertanto, vista sotto due aspetti: ricerca "sull'azione" e "ricerca per l'azione".

Nella sua forma classica la R-A cerca di rispondere ad alcune esigenze lasciate insoddisfatte dal metodo sperimentale: l'applicazione a contesti sociali complessi in cui è difficile isolare e tenere sotto controllo le variabili più importanti e l'integrazione tra ricerca e pratica.

Il legame tra conoscenza e cambiamento, avvicina la R-A alla teoria della indagine deweyana⁶⁵: individuazione di problemi, individuazione di soluzioni soddisfacenti in grado di ristabilire equilibri e stabilità attraverso ipotesi guida, prove e verifiche e, attraverso approssimazioni successive e adattamenti, pervenire ad una soluzione.

Nel contesto scolastico la pressante esigenza di coinvolgere direttamente il più ampio numero di insegnanti nel compito di migliorare e riqualificare l'azione organizzativa e didattica, individua nella R-A il dispositivo più efficace per contribuire allo sviluppo educativo e alla diffusione delle cosiddette buone pratiche. Questa importante dimensione partecipativa, che indubbiamente caratterizza la R-A, è assai nota a coloro che, a vario titolo, si occupano di educazione e di formazione.

I paradigmi della ricerca-azione si possono identificare nella riflessione, nella non generalizzabilità, nella concretezza e nella dimensione pubblica.

⁶⁵ Marani G. (2013), *La ricerca-azione. Una prospettiva deweyana*, Franco Angeli, Milano.

Oggi è sempre più diffusa la consapevolezza che l'allineamento tra cambiamento, innovazione e apprendimento profondo (degli attori, dei gruppi e delle organizzazioni) si possa realizzare non tanto enfatizzando la "generica partecipazione" degli attori ad azioni trasformative locali, ma coniugando in modo rigoroso e continuativo l'attività di ricerca empirica e l'utilizzo pubblico dei suoi esiti con l'azione concretamente svolta nei differenti contesti educativi formali o non formali.

La R-A si conferma nel tempo come uno degli strumenti più utilizzati da coloro che si stanno formando alla ricerca tramite la ricerca stessa. Tuttavia non sempre il rigore e la solidità delle evidenze raggiunte sono all'altezza dell'impegno profuso sul campo e del grado di coinvolgimento manifestato tanto dal ricercatore quanto dagli insegnanti e dagli altri attori implicati. La R-A educativa è spesso carente in termini di rigore e solidità. È necessario «far precedere sempre all'azione empirica una cifra teorica, uno schema formale siglato da un sistema d'ipotesi, secondo una curvatura cara all'impianto del razionalismo critico»⁶⁶ che propone un approccio epistemologico oggettivista con l'obiettivo di «canalizzare la ricerca-azione nella direzione dell'autentica ricerca scientifica, volta a elaborare un sapere razionalmente giustificato»⁶⁷.

Per rappresentare sinteticamente le fasi della R-A si riporta la suddivisione definita da Coggi e Ricchiardi⁶⁸: 1) manifestazione della difficoltà o problema; 2) formazione del gruppo; 3) definizione sistematica del problema con un ricercatore; 4) formulazione degli obiettivi della ricerca; 5) individuazione delle possibili azioni; 6) scelta delle modalità per rilevare le informazioni; 7) rilevazione iniziale; 8) introduzione del trattamento; 9) verifica del trattamento; 10) valutazione finale; 11) sviluppo ulteriore. Tra queste però, le fasi cruciali sono soprattutto quella iniziale, durante la quale occorre individuare il problema da affrontare e quello della formazione del gruppo. La progressiva maturazione del gruppo, in particolare, è pre-condizione per l'efficacia del lavoro di ricerca e prevede: l'adesione spontanea, dunque una intenzionalità dettata da una motivazione. L'individuazione di obiettivi realistici, significativi e sostenibili, la condivisione delle scelte procedurali, la specificazione dell'impegno e dei ruoli di ciascuno dei membri sono poi passaggi da curare particolarmente.

La R-A non si esaurisce in un unico ciclo o percorso ma, dalla fase progettuale, dovrebbe già prefigurare lo sviluppo di successivi cicli, collocando sia la ricerca, sia

⁶⁶ Frabboni, F. (1988), *Per una teoria razionalista della ricerca-azione*, Scuola e Città, n. 8.

⁶⁷ Baldacci, M. (2012), *Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa*, in "Journal Of Educational, Cultural And Psychological Studies", vol. 6.

⁶⁸ Coggi C., Ricchiardi P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma.

l'azione in una prospettiva diacronica di media o lunga durata; questo considerando i tempi necessari implicati dall'introduzione dei cambiamenti.

Assai diffusa è la tecnica della triangolazione degli strumenti così come dei punti di vista dei diversi attori coinvolti nel contesto osservato. Questo non solo per ricavare una analisi più articolata e completa delle situazioni e dei contesti. Va evidenziato che in questa tipologia di ricerca, l'emancipazione dei soggetti partecipanti è da considerarsi aspetto centrale, come arricchimento personale, ma anche come condizione affinché l'indagine possa procedere.

Le pratiche di R-A, soprattutto quelle che si sviluppano in più cicli, si avvalgono dell'uso integrato di una gamma piuttosto ampia di strumenti quali: questionari, colloqui e interviste, diari, focus group, griglie di osservazione, prove.

La riflessione sulle nuove esigenze della ricerca educativa, oltre al riferimento a modelli procedurali ciclici di R-A, fa emergere anche le implicazioni tra R-A e cura delle comunità di pratica. Il confronto con i problemi da parte di attori che interagiscono tra loro e si confrontano con esperti produce conoscenza e cambiamento, anche benessere: l'una legittimata dal consenso di coloro che l'hanno prodotta e l'altro corroborato dagli effetti trasformativi prodotti dall'azione svolta sul campo.

Appare interessante il riferimento ad una ciclicità più ampia della R-A, in grado di esprimersi a tre livelli/contesti, macro, intermedio e micro, capaci di porsi come «complementari e utili alla crescita di una comunità di pratica nella quale tutti gli attori agiscono al medesimo livello di importanza, seppur con competenze differenti»⁶⁹. Nelle fasi di progettazione e pianificazione dei cicli di R-A assume dunque una rilevanza strategica la chiarificazione delle differenti forme di collaborazione che si intendono valorizzare.

La diffusione della evidence based education- EBE, prospettiva di ricerca di cui tratterò a breve, da una parte ha fatto emergere la critica di autoreferenzialità attribuita al modello della R-A, in quanto si ipotizza un insegnante ricercatore che imparerebbe da sé attraverso l'autoriflessività⁷⁰, dall'altra ha sollecitato una riflessione sulla effettiva possibilità, per l'insegnante, di svolgere il ruolo di professionista che produce conoscenza e che assume decisioni informate utilizzando evidenze di ricerca da lui stesso rilevate⁷¹.

⁶⁹ Parola A. (2014), *Media education e valutazione*, Form@re, Open Journal per la formazione in rete.

⁷⁰ Calvani, A. (2011), *Decision Making" nell'istruzione. Evidence Based Education e conoscenze sfidanti*. ECPS Journal.

⁷¹ Moretti, G. (2015). *La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi, Dottori e Docenti a confronto: il nono seminario SIRD*. ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, (14).

La ricerca collaborativa: la ricerca partecipativa è legata all'opera di Paulo Freire (1971), ed associa l'indagine a pratiche educative di consapevolezza e di emancipazione degli attori sociali, in posizione e con competenze diverse rispetto a situazioni e problemi, raggiunte in una dimensione di confronto e collegialità, in cui la "voce" di ciascuno va considerata e valorizzata.

A partire dagli anni '90 si inizia a parlare di ricerca collaborativa (RC) e il modello di riferimento è quello proposto da Lenoir (1996) e Desgagné (1997).

Tale approccio di ricerca ha una specifica identità indicata come una collaborazione tra ricercatore e attori coinvolti in ambito scolastico (insegnanti, dirigenti, altro personale interessato al problema da indagare). La ricerca collaborativa verte verso scelte sostenibili di partecipazione garantite da vincoli temporali e diversi saperi; il livello di responsabilità si sposta dall'uno all'altro soggetto in rapporto alle fasi e produce una precisa definizione dei ruoli e dei compiti. Ha scopi diversi a seconda delle attese dei soggetti impegnati attorno al medesimo problema ed è composta da un fitto intreccio di dialoghi, documentazioni, azioni che favoriscono l'articolazione dei diversi obiettivi avvalendosi delle analisi formale prodotta dai ricercatori e dai professionisti sul campo.

Segue una costruzione interattiva di tutte le tappe di ricerca e delle produzioni finali che devono rivolgersi a due interlocutori diversi: la scuola e il mondo della ricerca scientifica. Per tutti i soggetti, il processo di RC diventa un'occasione per lo sviluppo professionale e, a differenza della R-A, cerca di riunire ricercatori universitari e pratici in vista di una co-costruzione di senso senza pretendere di far diventare gli insegnanti dei ricercatori metodologicamente preparati, ma sostenendoli nell'impegno di diventare docenti metodologicamente preparati con la capacità di riflettere criticamente e cercare buone pratiche; in questo senso ricercatori, dunque. Attraverso questo tipo di esperienze l'insegnante diviene più consapevole di come opera considerando non solo le azioni, ma anche le motivazioni delle decisioni e tende a sviluppare l'esigenza di chiarire le dimensioni del problema e del compito educativo. Questo processo comporta: analizzare, ricomporre, condividere e negoziare per andare sempre avanti nella ricerca; costruire ipotesi di cambiamento per l'agire; usufruire di strumenti teorici e visioni interpretative che gli vengono fornite dal ricercatore/formatore⁷². Il confronto fra il punto di vista di chi segue in modo diretto ma esterno il percorso di ricerca e di chi, a diverso titolo, è immerso

⁷² Magnoler P. (2012), *Ricerca e formazione*, Pensa Multimedia, Lecce.

nella situazione indagata, può portare a livelli di problematizzazione e soluzione davvero innovativi, generando, nello stesso tempo, maggiore volontà ed agio fra i partecipanti. Avvengono in modo ottimale, in questo andamento, dei processi di formazione.

Le situazioni-problema, da indagare, sono situazioni didattiche che hanno come scopo quello di coinvolgere i soggetti per costruire un sapere di ordine concettuale⁷³. A tal fine il formando è chiamato a formulare problemi e a proporre ipotesi risolutive, argomentando le proprie scelte e usufruendo di conoscenze multidisciplinari riferite a differenti contesti⁷⁴.

La ricerca collaborativa offre la possibilità di collaborare, di riflettere e di scegliere fra più soluzioni, di fornire dei risultati validi per diversi settori. Attraverso la presenza di una contraddizione rispetto alle proprie conoscenze, si scatena nel soggetto in ricerca/in formazione, un conflitto cognitivo risolvibile in quanto raggiunto attraverso un percorso sia autonomo che collaborativo. Il momento di rottura è quello che distingue la situazione problema dal classico problem solving e dai problemi aperti⁷⁵: questo momento, in cui è richiesto un atto interpretativo da parte del soggetto, o meglio dei soggetti, può essere considerato come la prima fase della ricerca.

La ricerca collaborativa, come tutte quelle di carattere qualitativo, è collegata ai paradigmi di complessità (multidimensionalità delle esperienze), di contestualità (i fenomeni sono in rapporto stretto con le realtà situazionali) e di processualità (i dati di indagine sono dipendenti dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca).

Altra precisazione utile: «L'espressione *ricerca collaborativa*, sovente utilizzata per descrivere processi di ricerca che coinvolgono pratici e policy makers, può essere considerata una locuzione-ombrello che fa riferimento a metodologie molto diverse tra loro, accomunate dal coinvolgimento attivo dei soggetti della ricerca in tutti i passaggi del processo di indagine, dalla definizione delle questioni di ricerca, alla raccolta dati, all'interpretazione dei risultati per quanto riguarda la loro significatività per la loro comunità e per il cambiamento, alla diffusione»⁷⁶.

Andiamo ora alle specificità di questa tipologia di ricerca, a ciò che la rende produttiva: di certo il cuore è rappresentato dal confronto partecipe di tutti i soggetti coinvolti, dalla

⁷³ Meirieu P.(1988), *Apprendre ... oui, mais comment*, ESF, Paris.

⁷⁴ Giannandrea L. (2009), *Valutazione come formazione*, Tecnodid, Napoli.

⁷⁵ De Vecchi G e Carmona-Magnaldi N. (2002), *Aiutare a costruire la conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.

⁷⁶ Bove C., Sità C. (2016), *Col-legare le voci della ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti*, Encyclopaideia, XX (44).

condivisione di significati, dalla negoziazione di procedure e strumenti del progetto di ricerca, dunque dall'intersoggettività. Il valore riconosciuto all'esperienza e competenza dei singoli partecipanti conferisce a questo tipo di ricerche una caratterizzazione democratica, indirizzata su più scopi: elaborare conoscenza, intervenire nei contesti di vita e realizzare un processo formativo. Per questo gli strumenti di ricerca sono variegati e vanno costruiti, o adattati alle esigenze dei soggetti e del progetto di ricerca.

Così viene descritta un'esperienza di ricerca collaborativa da tutor-insegnanti partecipanti: «La ricerca si è realizzata su due livelli: sul versante d'aula, coinvolgendo sezioni e classi in percorsi educativi e didattici; col gruppo di ricerca (insegnanti, studenti, tutor, docenti universitarie), trovando, per entrambi i livelli, forme di lavoro che nel loro sviluppo creassero un contesto di scambio democratico in cui tutti i soggetti avessero parola e peso. Un passaggio determinante è stato, grazie alla guida delle docenti universitarie, individuare la tipologia di ricerca che tenesse insieme la dimensione teorica con la pratica a scuola, che aiutasse a mantenere rigore e coerenza nello sviluppo del percorso chiedendo conto delle scelte, che orientasse verso una valutazione in itinere, portando ad assumere la riflessività come postura. Dunque, ricerca nella ricerca, ci siamo impegnate nella costruzione di una struttura organizzativa che definiamo *collaborativa*, centrata sulla compartecipazione di tutti i soggetti coinvolti e finalizzata all'azione ovvero a produrre trasformazioni nei contesti di vita»⁷⁷.

Nella ricerca collaborativa viene dato valore alle esperienze dei singoli, messe a disposizione del gruppo e della comune ricerca; nello stesso tempo viene incentivata la capacità riflessiva dei partecipanti. Attraverso l'attività di ricerca le esperienze si trasformano anche in un'opportunità di apprendimento, di formazione. «La ricerca diviene, pertanto, un percorso in cui non ci si limita ad applicare alla realtà strumenti di conoscenza stabiliti altrove, ma si mantiene uno sguardo sul processo stesso di conoscenza, come operazione inevitabilmente situata che chiama in causa le soggettività che vi sono coinvolte»⁷⁸.

Con le raccomandazioni suggerite dal prof. Baldacci, in più occasioni, che l'insegnante non può improvvisarsi ricercatore e, d'altro canto, che il ricercatore non può considerarsi, in ambito educativo, autosufficiente, la ricerca collaborativa pare realizzare, meglio di altre

⁷⁷ Cassiani F., Manenti S., Massaro P., Montuoro M. R., Valentini L. (2020), *Esercizi di democrazia*, in D'Ugo R., Marani G. (a cura di) *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.

⁷⁸ Marani G. (2020), *Il tirocinio come contesto di formazione e ricerca*, in D'Ugo R., Marani G. (a cura di) *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.

tipologie, le parole di Dewey presenti in *Le fonti per una scienza dell'educazione* (La Nuova Italia, Firenze, 1996): «Per quanto riguarda le scuole, è certo che i problemi che richiedono un trattamento scientifico sorgono dall'effettivo contatto con gli studenti; di conseguenza, è impossibile vedere come possa esserci un flusso adeguato di argomenti che ponga e controlli i problemi di cui trattano gli investigatori, a meno che non vi sia una partecipazione da parte di coloro che sono direttamente impegnati nell'insegnamento» (p.37).

Lo studio di caso: la formalizzazione della strategia di ricerca dello studio di caso (case study) si deve a Robert Stake⁷⁹. Lo studio di caso è stato tecnicamente definito come un'indagine empirica che si propone di investigare un fenomeno contemporaneo nel suo contesto reale, quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti, in cui vengono utilizzate fonti multiple di prova⁸⁰. Permette di registrare le caratteristiche olistiche e significative degli eventi di vita reale (come cicli di vita, processi, cambiamenti); ha come obiettivo lo studio di piccoli gruppi, classi, team. I casi sono unità autonome dotate di una struttura propria, delimitate in termini di spazi e di attori (es. una classe). Si tratta di studi che prevedono una rilevazione ripetuta dei dati sugli stessi referenti, più che la rilevazione su più referenti (studi trasversali) come nell'inchiesta, in un arco temporale ristretto. Si possono applicare a diverse situazioni tipiche, inquadrandoli all'interno di contesti e situazioni reali, per scoprire il modo in cui agiscono i vari fattori, all'opposto di quanto fanno altri tipi di ricerche, come quelle sperimentali, che tendono ad isolare i fattori dal contesto. Si utilizzano anche per descrivere gli effetti (visibili e meno visibili), in contesti reali, di specifici interventi educativi, per verificare se questi provocano o non provocano gli effetti desiderati.

Il quadro di partenza non è rigido e può cambiare ed adattarsi all'evidenza empirica raccolta. Le ipotesi possono essere confermate o confutate e in base a questo possono essere cambiate o eliminate, altre ne possono essere aggiunte, prendendole nel set di ipotesi alternative o ideandone di nuove sulla base di quanto emerso dall'indagine sul campo.

In casi particolari il ricercatore può accostarsi allo studio cercando, per quanto possibile, di essere una tabula rasa, sforzandosi di non utilizzare nessuna delle sue conoscenze pregresse per interpretare quanto emerge dal campo e costruendo la sua teoria solo sulla

⁷⁹ Stake R. E. (1995), *The Art of Case Study Research*, SAGE Publications, Inc.

⁸⁰ Yin R. K. (2005), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, Armando editore, Roma.

base di quanto esperito nell'interazione con la situazione specifica. La debolezza di questo approccio sta proprio nella difficoltà per il ricercatore di mettere totalmente da parte le sue esperienze pregresse, per produrre la sua interpretazione. A partire dalla situazione specifica, attraverso passaggi di generalizzazione ed astrazione, vanno ricavati elementi di conoscenza utili alla comprensione di altri casi e contesti, ed alla formulazione di una teoria; mira a tener conto, il più possibile della complessità della situazione concreta in cui gli eventi sotto esame si verificano

In questo senso possiamo dire che lo studio di caso entra a far parte della *grounded theory*, ovvero di un metodo di ricerca e analisi capace di legittimare scientificamente il trattamento dei dati empirici, qualitativi; fondato su un processo di ricerca di carattere in prevalenza induttivo, in cui viene privilegiato il rapporto del ricercatore con i dati empirici che egli incontra nella ricerca sul campo. La raccolta dei dati costituisce una fase fondamentale, su cui si basa il ragionare teorico che sostiene la plausibilità dei risultati e la validità della ricerca.

Nello studio di casi multipli la logica è quella della replicazione della ricerca: l'esperienza, gli asserti e le teorie ricavate dallo studio dei casi precedenti costituiscono il quadro di riferimento per lo studio di quelli successivi, i quali possono anche fornire evidenza empirica che porta a retroagire sui primi, gettando luce su aspetti non ancora considerati o fornendo nuove chiavi di lettura dei dati. Scopo dello studio di caso singolo è descrivere e comprendere la struttura complessa di relazioni che individuano e caratterizzano il caso in sé, nella sua unica e irripetibile specificità e solo in secondo luogo utilizzare l'evidenza empirica raccolta per gettare luce su temi più generali.

Sono state individuate varie tipologie di studi di caso in rapporto agli ambiti di indagine: *etnografico*, chiaramente riferito a situazioni etnico-culturali; *valutativo*, che ha lo scopo di fornire elementi sulla validità ed efficacia di programmi, strategie e innovazioni nel campo educativo, didattico, scolastico; *educativo*, per documentare con sistematicità l'azione educativa. Le ultime due tipologie, chiaramente, sono quelle che qui interessano.

Si parla di trasferibilità dei risultati, se le conclusioni ottenute possono essere applicate ad altri casi i cui presupposti di partenza sono analoghi a quelli del caso studiato. Per questo lo studio di caso può essere effettuato su casi tipici. Le tecniche di raccolta dati utilizzate negli studi di caso sono molteplici e hanno natura qualitativa e quantitativa. La validità degli asserti prodotti viene confermata mediante processi di triangolazione dei dati.

Il ricercatore rileva dati relativi agli stessi fattori in tempi, contesti e situazioni differenti, se tutti i dati rilevati portano sostanzialmente alle stesse conclusioni allora sono

considerati validi. Si possono svolgere triangolazioni di metodo: quando più metodi di indagine e più tecniche di raccolta dei dati vengono utilizzate contemporaneamente o di seguito per le stesse rilevazioni o per dati che si suppone non varino; triangolazione dei ricercatori, ossia più ricercatori studiano gli stessi fenomeni; triangolazione della teoria, ossia ricercatori con quadri teorici e punti di vista diversi esaminano gli stessi fenomeni.

Il ricercatore che compie studi di caso lavora quindi con sorgenti multiple di dati e deve assicurare la possibilità di un controllo intersoggettivo delle procedure di ricerca.

L'analisi dei dati consiste nell'esaminare il materiale empirico raccolto, costruire categorie, tabelle e schemi riassuntivi, dai quali ottenere altra evidenza empirica con la quale rivedere il quadro teorico e le ipotesi di partenza, ricorrendo anche alle interpretazioni di altri ricercatori. (Trincherò, 2002).

Lo studio di caso per la sua attenzione al processo, per la comprensione del contesto nel suo insieme, focalizzando un evento (anche di tipo comportamentale) nello spazio e nel tempo in cui esso si realizza, per la possibilità di entrare nelle situazioni-problema e di ricostruire storie personali/sociali, si presta ad essere efficacemente usato nell'ambito della pedagogia e didattica speciale. Questa è la ragione per cui, nonostante le critiche di scarso rigore, di difficoltà di generalizzazione e replicazione dei risultati, è stato preso in considerazione.

Completo questo quadro soffermandomi sulla teoria delle evidenze (EBE) che ha creato uno specifico dibattito. «L'assunto-chiave che sottende tali riflessioni è che è oggi più che mai necessario sviluppare in ambito educativo e scolastico una cultura dell'*Evidence-Based Education*, ossia dell'utilizzo deliberato e consapevole dell'evidenza empirica nella presa di decisioni a vari livelli (sul singolo allievo, sulla classe, sulla scuola, sul sistema scolastico locale e nazionale). Non tutte le evidenze empiriche hanno lo stesso valore e le stesse evidenze possono portare a conclusioni radicalmente differenti»⁸¹.

Anche in questo caso, come per gli approcci metodologici di ricerca, sopra presentati, EBE mira alla formazione di una rinnovata professionalità educativa che possa guidare ogni scelta didattica, tenendo presenti le conoscenze che la ricerca mette a disposizione. Intende, ugualmente, contribuire al superamento della distanza fra i ricercatori accademici e i così detti "pratici". Si tratta, dunque, di una prospettiva che coinvolge direttamente chi opera sia a un livello macro (ad esempio, decisioni politiche relative al sistema di

⁸¹ Trincherò R. (2012), *La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa*, ECPS Journal.

istruzione nel suo complesso), sia a un livello micro (ad esempio, scelte didattiche in contesti scolastici, formativi e universitari).

A partire dagli anni novanta si è affermata l'espressione Evidence-Based Education, che designa una visione della ricerca e della pratica educativa fondante sull'evidenza scientifica mirata a far emergere i risultati considerati promettenti e attendibili, in grado di orientare le pratiche più efficaci. Sostanzialmente, così come l'evidence-based medicine (EBM) funge da volano per migliorare gli interventi volti alla salute dei pazienti, divenendo portavoce delle innovazioni validate dalla ricerca, così l'EBE tenta di costruire un elemento trasformativo nell'ambito educativo. In questa sede, riconosciamo il suo significato non solo nell'analisi dell'efficacia delle pratiche che sorreggono i processi di insegnamento-apprendimento (estendendosi sul piano della definizione delle politiche educative), ma anche come nuovo terreno di incontro e confronto tra ricerca e pratica didattica. Il legame tra ricerca e pratica, attraverso il sistema delle evidenze, tenta di costruire un anello di congiunzione con le scelte politiche dell'intero sistema educativo. Secondo tale approccio, le prove ritenute scientificamente attendibili dovrebbero sostenere sia la politica che la pratica educativa. Tale concetto di intervento è stato sostenuto anche dalla psicologia come integrazione della migliore ricerca disponibile e dell'expertise clinica, nel contesto delle caratteristiche specifiche del paziente (Calvani, 2012); negli anni è cresciuta una cosiddetta cultura dell'evidenza (Cottini, 2015) anche in campo educativo.

Tale costrutto ha intercettato e interpretato la cultura della responsabilità, emersa soprattutto nel XXI secolo, in riferimento alle pratiche educative e ai corrispondenti sistemi e soggetti di istruzione. I ricercatori e gli operatori, infatti, sono sempre più chiamati a rendere conto responsabilmente del tempo e del denaro investito, per affrontare i compiti affidati, in relazione ai risultati effettivamente conseguiti. In una concezione di trasparenza della progettualità, si è fatta strada la consapevolezza della necessità di ricercare e praticare quanto si mostri strategicamente più efficace ed efficiente, in vista degli scopi educativi generali e specifici.

Diventa necessario chiarire il concetto di evidenza alla base di questo approccio. Esistono differenti interpretazioni del significato del termine "evidenza": da un lato ci sono coloro che, come Slavin (2004), ritengono che le uniche "evidenze" affidabili siano quelle ricavate dalla comparazione di un numero significativo di risultati ottenuti sulla base di protocolli sperimentali con campioni casuali di soggetti; dall'altro, coloro che, come Biesta (2007), sono fortemente critici rispetto ad un approccio troppo vicino a un rinascente neopositivismo. In questo dibattito, tuttavia, sono presenti anche posizioni intermedie

(Oakley et al., 2005) che accolgono la possibilità di integrare i dati derivanti da rigorose ricerche sperimentali con le conoscenze, ritenute affidabili, derivate da indagini comparate e analisi qualitative. Calvani (2011) ha indicato come più opportune le espressioni di “evidence informed education” ed “evidence aware education”, ritenendo in questo modo di favorire la condivisione e il trasferimento di conoscenze affidabili nella pratica didattica quotidiana. Le differenti interpretazioni del significato del concetto di “evidenza” sono riconducibili ai diversi approcci possibili alla ricerca, propri della prospettiva dell’EBE.

Si ritiene che fare ricerca sia, anzitutto, un'attività riflessiva che non può ridursi alla mera applicazione di procedure, ma può esclusivamente valutarsi sulla base della presenza o assenza di determinati requisiti. L'approccio evidence-based non deve diventare l'ennesima moda da dimenticare tra qualche anno, piuttosto dovrebbe aiutare la comunità scientifica, ma anche i docenti e la scuola, a riflettere su come promuovere e vivere una cultura della ricerca empirica in educazione e formazione. Dall'evidence-based dobbiamo imparare a non ancorarci al dato, ma a saper andare oltre il dato, cioè vedere quello che non è immediatamente visibile. E questo potrebbe essere il motto per ogni ricercatore per escogitare soluzioni nuove a vecchi problemi.

La metodologia deve essere sempre un punto cardine per chi fa ricerca, evitando esperienze di studio legate all'empirismo poco rigoroso, col rischio dell'autoreferenzialità, tuttavia senza essere troppo legati alla cultura dell'evidence-based che esclude l'approccio qualitativo. Dobbiamo orientarci, per questo, su un approccio che integra le differenti tipologie di ricerca, in riferimento ai diversi livelli di conoscenze necessarie all'attività educativa, per integrare l'affidabilità dei principi indicati dalla ricerca sperimentale e le metodologie riflessive e osservative indagate dalla ricerca qualitativa (Calvani, 2014). Il punto cardinale della ricerca ci orienta a superare le dispute aprioristiche e ideologiche in favore di un atteggiamento razionale, critico e autenticamente euristico. Ci ricorda Dewey che l'atto educativo, composto di pensiero e azione, è sempre il più vasto della scienza.

Una buona prassi formativa non può essere frutto di analisi di dati statistici, ma di invenzioni intelligenti di chi opera nei contesti reali, interpretando sapientemente i dati, alla luce della particolare configurazione assunta in quei contesti dal rapporto teoria-prassi (Michelini, 2018).

Come ha insegnato Dewey, dobbiamo ricordare il "giudizio" come atto conclusivo dell'indagine, non la premessa all'agire, ma la sua conclusione, sulla base di un procedere

rigoroso, capace di includere e argomentare fasi. Presentare in modo chiaro in che maniera si intende procedere nella formazione di un determinato argomento, significa porre le premesse per giudicare correttamente quanto emergerà progressivamente, evitando letture esclusivamente a posteriori. Dewey ci parla di conseguenze come giustificazione delle ipotesi e ci chiarisce che il successo deve essere inteso in senso ampio: non solo come raggiungimento degli obiettivi previsti, ma come desiderabilità delle conseguenze complessive dell'azione.

Sintesi efficace e nello stesso tempo, una indicazione di impegno risultano essere le parole che seguono: «Nella ricerca sono in gioco competenze di varia natura, che richiedono sia preparazione teorica che pratica sul campo. Pertanto, la figura dell'insegnante come ricercatore non indica una realtà in atto, ma un obiettivo formativo, da perseguire in modi coerenti»⁸².

Chi scrive continuerà ad essere un docente ricercatore che desidera ragionare per aperture e non per chiusure: aperture a varie strategie di ricerca, così come aperture a contributi che provengono da altre discipline, alla peer review e alla critica costruttiva, ai risultati inattesi che contraddicono le ipotesi di partenza; aperture ad interpretazioni alternative dei propri dati. Chi scrive, soprattutto, vuole rimanere un docente ricercatore con vivo il desiderio di proporre idee innovative in grado di stimolare dibattito e critica consapevole, perché chi opera nella scuola deve essere in continua osservazione e riflessione.

⁸² Baldacci M. (2020), *Prefazione* in D'Ugo R., Marani G. (a cura di) *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.

SECONDA PARTE: RICERCA EMPIRICA SULLA VALUTAZIONE SCOLASTICA

CAPITOLO V: PRESENTAZIONE DELLA RICERCA EMPIRICA SULLA VALUTAZIONE SCOLASTICA

V. 1: INTRODUZIONE

Gli studi sulla valutazione scolastica, come si è cercato di dimostrare nella prima parte di questa trattazione, sono ormai numerosi ed approfonditi, segnale della complessità che questo piano del lavoro educativo-didattico implica per ciascun docente, di ogni ordine e grado. Le implicazioni riguardano livelli diversi:

- sul piano istituzionale entrano in gioco la governance della scuola da parte del dirigente con le sue linee d'indirizzo, accanto al confronto nel collegio dei docenti; la ricerca di coerenza fra la mission dichiarata, la parte organizzativa e progettuale con le forme date alla valutazione;
- sul piano personale, va acquisita la consapevolezza che l'impegno è di responsabilità; che bisogna distinguere il giudizio della persona/allievo, dal suo comportamento e/o rendimento, che la valutazione è strumento educativo e come tale va utilizzato.
- sul piano della formazione, è necessaria una riflessione sul rapporto tra questa e l'idea di valutazione. Questo impone un ripensare la formazione inquadrandone la sua dimensione teorica che deve essere meglio organizzata permettendo l'ancoraggio alla realtà contingente, e viceversa.

Questi livelli fra loro si intrecciano e rispetto ad essi ogni docente deve districarsi.

Allo stesso tempo, altri soggetti sono direttamente coinvolti nei processi valutativi: in primo luogo gli allievi, e la loro centralità nel percorso di apprendimento, ma anche le loro famiglie con "l'investimento" riversato sui propri figli. Diversi segnali e situazioni critiche indicano la necessità di considerare con specifica attenzione ciò che la scuola oggi rappresenta a livello sociale, come questa istituzione venga considerata e trattata. Per quanto non sia qui possibile sviluppare queste problematiche, in quanto ci porterebbero lontano dal tema in esame, tuttavia appare chiaro come sia la valutazione a catalizzare i nodi, le ambiguità, i fraintendimenti nel rapporto scuola-famiglia.

La valutazione, quale esito di scelte e azioni educative, mette questi soggetti a confronto

ciascuno nel proprio ruolo, con le personali rappresentazioni della scuola ed aspettative.

Si è ritenuto dunque importante condurre una ricerca sul campo, coinvolgendo i diversi interessati, per cogliere come si rapportano alle questioni valutative.

Sono stati pertanto interpellati insegnanti, genitori, dirigenti di ogni ordine scolastico e studenti delle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Pesaro e Urbino. Il campione, che verrà poi definito nel dettaglio nel paragrafo V.3 ma che, per rigore di ricerca, viene menzionato in tale introduzione, è stato scelto principalmente per interesse e conoscenza nei confronti delle scuole del territorio di tale provincia che nasce sia dal contatto diretto, per precedenti incarichi di chi ha condotto lo studio, sia per la dinamicità e nota sensibilità di ricerca che ha visto coinvolti tali insegnanti per altri studi, anche in collaborazione con l'università di Urbino e, soprattutto, perché si ritiene fondamentale che l'azione di studio nasca proprio dalla loro riflessione, considerando i docenti come veri ricercatori (Dewey, 1949) ed anche come intellettuali⁸³ che hanno scelto il mestiere di pensare e che vivono un rapporto di persuasione e di direzione verso gli altri. Nell'idea progettuale di ricerca, erano stati scelti tutti gli istituti per poter comprendere, anche in termini territoriali, se si rilevavano differenze su cui intervenire in un secondo momento con azioni formative mirate da poter vivere restringendo il campione generale. Seppur la ricerca si sia fermata solo alla prima parte, cioè all'indagine, si è mantenuta, come soggetto d'interesse, tutta la provincia scolastica. Anche i questionari di supporto, controllo e ampliamento dell'indagine, rivolti ai dirigenti, ai genitori e agli studenti hanno incluso sempre tutta la provincia ma, per quanto riguarda gli studenti, il campione si è dovuto ridurre in numero per questioni tecniche e ha coinvolto solo gli studenti delle secondarie di secondo grado.

Si è cercato di dare voce ai vari protagonisti e condurre un'analisi conoscitiva per rilevare come ciascuno di loro si pone rispetto alla valutazione scolastica. L'interesse principale nello svolgimento di tale indagine, è stato mantenere l'osservazione su tutti i soggetti menzionati in un approccio intersoggettivo (Castoldi, 2009), certi che sia necessario osservare il nostro oggetto di analisi da molteplici prospettive per tentare di comprenderne l'essenza. Il riconoscimento delle interazioni tra soggetto e oggetto di osservazione, proprio della ricerca qualitativa, comporta l'accettazione di più prospettive di analisi di un fenomeno, da assumere come punto di forza della ricerca, e non come limite, a partire da un processo di confronto sistematico tra le diverse prospettive e di ricerca di

⁸³ Gramsci A. (1975), *Quaderni dal carcere*.

somiglianze e differenze su cui strutturare il processo interpretativo.

È stato necessario, dopo aver individuato il campo d'interesse, definire la tipologia della ricerca individuata come possibile e praticabile, ma anche come la più adeguata in rapporto agli obiettivi, per poi articolarla attraverso le sue diverse fasi, condurla mediante una serie di strumenti di rilevazione. Gli esiti di questo lavoro risulteranno nel paragrafo V.4 e poi discussi nel successivo capitolo.

In ambito educativo la ricerca sul campo, di cui tratta la pedagogia sperimentale, si distingue principalmente in un approccio di carattere quantitativo o di carattere qualitativo. Su questa doppia possibilità d'indirizzo alla fine degli anni novanta il dibattito è stato intenso ed interessante⁸⁴.

Buona indicazione, che è stata raccolta come propria è che «La ricerca in educazione è al tempo stesso ambiziosa e modesta: ambiziosa perché affronta temi esistenzialmente rilevanti per soggetti umani che si presentano in situazioni complesse e mai del tutto semplificabili; modesta perché consapevole dei limiti sia di un approccio qualitativo rigoroso, fondato su un numero non altissimo di casi (e quindi capace di fornire risultati interessanti, ma non generalizzabili), sia di un approccio quantitativo che, per quanto a sua volta rigoroso, non potrà mai controllare del tutto i numerosi fattori ed effetti che intervengono nella multiformità degli eventi educativi concreti».

La domanda principale, da cui muoverci, riguarda le possibilità, ma anche il valore stesso dell'indagine: «Da quali fonti dovremmo attingere affinché ci possa essere un aumento costante e cumulativo di comprensione intelligente e comunicabile ed una maggiore possibilità di direzionare l'indagine?».

Da questa domanda sono derivate le modalità d'indagine da adottare e articolare.

La ricerca empirica è stata condotta attraverso quattro questionari: uno rivolto agli insegnanti (ValuDOC) che, come spiegherò, rappresenta la *fonte* (Dewey, 1929) principale, uno per i dirigenti, uno proposto agli studenti del secondo grado e uno per genitori, con risposte per la maggior parte a scelta multipla. Gli insegnanti sono stati interpellati su alcuni aspetti: quale concezione hanno di valutazione, quali sono i loro atteggiamenti nei confronti della valutazione degli apprendimenti, quale conoscenza e padronanza hanno degli strumenti valutativi; cosa pensano della loro formazione in questo ambito; come

⁸⁴ (a cura di) Gattico E. e Mantovani S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi* (p. 9), Bruno Mondadori, Milano.

conducono le operazioni di valutazione; come ne gestiscono i tempi; quale ruolo riveste la comunicazione nella relazione con gli studenti e le famiglie e quale vissuto emozionale è legato a tali procedure. Sono stati intenzionalmente toccati aspetti di carattere più ampio, legati a visioni, opinioni anche emozioni, accanto a scelte più strettamente operative; tale accostamento consente di individuare contrasti, zone d'ombra, coerenze o incoerenze aprendo a problematizzazioni interessanti, che svelano la complessità dell'atto valutativo (per chi lo produce, come per chi lo riceve). Rispetto allo strumento questionario, che successivamente presenterò, nella sua composizione ragionata, si evidenzia accanto al fine di rilevazione, lo scopo, non meno importante, di sollecitare, nel compilatore, una riflessione e una presa di posizione. In questo senso lo strumento ha in sé un valore formativo.

Il rapporto tra fini e mezzi va indagato specificamente, per trovare tra essi una coerenza:

I fini devono venir progettati alla luce dei mezzi disponibili. Si può persino asserire che i fini non sono altro che mezzi portati alla piena interazione e integrazione. L'altro lato di questa verità è che i mezzi sono le parti frazionarie dei fini. Quando i mezzi e i fini vengono visti come se fossero separati, e vengono trattati da persone differenti, che si muovono in sfere indipendenti, incorriamo nell'immediato pericolo di due cattivi risultati: fini astratti e mezzi limitati (Dewey, 1986, p. 42).

La situazione storica legata alla pandemia da covid-19, ha inciso con forza nella scelta dei mezzi per il raggiungimento dei fini. Due gravi problemi sono insorti: l'impossibilità di avere contatti diretti con le persone coinvolte e lo slittamento dei tempi causati dal lockdown della primavera 2020. Entrambi gli aspetti potevano essere recuperati, in parte, solo con l'utilizzo di strumenti tecnologici e comunicazioni online che hanno limitato certamente la possibilità di instaurare una relazione diretta con le scuole, frenando la possibilità di comprensione e promozione che si sarebbe attivata in presenza, ma hanno anche concesso in rapidità il raggiungimento di un grande numero di persone e un vasto territorio geografico.

Il fine della ricerca in campo educativo, qualunque caratterizzazione questa assuma, è poter aggiungere conoscenza e consapevolezza in merito a processi complessi, come la crescita, l'autonomia, l'emancipazione, l'apprendimento, la relazione educativa, che si sviluppino fra soggetti collocati storicamente. Va poi ricordato che queste conoscenze e consapevolezze devono necessariamente tradursi in scelte e decisioni educative efficaci.

Il pensare ha origine in una situazione che può abbastanza bene essere chiamata cruciale, una situazione così ambigua da presentare un dilemma o proporre delle alternative. Finché la nostra attività scivola via senza ostacoli da una cosa all'altra o finché noi permettiamo alla nostra immaginazione di intrattenersi a suo piacimento in fantasticherie, non vi è posto per la riflessione. Una difficoltà od un ostacolo nella via del raggiungimento di una credenza ci costringe, tuttavia, ad una pausa. Nello stato di sospensione determinato dall'incertezza, noi metaforicamente saliamo sempre su un albero; ci sforziamo di trovare un punto di vista dal quale esaminare nuovi fatti e dal quale, una volta raggiunta una veduta che ci faccia meglio dominare la situazione, decidere come stiano i fatti nella loro relazione reciproca (Dewey, 2019, p. 74-75).

Nel caso in questione, si parte dalla necessità di una migliore comprensione e di un maggiore controllo, di un ambito specifico e problematico, quello della valutazione. Le sue implicazioni spaziano su piani diversi, da conciliare: rimandano a principi educativi, da cui le azioni valutative dei docenti derivano, ma riguardano anche i vissuti (nell'aspetto psicologico e sociale) delle persone coinvolte, in particolare degli allievi, che da quelle azioni dovrebbero ricavare indicazioni per migliorare, per affermarsi. La ricerca condotta muove proprio dalla necessità e dall'occasione, offerta dall'esperienza di dottorato, di trovare un punto di vista dal quale esaminare nuovi fatti, di ricavare una visione più ampia e critica della valutazione, rilevando e mettendo a confronto le voci di studenti, insegnanti, genitori e dirigenti scolastici.

Il soggetto che ha maggiormente sorpreso chi scrive sono stati gli studenti, sia per la partecipazione generale che per quella circoscritta alle risposte aperte; alcuni studenti hanno riportato addirittura ringraziamenti, nelle risposte aperte, per avere avuto la possibilità di esprimere il loro parere su una questione in cui si sentono fortemente coinvolti. Il questionario ha dato voce anche ai giovani, ha dato voce a chi è al centro del processo educativo.

Per lo sviluppo dell'indagine, la fase *dell'intellettualizzazione del problema*, come la definisce Dewey (2019), comporta un lavoro di riflessione, affinché il problema risulti meno vago e generico. Il pensiero riflessivo è il motore dell'indagine ed ha bisogno di essere alimentato e guidato da esperienze, da conoscenze, dalla cultura di riferimento.

Il lavoro teorico presentato nella prima parte di questo elaborato va inteso in questo senso: proporre una riflessione sui paradigmi di riferimento, sulle ragioni che generano pensiero intorno alla valutazione, così da non cadere in facili empirismi e semplificazioni.

Questo ha alimentato l'atteggiamento euristico necessario per dare forma alla ricerca,

per scegliere ed utilizzare nel modo più opportuno i dispositivi tecnici senza perdere di vista le questioni fondamentali riguardanti la valutazione. Sullo sfondo, dunque, si ripropone il rapporto fra teoria e prassi, vitale per la ricerca pedagogica.

Nei capitoli che seguono viene ripercorsa la struttura della ricerca secondo i canoni: dagli obiettivi che derivano dal *problem posing*, si passa al disegno sperimentale in modo da giustificare le direzioni operative adottate, esplicitando le ragioni sottese; in questo uno spazio rilevante viene dedicato alla metodologia adottata e allo strumento messo in campo.

I risultati del questionario principale, quello rivolto agli insegnanti, vengono descritti in modo analitico e confrontati con i risultati degli altri tre questionari elaborati come strumenti di raffronto. Si incrociano in questo modo quattro sguardi diversi, in dipendenza delle differenti posizioni; un focus viene creato, in particolare, sulla comunicazione dei risultati della valutazione, ritenendo questo passaggio centrale: come il docente organizza la comunicazione, come la richiede e garantisce il dirigente scolastico, come la accoglie lo studente e la sua famiglia. Le intenzioni e percezioni dell'uno possono non collimare con quelle dell'altro, innestando situazioni di non chiarezza ed utilità.

La raccolta dei dati ha seguito tre fasi di analisi: - la supervisione della raccolta automatica delle risposte suddivise per cicli scolastici, già impostata di default dal sistema; - la raccolta in formato Excel per il controllo dei dati attraverso l'attivazione dei filtri e delle ordinazioni; - l'analisi dettagliata di tutte le risposte complessive attraverso il programma statistico STATA 15. Per la classificazione dei dati ottenuti si è resa importante sia la suddivisione tra i vari questionari, sia la suddivisione in blocchi corrispondente alle sezioni del questionario rivolto ai docenti; i dati sono stati, quindi, classificati in base alle sezioni delle domande. Ogni sezione aveva un numero differente di domande ma prima di poter ottenere uno sguardo d'insieme, ogni risposta è stata confrontata con il proprio gruppo di classificazione. L'interpretazione dei dati si è ottenuta partendo dai dati numerici, confrontandoli all'interno del proprio blocco di classificazione, per ciò che riguarda il questionario dei docenti, poi con gli altri blocchi dello stesso questionario ed infine con le domande di controllo rivolte in parallelo agli altri soggetti.

Un ultimo capitolo è dedicato alla discussione globale dei risultati, supportati anche dalle riflessioni elaborate apertamente da docenti e studenti attraverso le numerose e ricche risposte ottenute dalle tre domande aperte (su 43). Questo tipo di domande e di risposte implicano una difficile tabulazione, ma forniscono, come contraltare, una serie di spunti e

di aperture interessanti, che richiedono una lettura sul piano dei contenuti, ma offrono soprattutto uno spaccato antropologico e generazionale, dei soggetti coinvolti, da interpretare. È emerso un quadro culturale della comunità scolastica sul tema della valutazione nella provincia di Pesaro e Urbino, che ritengo da un lato piuttosto attendibile, dall'altro, cosa importante, aperto. Si intende con questo che in futuro si potrà proseguire nella ricerca, utilizzando come base i dati raccolti e la riflessione avviata.

Va anticipato, come chiave di lettura degli esiti della ricerca, che il tema della valutazione è considerato dagli insegnanti tanto importante quanto delicato; risulta essere l'elemento della professione costellato da più variabili e problematicità. Gli elementi emersi dalla ricerca sono caratterizzati da un certo disordine, a tratti ricomponibile. Questo disordine va messo in relazione con la diversità umana, dei discenti come degli educatori, che determina comportamenti, per così dire, casuali. È come se gli elementi che compongono il sistema complesso dell'educazione e della valutazione fossero collegati fra loro con fili di diverso colore, che imbrigliano invece di agevolare il giusto movimento dei processi e che creano un intreccio caotico. L'indagine, tuttavia, ci rivela che l'andamento è simile in tutti gli ordini scolastici, soprattutto che le interazioni tra gli elementi risultano, almeno in parte, collegati attraverso un unico filo rosso, più robusto degli altri, che determina un andamento più coordinato e rassicurante fra le fasi di analisi, progettazione, attuazione e valutazione delle pratiche educative. Scopo primo, o ultimo che dir si voglia, di questa indagine, e di eventuali lavori che seguiranno, è comprendere, a fondo, le interazioni tra i vari elementi di natura diversa, educativi, tecnici ed emotivi, coinvolti specificamente nella fase valutativa, in modo da rendere più forte e visibile il filo rosso che collega questo compito agli altri elementi del sistema educativo.

La valutazione scolastica è l'unico aspetto, attraverso i documenti elaborati, che si traduce in dato concreto e tangibile, destinato ad accompagnare le persone nel loro percorso formativo, di vita e di lavoro. Ciò che viene riportato in tali documenti, sin dalla scuola primaria, incide, in maniera più o meno significativa, su processi d'identità, di costruzione della visione di sé. Alla rilevanza di queste attribuzioni concorrono svariati fattori, alcuni dei quali chiamano in causa i genitori e le loro aspettative, così come il sistema educativo e comunicativo con cui accompagnano la crescita del proprio figlio.

Anche nel rapporto scuola-famiglia la valutazione rappresenta una sorta di cartina tornasole, che evidenzia la crisi profonda di una alleanza educativa più dichiarata⁸⁵ che reale. Ricordo sui giornali episodi emblematici di aggressioni verbali e fisiche da parte di padri e madri, a seguito di cattive valutazioni dei loro figli. Si tratta della punta di un iceberg che chiama in causa il rapporto d'autorità, dentro e fuori la scuola, o meglio la crisi di quel rapporto. Sono in crisi le relazioni tra adulti e giovani, frequentemente percepite come simmetriche⁸⁶. D'altro canto le famiglie affrontano l'impegno educativo in una società, non solo in continua trasformazione, ma anche densa di nuovi pericoli; si pensi alle dipendenze che i giovani possono sviluppare a diversi livelli (dalle sostanze, ma anche dai media...), al senso di precarietà diffuso, alla percezione della morte del futuro⁸⁷. Accade talvolta che i genitori si rivolgano alla Scuola, sospinti dall'andamento socio-economico-culturale del periodo, non come ad una istituzione pubblica con una propria storia, autonomia e direzione, ma come un servizio a propria disposizione, e come tale la trattino.

Il periodo che stiamo attraversando ha posto, come afferma il prof. Baldacci (2019), la Scuola ad un bivio e dalla strada che verrà intrapresa, tra il mercato e la democrazia, dipende l'identità e la funzione che essa intende svolgere nel presente. Tali questioni, appena accennate, ci interessano in rapporto alla nuova fatica che i docenti fanno oggi riguardo il doversi giustificare di ogni azione educativa con le famiglie che in passato non si rilevava.

Da ultimo va indagato, come dirimente, il problema dell'oggettività/soggettività della valutazione e di cosa questo comporti rispetto ai vari soggetti coinvolti. Rispetto alla posizione dei docenti, va sostenuta la consapevolezza che la valutazione di un percorso di crescita, formativo ed educativo, non potrà mai essere oggettiva nell'accezione attribuita al termine dalle cosiddette scienze dure (Baldacci, Colicchi, 2018). Attraverso l'indagine effettuata sono venute in evidenza delle azioni di miglioramento possibili: una più calibrata strutturazione del percorso formativo iniziale dei docenti dando centralità alle problematiche valutative; la condivisione collegiale di criteri valutativi, finalizzata al riconoscimento di attitudini e potenzialità da sviluppare negli studenti; il confronto

⁸⁵ Il Patto educativo di corresponsabilità nasce nel 2007 dall'esigenza di far fronte ai numerosi episodi di bullismo e di atti violenti da parte dei genitori verso gli insegnanti. Viene disciplinato dal DPR 235 del 21 novembre 2007 –art.5bis. Con il Disegno di legge n.1264 del 1° agosto 2019 (art.7) il patto, inizialmente concepito soltanto per la scuola secondaria, viene esteso alla Scuola Primaria. Nell'anno scolastico 2020/21 nel patto sono state integrate le normative atte a prevenire il contagio da SARS-CoV-2.

⁸⁶ Benasayat M., Schmit G. (2013), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.

⁸⁷ Charmet G. P. (2013), *AdoleScienza. Manuale per genitori e figli sull'orlo di una crisi di nervi*, San Paolo Editore, Cinisello Balsamo.

strutturato in piccoli gruppi di lavoro, per proseguire nello studio e mantenere vivo il rapporto fra teorie e pratiche; la cura della comunicazione sia rispetto agli allievi, quali diretti interessati da coinvolgere in impegni di miglioramento, che alle loro famiglie. Queste azioni, direzioni d'impegno, riconducono al senso del fare scuola e possono portare ordine al sistema educativo nel suo complesso, determinando una visione più articolata dello sviluppo dei percorsi umani.

V. 2: OBIETTIVI DELLA RICERCA E PROGETTO SPERIMENTALE

Per dare senso a una ricerca bisogna porre «interrogativi significativi effettivamente suscettibili di indagine empirica (...). Gli interrogativi di ricerca nascono dalla necessità percepita da un gruppo di riferimento (studiosi, operatori sul campo, decisori) di colmare un vuoto esistente nella conoscenza pregressa. Tali interrogativi sono legati a particolari temi che, vista l'esigenza conoscitiva percepita dal gruppo di riferimento, si possono considerare rilevanti in un dato periodo storico. La rilevanza di un tema, rapportata a quel dato periodo storico, è sicuramente indicata dal volume di dibattito scientifico che il tema suscita nel periodo in questione»⁸⁸.

La valutazione e gli aspetti che la compongono continua a tenere aperto un intenso dibattito, a livello accademico, scolastico, anche sociale. Non è certamente tema di moda, ma ambito educativo di primaria rilevanza con una lunga e complicata storia, come ho cercato di mostrare nella prima parte della tesi.

Ogni ricerca ha necessità di una definizione circostanziata dei suoi obiettivi e campo d'indagine, pena il rischio di superficialità e insignificanza; diventa possibile, ed è fondamentale, praticare il monitoraggio ed il controllo degli esiti. Da questo passaggio derivano le scelte successive riferite agli strumenti e alle modalità di conduzione dell'indagine.

La ricerca *Come pensiamo la Valutazione* è volta a comprendere quale sia l'atteggiamento professionale dei docenti nei confronti della valutazione degli apprendimenti degli alunni e in quali forme, i medesimi, siano attenti alla valutazione del processo oltre che del prodotto, in una logica formativa.

Per atteggiamento professionale non si intende indicare in maniera generica l'autopercezione del docente e del ruolo ricoperto, ma qualcosa di più profondo: gli schemi di significato⁸⁹, spesso taciti e inconsapevoli, interiorizzati nel tempo, che sorreggono la conoscenza fino a quel momento costruita, attraverso i quali vengono interpretate le percezioni, le azioni e le esperienze, proprie ed altrui. Le interpretazioni si basano su assunti e su modelli che è bene portare a consapevolezza e le questioni valutative più di altri aspetti educativi risentono della personale visione di Scuola e della professione, ma

⁸⁸ Trincherò R. (2012), *La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS), n.6.

⁸⁹ Mezirow J. (1991), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.

anche delle rappresentazioni di chi è un buon allievo.

Ricordo che è stata presa in considerazione la scuola di secondo grado, all'interno della quale, per le sue caratteristiche, a cominciare dalla non obbligatorietà e dalla scelta libera del percorso formativo, e data l'età degli studenti, la valutazione assume un peso diverso rispetto a ciò che avviene nella scuola di base.

L'ipotesi a monte dell'indagine considera necessarie, per una buona valutazione del percorso di apprendimento di un allievo, la presenza di alcune condizioni: da un lato la conoscenza e l'uso intenzionale di una molteplicità di strumenti per la raccolta dei dati in un quadro di competenze valutative adeguate, dall'altro, l'esercizio del pensiero riflessivo, a livello personale da parte di ciascun docente, ma anche a livello professionale, nel contesto collegiale. La fase valutativa richiede la raccolta di materiali di osservazione, rispetto la progettazione svolta e sui percorsi formativi di ogni studente, da mettere in rapporto agli esiti di prove e verifiche. Si tratta di richiamare e ripensare quanto avvenuto nell'arco temporale considerato: un'operazione riflessiva che deve tenere insieme il lavoro docente e i percorsi di apprendimento dei singoli e delle classi.

Nel tentativo di comprendere quale sia la cultura dei docenti sulla valutazione e quali processi riflessivi siano da questi esercitati, sono stati definiti quattro obiettivi principali:

- un primo obiettivo consiste nell'esaminare cosa gli insegnanti pensano della formazione ricevuta relativamente alle loro competenze valutative;
- un secondo obiettivo consiste nell'analizzare quali sono gli atteggiamenti dei docenti nei confronti della valutazione dello studente, delle procedure, degli strumenti utilizzati per effettuarla, dei tempi e delle modalità dedicate alla valutazione dei singoli;
- un terzo obiettivo si occupa di rilevare modalità dedicate alla comunicazione, relativa alle pratiche valutative, con le famiglie e con gli studenti;
- infine, come quarto obiettivo, si cerca di rilevare il vissuto emozionale degli insegnanti inerente la valutazione.

I risultati ottenuti dal questionario rivolto ai docenti, come già ho avuto modo di spiegare, saranno incrociati con quelli ricavati dai questionari rivolti agli altri soggetti coinvolti: ai genitori, ai dirigenti e agli studenti. La valutazione si pone tra loro come oggetto delicato, chiamandoli a una sorta di rendicontazione reciproca. L'interesse è anche di cogliere elementi contestuali, riferibili specificamente all'ordine scolastico considerato, ma anche ai singoli istituti. I questionari sono stati somministrati durante il mese di giugno 2020, a scuola terminata, nell'anno della pandemia da covid-19, dunque dopo un anno

scolastico del tutto straordinario e difficile, in cui il fare scuola ha dovuto adattarsi a una contingenza, rivedendo le modalità di progettazione, di conduzione e di valutazione. Si è aperto, a livello sociale, un dibattito intenso che qui non mi è possibile prendere in considerazione e che merita di essere argomento di ricerca. Le scuole di ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia all'università, hanno problematizzato la situazione e cercato soluzioni. All'interno del confronto, un posto "speciale" ha avuto proprio la valutazione degli allievi, dopo un anno di lavoro così disastroso.

Dalle risposte (generali e suddivise per ordine scolastico e per istituto) è possibile dedurre l'attenzione posta al tema della valutazione.

V. 3: METODOLOGIA DELLA RICERCA

Il principio metodologico che si è cercato sempre di seguire è quello di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa comporta l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione pluriprospectiva dell'oggetto di analisi. Probabilmente è proprio tale principio che rende originale la ricerca su questo tema tanto studiato.

Il principale tratto del lavoro di ricerca intrapreso, come del resto di ogni ricerca in ambito educativo, consiste nell'aver a che fare con un sistema di relazioni tra soggetti diversi, in posizioni e ruoli differenti, intorno alla questione considerata. Questo comporta di non poterli trattare come "oggetti" di studio, rispetto ai quali verificare ipotesi, avendo chiaro che si tratta di protagonisti delle situazioni. Nello stesso tempo è necessario che la ricerca riesca raccogliere i dati necessari e che questi risultino sufficienti ad analizzare il problema/il tema in esame. Negli anni sono state codificate alcune tecniche e strumenti in grado di ricostruire come qualcuno pensa e si comporta, come si relaziona con altri. Penso in particolare a strumenti come le interviste, i questionari e i test⁹⁰.

Dagli obiettivi posti è derivata la scelta di avvalersi di questionari, quale strumento da far agevolmente circolare attraverso la comunicazione in rete (per consegna, compilazione e restituzione), adeguato alla situazione contingente già menzionata (primavera 2020). La ricerca è stata condotta da un docente ricercatore, realmente a conoscenza del contesto scolastico e dell'operazione valutativa, capace di elaborare domande e risposte definite (multiple), con cognizione di causa. Premeva rilevare un numero significativo di dati, rendendo questo materiale al contempo leggibile. Detto in altri termini, lo strumento adottato comporta una certa rigidità, conducendo gli interlocutori entro risposte "predefinite", tuttavia questo limite si trasforma in vantaggio in quanto evita la dispersività dei dati, favorendone l'analisi e la comparazione, in rapporto agli obiettivi da raggiungere.

Per la creazione dello strumento ci si è interrogati sul linguaggio da adottare (semplice e chiaro, ma non banale o semplicistico), ricordando che l'argomento in questione ha una propria complessità, che implica posizioni se non contraddizioni. Ci si è posti poi il problema di come richiamare alla memoria dei soggetti coinvolti situazioni e fatti e con che tipo di domande procedere, quante formularne e quale la loro progressione, come indicare le risposte. Utile la riflessione di De Landsheere: «il questionario per poter essere

⁹⁰ Gattico E., Mantovani S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano.

centrato sul soggetto, deve rispettarne il linguaggio, il sistema di riferimento e di valori, il livello di informazione; inoltre, le domande devono essere socialmente accettabili»⁹¹.

Quattro soggetti diversi sono stati coinvolti e dunque sono stati costruiti quattro questionari⁹², di cui quello per docenti considerato il principale.

Andando nello specifico, è stato scelto il questionario autocompilato con risposte a scelta forzata, multipla e in minima parte a risposta aperta, per diversi motivi:

- in primo luogo questo strumento ha consentito di raggiungere un significativo numero di persone. L'intervista forse avrebbe avuto un maggior valore euristico, ma si sarebbe potuta estendere ad un campione piuttosto limitato. Ricordo poi che sarebbe mancato l'incontro, che valorizza e rende questo strumento più efficace, con una compilazione online, anche in questo caso.

- In secondo luogo, la compilazione online con quasi tutte le risposte impostate richiede un tempo ed impegno esecutivo limitato (rispetto ad un questionario con domande aperte) favorendo la partecipazione.

- In terzo luogo, ribadendo le considerazioni espresse in introduzione, tali questionari permettono una facile raccolta di dati e di conseguenza agevolano la codifica delle risposte e l'analisi statistica dei risultati.

Una considerazione specifica è stata dedicata all'aspetto della motivazione dei partecipanti, da sollecitare e mantenere, per una compilazione non affrettata e distratta: «bisogna prendere atto dell'indifferenza con cui molta gente accoglie il materiale di ricerca a motivo dell'abuso che si fa del questionario (...)»⁹³. Dopo un anno scolastico, così difficile, come quello appena trascorso, contavo sul bisogno dei docenti di “riprendere il filo” dei propri pensieri, nella speranza di tornare presto in presenza nelle classi. Come accennavo durante la chiusura delle scuole la valutazione ha assunto nuove difficoltà e ambiguità, aprendo un dibattito nel dibattito riguardante la didattica a distanza. Ancora una volta la questione si è confermata centrale e non eludibile.

Lo strumento *moduli* offerto gratuitamente da *drive* della piattaforma *g-suite di google* è stato scelto per la facilità d'uso, per la raccolta automatica delle risposte, per l'interfaccia conosciuta da molti e quindi rassicurante, per la gratuità⁹⁴

⁹¹ De Landsheere G. (1973), *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

⁹² I questionari verranno allegati in Appendice.

⁹³ De Lansheere G., *op.cit*, pag.85

⁹⁴ Strumenti alternativi forniti dall'Università di Urbino si sono conosciuti in tempi non utili. La complessità di tali strumenti avrebbe tardato ulteriormente la costruzione e l'invio dei questionari.

Si passeranno in rassegna i questionari, quello rivolto ai dirigenti, ai genitori e agli studenti, che hanno una costruzione più semplice, lasciando in esame per ultimo quello rivolto ai docenti, i cui dati sono al centro della ricerca.

Il questionario proposto ai dirigenti (ValuDIR) indaga sui tempi e i modi di condivisione con i docenti riguardo le linee guida sul tema della valutazione. È composto da sei domande con risposta su quattro opzioni, prevedendo la possibilità di ampliare liberamente in uno spazio aperto; è presente una domanda opzionale con possibilità di risposta aperta.

(item 1) Condivide con il collegio docenti i criteri e le modalità di valutazione degli apprendimenti esposti nel PTOF?;

(item 2) Quando affronta il tema della valutazione degli apprendimenti con i docenti del suo istituto?;

(item 3) Il tema della valutazione è stato oggetto di riflessioni nel piano delle attività formative d'istituto?;

(item 4) Nella sua visione personale, cosa ritiene utile per ben valutare?;

(item 5) Gli esiti della valutazione degli studenti sono utilizzati per ri-orientare la progettazione didattica e disciplinare?;

(item 6) Ha mai avuto richiesta di chiarimento sulla valutazione da parte dei genitori?

Nessuna domanda riferita al ciclo scolastico all'istituto di appartenenza per tutelare l'anonimato.

Il questionario rivolto ai genitori è stato articolato attraverso quattro domande a risposta unica, scelta tra cinque e sei opzioni. In particolare, tali domande rivolte ai genitori fanno da contraltare a quelle della sezione quattro, riferite alla comunicazione e rivolte a i docenti, dunque al terreno di scambio fra scuola e famiglia, che è alla base dell'alleanza educativa, così detta, orizzontale. È una alleanza che sta attraversando una fase critica oramai da anni, su cui studi, ricerche e riflessioni sono numerosi⁹⁵. Essa va ricondotta nell'ambito di una più ampia crisi di presenza della Scuola, che chiama in causa il suo ruolo sociale, all'interno di un mondo caratterizzato da fenomeni globali, dalla velocità dei cambiamenti e dalla complessità (Baldacci, 2019). E la valutazione degli apprendimenti è

⁹⁵ SIPED Atti del Convegno 2019, Milano.

una sorta di cartina tornasole di questa situazione. «Mai come oggi ci sono state tante denunce a dirigenti scolastici e insegnanti per una bocciatura o per una sanzione. Nel familismo dilagante dei nostri tempi, si sta facendo sempre più debole l'idea che la scuola per sua natura e ruolo sia e debba essere un luogo educativo diverso da quello della famiglia»⁹⁶. La comunicazione interpersonale e interistituzionale è alla base della comprensione fra due soggetti come i genitori e i docenti, che pure da posizioni distinte operano a favore dello stesso fine: la crescita ed emancipazione di ogni bambino e ragazzo. Questo implica la consapevolezza del proprio ruolo e del proprio compito, ma anche il riconoscimento del ruolo e del compito dell'altro. La trasparenza e chiarezza nella comunicazione delle valutazioni dei risultati dell'apprendimento di un allievo è una condizione basilare per la costruzione di un'alleanza genitori-docenti. Per tale ragione, nel questionario, questo aspetto è stato focalizzato.

Il questionario per i genitori (ValuGEN) è costituito da una prima parte relativa ai dati riferiti ai figli, ovvero l'ordine scolastico e l'Istituto di appartenenza, e da una seconda parte composta da quattro item con risposte chiuse (5 o 6 possibili opzioni):

(item 1) La scuola l'ha mai informata in ordine a cosa verrà valutato suo/a figlio/a?;

(item 2) In qualità di genitore come viene informato sui criteri che la scuola adotta per valutare suo/a figlio/a?;

(item 3) Le sono chiari i criteri che adottano gli insegnanti per valutare il percorso di suo/a figlio/a?;

(item 4) La valutazione di fine anno di suo/a figlio/a coincide con la valutazione del suo percorso condiviso in famiglia?

Il questionario rivolto agli studenti (ValuSTU) delle scuole secondarie di secondo grado è composto da quattro domande a risposta chiusa, su quattro opzioni ed una domanda facoltativa, aperta. Il questionario degli studenti può controllare le risposte delle sezioni tecniche tre e quattro e, in particolare, la sezione cinque relativa alla comunicazione.

Una prima parte è relativa ai dati scolastici (istituto di appartenenza e classe), mentre una seconda parte è formata da quattro item a scelta forzata ed un'ultima domanda non obbligatoria, con possibilità di risposta aperta. Tale questionario controlla il buon

⁹⁶ Dalla rivista *Pedagogika* del 2017, numero monografico su Scuola e famiglia -di Nava Mambretti A. - presidente nazionale coordinamento genitori democratici.

funzionamento della valutazione riferito agli strumenti e all'uso della valutazione da parte dei docenti ed anche alle loro capacità comunicative verso gli studenti:

(item 1) Ti sono chiari i criteri con cui gli insegnanti valutano i tuoi apprendimenti?;

(item 2) I tuoi insegnanti ti informano su come e quando valuteranno le tue conoscenze e le tue abilità?;

(item 3) La valutazione dei tuoi insegnanti ti aiuta a comprendere come studiare?;

(item 4) La valutazione dei tuoi insegnanti coincide con la tua autovalutazione?;

(item 5 non d'obbligo) Pensi che la valutazione ti aiuti a migliorare il tuo apprendimento?

Le ultime domande conducono al passaggio dalla comunicazione dei risultati ad una riflessione di carattere meta cognitivo. L'autovalutazione rappresenta una competenza da sviluppare (sin dalla scuola di base), che rimanda, in una visione socio-costruttivista del rapporto apprendimento- insegnamento, al ruolo attivo che deve assumere chi apprende e costituisce una parte essenziale della costruzione delle conoscenze e delle competenze del soggetto. Vanno predisposte modalità di accompagnamento per la conquista progressiva di tale competenza, per abituare, da un lato, lo studente a rendere più esplicita la rappresentazione che si è creato della propria esperienza di apprendimento e delle proprie caratteristiche, del proprio funzionamento cognitivo e delle potenzialità/attitudini; dall'altro, per riconfigurare il ruolo dell'allievo nella valutazione attraverso un suo coinvolgimento e maggiore responsabilizzazione. Si parla di *conoscenza meta cognitiva* e di *processi metacognitivi di controllo*⁹⁷ sono implicate la motivazione (intrinseca/estrinseca) o di stile attributivo e motivazionale⁹⁸ la conoscenza di sé, la percezione di autoefficacia e di autostima. In letteratura si evidenzia come individui con una bassa autostima tendano a mettere in atto prestazioni più povere e a raggiungere in misura minore i loro obiettivi rispetto a coloro che possiedono un'autostima elevata. In effetti, livelli di autostima elevati correlano con voti più alti a scuola e questa correlazione si rafforza quando viene considerata, più specificatamente, l'autostima scolastica.⁹⁹

Da ultimo, l'analisi dello strumento ValuDOC, rivolto ai docenti, come già detto, il questionario più complesso, composto da sei sezioni per un totale di ventisette domande, di cui ventisei vincolate ed una opzionale; delle prime, quattordici con un'unica risposta possibile, dieci con possibilità di risposta multipla e tre con risposte aperte; sempre costante il numero quattro delle opzioni, scelto anche per non appesantire con numerose scelte il questionario, già piuttosto articolato.

Esso ha richiesto un impegnativo lavoro di ideazione, elaborazione, controllo e analisi dei risultati; tutte le domande sono state esaminate/testate da quindici panelisti d'Italia, esperti di scuola e valutazione, tra i quali un dirigente di un ufficio scolastico territoriale, un dirigente di scuola secondaria e tredici docenti universitari. Le sezioni e gli item indicati di seguito sono quelli confermati dopo il confronto esterno. La prima sezione è riferita alle indicazioni dell'ordine scolastico e dell'Istituto di appartenenza dei docenti. La seconda

⁹⁷Cottini L. (2008), *La didattica metacognitiva*.

⁹⁸De Beni R., Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.

⁹⁹Palmas C., Mauri C., Scionti N., Marzocchi G.M. (2022), *Il benessere degli studenti tra autostima e rendimento scolastico*, in *Ricerche di psicologia* .45, FrancoAngeli, Milano.

sezione ci porta ad osservare la formazione dei docenti in merito la valutazione scolastica ed è impostata in modo da ottenere un valore di importanza riferito ai percorsi personali di formazione riferiti a: studio individuale, corsi di aggiornamento organizzati da enti e scuole, percorso di formazione universitaria, esperienza diretta in classe. La terza sezione entra più su questioni tecniche ed analizza gli atteggiamenti e le convinzioni dei docenti nei confronti della valutazione:

(item 1) Quando pensa alla valutazione a cosa pensa principalmente?;

(item 2) Che cosa le risulta più difficile da valutare?;

(item 3) Utilizza metodi (formali ed informali) e strumenti (prove...) diversi per valutare?;

(item 4) Come giudica i suoi strumenti di valutazione?;

(item 5) Rispetto alla valutazione degli alunni, il team/consiglio di classe;

(item 6) Quali sono gli strumenti che usa più frequentemente per la valutazione?;

(item 7) Condivide e confronta con i colleghi le sue scelte relative a metodi e strumenti di valutazione?;

(item 8) Quali tra i seguenti elementi sono determinanti nella formulazione del suo giudizio valutativo?;

(item 9) Come definirebbe il suo lavoro in riferimento alla valutazione degli alunni?;

(item 10) Provi a definire a parole sue il concetto di "valutazione formativa".

Le domande alternano richieste di carattere più descrittivo, ad altre in cui al partecipante si richiede di riportare una posizione di pensiero e/o interpretativa.

La quarta sezione indaga i tempi dedicati alla valutazione ed è composta da quattro domande a risposta determinata:

(item 1) Rispetto gli altri adempimenti della professione, quanto tempo le richiede la valutazione degli alunni di una classe?;

(item 2) A livello temporale quando colloca l'inizio delle sue procedure di valutazione?;

(item 3) Dedica più tempo alla valutazione formativa (assegnazione di feedback, creazione di rubriche di valutazione, tabelle osservative...) o alla procedura della valutazione sommativa in sé (decidere il voto/livello/giudizio)?;

(item 4) Se ha incertezze relative alla valutazione, ha tempo e modo di confrontarsi con qualcuno?

Al concetto tradizionale di valutazione, all'interno di scuola selettiva continuata fino alla fine degli anni sessanta, che si fondava su una decisione finale, è subentrata, progressivamente, una valutazione che si sviluppa in più tempi, attraverso una fase iniziale, in itinere e finale.

La quinta sezione è dedicata alle modalità della comunicazione ed è composta da cinque items di cui uno con possibilità di risposta multipla:

(item 1) Ritiene che la decisione dell'utilizzo delle prove e dei criteri ai fini della valutazione in itinere, sia di responsabilità personale o collettiva?;

(item 2) Come comunica i criteri e le modalità valutative alla famiglia degli alunni?;

(item 3) Ha mai avuto richieste di chiarimenti inerenti la valutazione da parte di genitori?;

(item 4) Come comunica i criteri e le modalità valutative agli alunni?;

(item 5) (solo per i docenti delle secondarie) Ha mai avuto richieste di chiarimenti inerenti la valutazione da parte degli alunni?

La questione della comunicazione ha avuto anche in questo questionario un proprio spazio, per la sua rilevanza e delicatezza.

La sesta e ultima sezione indaga il vissuto emozionale dei docenti nei processi inerenti la valutazione scolastica ed è formata da due quesiti con possibilità di risposta multipla:

(item 1) Come vive il momento della valutazione?;

(item 2) Quale emozione percepisce da parte dei suoi alunni durante il processo valutativo?

La valutazione, è riscontro esperienziale piuttosto comune, può agevolare o danneggiare la crescita della persona e incide sulla costruzione dell'identità nei bambini, negli adolescenti, nei giovani, può condizionare le scelte di vita. Questa operazione tanto impegnativa e coinvolgente, per i docenti ma anche per i discenti, trova il suo senso e la sua definizione più adeguata ed efficace se pensata all'interno della relazione educativa. Proprio il rapporto di conoscenza, di rispetto e di fiducia, raggiunto con ciascun allievo, consente all'insegnante di far accettare e far cogliere in modo costruttivo valutazioni anche non proprio soddisfacenti. Il docente sa bene che la relazione educativa è a-simmetrica a suo favore, di avere in mano strumenti di giudizio che possono creare disagio, se non peggio ferire, annichilire; sa anche che il suo impegno è quello di accompagnare, supportare, orientare, mettendo a disposizione occasioni, mezzi e strumenti.

L'ultima domanda opzionale a risposta aperta tenta di raccogliere i pensieri personali dei docenti riferiti al tema in questione:

(ultimo item) In quest'ultimo spazio aperto può riportare le sue considerazioni personali in merito alla valutazione.

Gli item sono stati formulati sia sulla base dell'esperienza personale di chi scrive, in qualità di docente di scuola primaria e di formatrice dei docenti, sia tenendo conto di interviste condotte con insegnanti di ogni ordine e grado, che alla luce della letteratura scientifica che tratta il tema della valutazione scolastica. Una prima versione dei questionari ottenuti dopo l'analisi dei referee, è stata somministrata ad un piccolo campione di insegnanti, dirigenti, genitori e studenti. Questo pre-test è servito per affinare gli strumenti e ha permesso di eliminare gli item che risultavano ambigui, riformularne altri in maniera più comprensibile ed adeguata, aggiungere alternative di risposta. La somministrazione al gruppo degli sperimentatori ha permesso anche di raccogliere osservazioni generali sullo strumento e sui contenuti proposti. Questi primi partecipanti hanno avuto beneficio dall'utilizzo del questionario, in quanto li ha portati a riflettere, per questo hanno evidenziato come ValuDOC, oltre a strutturare l'indagine, abbia creato una occasione formativa, come era nelle intenzioni iniziali.

I questionari sono stati consegnati alle scuole attraverso il contributo dell'ufficio scolastico territoriale di Pesaro e Urbino. È stata preparata una lettera di presentazione ai dirigenti ed anche allegati pronti da copiare e incollare sui registri elettronici dei docenti, dei genitori e degli studenti del secondo grado. In ogni allegato era predisposto il link con il collegamento ipertestuale per la compilazione, e ogni soggetto veniva raggiunto dall'apposito questionario. È stata esclusa dall'indagine la scuola dell'infanzia in quanto il tema della valutazione qui assume una valenza del tutto formativa; l'impegno è di osservare e favorire i processi di crescita e sviluppo, attraverso esperienze. Non si parla di apprendimenti in senso stretto, né si considerano procedure valutative di misurazione e di carattere sommativo, come avviene nei gradi scolastici successivi. Non sono stati interpellati in maniera diretta gli studenti della primaria e del primo grado perché ancora poco pronti nell'utilizzo autonomo della tecnologia necessaria alla compilazione online del questionario; le richieste, che avrebbero comunque richiesto una forte/eccessiva semplificazione, implicavano processi metacognitivi e riflessivi non alla portata dell'età, mentre si poteva dare per certa una riflessione in tal senso da parte degli studenti del secondo grado.

Rispetto all'organizzazione dell'indagine e alla determinazione del campione, va detto che l'invio dei questionari alle scuole, per ragioni legate allo sviluppo della pandemia da covid-19, è slittato di circa 2 mesi, arrivando a giugno 2020. Per la precisione, il primo invio da parte dell'ufficio scolastico territoriale è avvenuto il 19 giugno quando già la scuola primaria era chiusa e anche le pratiche del primo grado si stavano concludendo. La data dell'invio è importante per comprendere il numero di risposte da parte dei docenti, inferiore a quello che ci si aspettava, comunque alto; interessante il dato che riguarda le risposte dei genitori che hanno scaricato i questionari ricontrollando i registri elettronici, (dove i questionari sono stati postati) seppure a scuola già chiusa.

L'invio ai dirigenti, da parte dell'ufficio scolastico, è stato accompagnato da alcune brevi parole di introduzione da parte della segreteria del dirigente territoriale. Sono state poste in indirizzo tutte le scuole inserite nell'anagrafica dell'ufficio dell'anno scolastico 2019/2020, suddivise in: scuole del primo ciclo (istituti comprensivi e direzioni didattiche), scuole del secondo ciclo (istituti secondari di secondo grado), istituti omnicomprensivi (scuole primarie, di primo grado, di secondo grado), istituti paritari (scuole primarie, di primo grado, di secondo grado).

La duplicazione dei link, suddividendo le scuole in gruppi vari, è stata fatta per scrupolo considerando che le domande all'interno dei questionari erano sempre le stesse; è stata fatta questa scelta per evitare il sovraccarico del sistema dei moduli google e una raccolta automatica su foglio Excel più snella e di più facile lettura (esperti di informatica non avevano dato limiti di raccolta dati in righe, ma in termini di MB). Il passaggio dell'invito alla compilazione, da parte del dirigente ai docenti, alle famiglie e agli studenti, è avvenuto internamente agli istituti con alcune differenze che possono aver contribuito alla risposta più o meno positiva alla richiesta di partecipazione: alcuni dirigenti hanno incollato gli allegati nel sito della scuola invitando la partecipazione di tutti i soggetti, altri hanno preferito l'invio tramite mail personale sia dei docenti che degli altri soggetti, mentre altri ancora hanno incollato gli allegati nelle bacheche dei registri elettronici. Attraverso alcuni contatti diretti con docenti e famiglia si è riscontrato che, laddove il dirigente aveva sollecitato la compilazione del questionario, accogliendo quindi il suggerimento dell'ufficio scolastico territoriale, e dando valore alla ricerca universitaria come questione di interesse per il suo istituto, i risultati sono arrivati tempestivamente e numerosi. Impossibile sarebbe stata la consegna brevi manu da parte del ricercatore a tutti i soggetti, per questione di numero, di distanza geografica e di tempistica. Utilizzando l'intermediazione dell'ufficio scolastico non sempre il questionari sono arrivati a destinazione. Le reazioni all'invio sono state varie e diversificate: forte sostegno e apprezzamento da parte di alcuni dirigenti che hanno ringraziato per il coinvolgimento; in alcuni istituti il percorso è stato interrotto a causa di scarso controllo delle segreterie in cui la mail principale non è stata intercettata finendo nelle spam, oppure per poca attenzione da parte del dirigente sul tema affrontato.

L'invio generale dei quattro questionari ha raggiunto un totale di 62.903 persone tra docenti, dirigenti, genitori, studenti del secondo grado. Le risposte totali ottenute sono pari a 6.174, ovvero una percentuale del 9,81%. È stato possibile capire quali istituti non hanno partecipato, non già partendo dal questionario dei dirigenti perché anonimo, ma dai questionari non inviati ai docenti e alle famiglie. Qualche minima risposta si è ottenuta da tutti gli istituti del territorio provinciale; è probabile, là dove i numeri si avvicinano a 1, o a pochissime unità, che i docenti o i genitori abbiano ottenuto il link del questionario tramite percorsi non ufficiali, ovvero non inviati dalla scuola, ma attraverso percorsi di messaggia privata. Avere la presenza di risposte da tutti gli istituti è comunque un dato confortante, perché ci rivela l'interesse di molti soggetti nei confronti dell'argomento proposto.

Gli istituti che non hanno fatto circolare i questionari sono: I.C. Apecchio, I.C. Montefelcino, I.C. Padalino, I.C. Giò Pomodoro, I.C. Pian del Bruscolo, I.C. Donati Fossombrone. Numeri vicino allo zero sono stati ottenuti anche da parte dell'I.C. Mattei di Acqualagna e della Scuola del libro di Urbino, mentre le risposte pari a zero da parte degli studenti del secondo grado risultano essere quelle degli istituti omnicomprensivi Montefeltro, Della Rovere e dell'Istituto Benelli.

Si è scelto di garantire l'anonimato delle risposte (pertanto non si è chiesto il nome ai docenti, né la disciplina di insegnamento, né si è registrata la mail o l'indirizzo di invio della risposta) per avere maggiore disponibilità di partecipazione, soprattutto per opportunità, a garanzia dei dati raccolti. Si intendeva ridurre i fattori di distorsione legati alla tendenza a fornire risposte socialmente desiderabili; lo strumento questionario si può infatti prestare ad insincerità delle risposte, determinata dal bisogno di convogliare una immagine positiva di sé (Zammuner, 1998). Nei questionari c'erano domande considerabili come intrusive, nel senso che creavano timore di un giudizio (quelle della sezione 3 e 4 del ValuDOC quando si chiede se c'è possibilità di confronto con il team o consiglio di classe riguardo i temi della valutazione; potevano far pensare ad un giudizio sul funzionamento della relazione tra i docenti). La garanzia di anonimato vale per le singole persone, ma non per gli istituti, rispetto ai quali invece è stato possibile osservare l'andamento delle risposte da parte dei soggetti coinvolti.

I dati numerici ottenuti dai questionari sono stati sottoposti a diversi tipi di analisi statistiche. Oltre all'utilizzo dello strumento "ordina e filtra" del software Excel, è stato utilizzato il programma statistico STATA 15 per combinare i vari dataset e ottenere statistiche descrittive (filtrate per esempio solo le risposte della primaria o del secondo grado, oppure tutte le risposte affermative o positive; analizzare nel dettaglio tutte le risposte...), si rimanda al paragrafo V.4 per osservare i dati e i grafici. Tale lavoro di analisi è stato reso possibile dalla collaborazione con la Professoressa Germana Giombini del dipartimento di economia, società, politica (DESP) dell'Università degli Studi di Urbino.

Infine sono state analizzate, attraverso una lettura sistematica, le 1.371 risposte aperte rivolte ai docenti e agli studenti. Su quarantatre domande in totale, tre sono state impostate con risposta aperta e di queste solo una era obbligata e rivolta ai docenti. Nello specifico, si chiedeva agli insegnanti di provare a definire il concetto di "valutazione formativa"; mentre l'ultima richiesta, non obbligatoria, chiedeva di riportare le proprie libere considerazioni sul tema. La domanda aperta e non obbligata rivolta agli studenti chiedeva loro di riferire se la valutazione li aiutava a migliorare il loro apprendimento scolastico.

Per quanto proporre domande aperte, su un numero così ampio di soggetti coinvolti, rischi la dispersività e genericità, con la registrazione di posizioni e comunicazioni originali e non comparabili, si è ritenuto importante lasciare uno spazio “aperto” per far esprimere i soggetti liberamente, così da raccogliere tracce qualitative delle loro esperienze ad arricchimento dei risultati d'indagine quantitativa. Grazie a questi spazi di parola non strutturati possono emergere aspetti tralasciati da chi conduce la ricerca, ma ritenuti importanti da chi agisce quotidianamente nella prassi valutativa scolastica. Il paragrafo V.5 argomenterà le interessanti risposte aperte degli studenti.

V. 4: RISULTATI DELLA RICERCA

In questa sezione si illustreranno in maniera essenziale i principali dati che emergono dall'indagine svolta. Nel capitolo successivo, "Discussione sui risultati", gli stessi dati verranno discussi più ampiamente negli aspetti più significativi in ordine alle ipotesi della ricerca e ai suoi obiettivi.

I circa 6.000 dati ricevuti sono stati analizzati confrontandoli con i dati dell'organico dell'A.S. 2019/2020, delle scuole della provincia di Pesaro e Urbino, riferito sia ai docenti in nomina, sia agli iscritti e quindi al numero approssimato delle famiglie. Da questa prima analisi ho ottenuto le percentuali generali di risposta. La tab.0 riporta i dati dell'organico insegnanti e alunni suddivisi per istituto e per ordine di scuola ed anche le risposte ottenute dai vari questionari suddivise sempre per ordine scolastico e per istituto. I questionari sono stati somministrati via WEB a 62.903 soggetti, ovvero alle 42.196 famiglie degli alunni iscritti alla primaria, al primo e al secondo grado, ai 16.589 studenti del secondo grado, ai presidi di 52 istituti e ai 4.066 docenti¹⁰⁰. Sono state ottenute 6.174 risposte, 3.578 dalle famiglie, 980 dagli studenti, 10 dai dirigenti scolastici e 1.430 dai docenti, ottenendo una percentuale di risposta media pari a 9,81%. Tuttavia, il tasso di risposta mostra elevata eterogeneità, attestandosi su livelli più elevati tra dirigenti scolastici (19,23%) e docenti (35,17%) e su una partecipazione nettamente inferiore tra studenti (5,91%) e famiglie (8,48%). Tale variabilità non stupisce. Infatti, come discusso in letteratura (Bech M. et al., 2009) la propensione a rispondere a indagini somministrate via WEB è influenzata da diversi fattori quali: il genere, l'età, il reddito, il livello educativo, lo stato civile e le condizioni di salute. La percentuale di risposta è poi influenzata dall'implementazione stessa del questionario e dal numero di solleciti inviati agli intervistati. Infine, le analisi effettuate in Italia mostrano elevata eterogeneità non solo tra le regioni ma anche all'interno delle stesse (Porciani et al., 2014). Nonostante la numerosità campionaria, con le adeguate attenzioni rispetto a *sample selection bias* o *endogenità*, è tale da consentire indagini solide da un punto di vista statistico e inferenziale per le categorie docenti, studenti e famiglie. La categoria presidi meno numerosa, per ovvi motivi di organizzazione

¹⁰⁰ Recentemente, l'adozione di tecniche web per la somministrazione dei questionari si è sviluppata in maniera significativa grazie alle evoluzioni tecnologiche, ai cambiamenti negli stili di vita, alla diffusione dell'uso di Internet da parte dei cittadini, delle istituzioni e delle imprese. Tali cambiamenti hanno permesso di effettuare analisi campionarie a costi ridotti ma con tassi di risposta e partecipazione molto eterogenei (Porciani et al., 2014). Ciò ha permesso di affiancare alla tradizionale metodologia CATI (*Computer-Assisted Telephone Interview*) la tecnica di rilevazione CAWI (*Computer-Assisted Web Interview*).

gerarchica dei plessi, permette invece un'analisi descrittiva qualitativa a supporto dell'indagine inferenziale.

La tab.0 offre anche uno sguardo sui singoli istituti: la differenza evidente tra le risposte di alcuni di essi non incide sulle risposte dei singoli quesiti che risultano essere omogenee, ma ci mostra la cultura e l'attenzione posta dalle singole realtà. Tale osservazione potrà essere riconsiderata qualora l'ipotesi di un percorso formativo successivo a questo studio prenda piede. Potrebbe essere interessante ripartire proprio dagli istituti poco coinvolti.

Dalla tab.0 si osservano anche le risposte dei quattro differenti soggetti coinvolti: la percentuale di risposta degli studenti del secondo grado è pari al 5,9%, quella dei genitori corrisponde all'8,89%, quella dei dirigenti è 19,23% mentre quella dei docenti sale al 35,16% raggiungendo e superando la percentuale attesa in epoca pre pandemica e ipotizzata durante il tempo scuola in atto.

DATI VALUTAZIONE a.s. 2019-2020								RISPOSTE DOCENTI	RISPOSTE GENITORI	RISPOSTE STUDENTI	RISPOSTE DIRIGENTI
ISTITUTI	ALUNNI			DOCENTI			TOTALE DOCENTI	TOTALE RISPOSTE	TOTALE RISPOSTE	TOTALE RISPOSTE	TOTALE RISPOSTE
	BAMBINI PRIMARIA	ALUNNI 1°GRADO	STUDENTI 2°GRADO	DOCENTI PRIMARIA	DOCENTI 1°GRADO	DOCENTI 2°GRADO					
FANO SAN LAZZARO	707			69			16	83			
FANO SANT'ORSO	829			77		77	6	42			
M.CONCA R.SANZIO	180	134		24	12		27	69			
S.ANGELO IN VADO	228	161		24	19		37	10			
AUDITORE A.FRANK	320	190		35	19		34	98			
ACQUALAGNA E.MATTEI	237	128		22	13		1	1			
APECCIO S.LAPI	144	98		22	12			4			
MONTEFELCINO	244	121		26	13			2			
MACERATA FELTRIA	222	119		27	10		26	44			
GABICCE MARE LANFRANCO	500	359		46	32		26	77			
PIANDIMELETO	239	158		26	16		6	1			
FERMIGNANO BRAMANTE	420	251		35	22		19	2			
PESARO PIRANDELLO	741	350		66	29		69	211			
PESARO LEOPARDI	476	330		46	28		43	95			
FOSSOMBRONE MERCANTINI	438	286		49	36		17	49			
PESARO OLIVIERI	402	263		42	25		38	157			
CARTOCETO M.POLO	384	273		30	21		3	22			
COLLI AL METAURO G.LEOPARDI	568	393		53	35		66	195			
PESARO D.ALIGHIERI	421	374		39	36		1	8			
PESARO V.S.M.	452	488		42	40		10	15			
PESARO G.GAUDIANO	602	433		44	42		68	168			
PESARO G.GAULIEI	284	305		24	26		20	111			
FANO NUTI	517	617		45	52		2	20			
FANO PADALINO	186	627		18	49			15			
TERRE ROVERESCHE G.POMOD.	381	200		39	20			3			
MONDOLFO E.FERMI	548	317		46	34		51	251			
MAROTTA FAA' DI BRUNO	567	340		52	31		9	52			
PERGOLA BINOTTI	465	290		56	31		14	5			
CAGLI M.TOCCI	348	214		30	23		34	35			
URBINO PASCOLI	388	206		38	22		49	92			
URBINO VOLPONI	252	236		30	23		18	21			
FANO GANDIGLIO	188	398		17	44		33	138			
TAVULLIA PDB	496	616		46	54			6			
VALLEFOGLIA GP11	741	188		76	20		24	15			
MONTELABBATE	434	256		40	21		50	247			
PESARO TONELLI	407	43		44	3		9	64			
OMC MONTEFELTRO	158	106	357	16	11	50	43	44		0	
OMC DELLA ROVERE	378	247	358	35	20	50	26	118		0	
SANTA MARTA BRANCA			881			97	50	17		23	
FANO POLO3			1114			125	38	28		15	
CAGLI CELLI			501			56	35	3		68	
FOSSOMBRONE DONATI			455			53		3		2	
PESARO CECCHI			1120			132	47	59		43	
URBINO RAFFAELLO			677			62	12	68		67	
PESARO MENGARONI			753			75	20	4		36	
PESARO MAMIANI			2013			162	46	94		83	
NOLFI APOLLONI			1293			123	58	197		155	
FANO TORELLI			1039			78	44	176		356	
PESARO MARCONI			1764			142	29	113		75	
URBINO LAURANA			650			53	20	84		1	
PESARO BENELLI			903			104		2		0	
URBINO SCUOLA DEL LIBRO			673			64		4		1	
PESARO BRAMANTE GENGA			837			79	41	13		5	
URBINO ITIS MATTEI			1201			121	31	123		51	
TOTALE ALUNNI PRIMARIA=15492	TOTALE ALUNNI I GRADO=10115	TOTALE ALUNNI II GRADO=16589	TOTALE ALUNNI/F AMIGLIE=	TOTALE DOCENTI PRIMARIA=1496	TOTALE DOCENTI I GRADO=944	TOTALE DOCENTI II GRADO=1626	TOTALE DOCENTI =4066	TOTALE RISPOSTE =1430	TOTALE RISPOSTE =3578	TOTALE RISPOSTE=	TOTALE RISPOSTE=
									176(+)		10
									3754		RISPOSTE SU 52 PRESIDI
								35,16%	8,89%	5,90%	19,23%
TOTALE QUESTIONARI INVIATI=52+42196+4066+16589=62903								TOTALE RISPOSTE OTTENUTE=6174			
RISPOSTE OTTENUTE SULL'INVIO GENERALE=9,81%											

(Tab. 0)

L'attenzione dei docenti è stata molto buona. La valutazione è un tema ostico e complesso ma, considerando che la somministrazione del questionario dei docenti aveva un tempo di risposta previsto in non meno di 20 minuti e che il 35,16% di loro ha risposto a tutte le domande significa che l'interesse è molto alto e che lo strumento questionario ha destato interesse formativo dalla presentazione e dalle prime domande, elemento poi riportato verbalmente dai docenti sperimentatori ed anche in forma scritta da docenti e studenti nelle risposte aperte.

Dopo l'analisi generale e il raffronto tra le risposte e i dati dell'organico si è passati all'osservazione dei risultati del questionario rivolto ai docenti ValuDOC senza distinzione di ordine né di istituto di appartenenza.

L'impatto visivo ottenuto dalla grafica offerta in automatico dal sistema, ha rivelato immediatamente risultati chiari della gran parte delle risposte ma anche la difficoltà nella lettura di altre, per esempio quelle non a risposta multipla ma a livelli oppure nella lettura dei riordini delle risposte per importanza con possibilità di indicare più affermazioni. Per queste tipologie di domande era complessa la lettura con la solita grafica offerta in automatico. Si è rilevata quindi la minor efficacia dell'impostazione di alcuni quesiti per i quali però è stato possibile intervenire con programmi statistici appositi che hanno permesso, seppur con un tempo di lavoro aggiuntivo, un'adeguata lettura.

Osservando infatti i risultati generali della sezione 2, ovvero il primo blocco di domande riferite alla formazione degli insegnanti, si nota il valore di importanza attribuito ai singoli sistemi formativi ma non l'ordine di importanza che si attribuisce alla scelta generale dei sistemi formativi.

Per ovviare quindi al problema, si è proceduto con l'analisi dei dati fornita da un programma statistico che combina i vari dataset. Pertanto, di seguito, riporterò sia i grafici generali, visivamente più impattanti, che quelli dettagliati ottenuti dal programma STATA 15 applicato con l'aiuto della Prof.ssa Giombini del dipartimento di economia dell'Università di Urbino.

Dal dato generale di attenzione al tema da parte dei docenti, si cercherà di comprendere se questo sia dovuto ad interesse o a preoccupazione e se esistono sostanziali differenze tra ordini di scuola.

La prima analisi dei dati complessivi ci dichiara che le percentuali ottenute seguono la direzione dell'ipotesi di partenza riguardante l'atteggiamento dei docenti circa la cultura della valutazione e il suo trend di eventuale crescita qualitativa nella popolazione scolastica. Tale partecipazione è da considerarsi in percentuale più che buona, superiore al

30% che era la soglia ipotizzata prima della somministrazione. Oltre ad avere ottenuto un risultato migliore di quello ipotizzato, si sottolinea che il periodo indicato durante la costruzione del progetto dei questionari e la somministrazione effettiva di questi risulta completamente differente addirittura in termini storici, ovvero: pre-pandemia, con ipotesi di somministrazione in corso di anno scolastico, e in piena pandemia, post lockdown 2020, a scuola già chiusa, ovvero a giugno 2020. Si ritiene significativo anche questo dato temporale e non solo per la partecipazione dei docenti, che è effettivamente la più alta, ma anche dei quasi 1.000 studenti del secondo grado che, a fine scuola, con l'inizio dell'estate ed alcuni con l'esame di stato in corso, hanno risposto non solo alle domande a scelta multipla ma anche alle domande aperte, in modo molto ricco, con una percentuale di quasi l'80% dei partecipanti, ed ancora per la partecipazione dei genitori che in oltre 3.500 hanno riaperto i registri elettronici a scuola chiusa per accogliere l'invito dei dirigenti riguardante la somministrazione.

Se uno degli obiettivi posti dalla ricerca e dal progetto sperimentale indica la rilevazione degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della valutazione, si può già dichiarare che l'atteggiamento evidenziato è di attribuzione di grande valore ed importanza al tema.

Verranno osservati nel dettaglio i dati che ci portano a questa ipotesi e vedremo come si articolano.

Verranno osservate anche le indicazioni di complessità intrinseca.

Ogni sezione riporta i dati con un impatto grafico generale ed anche con analisi di dettaglio in modo da poter commentare i numeri suddivisi per i vari ordini scolastici o, per ciò che riguarda gli studenti, per classi di appartenenza.

Le indicazioni inserite sotto i grafici di questo capitolo sono riferite esclusivamente all'oggetto in analisi o al confronto con quesiti precedenti o con le domande di controllo poste ai genitori, agli studenti e ai dirigenti; in particolare si sono confrontate le risposte della sezione 2, dedicata alla formazione, con le risposte richieste ai dirigenti, quelle della sezione 4, dedicate alla comunicazione, sono state controllate con le risposte dei genitori e degli studenti del secondo grado mentre quelle della sezione 3, domande molto più tecniche, sono state confrontate internamente e con le risposte aperte degli stessi docenti, così come quelle sul vissuto emotivo della sezione 5.

Nel capitolo successivo, dedicato alla discussione dei risultati, si riprenderanno tali risultati alla luce di uno sguardo complessivo, supportato anche dalle 1.425 risposte aperte ottenute dagli insegnanti e dagli studenti che hanno aggiunto valore qualitativo alla ricerca.

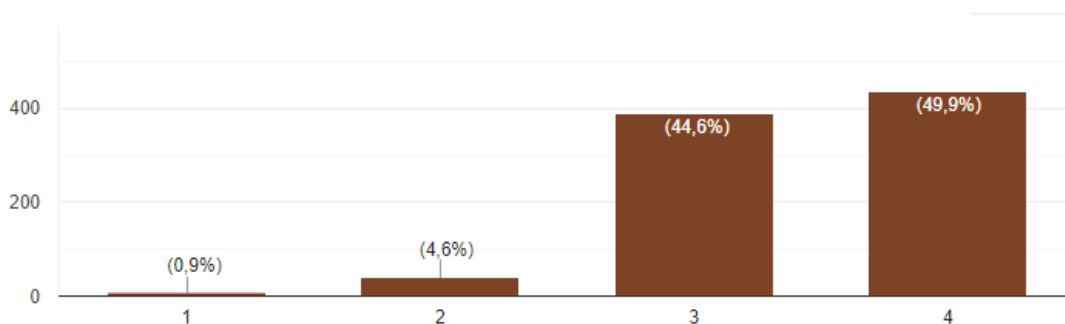
ValuDOC - Percentuali generali

Si noterà che le tabelle cominciano la nomina dal n.15, ciò corrisponde ad una precedente suddivisione grafica, elaborata per il programma statistico. La suddivisione cominciava dalle risposte del ValuDIR (composto da 6 risposte chiuse), ValuGEN (composto da 4 risposte chiuse), ValuSTU (composto da 4 risposte chiuse), ed ecco la prima risposta del ValuDOC corrisponde alla tabella n.15. Delle varie tabelle elaborate dal programma statistico, quelle senza nessuna indicazione riguardano sempre i docenti, mentre, per le risposte dei genitori, dei dirigenti e degli studenti, si troverà indicazione apposita.

SEZIONE 2 (Formazione degli insegnanti relativa alla Valutazione)

Dall'impatto grafico generale, si nota che i docenti di ogni ordine e grado attribuiscono il valore positivo "molto importante" allo studio individuale riferito alla valutazione. La percentuale più netta è quella dei docenti del secondo grado e su 1.430 risposte totali, la percentuale generale è del 56,20%. Si osservano anche 11 docenti che non danno nessuna importanza allo studio individuale

TAB.15 SEZ. 2 N.1: STUDIO INDIVIDUALE



SECONDARIA SECONDO GRADO			
studio_indi viduale	Freq.	Percent	Cum.
1	3	0.56	0.56
2	26	4.89	5.45
3	204	38.35	43.80
4	299	56.20	100.00
Total	532	100.00	

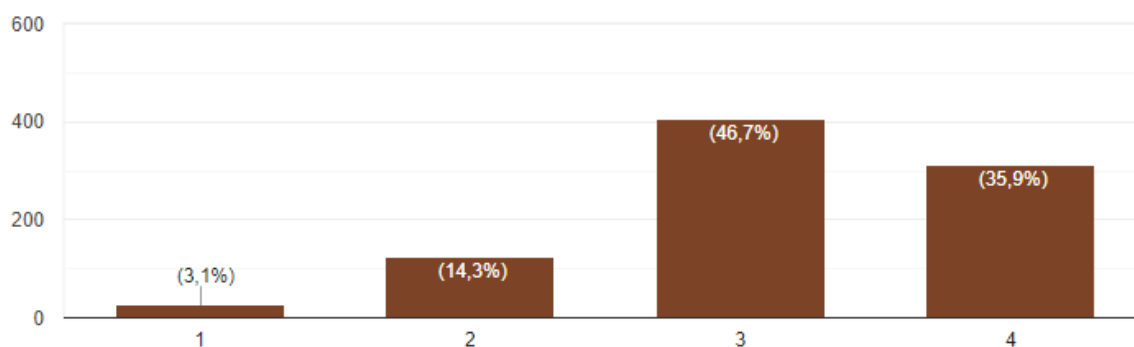
TOTALE			
studio_indi viduale	Freq.	Percent	Cum.
1	11	0.77	0.77
2	67	4.69	5.45
3	609	42.59	48.04
4	743	51.96	100.00

PRIMARIA			
studio_indi viduale	Freq.	Percent	Cum.
1	4	0.68	0.68
2	28	4.75	5.42
3	265	44.92	50.34
4	293	49.66	100.00
Total	590	100.00	

SECONDARIA PRIMO GRADO			
studio_indi viduale	Freq.	Percent	Cum.
1	4	1.30	1.30
2	13	4.22	5.52
3	140	45.45	50.97
4	151	49.03	100.00

I docenti di ogni ordine e grado attribuiscono il valore "abbastanza importante" ai corsi di aggiornamento dedicati alla valutazione. La risposta è pressoché omogenea tra i vari ordini e la percentuale generale è del 46,36%. Si osservano anche 56 docenti, pari al 3,92%, che non danno nessuna importanza. Incrociando tali percentuali con quelle ottenute dalle risposte dei dirigenti, si osserva un problema legato alla formazione interna riguardante la valutazione. I dirigenti affermano di aver riportato il tema della valutazione in collegio docenti per riflessioni negli ultimi tre anni ma evidentemente tale riflessione non è stata sufficiente o non ha portato l'opportunità effettiva di vivere un percorso di aggiornamento incisivo. Su questo aspetto gli insegnanti tornano con forza nelle risposte aperte dedicate alle "considerazioni generali sulla valutazione" e indicano non solo l'esigenza di essere maggiormente formati ma anche di vivere tale formazione con i colleghi affinché si unisca alla conoscenza anche la condivisione dei criteri. Gli insegnanti lamentano anche formazione troppo teorica sul tema della valutazione. Su questo aspetto così delicato si riprenderà la discussione nel capitolo successivo

TAB. 16 SEZ.2 n.2: CORSI DI AGGIORNAMENTO ORGANIZZATI DA ENTI E SCUOLE



PRIMARIA			
Corsi_aggio			
amento	Freq.	Percent	Cum.
1	10	1.69	1.69
2	67	11.36	13.05
3	278	47.12	60.17
4	235	39.83	100.00
Total	590	100.00	
SECONDARIA PRIMO GRADO			
Corsi_aggio			
amento	Freq.	Percent	Cum.
1	18	5.84	5.84
2	64	20.78	26.62
3	137	44.48	71.10
4	89	28.90	100.00
Total	308	100.00	
SECONDARIA SECONDO GRADO			
Corsi_aggio			
amento	Freq.	Percent	Cum.
1	28	5.26	5.26
2	160	30.08	35.34
3	248	46.62	81.95
4	96	18.05	100.00
Total	532	100.00	

TOTALE			
3. IL TEMA DELLA VALUTAZIONE E' STATO			
OGGETTO DI RIFLESSIONI NEL PIANO DELLE			
ATT	Freq.	Percent	Cum.
Nell'ultimo tr	14	70.00	70.00
No. Invito i de	2	10.00	80.00
No.Considerc	2	10.00	90.00
Si. Prevedo a	2	10.00	100.00
Total	20	100.00	
PRIMARIA			
3. IL TEMA DELLA VALUTAZIONE E' STATO			
OGGETTO DI RIFLESSIONI NEL PIANO DELLE			
ATT	Freq.	Percent	Cum.
Nell'ultimo tr	7	70.00	70.00
No. Invito i de	1	10.00	80.00
No.Considerc	1	10.00	90.00
Si. Prevedo a	1	10.00	100.00
Total	10	100.00	
SECONDO GRADO			
. IL TEMA DELLA VALUTAZIONE E' STATO			
OGGETTO DI RIFLESSIONI NEL PIANO DELLE			
ATT	Freq.	Percent	Cum.
Nell'ultimo tr	7	70.00	70.00
No. Invito i de	1	10.00	80.00
No.Considerc	1	10.00	90.00
Si. Prevedo a	1	10.00	100.00
Total	10	100.00	

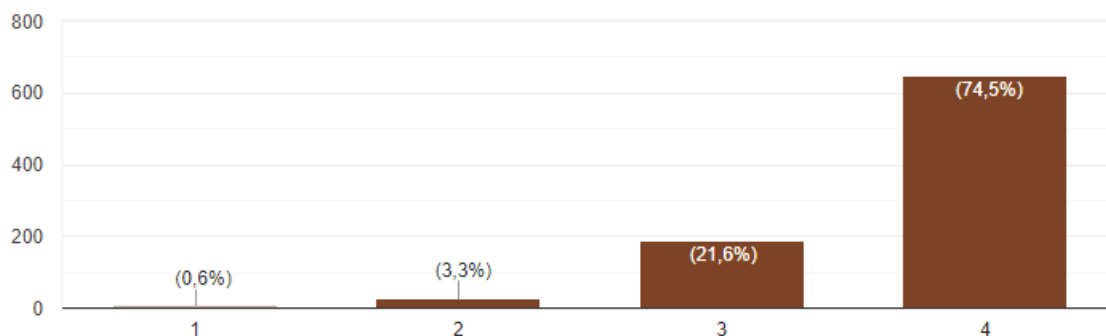
(Risposte dirigenti)

Tra le domande poste ai dirigenti scolastici, una chiedeva cosa quest'ultimo riteneva utile per ben valutare secondo la sua visione personale. Risulta esserci una differenza a seconda del grado. I dirigenti del primo ciclo affermano che per ben valutare incentivano il confronto tra i docenti dei Team/CdC mentre i colleghi del secondo ciclo tendono a chiedere di raccogliere più dati possibili attraverso la costruzione di prove diversificate.

Questa differenza di visione si correla alla mancanza di riflessioni collegiali sul tema e dunque alla scarsità di formazione interna all'istituto, soprattutto nel secondo grado. Probabilmente l'organizzazione della scuola primaria, con tempi settimanali dedicati alla programmazione, favorisce un maggiore confronto anche in ordine alla valutazione.

La collaborazione tra i colleghi risulta un tassello fondamentale nella formazione dei docenti di ogni ordine e grado ed è considerata, insieme all'esperienza diretta, il passaggio fondamentale per la formazione.

Si nota che la percentuale più alta di risposta in tale senso, la si trova nell'ordine della primaria e che a salire la percentuale diminuisce. Questo coincide con le occasioni di confronto istituzionale che esistono nei vari ordini ed è evidente come le ore di confronto obbligatorio della primaria facciano la differenza.



TAB.17 SEZ.2 n.3: COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI

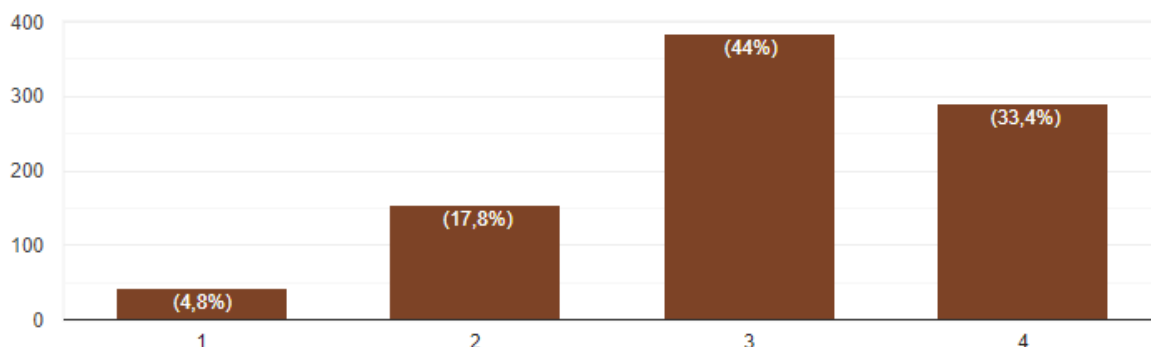
PRIMARIA			
Collaborazione_Colleghi	Freq.	Percent	Cum.
1	2	0.34	0.34
2	19	3.22	3.56
3	100	16.95	20.51
4	469	79.49	100.00
Total	590	100.00	

SECONDARIA PRIMO GRADO			
Collaborazione_Colleghi	Freq.	Percent	Cum.
1	3	0.97	0.97
2	12	3.90	4.87
3	91	29.55	34.42
4	202	65.58	100.00
Total	308	100.00	

SECONDARIA			
Collaborazione_Colleghi	Freq.	Percent	Cum.
1	7	1.32	1.32
2	50	9.40	10.71
3	182	34.21	44.92
4	293	55.08	100.00
Total	532	100.00	

TOTALE			
Collaborazione_Colleghi	Freq.	Percent	Cum.
1	12	0.84	0.84
2	81	5.66	6.50
3	373	26.08	32.59
4	964	67.41	100.00
Total	1430	100.00	

I riferimenti alla formazione universitaria, o del percorso superiore dell'istituto magistrale, per alcuni docenti della primaria, viene considerato abbastanza buono. Questa domanda ci riporta alla riflessione riferita al percorso iniziale degli insegnanti che, pur essendo oggi gestito sempre dall'università, presenta sensibili diversità e probabilmente traslascia più gli aspetti valutativi, considerati ultimi per importanza e per cronologia nell'intervento formativo, rispetto a quelli didattici.



TAB.18 SEZ.2 n.4: PERCORSO DI FORMAZIONE UNIVERSITARIA O DI ISTITUTO MAGISTRALE (per alcuni docenti Primaria)

PRIMARIA			
Percorso_Fo rmazione	Freq.	Percent	Cum.
1	20	3.39	3.39
2	84	14.24	17.63
3	266	45.08	62.71
4	220	37.29	100.00
Total	590	100.00	

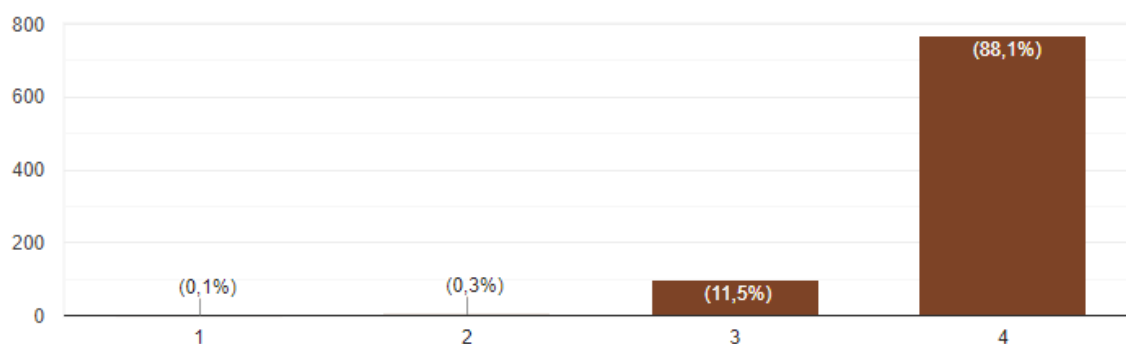
SECONDARIA PRIMO GRADO			
Percorso_Fo rmazione	Freq.	Percent	Cum.
1	23	7.47	7.47
2	77	25.00	32.47
3	132	42.86	75.32
4	76	24.68	100.00
Total	308	100.00	

SECONDARIA SECONDO GRADO			
Percorso_Fo rmazione	Freq.	Percent	Cum.
1	52	9.77	9.77
2	105	19.74	29.51
3	227	42.67	72.18
4	148	27.82	100.00
Total	532	100.00	

TOTALE			
Percorso_Fo rmazione	Freq.	Percent	Cum.
1	95	6.64	6.64
2	266	18.60	25.24
3	625	43.71	68.95
4	444	31.05	100.00
Total	1,43	100.00	

Il dato riferito alla formazione diretta in classe è estremamente interessante. La percentuale maggiore rispetto a tutte le altre occasioni formative ci indica che in ogni ordine e grado la capacità di valutare si forma direttamente in classe. Gli insegnanti sottolineano l'importanza dell'esperienza diretta andando in linea logica con i quesiti riferiti alla formazione iniziale e ai corsi di aggiornamento in cui risultano abbastanza importanti ma mai quanto il tempo di confronto con i colleghi e soprattutto il tempo diretto vissuto personalmente in classe. I corsi di aggiornamento sono pochi o poco pratici e l'atto finale richiede sempre un contatto diretto personale con la pratica, questo viene sottolineato anche dalle risposte aperte dei docenti. Positiva l'azione riflessiva personale ma il rischio è sempre l'autoreferenzialità e la non univocità dei percorsi che aumentano poi la difficoltà di lettura dall'esterno, l'oggettività del risultato raggiunto e la mancata coerenza temporale.

La valutazione, che delinea la visione di sé, che costruisce gli stili attributivi degli studenti e che li accompagna in ogni ordine scolastico, viene svolta facendo un lavoro che potrebbe rischiare di costruirsi per tentativi ed errori. È su questo elemento che tutte le altre riflessioni poste ai docenti, a partire dagli atteggiamenti e dalle convinzioni, ai tempi, alla modalità comunicative e al vissuto emozionale rispetto l'atto valutativo prendono vita.



TAB.19 SEZ.2 n.5: ESPERIENZA DIRETTA IN CLASSE

Esperienza_			
Diretta	Freq.	Percent	Cum.
2	2	0.34	0.34
3	58	9.83	10.17
4	530	89.83	100.00
Total	590	100.00	
SECONDARIA PRIMO GRADO			
Esperienza_			
Diretta	Freq.	Percent	Cum.
1	1	0.32	0.32
2	1	0.32	0.65
3	44	14.29	14.94
4	262	85.06	100.00
Total	308	100.00	

SECONDARIA SECONDO GRADO			
Esperienza_			
Diretta	Freq.	Percent	Cum.
2	6	1.13	1.13
3	73	13.72	14.85
4	453	85.15	100.00
Total	532	100.00	
TOTALE			
Esperienza_			
Diretta	Freq.	Percent	Cum.
1	1	0.07	0.07
2	9	0.63	0.70
3	175	12.24	12.94
4	1,245	87.06	100.00
Total	1,43	100.00	

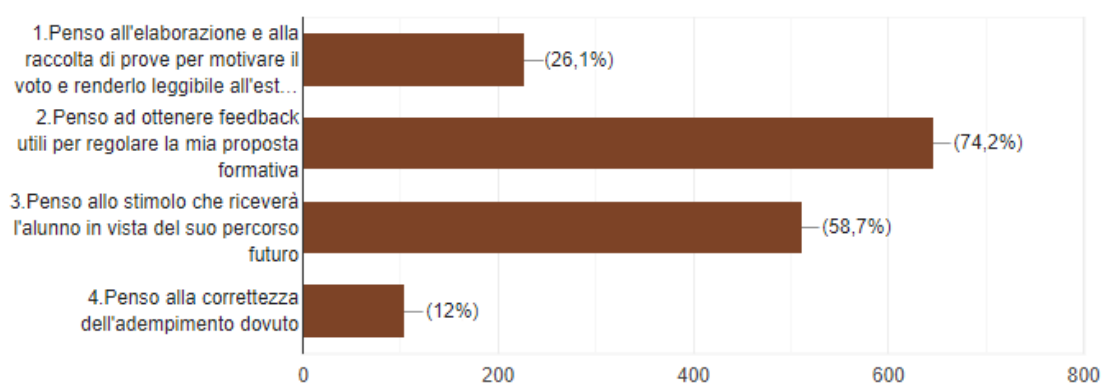
SEZIONE 3 (Atteggiamenti e convinzioni degli insegnanti nei confronti della Valutazione)

La sezione 3 è quella che riporta le risposte sui passaggi più tecnici riferiti al valutare, dove ci si addentra sulla conoscenza reale dei docenti, sulla loro riflessione e sulla loro cultura valutativa. Il primo quesito riferito al primo pensiero dei docenti quando pensano alla valutazione risulta rassicurante: la maggior parte di loro pensa ad ottenere feedback per poter regolare la proposta formativa. Andando viceversa a distinguere i dati per ordine scolastico, si nota però il forte dimezzamento delle percentuali passando dalla primaria al secondo grado dove, invece, si alza il dato riferito alla risposta che indica che il primo pensiero dei docenti riguarda l'assegnazione di uno stimolo da lasciare all'alunno in vista del suo futuro ed è anche un pensiero che si occupa della raccolta di prove per motivare il voto.

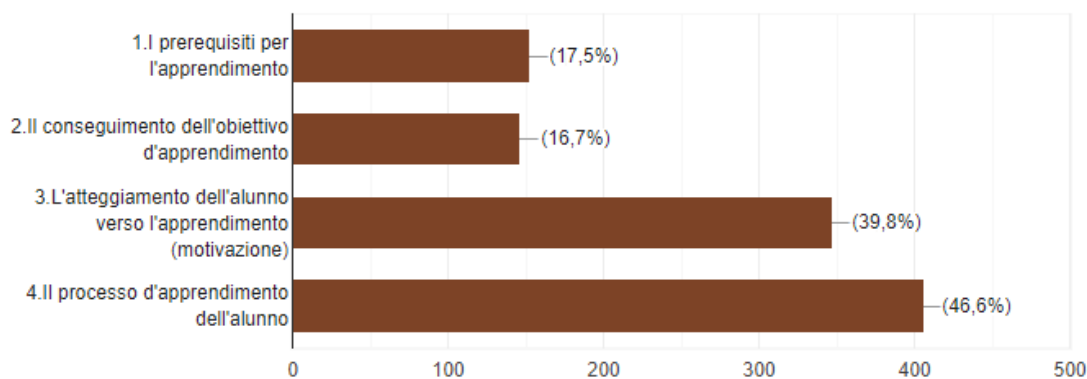
Si evince che tra ordini sussista, anche giustamente, una netta differenza. Potremmo dichiarare che l'atto valutativo alla primaria è più legato all'azione didattica e progettuale ed è vissuto maggiormente come valutazione formativa che raccoglie osservazioni

costantemente e che sa maggiormente intervenire in itinere sulla strutturazione dei percorsi, mentre al secondo grado è ancora un atto più legato all'azione sommativa e conclusiva che pensa maggiormente ad orientare il futuro percorso lavorativo.

TAB.20 SEZ.3 n.1: QUANDO PENSA ALLA VALUTAZIONE A COSA PENSA PRINCIPALMENTE?



TAB.21 SEZ.3 n.2: CHE COSA LE RISULTA PIÙ DIFFICILE DA VALUTARE?

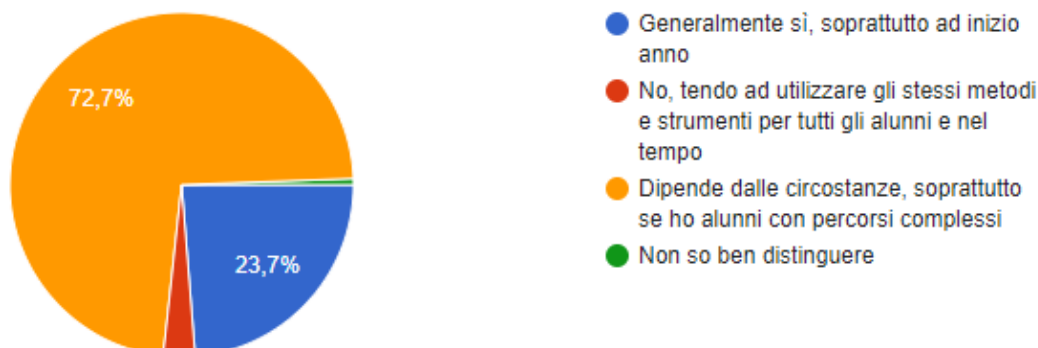


Il secondo quesito della sezione 3 ci fa riflettere invece sul come le azioni valutative più complesse siano legate all'atto formativo, cioè di valutazione del processo e sull'atto osservativo. La quarta risposta, quella maggiormente linkata, indica appunto la difficoltà di valutare il processo di apprendimento degli alunni e al secondo posto risulta la difficoltà di valutare gli atteggiamenti volitivi. Difficoltà oggettive che insieme raggiungono una percentuale dell'80% in tutti gli ordini e che anche nelle risposte aperte, dedicate a considerazioni personali sulla valutazione, vengono riportate. Si nota che, sia la valutazione del processo che la valutazione degli atteggiamenti, sono strettamente legati alle pratiche osservative. Gli insegnanti di tutti gli ordini dichiarano di riconoscere l'importanza della valutazione formativa ma non sanno come attivarla e neanche come procedere per raggiungerla, evidentemente sprovvisti, in particolare, di strumenti osservativi. Ritengo questo un passaggio cruciale: le risposte 3 e 4 portano in realtà a difficoltà che si concatenano perché la valutazione del processo ha uno stretto legame anche con l'osservazione degli atteggiamenti. La percentuale poi riferita all'osservazione degli atteggiamenti sale alle secondarie rispetto alla primaria e questo ci fa riflettere sia sulle pratiche osservative ma anche sugli aspetti motivazionali che in adolescenza possono risultare più complessi rispetto ad un'età primaria e, proprio perché più complessi, sarebbe bene che venissero osservati in modo più accurato, anche con più strumenti. L'utilizzo di strumenti informali ed informali per l'osservazione è un passaggio, strettamente legato all'osservazione, su cui si osserva poca cultura, in particolare nelle scuole secondarie, ma

non si escludono anche quelle di gradi inferiori. L'osservazione con metodi informali, soprattutto il cosiddetto "colpo d'occhio" domina sull'utilizzo di altri strumenti, comprese le osservazioni diaristiche e anche laddove si utilizzino altri strumenti, per esempio griglie, non risulta esserci condivisione all'interno dei Team/CdC.

CHE COSA LE RISULTA PIÙ DIFFICILE DA VALUTARE?															
PRIMARIA				SECONDARIA PRIMO GRADO				SECONDARIA				TOTALE			
Q7c	Freq.	Percent	Cum.	Q7c	Freq.	Percent	Cum.	Q7c	Freq.	Percent	Cum.	Q7c	Freq.	Percent	Cum.
1	82	13.90	13.90	1	53	17.21	17.21	1	88	16.54	16.54	1	223	15.59	15.59
2	81	13.73	27.63	2	29	9.42	26.62	2	51	9.59	26.13	2	161	11.26	26.85
3	182	30.85	58.47	3	108	35.06	61.69	3	188	35.34	61.47	3	478	33.43	60.28
4	244	41.36	99.83	4	118	38.31	100.00	4	205	38.53	100.00	4	567	39.65	99.93
5	1	0.17	100.00									5	1	0.07	100.00
				Total		308	100.00	Total		532	100.00				
Total		590	100.00									Total		1,43	100.00

TAB.22 sez.3 n.3: UTILIZZA METODI (formali ed informali) E STRUMENTI (prove...) DIVERSI PER VALUTARE?

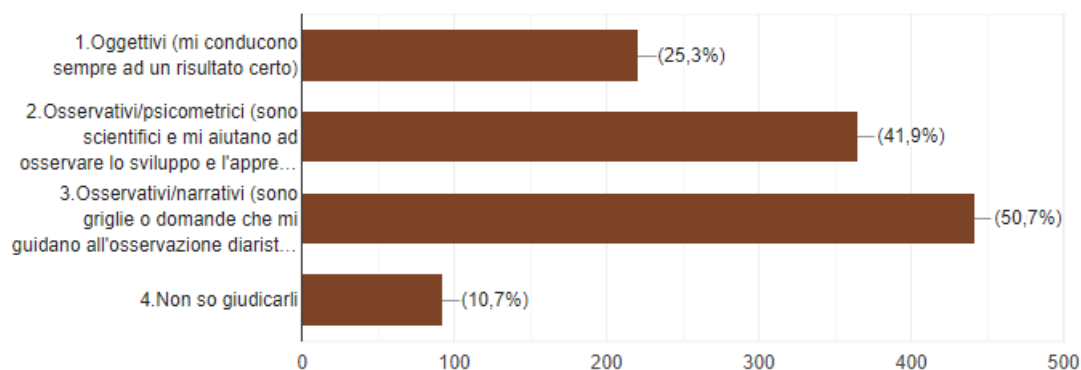


UTILIZZA METODI (formali ed informali) E STRUMENTI (prove...) DIVERSI PER VALUTARE											
PRIMARIA			SECONDARIA PRIMO GRADO			SECONDARIA			TOTALE		
Utilizzo_Metri Freq.	Percent	Cum.	Utilizzo_Metri Freq.	Percent	Cum.	Utilizzo_Metri Freq.	Percent	Cum.	Utilizzo_Metri Freq.	Percent	Cum.
Dipende dalli	446	75.59	Dipende dalli	208	67.53	Dipende dalli	320	60.15	Dipende dalli	974	68.11
Generalment	125	21.19	Generalment	85	27.60	Generalment	149	28.01	Generalment	359	25.10
No, tendo ad	14	2.37	No, tendo ad	15	4.87	No, tendo ad	60	11.28	No, tendo ad	89	6.22
Non so ben d	5	0.85				Non so ben d	3	0.56	Non so ben d	8	0.56
			Total	308	100.00						
Total	590	100.00				Total	532	100.00	Total	1,43	100.00

Le risposte del quesito riferito ai metodi e agli strumenti sono decisamente dissonanti rispetto a quelle del quesito precedente: seppur i docenti dichiarino di avere difficoltà nell'osservazione e nella valutazione del processo qui ci indicano, quasi all'unanimità, l'utilizzo di più metodi e più strumenti e sembra illogico quindi pensare che tra quegli strumenti non ci siano anche strumenti osservativi. Considerando il fatto che la percentuale maggiore si colloca sulla risposta 3, dove vengono menzionati gli alunni con percorsi complessi, è possibile che i docenti abbiano ragionato solo sulle prove che erano menzionate in domanda. La formulazione della domanda potrebbe non aver sostenuto la comprensione da parte di tutti. Considerando che nella sezione 2 si è rilevato un problema riguardante la formazione iniziale, potrebbe essersi creata un'incomprensione sulla prima

parte riferita ai metodi. Possiamo ipotizzare che una formulazione più chiara e accessibile del quesito avrebbe garantito una risposta maggiormente comprensibile da parte dei docenti. In tal caso si annota un errore di formulazione.

TAB.23 SEZ.3 n.4: COME GIUDICA I SUOI STRUMENTI DI VALUTAZIONE?



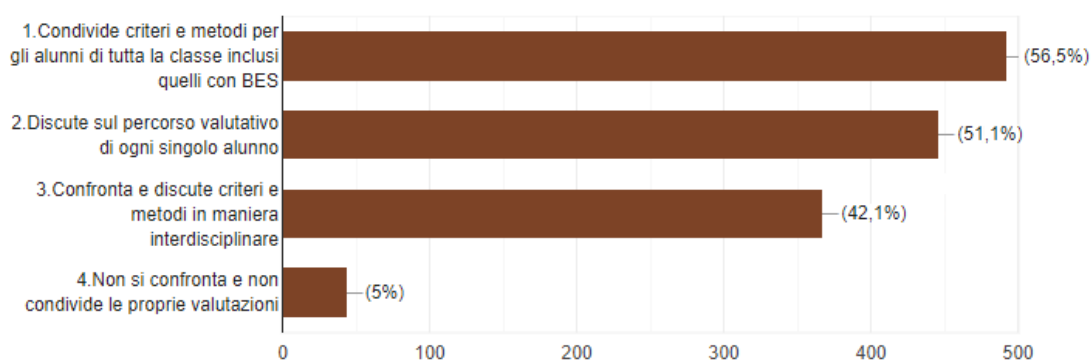
COME GIUDICA I SUOI STRUMENTI DI VALUTAZIONE? 5=altro															
PRIMARIA				SECONDARIA PRIMO GRADO				SECONDARIA				TOTALE			
Q9c	Freq.	Percent	Cum.	Q9c	Freq.	Percent	Cum.	Q9c	Freq.	Percent	Cum.	Q9c	Freq.	Percent	Cum.
1	76	12.88	12.88	1	75	24.35	24.35	1	141	26.50	26.50	1	292	20.42	20.42
2	184	31.19	44.07	2	109	35.39	59.74	2	174	32.71	59.21	2	467	32.66	53.08
3	270	45.76	89.83	3	82	26.62	86.36	3	168	31.58	90.79	3	520	36.36	89.44
4	60	10.17	100.00	4	41	13.31	99.68	4	48	9.02	99.81	4	149	10.42	99.86
				5	1	0.32	100.00	5	1	0.19	100.00	5	2	0.14	100.00
Total	590	100.00		Total	308	100.00		Total	532	100.00		Total	1,43	100.00	

Gli strumenti di valutazione vengono giudicati, con minimo scarto, osservativi/narrativi seppur nell'analisi dei singoli ordini, tale maggioranza permane solo alla primaria mentre alle secondarie sale la percentuale dove si indica l'utilizzo di strumenti osservativi/psicometrici. Il dato relativo alla primaria risulta coerente anche con quanto indicato nelle risposte del quesito 2 di questa sezione mentre quello delle secondarie spinge ad una ulteriore indagine riferita agli strumenti psicometrici e ai metodi formali, l'indagine

dovrebbe accertare questo uso della psicometria alle scuole secondarie su cui rimane un dubbio da collegarsi alle problematiche relative alla formazione e alle risposte precedenti.

In ogni caso il dato generale conferma l'utilizzo degli strumenti osservativi anche alle scuole secondarie seppure.

TAB.24 SEZ.3 n.5: RISPETTO ALLA VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI, IL TEAM/CONSIGLIO DI CLASSE:

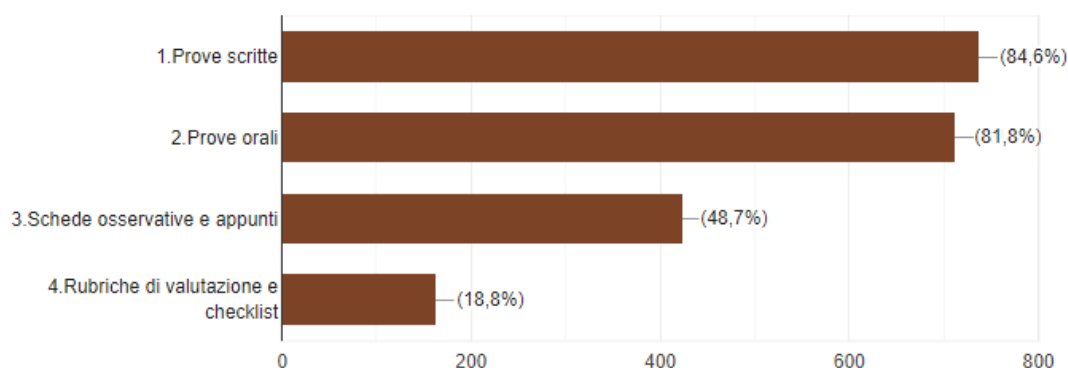


RISPETTO ALLA VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI, IL TEAM/CONSIGLIO DI CLASSE=altro															
PRIMARIA				SECONDARIA PRIMO GRADO				SECONDARIA				TOTALE			
Q10c	Freq.	Percent	Cum.	Q10c	Freq.	Percent	Cum.	Q10c	Freq.	Percent	Cum.	Q10c	Freq.	Percent	Cum.
1	251	42.54	42.54	1	135	43.83	43.83	1	221	41.54	41.54	1	607	42.45	42.45
2	188	31.86	74.41	2	86	27.92	71.75	2	123	23.12	64.66	2	397	27.76	70.21
3	124	21.02	95.42	3	56	18.18	89.94	3	79	14.85	79.51	3	259	18.11	88.32
4	26	4.41	99.83	4	29	9.42	99.35	4	107	20.11	99.62	4	162	11.33	99.65
5	1	0.17	100.00	5	2	0.65	100.00	5	2	0.38	100.00	5	5	0.35	100.00
Total	590	100.00		Total	308	100.00		Total	532	100.00		Total	1,43	100.00	

Nel lavoro in team/CdC emerge un comportamento di condivisione, discussione e confronto con una percentuale costante in tutti gli ordini. La percentuale maggiore si osserva nella risposta che cita anche gli alunni con bisogni educativi speciali. Le riflessioni che ne conseguono sono di due livelli e vengono supportate da un'indagine qualitativa ottenuta da dialoghi diretti con i docenti sperimentatori dei questionari: è possibile che l'effettiva condivisione dei criteri avvenga per tutti gli alunni, compresi quelli con BES,

proprio a partire da quest'ultimi. Negli ultimi anni la riflessione riguardante gli alunni con bisogni educativi speciali, ha spinto un maggiore dibattito riferito alla didattica proprio per migliorare le disposizioni e offrire pari opportunità a tali alunni, rendendo maggiormente consapevoli i docenti attraverso l'uso obbligato e consapevole di strumenti formali (per esempio la stesura del PDP), che hanno creato maggiore cultura su alcuni temi. Quindi può essere che proprio partendo da tali alunni i processi valutativi abbiano attivato un percorso di crescita culturale, ma è anche probabile che gli insegnanti intendano con l'acronimo BES non alunni con disabilità ma solo alunni con altri bisogni educativi speciali. Sugli alunni con disabilità, il processo valutativo aprirebbe un'ulteriore e più complessa analisi rispetto al tema della valutazione. La presente ricerca non ha inteso approfondire questo specifico aspetto, molto importante ed interessante, perché necessiterebbe una trattazione molto ampia e specifica.

TAB.25 SEZ.3 n.6: QUALI SONO GLI STRUMENTI CHE USA PIÙ FREQUENTEMENTE PER LA VALUTAZIONE?

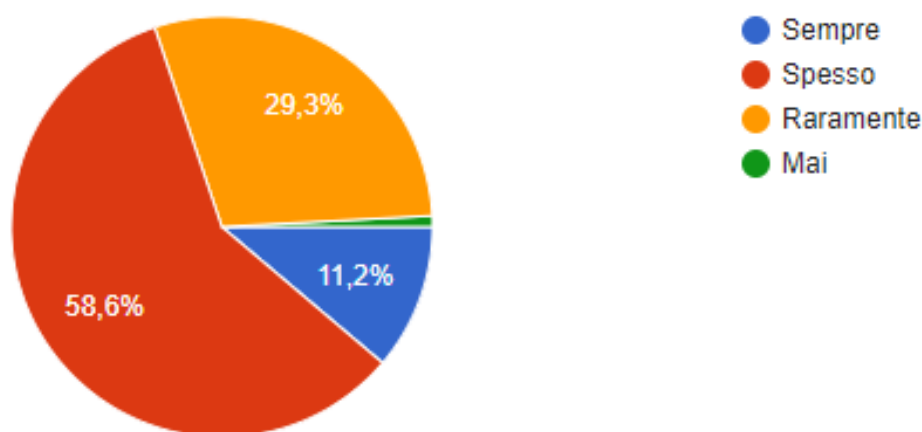


*QUALI SONO GLI STRUMENTI CHE USA PIÙ FREQUENTEMENTE PER LA VALUTAZIONE				5=altro				6=prove scritte e orali stessa valutazione							
PRIMARIA				SECONDARIA PRIMO GRADO				SECONDARIA				TOTALE			
Q11c	Freq.	Percent	Cum.	Q11c	Freq.	Percent	Cum.	Q11c	Freq.	Percent	Cum.	Q11c	Freq.	Percent	Cum.
1	189	32.03	32.03	1	159	51.62	51.62	1	254	47.74	47.74	1	602	42.10	42.10
2	159	26.95	58.98	2	79	25.65	77.27	2	164	30.83	78.57	2	402	28.11	70.21
3	157	26.61	85.59	3	39	12.66	89.94	3	56	10.53	89.10	3	252	17.62	87.83
4	76	12.88	98.47	4	27	8.77	98.70	4	44	8.27	97.37	4	147	10.28	98.11
5	3	0.51	98.98	6	4	1.30	100.00	5	6	1.13	98.50	5	9	0.63	98.74
6	6	1.02	100.00					6	8	1.50	100.00	6	18	1.26	100.00
				Total	308	100.00									
Total	590	100.00						Total	532	100.00		Total	1,43	100.00	

Su questo quesito si nota a posteriori una non coerente presentazione delle risposte: le prime due risposte indicano tipologia di prove di verifica mentre le altre indicano più dispositivi di indicazione di voto. Al posto di "prove scritte e orali" sarebbe stato più opportuno indicare "valutazione riportata sul foglio di compito o sul registro, comunicazione verbale del voto...". Nonostante ciò, non ci sono equivoci sull'attenzione dei docenti di ogni ordine: percentuali generali schiaccianti si evidenziano sulle prove scritte e orali, diciamo sugli strumenti classici associati alle verifiche e alla documentazione utile ai fini della valutazione. A seguire si osserva una discreta percentuale su schede osservativa e appunti mentre in minima parte vengono menzionate le rubriche di valutazione e le checklist. Su quest'ultima percentuale si sofferma la mia attenzione. Se osserviamo le percentuali nei vari ordini si può notare che le prove scritte hanno una percentuale maggiore alle secondarie, soprattutto al primo grado, con valori intorno al 50% mentre alla primaria, risultano essere sempre gli strumenti più utilizzati ma con percentuale che scende nettamente al 32% e, curiosamente, sempre alla primaria si osserva un utilizzo più forte delle checklist e delle rubriche di valutazione che sono in realtà dispositivi più complessi sia per la costruzione che per la lettura da parte dei discenti.

Questo potrebbe essere dovuto alla formazione data da quel netto valore superiore indicato dai docenti primaria relativo alla collaborazione tra colleghi o ad un cambiamento culturale in atto proprio a partire dalla scuola primaria. Ricordo che questo questionario è stato somministrato a giugno 2020, proprio a cavallo del cambiamento della valutazione nella scuola primaria, proprio l'anno dell'esplosione della pandemia da covid-19 che ha costretto tutti i docenti, in particolare quelli della primaria, a rivedere completamente l'agire educativo.

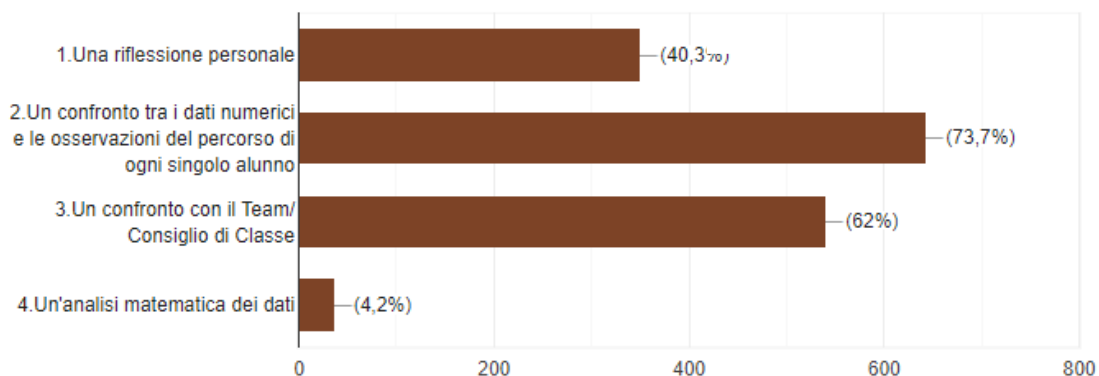
TAB.26 SEZ.3 n.7: CONDIVIDE E CONFRONTA CON I COLLEGHI LE SUE SCELTE RELATIVE A METODI E STRUMENTI DI VALUTAZIONE?



*CONDIVIDE E CONFRONTA CON I COLLEGGI LE SUE SCELTE RELATIVE A METODI E STRUMENTI DI VALUTAZIONE?															
PRIMARIA				SECONDARIA PRIMO GRADO				SECONDARIA				TOTALE			
Condivisione e colleghi				Condivisione e colleghi				Condivisione e colleghi				Condivisione e colleghi			
	Freq.	Percent	Cum.		Freq.	Percent	Cum.		Freq.	Percent	Cum.		Freq.	Percent	Cum.
Mai	2	0.34	0.34	Mai	3	0.97	0.97	Mai	4	0.75	0.75	Mai	9	0.63	0.63
Raramente	39	6.61	6.95	Raramente	68	22.08	23.05	Raramente	154	28.95	29.70	Raramente	261	18.25	18.88
Sempre	254	43.05	50.00	Sempre	40	12.99	36.04	Sempre	62	11.65	41.35	Sempre	356	24.90	43.78
Spesso	295	50.00	100.00	Spesso	197	63.96	100.00	Spesso	312	58.65	100.00	Spesso	804	56.22	100.00
Total	590	100.00		Total	308	100.00		Total	532	100.00		Total	1,43	100.00	

Di nuovo un quesito che riporta l'attenzione al confronto e va a rivestire un ruolo di controllo sul dato riportato nella sezione 2 dove si evidenzia che il confronto tra colleghi è considerato tra le più importanti modalità formative e, soprattutto, al quesito 5 di questa sezione dove si indica che i team/CdC condividono sempre criteri e metodi. Seppur la percentuale maggiore, anche in questo caso, sia su una risposta positiva, e cioè su "spesso", si osserva che spesso non coincide con il sempre del quesito precedente e ponendo l'attenzione anche sulle altre percentuali, notiamo che quel "sempre" riferito in precedenza qui si riduce brutalmente ad un minimo 11,2% generale. Dunque i docenti condividono criteri e metodi all'80% o all'11%? Anche in questo caso la differenza per ordine è evidente: alla primaria, rispetto alle secondarie, diminuisce la percentuale della quarta risposta e aumenta quella della terza, ovvero della risposta "sempre".

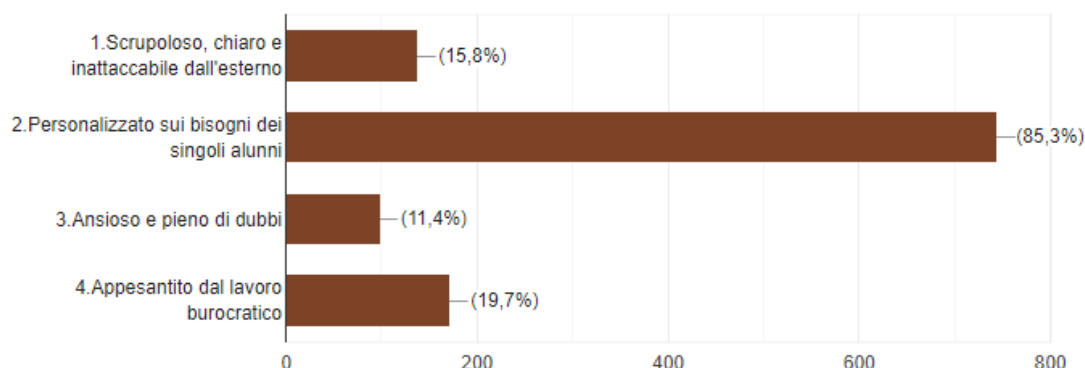
TAB.27 SEZ.3 n.8: QUALI TRA I SEGUENTI ELEMENTI SONO DETERMINANTI NELLA FORMULAZIONE DEL SUO GIUDIZIO VALUTATIVO?



Arrivati alla domanda relativa ai passaggi fondamentali della formulazione del giudizio di nuovo si evidenzia l'importanza del confronto, sia tra la documentazione di verifica raccolta sia tra docenti. Interessante notare che l'indicazione del confronto tra dati numerici e osservazione del percorso sia alla secondaria di secondo grado addirittura maggiore di dieci punti percentuali rispetto il dato di primaria. Seppur la maggioranza dei docenti utilizzi prove che definiamo classiche per la raccolta delle informazioni, ovvero prove scritte e orali, poi ci comunicano di confrontare il risultato di tali prove con osservazioni del percorso dei singoli alunni. In tal senso si apre un elemento critico già accennato nella domanda 2 della sezione 3 riguardo alla reale pratica osservativa da parte dei docenti. Ricordiamo che essi la dichiarano ma senza specificare in quali forme e modalità. Ciò induce a ipotizzare una discrepanza tra il dichiarato e l'agito in questa direzione. Su questo aspetto così critico torneremo nel capitolo sulla discussione dei dati.

QUALI TRA I SEGUENTI ELEMENTI SONO DETERMINANTI NELLA FORMULAZIONE DE SUO GIUDIZIO VALUTATIVO?														5=altro	
PRIMARIA				SECONDARIA PRIMO GRADO				SECONDARIA				TOTALE			
Q13c	Freq.	Percent	Cum.	Q13c	Freq.	Percent	Cum.	Q13c	Freq.	Percent	Cum.	Q13c	Freq.	Percent	Cum.
1	96	16,27	16,27	1	77	25,00	25,00	1	127	23,87	23,87	1	300	20,98	20,98
2	319	54,07	70,34	2	187	60,71	85,71	2	346	65,04	88,91	2	852	59,58	80,56
3	151	25,59	95,93	3	32	10,39	96,10	3	30	5,64	94,55	3	213	14,90	95,45
4	21	3,56	99,49	4	9	2,92	99,03	4	28	5,26	99,81	4	58	4,06	99,51
5	3	0,51	100,00	5	3	0,97	100,00	5	1	0,19	100,00	5	7	0,49	100,00
Total	590	100,00		Total	308	100,00		Total	532	100,00		Total	1,43	100,00	150

TAB.29 SEZ.3 n.9: COME DEFINIREBBE IL SUO LAVORO IN RIFERIMENTO ALLA VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI?



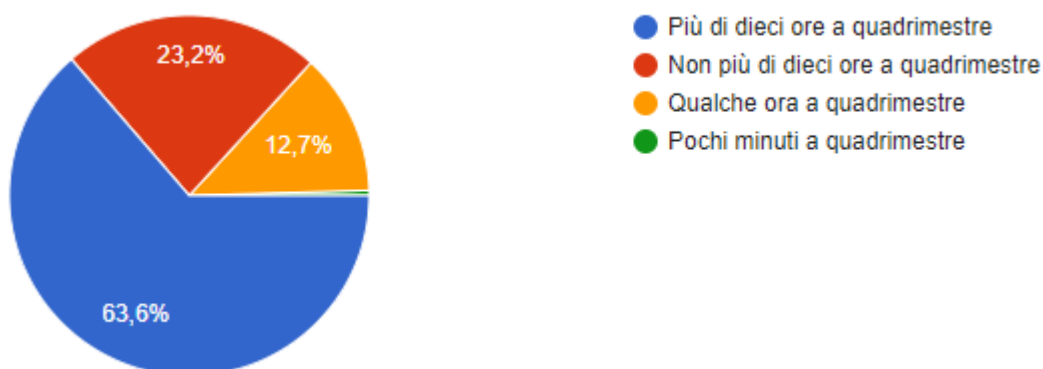
COME DEFINIREBBE IL SUO LAVORO IN RIFERIMENTO ALLA VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI?															
PRIMARIA				SECONDARIA PRIMO GRADO				SECONDARIA				TOTALE			
Q14c	Freq.	Percent	Cum.	Q14c	Freq.	Percent	Cum.	Q14c	Freq.	Percent	Cum.	Q14c	Freq.	Percent	Cum.
1	32	5.42	5.42	1	31	10.06	10.06	1	112	21.05	21.05	1	175	12.24	12.24
2	403	68.31	73.73	2	212	68.83	78.90	2	287	53.95	75.00	2	902	63.08	75.31
3	39	6.61	80.34	3	11	3.57	82.47	3	32	6.02	81.02	3	82	5.73	81.05
4	116	19.66	100.00	4	54	17.53	100.00	4	98	18.42	99.44	4	268	18.74	99.79
								5	3	0.56	100.00	5	3	0.21	100.00
Total	590	100.00		Total	308	100.00		Total	532	100.00		Total	1,43	100.00	

La maggioranza degli insegnanti, che sul dato generale si aggira sull'85% e sui dati singoli dei vari ordini rientra in un più modesto 60%, definisce il lavoro riferito alla valutazione "personalizzato sui bisogni del singolo alunno". Consideriamo La personalizzazione una strategia didattica estremamente positiva se inserita all'interno del confronto del team docente. Le domande di controllo finora analizzate lasciano però incertezze su questo reale confronto. Ci domandiamo, in particolare, se la personalizzazione possa essere distorta sul percorso del singolo allievo, in assenza di una reale condivisione dei criteri valutativi, prestandosi pertanto a forme varie di discrezionalità e di soggettività dell'interpretazione. In tal senso si può ipotizzare che anche questo elemento confermi quanto già espresso riguardo la formazione dei docenti

circa il procedere per tentativi ed errori anziché sulla base di scelte pedagogicamente fondate e condivise.

SEZIONE 4 (Tempi dedicati alla Valutazione)

TAB.30 SEZ.4 n.1: RISPETTO GLI ALTRI ADEMPIMENTI DELLA PROFESSIONE, QUANTO TEMPO LE RICHIEDE LA VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI DI UNA CLASSE?

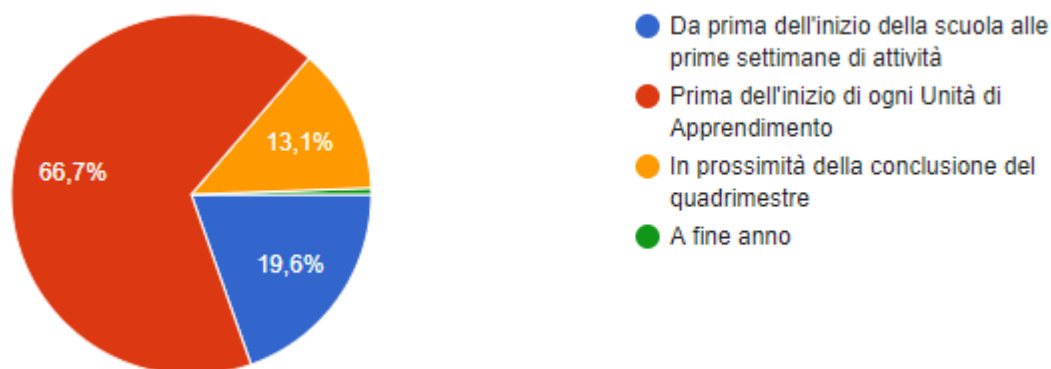


RISPETTO GLI ALTRI ADEMPIMENTI DELLA PROFESSIONE, QUANTO TEMPO LE RICHIEDE LA VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI DI UNA CLASSE?																	
PRIMARIA	SECONDARIA PRIMO GRADO						SECONDARIA						TOTALE				
	Tempo_valut	Percent	Cum.	Tempo_valutazione	Freq.	Percent	Cum.	Tempo_valutazione	Freq.	Percent	Cum.	Tempo_valutazione	Freq.	Percent	Cum.		
Non più di di	140	23.73	23.73	Non più di di/a	quadrimestre	72	23.38	23.38	Non più di di/a	quadrimestre	92	17.29	17.29	Non più di di quadrimestre	304	21.26	21.26
Più di dieci o	379	84.24	87.97	Più di dieci o/a	quadrimestre	189	61.36	84.74	Più di dieci o/a	quadrimestre	388	72.93	90.23	Più di dieci o quadrimestre	956	86.85	88.11
Pochi minuti	1	0.17	88.14	Pochi minuti a	quadrimestre	3	0.97	85.71	Pochi minuti a	quadrimestre	3	0.56	90.79	Pochi minuti quadrimestre	7	0.49	88.60
Qualche ora	70	11.86	100.00	Qualche ora a	quadrimestre	44	14.29	100.00	Qualche ora a	quadrimestre	49	9.21	100.00	Qualche ora quadrimestre	163	11.40	100.00
Total	590	100.00		Total		308	100.00		Total		532	100.00		Total	1,43	100.00	

L'organizzazione delle procedure valutative richiede agli insegnanti un tempo cospicuo e ben l'80% di loro dedica dalle 10 ore o più a quadrimestre, in particolare per i docenti del secondo grado su cui si rileva uno scarto percentuale di quasi 10 punti rispetto l'ordine della primaria. Ora, a lettura avvenuta dei risultati, ci si accorge che questa prima domanda va letta unitamente alle altre di questa sezione ed anche alle risposte aperte degli insegnanti

sulle loro considerazioni personali sulla valutazione, dove le riflessioni indicanti il tempo sono numerose. Il tempo è un tasto dolente nel processo valutativo e la maggior parte degli insegnanti, pur comprendendone la necessità per l'importanza del tema, ne lamenta l'eccesso indicando come possibilità risolutiva una condivisione dei criteri a monte, per esempio in collegio docenti o attraverso una miglior strutturazione di altri momenti collegiali, per esempio nelle occasioni di confronto con i colleghi dei dipartimenti disciplinari che, pur considerati momenti importanti anche ai fini formativi, non risultano strutturati per una condivisione efficace di criteri e strumenti valutativi: ci si confronta ma poi ognuno procede individualmente con l'organizzazione dei propri materiali.

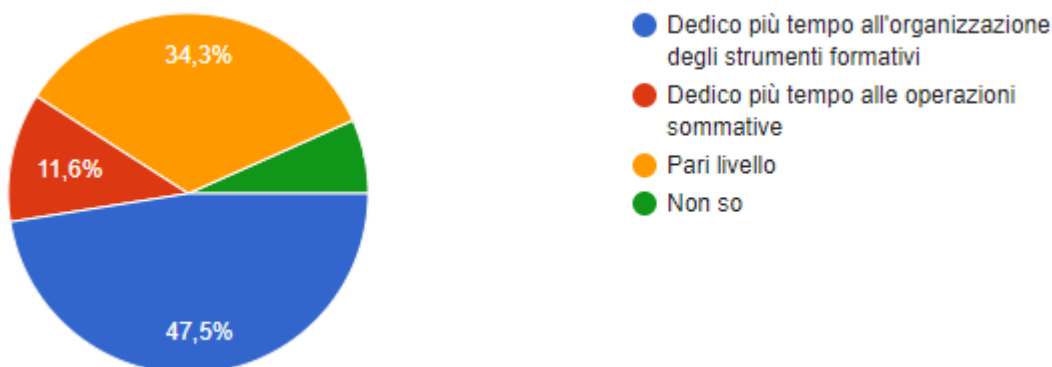
TAB.31 SEZ.4 n.2: A LIVELLO TEMPORALE QUANDO COLLOCA L'INIZIO DELLE SUE PROCEDURE DI VALUTAZIONE?



A LIVELLO TEMPORALE QUANDO COLLOCA L'INIZIO DELLE SUE PROCEDURE DI VALUTAZIONE?											
PRIMARIA			SECONDARIA PRIMO GRADO			SECONDARIA			TOTALE		
Collocazione	Freq.	Percent	Cum.	Collocazione	Freq.	Percent	Cum.	Collocazione	Freq.	Percent	Cum.
A fine anno	3	0.51	0.51	A fine anno	2	0.65	0.65	A fine anno	2	0.38	0.38
Da prima dell'	116	19.66	20.17	Da prima dell'inizio della s	63	20.45	21.10	Da prima dell'inizio della s	96	18.05	18.42
In prossimità	80	13.56	33.73	In prossimità della conclus	36	11.69	32.79	In prossimità della conclus	48	9.02	27.44
Prima dell'ini	391	66.27	100.00	Prima dell'inizio di ogni Un	207	67.21	100.00	Prima dell'inizio di ogni Un	386	72.56	100.00
Total	590	100.00		Total	308	100.00		Total	532	100.00	

Il secondo item della sezione 4 dedicata al tempo, ci fa osservare come l'organizzazione delle procedure valutative sia collocata temporalmente prima dell'inizio di una unità di apprendimento. La risposta dei docenti è riferita all'organizzazione di quelle azioni pratiche di strutturazione di verifiche che, giustamente, vengono preparate prima dell'inizio di un'azione didattica. Si osserva invece la scarsa percentuale di docenti, anche suddivisi per ordine, che indicano l'inizio dell'azione valutativa a prima dell'inizio della scuola. Questa seconda risposta, nettamente inferiore alla precedente, riporta l'attenzione a quel tempo, richiesto da tanti, di dedicare un confronto iniziale e collegiale per alleggerire le procedure successive e per evitare differenze valutative come sottolineato sia dai docenti che dagli studenti del secondo grado.

TAB.32 SEZ.4 n.3: DEDICA PIÙ' TEMPO ALLA VALUTAZIONE FORMATIVA (assegnazione di feedback, creazione di rubriche di valutazione, tabelle osservative...) O ALLA PROCEDURA DELLA VALUTAZIONE SOMMATIVA IN SE' (decidere il voto/livello/giudizio)?

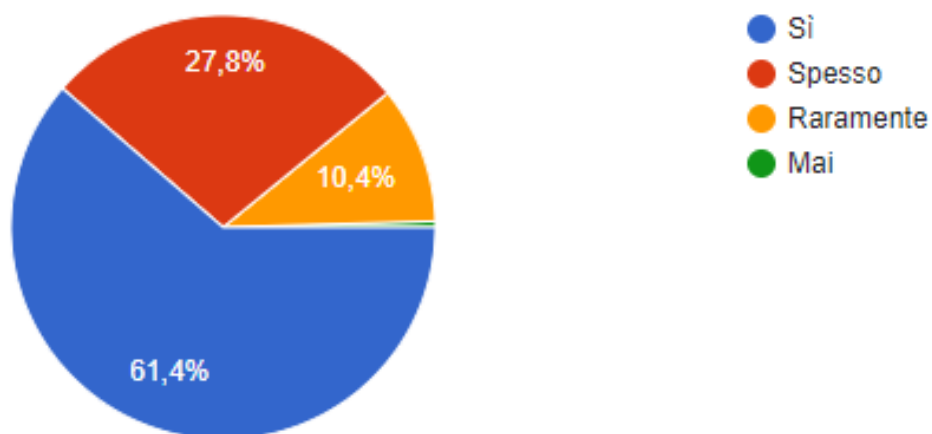


DEDICA PIÙ' TEMPO ALLA VALUTAZIONE FORMATIVA (assegnazione di feedback, creazione rubriche di valutazione, tabelle osservative...) O ALLA PROCEDURA DELLA VALUTAZIONE SOMMATIVA IN SE' (decidere il voto/livello/giudizio)?															
PRIMARIA	SECONDARIA PRIMO GRADO						SECONDARIA				TOTALE				
Suddivisione tempo_Valutazione_procedur	Suddivisione tempo_Valutazione_procedur						Suddivisione tempo_Valutazione_procedur				Suddivisione tempo_Valutazione_procedur				
a Freq. Percent Cum.	a Freq. Percent Cum.	a Freq. Percent Cum.	a Freq. Percent Cum.	a Freq. Percent Cum.	a Freq. Percent Cum.	a Freq. Percent Cum.	a Freq. Percent Cum.								
Dedico più te 312 52,88 52,88	Dedico più te 114 37,01 37,01	Dedico più te 196 36,84 36,84	Dedico più te 622 43,50 43,50	Dedico più te 50 8,47 61,36	Dedico più te 59 19,16 56,17	Dedico più te 122 22,93 59,77	Dedico più te 231 16,15 59,65	Non so 38 6,44 67,80	Non so 21 6,82 62,99	Non so 18 3,38 63,16	Non so 77 5,38 65,03	Pari livello 190 32,20 100,00	Pari livello 114 37,01 100,00	Pari livello 196 36,84 100,00	Pari livello 500 34,97 100,00
Total 590 100,00	Total 308 100,00	Total 532 100,00	Total 1.43 100,00												

Nella sezione tecnica le percentuali che indicavano l'utilizzo di rubriche o altri strumenti per la valutazione formativa avevano ricevuto una percentuale minima rispetto le prove classiche. Nonostante ciò, in queste indicazioni temporali si evince che le tante ore per quadrimestre dedicate alla valutazione vengono utilizzate, per oltre la metà del tempo, all'organizzazione di strumenti formativi, in tutti gli ordini scolastici. Questo dato può dimostrare che un cambiamento culturale è in atto, in tutti gli ordini, proprio perché la riflessione degli insegnanti si è, evidentemente, spostata sugli aspetti formativi. Il lungo tempo dedicato alle procedure valutative non riguarda più, come in passato, le sole azioni sommative. E' vero però che le azioni formative non risultano ancora ben coordinate e

comprese e, per tal motivo, occupano molto tempo nella gestione dei docenti, come rilevato dagli item precedenti e dalle risposte aperte.

TAB.33 SEZ.4 n.4: SE HA INCERTEZZE RELATIVE ALLA VALUTAZIONE, HA TEMPO E MODO DI CONFRONTARSI CON QUALCUNO?

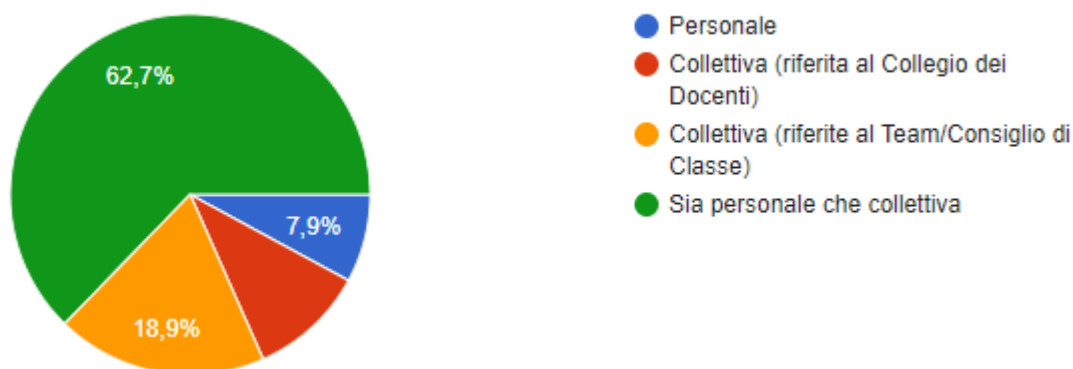


SE HA INCERTEZZE RELATIVE ALLA VALUTAZIONE, HA TEMPO E MODO DI CONFRONTARSI CON QUALCUNO?															
PRIMARIA			SECONDARIA PRIMO GRADO				SECONDARIA				TOTALE				
Confronto	Percent	Cum.	Confronto	Freq.	Percent	Cum.	Confronto	Freq.	Percent	Cum.	Confronto	Freq.	Percent	Cum.	
Mai	2	0,34	0,34	Mai	2	0,65	0,65	Mai	15	2,82	2,82	Mai	19	1,33	1,33
Raramente	33	5,59	5,93	Raramente	61	19,81	20,45	Raramente	108	20,30	23,12	Raramente	202	14,13	15,45
Spesso	149	25,25	31,19	Spesso	105	34,09	54,55	Spesso	159	29,89	53,01	Spesso	413	28,88	44,34
Si	406	68,81	100,00	Si	140	45,45	100,00	Si	250	46,99	100,00	Si	795	55,66	100,00
Total	590	100,00		Total	308	100,00		Total	532	100,00		Total	1,43	100,00	

Tale item ci indica che la possibilità temporale da parte di un insegnante di chiedere un confronto reale e concreto su aspetti valutativi a colleghi o altre figure è possibile. Nonostante la mancanza di tempo generale, indicata soprattutto nelle risposte aperte e riferita all'azione didattica complessiva, ciò può realmente e tranquillamente avvenire. Il tempo, evidentemente, può essere recuperato proprio perché si comprende l'importanza di tale passaggio e perché gli insegnanti ipotizzano poi un alleggerimento successivo. Si nota che ciò avviene con più frequenza alla primaria, certamente per merito dell'organizzazione interna dell'orario dei docenti che rimane ad oggi valore aggiunto dell'ordine ai fini della formazione e della riflessione. Ci conforta che la percentuale che indica l'impossibilità temporale del confronto sia relegata ad un 1,33%.

SEZIONE 5 (Modalità dedicate alla Comunicazione)

TAB.34 SEZ.5 n.1: RITIENE CHE LA DECISIONE DELL'UTILIZZO DELLE PROVE E DEI CRITERI AI FINI DELLA VALUTAZIONE IN ITINERE, SIA DI RESPONSABILITÀ' PERSONALE O COLLETTIVA?



COME COMUNICA I CRITERI E LE MODALITÀ VALUTATIVE ALLA FAMIGLIA DEGLI ALUNNI?													5=altro	
PRIMARIA				SECONDARIA PRIMO GRADO				SECONDARIA				TOTALE		
Q22c	Freq.	Percent	Cum.	Q22c	Freq.	Percent	Cum.	Q22c	Freq.	Percent	Cum.	Q22c	Freq.	PerceCum.
1	103	17.46	17.46	1	79	25.65	25.65	1	177	33.27	33.27	1	359	25.10
2	136	23.05	40.51	2	31	10.06	35.71	2	32	6.02	39.29	2	199	13.92
3	325	55.08	95.59	3	188	61.04	96.75	3	304	57.14	96.43	3	817	57.13
4	24	4.07	99.66	4	9	2.92	99.68	4	17	3.20	99.62	4	50	3.50
5	2	0.34	100.00	5	1	0.32	100.00	5	2	0.38	100.00	5	5	0.35
Total	590	100.00		Total	308	100.00		Total	532	100.00		Total	1,430	100.00

Anche la comunicazione risente delle differenze di ordine. Si registra un andamento generale che indica il tempo per la comunicazione concentrato nell'azione dei colloqui con le famiglie. Alla scuola primaria si alza la percentuale che sottolinea l'importanza dell'incontro collettivo d'inizio anno per comunicare anche le prassi valutative.

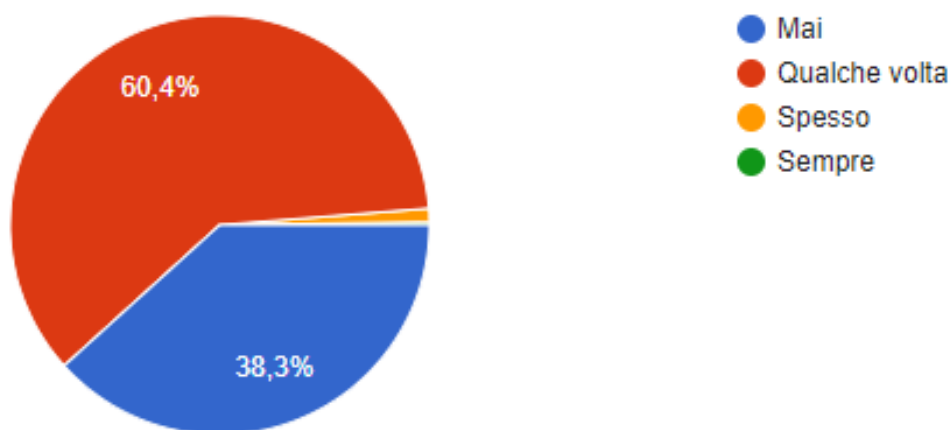
TOTALE				PRIMARIA				SECONDARIA DI PRIMO GRADO				SECONDARIA DI SECONDO GRADO			
2.IN QUALITÀ DI GENITORE COME VIENE INFORMATO SUI CRITERI CHE LA SCUOLA				2.IN QUALITÀ DI GENITORE COME VIENE INFORMATO SUI CRITERI CHE LA SCUOLA				2.IN QUALITÀ DI GENITORE COME VIENE INFORMATO SUI CRITERI CHE LA SCUOLA				2.IN QUALITÀ DI GENITORE COME VIENE INFORMATO SUI CRITERI CHE LA SCUOLA			
ADOTTA	Freq.	Percent	Cum.	ADOTTA	Freq.	Percent	Cum.	ADOTTA	Freq.	Percent	Cum.	ADOTTA	Freq.	Percent	Cum.
Dagli incontri collettivi	890	24.73	24.73	Dagli incontri	438	30.06	30.06	Dagli incontri	284	24.74	24.74	Dagli incontri	168	16.90	16.90
Dai colloqui singoli con	1,657	46.04	70.77	Dai colloqui s	633	43.45	73.51	Dai colloqui s	543	47.30	72.04	Dai colloqui s	481	48.39	65.29
Dal Piano Triennale de	526	14.62	85.38	Dal Piano Tri	151	10.36	83.87	Dal Piano Tri	173	15.07	87.11	Dal Piano Tri	202	20.32	85.61
Non credo mi riguarda	7	0.19	85.58	Non credo mi	4	0.27	84.15	Non credo mi	1	0.09	87.20	Non credo mi	2	0.20	85.81
Non so	121	3.36	88.94	Non so	47	3.23	87.37	Non so	42	3.66	90.85	Non so	32	3.22	89.03
Non vengo informato	398	11.06	100.00	Non vengo in	184	12.63	100.00	Non vengo in	105	9.15	100.00	Non vengo in	109	10.97	100.00
Total	3,599	100.00		Total	1,457	100.00		Total	1,148	100.00		Total	994	100.00	

(Risposte genitori)

Le famiglie confermano il dato riferito alla comunicazione relativa alla valutazione durante i colloqui. Significativa la percentuale del 10% dei genitori in tutti gli ordini che dichiara di non venire informato. Ci si sofferma però sulla non corrispondenza del dato della scuola primaria: i docenti indicano l'incontro iniziale collettivo come momento di presentazione della valutazione ma tale dato non viene confermato dalle famiglie che riescono a comprendere tale percorso solo durante il colloquio individuale. Evidentemente, quell'incontro collettivo iniziale non assume nelle famiglie l'importanza che dovrebbe avere, probabilmente anche per una comunicazione non accurata. Spiegare alle famiglie, durante un'assemblea, per esempio, come avviene la valutazione, non solo renderebbe trasparente i criteri ai singoli genitori ma spiegherebbe eventuali, apparenti differenze percepibili dall'esterno ed eviterebbe incomprensioni o confronti inutili tra gli alunni. E'

probabile un evitamento della questione: la complessità del tema risulta forte e i docenti si soffermano su altro, omettendo tali aspetti.

TAB.36 SEZ.5 n.3: HA MAI AVUTO RICHIESTE DI CHIARIMENTI INERENTI LA VALUTAZIONE DA PARTE DI GENITORI?



HA MAI AVUTO RICHIESTE DI CHIARIMENTI INERENTI LA VALUTAZIONE DA PARTE GENITORI? *															
PRIMARIA				SECONDARIA PRIMO GRADO				SECONDARIA				TOTALE			
Richieste_chi				Richieste_chi				Richieste_chi				Richieste_chi			
arimenti	Freq.	Percent	Cum.	arimenti	Freq.	Percent	Cum.	arimenti	Freq.	Percent	Cum.	arimenti	Freq.	Percent	Cum.
Mai	238	40.34	40.34	Mai	108	35.06	35.06	Mai	202	37.97	37.97	Mai	548	38.32	38.32
Qualche volta	346	58.64	98.98	Qualche volta	195	63.31	98.38	Qualche volta	321	60.34	98.31	Qualche volta	862	60.28	98.60
Sempre	1	0.17	99.15	Sempre	1	0.32	98.70	Spesso	9	1.69	100.00	Sempre	2	0.14	98.74
Spesso	5	0.85	100.00	Spesso	4	1.30	100.00	Total				Spesso	18	1.26	100.00
Total				Total				Total	532	100.00		Total	1,43	100.00	

La valutazione, nonostante abbia avuto una storia travagliata negli ultimi quarant'anni, in particolar modo nella scuola primaria, sembra non aver compromesso in modo grave la chiarezza all'esterno, eppure quel 60% di docenti, in tutti gli ordini, che dichiara di aver ricevuto richieste di chiarimento, ci fa capire che le famiglie non accettano più a prescindere il voto o il giudizio. Da 6 docenti su 10 le famiglie hanno preteso delucidazioni in merito. La valutazione non è ben compresa ma, a differenza di qualche decennio fa, le famiglie non accettano più totalmente le scelte dei docenti, se queste non risultano chiare e condivise.

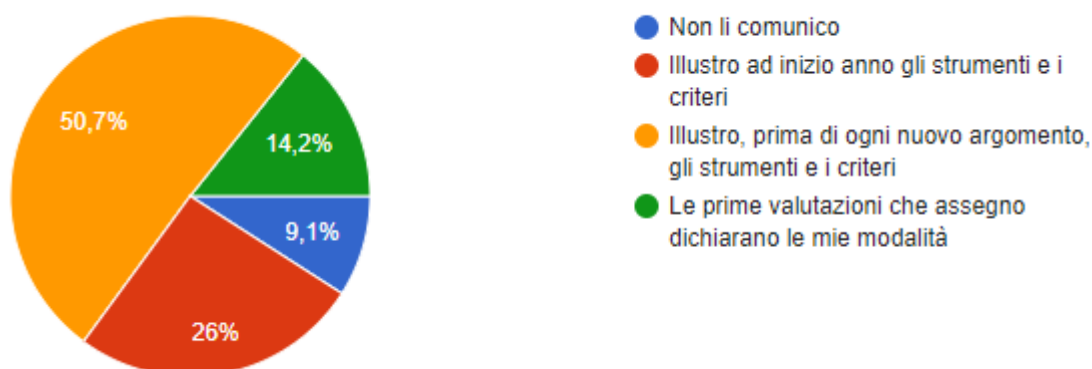
3.LE SONO CHIARI I CRITERI CHE ADOTTANO GLI INSEGNANTI PER VALUTARE IL PERCORSO:			3.LE SONO CHIARI I CRITERI CHE ADOTTANO GLI INSEGNANTI PER VALUTARE IL PERCORSO:			3.LE SONO CHIARI I CRITERI CHE ADOTTANO GLI INSEGNANTI PER VALUTARE IL PERCORSO:			3.LE SONO CHIARI I CRITERI CHE ADOTTANO GLI INSEGNANTI PER VALUTARE IL PERCORSO:		
Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.
Forse	456	12.67	12.67	Forse	216	14.82	14.82	Forse	129	11.24	11.24
Non credo mi riguardi	15	0.42	13.09	Non credo mi	7	0.48	15.31	Non so	69	6.01	17.25
Non so	308	8.56	21.64	Non so	165	11.32	26.63	Solo quelli di	371	32.32	49.56
Solo quelli di alcuni in	1,083	30.09	51.74	Solo quelli di	305	20.93	47.56	Si	579	50.44	100.00
Si	1,737	48.26	100.00	Si	764	52.44	100.00				
Total	3,599	100.00		Total	1,457	100.00		Total	1,148	100.00	
TOTALE			PRIMARIA			SECONDARIA DI PRIMO GRADO			SECONDARIA DI SECONDO GRADO		
4.LA VALUTAZIONE DI FINE ANNO DI SUO/A FIGLIO/A COINCIDE CON LA VALUTAZIONE DEL			4.LA VALUTAZIONE DI FINE ANNO DI SUO/A FIGLIO/A COINCIDE CON LA VALUTAZIONE DEL			4.LA VALUTAZIONE DI FINE ANNO DI SUO/A FIGLIO/A COINCIDE CON LA VALUTAZIONE DEL			4.LA VALUTAZIONE DI FINE ANNO DI SUO/A FIGLIO/A COINCIDE CON LA VALUTAZIONE DEL		
Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.
Forse	233	6.47	6.47	Forse	102	7.00	7.00	Forse	81	7.06	7.06
Non credo debba coin	85	2.36	8.84	Non credo de	43	2.95	9.95	Non credo de	21	1.83	8.89
Non so	119	3.31	12.14	Non so	59	4.05	14.00	Non so	34	2.96	11.85
Solo su alcune valutaz	802	22.28	34.43	Solo su alcun	329	22.58	36.58	Solo su alcun	236	20.56	32.40
Si	2,36	65.57	100.00	Si	924	63.42	100.00	Si	776	67.60	100.00
Total	3,599	100.00		Total	1,457	100.00		Total	1,148	100.00	

(Risposte genitori)

I genitori quindi confermano il dato degli insegnanti: i criteri sono chiari ma non per una grande maggioranza. Una seconda buona percentuale di risposte cade sul dato che indica che solo alcuni docenti comunicano in modo trasparente le modalità della valutazione. Questo si rileva in tutti gli ordini, in particolare alle secondarie di secondo grado, dove risulta essere prassi questa differenza: solo alcuni docenti riescono a rendere chiaro il percorso alle famiglie. Evidentemente il confronto e la condivisione non avviene in modo proficuo. Alcuni docenti non ritengono necessaria la comunicazione alle famiglie su tali aspetti. Altri docenti non comunicano perché non sempre hanno chiari, neanche per loro stessi, tutto ciò che concerne la valutazione.

aiutarmi a crescere e migliorare dal punto di vista del metodo di studio, delle mie competenze e conoscenze anche trasversali".

TAB.37 SEZ.5 n.4: COME COMUNICA I CRITERI E LE MODALITÀ VALUTATIVE AGLI ALUNNI?



COME COMUNICA I CRITERI E LE MODALITÀ VALUTATIVE AGLI ALUNNI?											
PRIMARIA			SECONDARIA PRIMO GRADO				SECONDARIA		TOTALE		
Comunicazione_criteri_alu	Percent	Cum.	Comunicazione_criteri_alu	Percent	Cum.	Comunicazione_criteri_alu	Percent	Cum.	Comunicazione_criteri_alu	Percent	Cum.
Illustro ad ini	125	21.19	Illustro ad ini	113	36.69	Illustro ad ini	264	49.62	Illustro ad ini	502	35.10
Illustro, primi	312	52.88	Illustro, primi	144	46.75	Illustro, primi	201	37.78	Illustro, primi	657	45.94
Le prime valu	87	14.75	Le prime valu	38	12.34	Le prime valu	62	11.65	Le prime valu	187	13.08
Non li comun	66	11.19	Non li comun	13	4.22	Non li comun	5	0.94	Non li comun	84	5.87
Total	590	100.00	Total	308	100.00	Total	532	100.00	Total	1,43	100.00

La maggioranza degli insegnanti, seppur in una percentuale che nel dettaglio non supera il 50%, dichiara di illustrare i criteri e gli strumenti di valutazione prima di affrontare argomenti nuovi, sia alla primaria che al primo grado, mentre i docenti del secondo grado indicano di dare informazioni solo ad inizio anno dando evidentemente per certo che tale operazione informativa sia sufficiente e che evidentemente non sia necessario reiterare perché si considera tale operazione come non necessaria ai fini dell'apprendimento.

2 I TUOI INSEGNANTI			2 I TUOI INSEGNANTI			2 I TUOI INSEGNANTI			2 I TUOI INSEGNANTI			2 I TUOI INSEGNANTI			2 I TUOI INSEGNANTI		
INFORMANO SU COME E QUANDO VALUTERANNO LE TUE CONOSC.			INFORMANO SU COME E QUANDO VALUTERANNO LE TUE CONOSC.			INFORMANO SU COME E QUANDO VALUTERANNO LE TUE CONOSC.			INFORMANO SU COME E QUANDO VALUTERANNO LE TUE CONOSC.			INFORMANO SU COME E QUANDO VALUTERANNO LE TUE CONOSC.			INFORMANO SU COME E QUANDO VALUTERANNO LE TUE CONOSC.		
Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.
Mai	30/3,06	3,06	Mai	10/4,17	4,17	Mai	5/2,56	2,56	Mai	7/3,29	3,29	Mai	3/1,63	1,63	Mai	5/3,38	3,38
Non sempre	352/38,92	38,98	Non sempre	76/31,67	35,83	Non sempre	82/41,54	44,10	Non sempre	82/38,50	41,78	Non sempre	67/34,41	34,04	Non sempre	46/31,08	34,46
Sempre	322/33,88	72,86	Sempre	80/33,33	69,17	Sempre	57/29,23	73,33	Sempre	70/32,46	74,65	Sempre	69/34,24	72,28	Sempre	62/41,89	76,35
Solo alcuni in	286/27,14	100,00	Solo alcuni in	74/30,83	100,00	Solo alcuni in	52/26,67	100,00	Solo alcuni in	54/25,35	100,00	Solo alcuni in	51/27,72	100,00	Solo alcuni in	35/23,65	100,00
Total	980/100,00		Total	240/100,00		Total	195/100,00		Total	213/100,00		Total	184/100,00		Total	148/100,00	

(Risposte studenti)

3 LA VALUTAZIONE DEI TUOI INSEGNANTI AIUTA A COMPRENDE			3 LA VALUTAZIONE DEI TUOI INSEGNANTI AIUTA A COMPRENDE			3 LA VALUTAZIONE DEI TUOI INSEGNANTI AIUTA A COMPRENDE			3 LA VALUTAZIONE DEI TUOI INSEGNANTI AIUTA A COMPRENDE			3 LA VALUTAZIONE DEI TUOI INSEGNANTI AIUTA A COMPRENDE			3 LA VALUTAZIONE DEI TUOI INSEGNANTI AIUTA A COMPRENDE		
Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.
Mai	105/11,71	11,71	Mai	24/10,00	10,00	Mai	22/11,28	11,28	Mai	23/10,80	10,80	Mai	23/12,50	12,50	Mai	13/8,78	8,78
Non sempre	351/38,82	46,53	Non sempre	81/33,75	49,75	Non sempre	68/34,87	46,15	Non sempre	75/35,21	46,00	Non sempre	74/40,22	52,72	Non sempre	59/39,81	44,59
Sempre	189/20,31	66,84	Sempre	66/27,50	71,25	Sempre	38/19,49	65,64	Sempre	42/19,72	65,73	Sempre	27/14,67	67,39	Sempre	26/17,57	62,16
Solo quello di	325/35,16	100,00	Solo quello di	69/28,75	100,00	Solo quello di	67/34,36	100,00	Solo quello di	73/34,27	100,00	Solo quello di	60/32,61	100,00	Solo quello di	55/37,84	100,00
Total	980/100,00		Total	240/100,00		Total	195/100,00		Total	213/100,00		Total	184/100,00		Total	148/100,00	

(Risposte studenti)

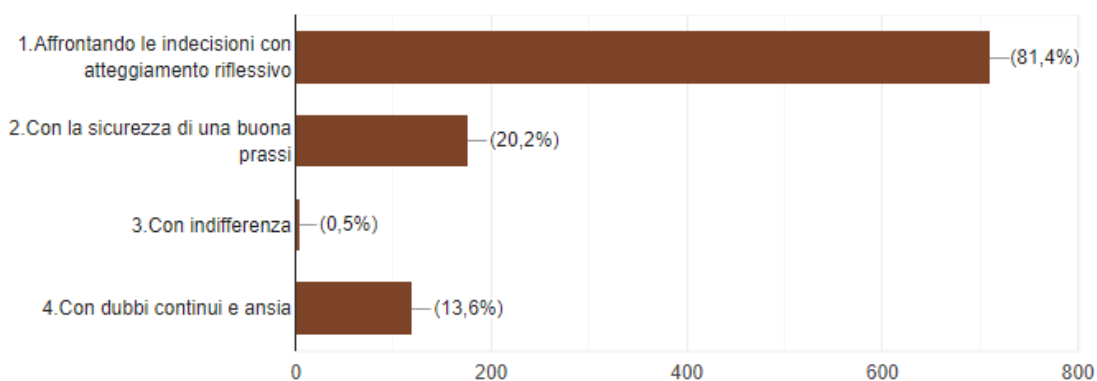
4 LA VALUTAZIONE DEI TUOI INSEGNANTI CONCORDA CON LA TUA AUTOVALUTAZIONE			4 LA VALUTAZIONE DEI TUOI INSEGNANTI CONCORDA CON LA TUA AUTOVALUTAZIONE			4 LA VALUTAZIONE DEI TUOI INSEGNANTI CONCORDA CON LA TUA AUTOVALUTAZIONE			4 LA VALUTAZIONE DEI TUOI INSEGNANTI CONCORDA CON LA TUA AUTOVALUTAZIONE			4 LA VALUTAZIONE DEI TUOI INSEGNANTI CONCORDA CON LA TUA AUTOVALUTAZIONE			4 LA VALUTAZIONE DEI TUOI INSEGNANTI CONCORDA CON LA TUA AUTOVALUTAZIONE		
Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.	Freq.	Percent	Cum.
Mai	34/3,47	3,47	Mai	10/4,17	4,17	Mai	6/3,08	3,08	Mai	4/1,88	1,88	Mai	8/4,35	4,35	Mai	6/4,05	4,05
Non sempre	622/66,47	66,94	Non sempre	146/60,83	65,00	Non sempre	129/66,15	69,23	Non sempre	149/69,49	71,36	Non sempre	113/61,41	65,76	Non sempre	66/44,59	62,16
Sempre	116/11,84	78,78	Sempre	33/13,75	78,75	Sempre	18/9,23	78,46	Sempre	24/11,27	82,63	Sempre	20/10,87	76,63	Sempre	21/14,19	76,35
Solo con alcuni	208/21,22	100,00	Solo con alcuni	51/21,25	100,00	Solo con alcuni	42/21,54	100,00	Solo con alcuni	37/17,37	100,00	Solo con alcuni	43/23,37	100,00	Solo con alcuni	35/23,65	100,00
Total	980/100,00		Total	240/100,00		Total	195/100,00		Total	213/100,00		Total	184/100,00		Total	148/100,00	

(Risposte studenti)

Il questionario di controllo rivolto agli studenti riguarda proprio quelli del secondo grado che confermano solo in classe prima di essere informati sulla valutazione. In tutte le altre classi le percentuali di scarto sono minime ma predomina la maggioranza che dichiara il "non sempre gli insegnanti danno informazioni sulla valutazione". Tutte percentuali che si aggirano intorno al 30% compresa quella che indica che solo "da parte di alcuni docenti le indicazioni sono chiare". Interessante in questo caso distinguere le risposte per istituto e comprendere se la cultura valutativa possa aver raggiunto maggiormente alcuni istituti rispetto ad altri. Sappiamo dalla raccolta dei dati che di 18 istituti di secondo grado hanno partecipato all'indagine 14 di questi ma da 3 istituti è stata ricevuta solo una risposta e dei rimanenti 11 c'è stata corposa partecipazione, superiore ai 100 e ai 300 studenti solo da parte dei due licei di Fano, Nolfi-Apolloni e Torelli e, a seguire, con numeri di poco inferiori al 100 risultano i licei Mamiani e Marconi di Pesaro. Potremmo da ciò ipotizzare una sollecitazione più forte di tali scuole, deducendo una cultura più ampia nei confronti della valutazione oppure ipotizzare che l'attenzione da parte degli studenti dei licei è effettivamente più forte rispetto a quella degli studenti degli altri istituti. In ogni caso gli studenti sono chiari: sommando le percentuali delle risposte che indicano "mai-non sempre-solo da parte di alcuni docenti" si evince in modo chiarissimo che le informazioni date ad inizio anno scolastico, in particolare da parte dei docenti del secondo grado, non sono sufficienti per informare e chiarire tali aspetti agli studenti. La cultura valutativa su cui si nota un cambiamento culturale nella visione degli insegnanti, in particolare in quelli della primaria, non ha ancora un circolo completo perché la comunicazione risulta ancora fallace. Gli studenti poi sono ancora più chiari quando offrono il loro parere alla domanda riguardante l'utilità della comprensione ai fini del miglioramento dello studio la risposta con percentuale maggiore risulta essere "non sempre" ma se poi uniamo tale percentuale alle risposte "mai" e "solo con alcuni docenti" allora il parere risulta essere ancora più netto e raggiunge circa il 65%, tanto da dire, con una percentuale schiacciante, che la propria autovalutazione non coincide minimamente con quella dei docenti. Dunque, se la valutazione deve essere formativa e quindi essere utile agli studenti stessi per spingerli a monitorare il loro processo di cambiamento e ad aiutarli ad autovalutarsi, ad orientarsi, a regolarsi, a narrarsi e a proattivarsi, allora è proprio a loro che deve essere chiara ma questo con certezza non avviene.

SEZIONE 6 (Vissuto emozionale)

TAB.38 SEZ.6 n.1: COME VIVE IL MOMENTO DELLA VALUTAZIONE?

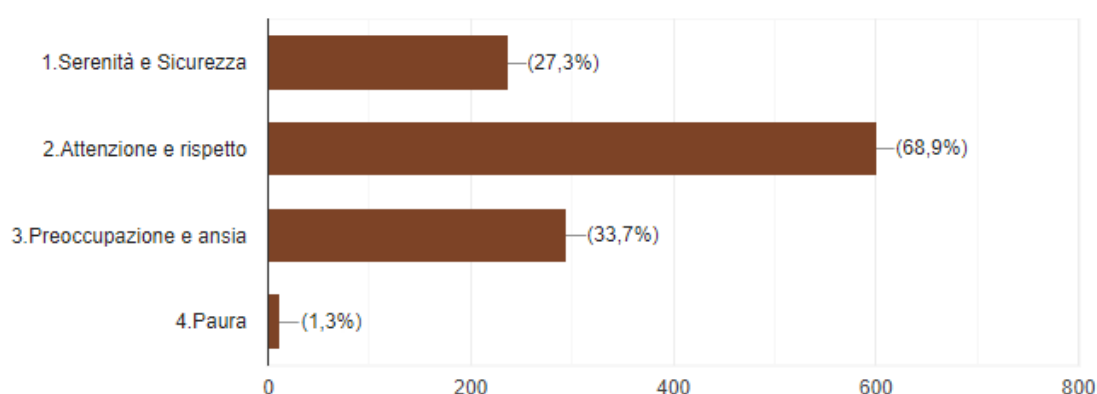


COME VIVE IL MOMENTO DELLA VALUTAZIONE?														
PRIMARIA	SECONDARIA PRIMO GRADO			SECONDARIA			TOTALE							
Q26c	Freq.	Percent	Cum.	Q26c	Freq.	Percent	Cum.	Q26c	Freq.	Percent	Cum.			
Affrontando le	1	411	69.66	1	196	63.64	1	323	60.71	1	930	65.03		
Con la sicure	2	59	10.00	2	59	19.16	2	97	18.23	2	215	15.03		
Con indiffere	3	1	0.17	3	2	0.65	3	2	0.38	3	5	0.35		
Con dubbi co	4	119	20.17	4	51	16.56	4	110	20.68	4	280	19.58		
Total	590	100.00		Total	308	100.00		Total	532	100.00		Total	1430	100.00

Le due domande riguardanti il vissuto emozionale sono rivolte una ai docenti stessi e l'altra alla percezione del vissuto degli studenti. I docenti confermano in tutti gli ordini di vivere l'atto valutativo con atteggiamento riflessivo. Ritengo positivo questo dato ma ora, in questa fase di analisi, mi domando se tale riflessione sia solo un esercizio di pensiero del singolo o se contenga anche un confronto strutturato con i colleghi e con i materiali della situazione. La riflessione risulta essere sia un atteggiamento in atto che anche un'esigenza da attuare. Il rischio è che la riflessione rimanga introversiva. I risultati delle risposte chiuse, confrontati con quelle delle risposte aperte dei docenti, a cui veniva chiesto sia una definizione di valutazione formativa che opinioni personali in merito alla valutazione, riportano che anche nei casi di apertura al confronto con colleghi o dirigente, tale confronto sembra avere prevalentemente carattere confermativo: ci si confronta con chi ha la nostra stessa visione. La definizione "atteggiamento riflessivo" la ritengo ora troppo

vaga. Non si rintracciano terzietà, aperture effettive ad un nuovo studio nè ricorso sistematico di dispositivi di rispecchiamento emancipativo¹⁰¹, pertanto la complessità dell'azione si gestisce con grande fatica ed è per questo che si fatica a ridurre i tempi spesi per le procedure.

TAB.39 SEZ.6 n.2: QUALE EMOZIONE PERCEPISCE DA PARTE DEI SUOI ALUNNI DURANTE IL PROCESSO VALUTATIVO?



QUALE EMOZIONE PERCEPISCE DA PARTE DEI SUOI ALUNNI DURANTE IL PROCESSO VALUTATIVO?																
PRIMARIA	SECONDARIA PRIMO GRADO			SECONDARIA			TOTALE									
Q27c	Freq.	Percent	Cum.	Q27c	Freq.	Percent	Cum.	Q27c	Freq.	Percent	Cum.	Q27c	Freq.	Percent	Cum.	
Serenità e sic	1	140	23.73	23.73	1	44	14.29	14.29	1	54	10.15	10.15	1	238	16.64	16.64
Attenzione e	2	328	55.59	79.32	2	198	64.29	78.57	2	339	63.72	73.87	2	865	60.49	77.13
Preoccupazione	3	120	20.34	99.66	3	65	21.10	99.68	3	133	25.00	98.87	3	318	22.24	99.37
Paura	4	1	0.17	100.00	5	1	0.32	100.00	4	1	0.19	99.06	4	2	0.14	99.51
	5	1	0.17	100.00					5	5	0.94	100.00	5	7	0.49	100.00
				Total	308	100.00			Total	532	100.00		Total	1,43	100.00	
Total	590	100.00														

Secondo lo sguardo dei docenti, gli studenti mostrano uno stato emotivo di attenzione e rispetto nei confronti della valutazione e, come seconda osservazione, mostrano preoccupazione ed ansia. Ora, stando a ciò che abbiamo analizzato nella precedente

¹⁰¹ Michellini M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero*, FrancoAngeli, Milano.

sezione, sappiamo che gli studenti hanno una percezione autovalutativa differente da quella dei docenti e dichiarano che la valutazione, per come è vissuta, non li aiuta a comprendere come procedere con lo studio e quindi con l'esperienza dell'apprendere. Si può quindi ritenere che lo sguardo dei docenti sui fatti emotivi degli alunni sia in parte sbilanciato e che la percentuale di preoccupazione sia in realtà più elevata, quanto meno al secondo grado. Analizzando anche le risposte aperte degli studenti si può confermare il dato di attenzione e rispetto in quanto circa l'80% delle risposte assegna un valore comunque positivo alla valutazione anche se la metà di queste risposte sono composte da comportamenti che gli studenti approvano ma non vedono attuarsi lasciando gli stessi non in uno stato di paura, che possiamo sfatare, ma in uno stato di perplessità e preoccupazione, lasciando troppo spesso il risultato in balia della soggettività.

CAPITOLO VI: DISCUSSIONE SUI RISULTATI DELLA RICERCA EMPIRICA SULLA VALUTAZIONE SCOLASTICA E CONCLUSIONE

VI. 1: DISCUSSIONE SUI RISULTATI DELLA RICERCA

In questo capitolo vengono discussi e commentati i risultati della ricerca empirica condotta sulla valutazione scolastica, in base ad una osservazione generale che comprende l'analisi delle risposte di tutti e quattro i questionari somministrati, partendo sempre da quello principale dedicato ai docenti, supportato, con elementi di controllo, dagli altri tre, rivolti ai genitori, agli studenti e ai dirigenti scolastici. In questo capitolo di discussione sono state considerate molto utili anche le circa 1.500 risposte aperte richieste ai docenti e agli studenti. In particolare, due domande facoltative hanno offerto ottime riflessioni ai fini di ricerca: nello strumento rivolto agli insegnanti, ValuDOC, le risposte più arricchenti sono state raccolte dalla domanda in cui era possibile riportare le proprie considerazioni personali in merito alla valutazione, mentre nel questionario dedicato agli studenti, ValuSTU, la domanda, sempre facoltativa, poneva ai ragazzi una riflessione in merito al fatto che la valutazione possa aiutarli a migliorare il loro apprendimento. Delle 1.500 risposte ben il 51% sono quelle ottenute dagli studenti, seppur, come partecipazione complessiva, loro risultino molto meno rispetto agli insegnanti. Le risposte degli studenti, oltre ad essere numericamente corpose, hanno raccolto l'attenzione di chi scrive per il valore posto ad una domanda che non comportava una risposta automatica ma una certa riflessione da parte loro e che non era obbligatoria. Le risposte ottenute sono risultate molto interessanti e in linea con il percorso progettuale di ricerca.

Iniziando l'analisi dalla formazione degli insegnanti, relativamente all'uso dei metodi e degli strumenti valutativi, i dati evidenziano chiaramente che la formazione iniziale non ha dato, nella percezione degli insegnanti, un apporto rilevante. In ogni caso il contributo della formazione in servizio, attraverso i corsi di aggiornamento, è stato giudicato dagli insegnanti poco più rilevante rispetto alla formazione iniziale universitaria. Come già illustrato nella analisi dei dati della sezione 2, riferita appunto alla formazione, i docenti hanno giudicato come modalità di acquisizione più importanti nell'ordine: l'esperienza diretta in classe, la collaborazione con colleghi, lo studio individuale, i corsi di aggiornamento ed infine, all'ultimo posto, il percorso formativo universitario o riferito agli istituti magistrali per alcune docenti primaria. Pertanto, si può dire che gli insegnanti hanno

attribuito un'importanza determinante a modalità informali quali il confronto non strutturato tra i colleghi, lo studio individuale e, soprattutto, all'esperienza diretta in classe.

Tutti questi possono essere considerati fattori esperienziali ed anche casuali, quindi non inseriti in percorsi intenzionali e mirati. Ciò espone la formazione derivante a fragilità, rapsodicità e con grave rischio di deriva empirista. I docenti infatti giudicano molto importante una dimensione soggettiva, individuale come lo studio, l'approfondimento personale, ed una dimensione interazionale ed esperienziale come la pratica diretta con gli studenti, che fa pensare a tentativi per prove ed errori direttamente sul campo, un'esperienza quindi cresciuta sulla pelle dei ragazzi. Era prevedibile l'attribuzione di un'importanza medio-scarso alla formazione strutturata e istituzionale, quanto meno per i docenti delle scuole secondarie la cui formazione universitaria, come è noto, è di tipo specialistico e non articolato anche in senso pedagogico-didattico. Anche la recente introduzione dei percorsi formativi dei 24 crediti (PF24) non possono compensare in maniera specifica l'esigenza di formazione riferita alla valutazione. Anche l'anno di prova per l'immissione in ruolo dei docenti, seppur nel tempo sia diventato un percorso più attento, complesso e ricco di riflessioni didattiche, può essere percepito spesso come un adempimento burocratico e, non sempre è in grado di integrare adeguatamente la preparazione educativo-didattica di cui la formazione universitaria specialistica disciplinare era priva.

In ordine alla formazione in servizio, che sappiamo essere spesso disarticolata, anche in relazione all'autonomia scolastica, viene percepita dai docenti come dispersiva e, soprattutto, teorica, lasciando così spazio ad una limitata incidenza sui comportamenti degli insegnanti. Per quanto riguarda le differenze legate all'ordine scolastico di appartenenza, si può rilevare che i docenti dell'ordine secondario danno maggiore importanza alla collaborazione con i colleghi e meno ai corsi di aggiornamento probabilmente anche perché hanno meno momenti di incontro rispetto a quelli previsti nel contratto degli insegnanti della scuola primaria e accentuano l'importanza dei fattori esperienziali più legati al servizio. I dati rivelano una correlazione esistente tra l'incremento dell'importanza attribuita all'esperienza diretta in classe e la riduzione di quella attribuita al percorso formativo universitario e ad altri corsi di aggiornamento. A modesto avviso di chi scrive, questo costituisce un possibile elemento critico suffragando l'ipotesi che l'empirismo formativo tenda a cristallizzare le convinzioni maturate nel corso dell'esperienza personale, a svantaggio dello sviluppo di una vera e propria competenza

professionale di tipo scientifico che si affida a percorsi rigorosi e a procedimenti rispondenti a logiche e criteri accreditati.

Nelle domande aperte gli insegnanti hanno anche espresso giudizi sulla produttività dei corsi di aggiornamento da loro frequentati. La maggior parte di questi ha affermato che le tematiche relative alla valutazione sono state trattate in maniera troppo teorica ed è stata poco curata la parte operativa relativa all'applicazione concreta delle conoscenze e che, pertanto, è stato impossibile avere una ricaduta nella prassi scolastica. Si può ipotizzare che in parte queste affermazioni evidenzino una sorta di resistenza al cambiamento (Mezirow, 2003), costituendosi come vero e proprio meccanismo di autoinganno. Al tempo stesso la ricorrenza di questa convinzione non può non suggerire la necessità di rivedere i modelli formativi in uso nella formazione in servizio con particolare attenzione alla loro dimensione di traducibilità nella prassi anche supportata da modalità laboratoriali di svolgimento. Alcuni insegnanti hanno sostenuto che l'aggiornamento è stato produttivo quando aveva coinvolto l'intero consiglio di classe che ha potuto così applicare collegialmente e collaborativamente quanto appreso. Ciò conferma la necessità di supportare il confronto professionale, strutturato e mirato dei team che operano.

La distribuzione delle risposte e dei commenti liberi da parte dei docenti della primaria assume a tratti un curioso andamento rispetto a quella dei colleghi delle secondarie. Tali insegnanti considerano importanti tutte le modalità proposte dal questionario rispetto a quelli delle secondarie. Questo dato si potrebbe interpretare come un maggior scetticismo generale verso la formazione didattica (relativa alla valutazione) da parte degli insegnanti delle secondarie (come se la ritenessero meno importante), oppure come una enfattizzazione dell'importanza di tutte le modalità di formazione da parte dei docenti della scuola primaria.

Rimane però fortemente evidente che la maggior parte di tutti gli insegnanti, sia della primaria che del primo e del secondo grado scolastico, ritengono fondamentale dal punto di vista formativo il confronto tra loro ma, soprattutto, la pratica diretta in classe che, come anticipato nel capitolo precedente dell'analisi dei risultati, rischia di provocare un andamento altalenante sul percorso del singolo alunno rendendo la valutazione in generale destabilizzante, cioè contraria alla sua primaria funzione formativa.

La catena dei risultati conferma l'assegnazione dell'importanza maggiore all'esperienza diretta che, come secondo passaggio, necessita di un confronto tra colleghi che però rischia di non essere un confronto emancipativo in termini culturali perché mancante di quella parte formativa iniziale, e in corso, lamentata dai docenti stessi. I risultati, in maniera

massiccia, segnalano che la formazione relativa alla valutazione è un processo bottom-up: dapprima si applicano sugli studenti i risultati di una riflessione personale, questi vengono confermati in un confronto non strutturato con i colleghi, per sfociare in quelle che vengono considerate buone prassi per la valutazione e nella ricerca di elementi teorici a loro supporto. In questo processo non avviene mai quello studio e quella condivisione di criteri generali che afferiscono alla collegialità in senso lato e non sono riducibili al confronto interpersonale di un piccolo gruppo. Non viene considerato utile un modello formativo top-down nel quale il rapporto tra le conoscenze teoriche, l'elaborazione collegiale dei criteri e la riflessione valutativa in senso alto siano elemento che muove e orienta l'agire didattico quotidiano dei singoli e dei team. Questa situazione comporta almeno due rischi: il primo rischio è, naturalmente, riferibile agli allievi che subiscono i limiti di una formazione non adeguatamente suffragata, con tutte le conseguenze che una cattiva valutazione comporta in ordine allo sviluppo e all'apprendimento degli allievi, il secondo rischio coinvolge direttamente gli insegnanti che con questa logica, aumentano il carico temporale di lavoro e mantengono una visione complessa e faticosa su tutta la procedura. Ciò si conferma anche con gli aggettivi riportati nell'80% delle risposte aperte dei docenti che descrivono la riflessione personale sulla valutazione come procedura fondamentale-delicata-complessa-difficile. L'impossibilità di muoversi entro una logica condivisa, secondo criteri chiari e definiti, di cui si è individuato il senso e la necessità a seguito di un vero e proprio processo di elaborazione culturale, come quello che un'autentica formazione dovrebbe originare, comporta una faticosissima avventura individuale di soluzione di problemi pratici anche in senso valutativo. Questa fatica viene vissuta e segnalata continuamente dai docenti che, inevitabilmente, se ne fanno comunque carico nelle situazioni specifiche. A modesto avviso di chi scrive, questo elemento dovrebbe comportare un ripensamento della formazione dei docenti nella direzione di una migliore sinergia tra teoria e pratica sia nei percorsi iniziali che in quelli in servizio. Andrebbero sviluppati e sperimentati modelli di formazione in servizio capaci di superare il gap che la nostra ricerca ha evidenziato sostenendo gli insegnanti in un compito estremamente delicato in vista della strutturazione del percorso personale degli allievi e della loro visione di sé.

La terza sezione dello strumento questionario docenti, ValuDOC, ha indagato gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle funzioni della valutazione, dell'uso di vari strumenti di valutazione, del funzionamento degli organi collegiali relativamente all'ambito valutativo e delle convinzioni in ordine alla valutazione formativa e,

conseguentemente, alla capacità di elaborare procedure e strumenti adeguati. Questa fase è stata considerata la più tecnica e quella per la quale la comprensione si è rivelata essere la più difficile. A questo riguardo va anche considerato il fatto che questa sezione del questionario presentava il maggior numero di domande, utilizzando un linguaggio specifico che potrebbe aver ostacolato la comprensione da parte di alcuni docenti, soprattutto in alcuni passaggi di qualche item. Nonostante il questionario rivolto ai docenti sia stato rivisto da una dozzina di panelisti e da altrettanti docenti sperimentatori, ad avvenuta lettura dei dati si sono rilevate incongruenze in qualche risposta che hanno fatto ipotizzare una non efficace formulazione di alcune domande. Per quanto riguarda le funzioni della valutazione, i dati dimostrano che gli insegnanti hanno attribuito la maggiore importanza a due funzioni: prendere decisioni consapevoli al fine di migliorare l'apprendimento di tutti gli alunni; aumentare l'utilizzo di strumenti che sostengano l'importanza della valutazione dal punto di vista formativo e che quindi aiutino i docenti ad osservare lo sviluppo del percorso degli studenti. La funzione della valutazione che viene ritenuta di gran lunga meno importante è quella di selezione degli alunni. Si può rilevare che gli insegnanti, almeno a livello di intenzioni, hanno privilegiato funzioni evolute della valutazione. Essi vedono la valutazione soprattutto in termini formativi, come strumento per ottenere informazioni al fine di adeguare la didattica e di prendere decisioni più consapevoli. Gli scopi sommativi, di accertamento del profitto degli alunni, sono giudicati importanti ma subordinati rispetto la funzione formativa. La visione della valutazione in termini di selezione è stata quasi abbandonata del tutto. Questo quadro è assolutamente in linea con le normative attuali riferite alla valutazione. In particolare si può evidenziare come il percorso della scuola primaria, che in tal senso ha attivato una riflessione in termini formativi prima degli altri ordini scolastici, anche nell'anno della somministrazione del questionario stesso, sia da considerarsi culturalmente più avanzata. Dopo 43 anni dalla Legge 517/1977, che proponeva per la prima volta, a livello normativo in Italia, il costrutto di valutazione formativa, si può dire che la scuola di oggi sia una scuola che offre una quota molto più rilevante di opportunità in relazione alle differenti esigenze formative, una scuola che forma, orienta, regola, spinge all'autovalutazione e alla riflessione narrativa sull'apprendimento, anche in vista della valutazione autentica. Gli insegnanti hanno recepito, almeno in termini intenzionali, la funzione formativa della valutazione. I risultati dei questionari di controllo, somministrati in particolare ai genitori e agli studenti della scuola secondaria di secondo grado, evidenziano però una parziale corrispondenza tra le intenzioni dichiarate e i comportamenti realmente posti in essere. Le risposte dei docenti,

messe in parallelo con quelle degli studenti, mostrano, infatti una certa discrepanza: lo spostamento culturale nella visione dei docenti di ogni ordine e grado, rilevato dai dati e dichiarato dagli insegnanti in termini di buone intenzioni, non viene confermato dalle risposte degli studenti che dichiarano, in misura abbastanza generalizzata, di non ricevere dalla valutazione feedback utili a migliorare il proprio apprendimento e il metodo di studio.

Come vedremo in seguito, gli insegnanti dichiarano, a più riprese, di ritenere che la valutazione sia uno strumento di ricerca di feedback dagli studenti per la riequilibrio della proposta didattica. Affermano di utilizzare mezzi e strumenti diversi per valutare a seconda della situazione diagnostica rilevata ed anche dei bisogni degli alunni, che tali strumenti sono di natura osservativa/narrativa, per la dimensione formativa, e di natura più riconducibile a sintesi numerica, per quella sommativa. I docenti dichiarano inoltre di confrontare gli elementi che emergono dai diversi strumenti utilizzati nelle diverse fasi.

In realtà, quanto dichiarato dagli studenti, rivela, al contrario, che la ricerca di feedback per regolare il percorso, è sì un'esigenza dei docenti, ma non nella direzione di fornire indicazioni formative ai ragazzi, i quali lamentano, in grandi percentuali, la mancanza di suggerimenti per migliorare il proprio percorso. Questi ultimi dichiarano di non comprendere i criteri di valutazione, in quanto non ne ricevono adeguata spiegazione; di osservare un forte atteggiamento di soggettività valutativa da parte dei docenti, considerati, sebbene in misura ridotta, autenticamente capaci di valutazione. Il questionario dei docenti presenta incongruenze anche nel confronto con i risultati delle risposte dei dirigenti e delle famiglie. Per quanto riguarda il controllo con i dirigenti potremmo anche ribaltare il ruolo degli item e osservare le risposte dei docenti non come principali ma in funzione di controllo: i dirigenti ci informano di aver condiviso i criteri valutativi ad inizio anno in sede di collegio mentre, in risposta, i docenti dicono che non condividono nulla sul tema in modo collegiale e che la condivisione viene fatta all'interno del piccolo gruppo del team e neanche ad inizio anno, ma ad azione didattica iniziata. I dirigenti indicano di aver promosso attività formative su tale tema negli ultimi tre anni mentre i docenti ci indicano la necessità di essere formati e che le poche informazioni che hanno avuto negli anni, sia da percorsi universitari che da corsi di aggiornamento, sono state di valore non rilevante soprattutto perché provenienti da corsi che hanno sempre presentato la valutazione in forma teorica. Anche dal confronto con le famiglie non tutte le risposte vengono confermate: le indicazioni chiare e condivise dei criteri adottati per la valutazione si ottengono solo da alcuni docenti.

Il questionario dei docenti è lo strumento studiato con più attenzione e composto da più domande e per tal motivo utile ad evidenziare atteggiamenti e modalità di lavoro in modo chiaro e definito. In tal senso, risulta particolarmente interessante la rilevazione delle incongruenze manifestate dai docenti nelle risposte al questionario ValuDOC, soprattutto nella sezione 3, di cui discuteremo in seguito i dati in maniera più puntuale per comprendere le risultanze globali. In tal senso tali incongruenze confermano già quanto anticipato nel confronto con i risultati degli altri questionari (ValuGEN, ValuSTU e ValuDIR).

Tra le incongruenze evidenziate dall'analisi intrinseca delle risposte a ValuDOC, l'osservazione risulta essere l'elemento più critico. Dalle risposte a più item, infatti, si evidenzia come essa venga considerata importante, ma non si ravvisano elementi che ne mostrino la dimensione di pratica realmente svolta.

Gli insegnanti dichiarano che gli aspetti più complessi da valutare sono il processo di apprendimento e l'atteggiamento degli studenti verso l'apprendimento. Colgono la difficoltà di tale operazione e si interrogano su quali siano gli strumenti a supporto del docente da poter integrare a quelli che hanno già in uso e che dichiarano nel sesto item della sezione 3, ovvero le prove scritte e orali. Questi due risultati in realtà collimano: usare solo prove scritte e orali come strumenti per la valutazione, limita la capacità di osservare i processi di cambiamento e gli atteggiamenti. Si sposta il focus d'attenzione sull'osservazione dei processi di cambiamento ma poi si ritorna indietro sull'uso di strumenti che accertano apprendimenti. Si ritiene dunque importante non soffermarsi solo sull'appreso, rilevato in modo sommativo, ma poi, in realtà, sembrano sconosciuti altri strumenti valutativi. L'attenzione all'osservazione è presente anche nell'item 4 in cui si chiede il giudizio sui propri strumenti che, seppur non vengano utilizzati, si giudicano come osservativi/narrativi e, addirittura, con una percentuale di poco scarto, osservativi/psicometrici. I docenti, quindi, usano strumenti che possiamo definire "classici", come prove scritte e orali, per accertare i percorsi, ma giudicano tali strumenti osservativi, narrativi e psicometrici. Ciò evidenzia una importante discrepanza tra quanto dichiarato e quanto realmente agito, oltre ad una zona di oscurità importante riguardo alle caratteristiche e al reale potenziale formativo degli strumenti utilizzati. Conseguentemente emerge la difficoltà di valutare i processi e gli atteggiamenti, i quali evidentemente sfuggono alle rilevazioni effettuate con l'utilizzo di strumenti valutativi di tipo tradizionale.

Ancora una volta possiamo confermare che, seppur l'intenzione e l'attenzione dei docenti si sia spostata idealmente, in tutti gli ordini e i gradi di scuola, sul valore e

l'importanza della valutazione formativa, rimane un impedimento di fatto, ovvero la mancanza di attività osservative.

Il valore dell'osservazione e gli strumenti in suo supporto sembrano conosciuti ma, certamente, non utilizzati. Anche l'analisi delle risposte aperte degli insegnanti suggerisce una mancanza culturale in tal senso legata all'osservazione. Da una quantificazione delle occorrenze dei termini utilizzati, risulta che le parole "osservare e osservazione" vengono raramente menzionate e con una ricerca più approfondita si osservano scritte circa 40 volte su 660 risposte, al pari livello del termine "sommativa" e di gran lunga inferiore ai termini "compilata-difficile-complessa-delicata". Osservare è uno dei modi privilegiati della ricerca qualitativa che permette di conoscere ciò che accade in classe e che vive lo studente e, attraverso questo processo, di acquisire una maggiore consapevolezza dei comportamenti e degli atteggiamenti degli studenti. L'osservazione rappresenta lo strumento per eccellenza per conoscere la realtà e prevederne gli eventuali sviluppi. In questo tipo di pratica il ricercatore, che nel nostro caso corrisponde al docente, avvalendosi dei propri sensi o di strumenti appropriati coglie comportamenti, fatti, vicende e li registra.

L'oggetto dell'osservazione può essere una persona, un gruppo, o un contesto sociale particolare. È fondamentale, in questo senso, che l'osservatore sappia con certezza cosa osservare, quali comportamenti scegliere e quali trascurare. Possiamo definire la capacità di osservare uno dei punti cardine della professione docente. La sezione 3 trova dunque una crepa sul tema dell'osservazione, i docenti ne pongono l'attenzione ma rimangono privi di strumenti appropriati per attivarla. Questo comporta l'utilizzo di modalità osservative del tutto personali e il rischio di registrare solo ciò che dei comportamenti umani colpisce emotivamente l'osservatore rischiando di trascinare l'osservazione complessiva in un riduttivismo docimologico (Petracca, 2015) che inficia il finale dell'osservazione. Tale difficoltà si rileva in tutti gli ordini di scuola, per quanto più limitata nella primaria, dove, maggiormente, le pratiche osservative accompagnano le altre procedure valutative. A modesto avviso di chi scrive, anche questa sezione suggerisce un intervento migliorativo, in questo caso legato a competenze tecniche: gli insegnanti necessitano di strumenti per l'osservazione che siano costruiti su riflessioni teorico-scientifiche e che siano condivisi collegialmente. Oltre all'uso di prove classiche per l'accertamento delle conoscenze e delle abilità dei discenti, va favorita la conoscenza e l'implementazione di strumenti osservativi degli atteggiamenti e del percorso di questi in modo che le intenzioni espresse dai docenti, che evidenziano già un cambiamento culturale verso una valutazione sempre più formativa, diventino concretamente attuabili.

La quarta sezione era dedicata al tempo. Un tempo scolastico che viene percepito sempre come insufficiente per svolgere con cura le mansioni necessarie, ma che, in realtà viene speso in misura significativa se non, addirittura, eccessiva in lunghe procedure valutative, che surrogano impropriamente la riflessione a monte in ordine ai modelli e ai criteri valutativi che si intendono utilizzare. Molto, troppo tempo inoltre, viene impiegato in confronti estemporanei dell'ultima ora, che oltre ad assumere la funzione di surroga di cui sopra sembrano svolgere un compito di rassicurazione e di conferma dell'agire posto in essere. Anche da questa sezione può essere tratta una corposa discussione: il primo item, con la richiesta di indicazione del tempo quantificabile per lo svolgimento delle attività valutative, ci indica che il 63,6% dei docenti utilizza oltre dieci ore a quadrimestre, che è considerato un tempo molto ampio. Di tutte queste ore, i docenti riportano che la maggior parte di queste viene utilizzato per l'organizzazione di strumenti formativi. In realtà, emerge un'ulteriore contraddizione, in quanto (TAB. 32 SEZ.4 n.3) la maggiore quota temporale viene impiegata prima dell'inizio dello svolgimento delle unità di apprendimento, per l'organizzazione del lavoro e, al termine per addivenire alle decisioni proprie della valutazione sommativa, quindi, alla fine dei percorsi, attraverso il confronto non strutturato con i colleghi. Viceversa non viene fatto riferimento all'impiego di tempo in itinere, ovvero quando la valutazione formativa dovrebbe assolvere la sua funzione fondamentale, assorbendo tutto il tempo necessario. Parallelamente non emerge l'impiego di tempo per la riflessione collegiale preliminare, quella cioè che dovrebbe consentire alla comunità scolastica di adottare modelli e criteri valutativi coerenti con la propria idea di Scuola, di apprendimento, di valutazione. Potremmo dedurre, da tali informazioni ricevute, che se poi l'utilizzo di tali strumenti non avviene, come indicato dagli stessi docenti e come confermano gli studenti, che il tempo speso per la valutazione, pur quantitativamente elevato, non viene utilizzato nella giusta direzione e, quindi non consente di assicurare la qualità che il carattere formativo della medesima richiede. In estrema sintesi e con un linguaggio non propriamente scientifico possiamo affermare che ci troviamo di fronte ad una "perdita di tempo". Una possibile, importante causa di questa criticità è riconducibile alla mancata strutturazione di un percorso condiviso e alla insufficiente riflessione autentica sull'importanza della valutazione formativa. Possiamo affermare che ci troviamo di fronte ad un deficit culturale su questo piano e, conseguentemente, ad un problema in termini di formazione dei docenti. Tale prassi, radicata in tutti gli ordini, seppur con minor forza alla primaria, non sembra essere messa in discussione dai docenti. Pur presenti, in evidenza, condizioni esterne su cui è importante agire e riordinare, per esempio sulla

formazione come già indicato in precedenza, di nuovo si constata la presenza di un atteggiamento di autoinganno e di resistenza al cambiamento, come osservato anche da altre ricerche riguardanti lo studio degli atteggiamenti dei docenti (Michelini, 2016). Si utilizza molto tempo per la valutazione, la maggior parte dei docenti lamenta la difficoltà di gestire con chiarezza questo processo complesso, eppure si preferisce indicare le sole condizioni esterne, come la mancata formazione pratica e la mancanza di tempo, per mantenere uno scudo che eviti ulteriori cambiamenti. Le condizioni esterne sfavorevoli hanno limitato la consuetudine alla riflessione autentica creando un evidente circolo vizioso nel quale abiti mentali scarsamente riflessivi cedono alle difficoltà esterne alimentando l'idea che sia la mancanza di tempo il problema di una non attivazione del cambiamento. Com'è noto, anche da altre ricerche (Michelini, 2016), il depotenziamento di stili riflessivi rende più difficile affrontare le situazioni ipercomplesse. Abbiamo dedotto, dalla partecipazione alla ricerca *Pensare la Valutazione*, dal numero di risposte aperte non obbligate e dai valori di risposta sugli aspetti formativi, che stiamo osservando un corpo docente dedito al proprio lavoro. È opportuno quindi interrogarsi sulle dinamiche che, in docenti così motivati, attenti al tema della valutazione e già in fase mentale di cambiamento culturale, portino a tali resistenze e se queste siano già dichiarate dalle risposte stesse del questionario o se siano da ritrovarsi in fattori altri non indagati. Partendo dalla seconda ipotesi, potremmo affermare certamente che i continui cambiamenti, che le varie riforme della scuola hanno imposto negli ultimi decenni alle scuole, hanno creato sfiducia nei docenti rispetto a tutte quelle buone prassi suggerite in modalità top-down.

Stanchezza e sfiducia possono aver attivato inconsciamente, o anche in modo chiaro, resistenze all'ennesimo cambiamento. È come se i docenti sminuissero il valore dei contenuti di qualsiasi nuova proposta, perché ne ipotizzano in partenza una scarsa durata nel tempo normativo e poco valore educativo rispetto al sapere consolidate grazie all'esperienza professionale. Ritornando invece sui risultati dell'indagine, la resistenza può essere scatenata dall'incapacità di organizzare un confronto strutturato, costruttivo, di condivisione, con caratteristiche distintive chiare, sia a partire dal grande gruppo del collegio fino ad arrivare al piccolo gruppo del team. Il confronto estemporaneo, che pur i docenti indicano come un passaggio formativo rilevante, non permette di giungere ad una reale condivisione né di pensieri sulla valutazione, né di strumenti per la valutazione che, quindi, rimangono indicati come potenzialmente utili ma non vengono utilizzati. I gruppi

di lavoro a scuola, in particolare quelli dei team, sono vere e proprie comunità di pratica¹⁰² che rimangono, in quest'epoca di passioni tristi, svuotate della centralità del pensiero.

Se dall'analisi delle precedenti sezioni si è ipotizzato un intervento sul tema della formazione iniziale dei docenti, riguardante la valutazione, ed un supporto di tipo tecnico relativo alla costruzione e all'uso di strumenti di osservazione, dalla discussione della sezione 4 possiamo ipotizzare che il giusto utilizzo del tempo dovrebbe essere attivato dall'organizzazione, secondo criteri scientifici, del confronto tra i docenti del piccolo gruppo e che l'anticipo delle riflessioni sulla valutazione non deve avvenire prima dell'inizio di una unità di apprendimento ma all'inizio dell'anno scolastico in modo che il valore della valutazione si basi non solo sulla costruzione operativa e condivisa degli strumenti di valutazione, ma anche sulla costruzione epistemologica dei percorsi valutativi.

La sezione 5 è stata dedicata all'analisi della comunicazione tra i vari soggetti d'indagine. Sempre partendo dai docenti, si è poi analizzato, in parallelo, il parere dei genitori e degli studenti del secondo grado in modo da poter integrare le loro voci ed avvicinarci maggiormente ad un quadro reale relativo alle modalità comunicative. I docenti cominciano col rispondere a questa sezione evidenziando, con una percentuale del 62,7%, che a loro parere la responsabilità dell'utilizzo di prove e criteri di valutazione è sia personale che collettiva. Questo conferma l'importanza del confronto, sempre indicato come prioritario dai docenti, e della condivisione collegiale su cui invece si sottolinea una palese difformità tra quanto dichiarato dai docenti e quanto dai dirigenti scolastici. Questi ultimi, infatti, dichiarano di affrontare le scelte strategiche sulla valutazione in seno al collegio dei docenti, gli insegnanti, al contrario, dichiarano che ciò non avviene. Per quanto riguarda la comunicazione agli studenti e alle famiglie si indica il tempo scuola dedicato ai primi colloqui o agli incontri individuali. Da parte dei docenti della primaria si alza la percentuale che indica una comunicazione più strutturata all'interno dell'incontro collettivo con le famiglie di inizio anno scolastico. Tale comunicazione però non viene confermata dalla famiglie che, come per gli altri ordini scolastici, riportano una modalità vis à vis per conoscere come viene valutato il proprio figlio. Evidentemente quella percentuale maggiore, riferita dai docenti primaria, e relativa ad una comunicazione iniziale collettiva, nasconde un tentativo, non ancora ben riuscito, di fare due importanti operazioni: anticipare i tempi della comunicazione e renderla collettiva e trasparente. Per fare in modo che la comunicazione funzioni in tal senso, bisogna avere il controllo

¹⁰²Wenger E. (1998), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano.

dell'argomento, sia dal punto di vista teorico che procedurale oltre che normativo, e bisogna poi declinare il tema anche per ciò che riguarda gli alunni con bisogni educativi speciali. La complessità dell'argomento e le continue modifiche normative hanno reso il tema "scivoloso" da presentare agli esterni e, per evitare contraddizioni, si è spesso affrontato in modo rapido e superficiale. Il 10% delle famiglie indica addirittura di non aver mai avuto comunicazioni in tal senso. La percentuale dei docenti che indica di aver ricevuto qualche richiesta di chiarimento da parte dei genitori è però del 60,4%, il dato conferma, appunto, che la comunicazione non è ancora ottimale. Per quanto riguarda poi la comunicazione con gli studenti, le percentuali peggiorano: solo il 50,7% dei docenti indica agli studenti come avverrà la valutazione, ma l'altro 50% o lo comunica ad inizio anno o non lo comunica affatto e lo fa dedurre agli alunni in base al suo procedere. Questo dato di trascuratezza nei riguardi degli studenti è piuttosto allarmante. Gli studenti del secondo grado, lo confermano con percentuali che arrivano all'80% nel dichiarare di ricevere informazioni in tal senso solo qualche volta da qualche docente. Questa non comunicazione, questa incomprensione del ruolo attivo del docente sul senso della valutazione, questo uso ancora troppo spesso relegato ad interventi sommativi, viene sottolineato anche nella parte qualitativa dei dati, ovvero in oltre il 60% delle risposte aperte degli studenti del secondo grado. Gli studenti comprendono il valore della valutazione, ne confermano l'importanza dell'utilizzo ma, con forte critica, sottolineano un non corretto uso da parte dei docenti. L'analisi degli studenti viene raccolta da osservazioni che essi fanno sulla loro esperienza personale, ma anche con le osservazioni sui compagni.

L'analisi della sezione dedicata alla comunicazione ci porta ad ipotizzare un nuovo tassello di intervento: organizzare una comunicazione efficace e completa con incontri collettivi d'inizio anno in tutti gli ordini scolastici e incentivandola e rafforzandola, con la condivisione iniziale degli obiettivi, e con feedback formativi (in itinere e conclusivi), verso gli studenti, da parte di tutti i docenti. Quest'ultimo è certamente il passaggio più complesso su cui operare nel futuro immediato.

L'ultima sezione infine, la numero 6, è quella dedicata al vissuto emozionale che, apparentemente, potrebbe sembrare irrilevante rispetto le questioni tecniche e formative ma, al contrario, sappiamo, in base a studi degli ultimi decenni, anche forniti da EBE¹⁰³, che la risposta efficace e funzionale della valutazione risiede anche nella forza della componente emotiva dei processi valutativi. La valutazione, in positivo o in negativo, è

¹⁰³ Hattie J. (2008), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York: Routledge.

una dimensione fortemente connotata da vissuti emotivi, perché si intreccia inevitabilmente e inestricabilmente con parole come autostima, intelligenza, valore e si trova al centro della questione educativa. È utile innanzitutto considerare questo aspetto per attribuire alla valutazione la giusta importanza, per poter dire in primo luogo che non è un rito burocratico, non è qualcosa che un docente è chiamato a fare, fine a se stesso. La valutazione è piuttosto qualcosa da compiere con la consapevolezza del potenziale formativo di cui essa è portatrice. Potenziale che, anche se ignorato o trascurato, può avere conseguenze rilevanti sui processi di apprendimento e, più in generale, sui processi di crescita di ciascun individuo. In secondo luogo, serve tenere ben presente il processo di valutazione perché, proprio in virtù di questa connotazione emotiva, la valutazione stessa può essere strumento di apprendimento. Se in generale l'impatto di un feedback, di un giudizio o di un voto, è molto forte, allora un buon feedback o un buon giudizio, che naturalmente non significa necessariamente positivo, possono agire nella direzione di un apprendimento significativo. Stiamo quindi parlando di un processo ad alto valore emotivo che può rappresentare un punto di partenza importante in quanto generativo di buone prassi. Parlare con gli insegnanti di come e quanto il loro sguardo valutativo possa influire sui propri studenti potrebbe rappresentare un primo aspetto da considerare nei percorsi rivolti a docenti in formazione e in servizio, in quanto a volte questi percorsi sono troppo sbilanciati sugli aspetti, certamente importanti, del fare, trascurando tutto ciò che potrebbe invece contribuire alla formazione di un pensare valutativo realmente student-centered.

Concezioni, emozioni e atteggiamenti, sono le tre componenti di una dimensione dell'essere e del pensare valutativo. Di queste prassi possiamo osservarne almeno due: la prima ha a che fare con l'importanza di parlare anche di questo aspetto con i docenti di ogni ordine e grado, la seconda riguarda il chiedersi come sia fatto un buon feedback valutativo. Si tratta cioè di legare in modo molto stretto chi siamo e che cosa facciamo, il nostro essere e il nostro fare, nella convinzione che non sia sufficiente aver capito come si fa a realizzare una valutazione formativa orientata al miglioramento e alla partecipazione, se non ci si appropria dei valori del miglioramento e della partecipazione. Non si può insegnare ad autovalutarsi o a valutarsi reciprocamente (autovalutazione e valutazione tra pari) se la riflessione e la collaborazione sono dimensioni che non fanno parte del nostro sentire e della nostra esperienza (Aquario, 2015).

Sulla mancanza di assegnazione di buoni feedback sono tornati con forza gli studenti nelle considerazioni aperte riferite alla valutazione come strumento di miglioramento del proprio studio: essi richiedono con forza (80%) buoni feedback, così come i docenti stessi

hanno dichiarato, nei primi item, di ricercarli dagli studenti. La possibilità, per ciascuno studente, di accedere ad un feedback con queste caratteristiche si traduce in un'opportunità di enorme valenza formativa, significa che lo studente può guardarsi allo specchio mentre cresce e apprende. Lo studente fruisce così di un ambiente valutativo supportivo e orientato al miglioramento, che apre l'orizzonte del possibile attraverso l'incoraggiamento del pensiero critico e riflessivo e l'aumento dell'autostima. Si può dire che si è fornito un buon feedback quando non è più il docente a fornirlo ma anche gli allievi tra di loro imparano a scambiarsi feedback costruttivi, o quando è l'allievo, nel dialogo con se stesso, che apprende a gestire ciò che succede mentre apprende. In questa prospettiva di valutazione formativa, si parla, come osservato in precedenza, anche dei feedback richiesti dai docenti, e al prezioso ritorno di informazioni che può avere quest'ultimo nel momento in cui utilizza qualsiasi procedura, da quelle più formali come compiti, attività, prove specifiche, fino a procedure informali come semplici domande poste durante la lezione, discussioni in aula, osservazioni che fanno parte della normale routine di insegnamento. Si tratta di processi che supportano, nella ricerca di informazioni, la comprensione di come procede l'apprendimento (e l'insegnamento) e rappresentano dunque fonti preziose in virtù del loro potenziale uso formativo nella direzione della progettazione dei processi di insegnamento.

Riguardo questa sezione, in base alla raccolta dei dati e alla discussione che si sta traendo, si osserva una possibile debolezza nella costruzione dei quesiti che, se posizionati in una sezione antecedente, e aumentati in numero per poter meglio indagare il valore emotivo che si nasconde dietro tutte le azioni descritte, avrebbero potuto condurre i docenti ad una migliore riflessione anche durante lo svolgimento stesso del questionario.

I docenti esprimono con certezza, indicata da una percentuale dell'81,4%, un atteggiamento riflessivo nell'affrontare le attività valutative ed eventuali indecisioni. Alla luce dell'analisi globale dei dati, possiamo confermare che questa riflessione è certamente presente ma rimane un elemento legato al singolo docente che, con attenzione e cura, raccoglie i propri materiali della situazione e conversa in modo riflessivo tra sé per far emergere, criticare, ristrutturare e verificare sul campo, le comprensioni intuitive dei fenomeni dei quali fa esperienza. Schön ci insegna che in questo momento, l'agito e il dichiarato, la teoria e la pratica, si fondono nella conversazione intrapresa dal professionista. Una interazione costante ed equilibrata tra abiti di pensiero e risultati dell'azione. Pur osservando un buon punto di partenza in questo procedere dei singoli docenti, si rilevano due rischi per il buon sviluppo del pensiero riflessivo: l'errata costruzione di dispositivi che assicurino le migliori condizioni per tale sviluppo e la

rigidità di certe menti non abituate a trasformare i propri abiti mentali con la formazione e il confronto continuo che aumentano il rischio di rimanere imprigionate in vortici riflessivi confermativi (Michelini, 2016, p.176). Quindi, potremmo dichiarare di ritenere importante la gestione emotiva delle azioni valutative, attraverso la sospensione dell'azione e l'attivazione del pensiero riflessivo, ma che questo, per essere sostenuto, ha bisogno della costruzione di confronti strutturati come, per esempio, attraverso l'organizzazione di comunità di pensiero. L'ultimo item della sezione 6, riferita al vissuto emozionale, è rivolto ai docenti ma con lo sguardo posto sugli studenti. I docenti segnalano, con una percentuale del 70%, che gli studenti vivono il processo della valutazione con attenzione e rispetto. Tale osservazione viene confermata, da oltre l'80% degli studenti. È un "dare valore" che è vissuto dai docenti e che viene recepito dagli studenti. Dall'analisi, in particolare, delle risposte aperte, gli studenti sottolineano l'importanza della valutazione ritenendola necessaria. Al contrario di ciò che un sentire popolare potrebbe ipotizzare, solo il 20% degli studenti ha negato il valore della valutazione, mentre tutti gli altri, seppur in gran parte abbiano denunciato un non corretto uso e abbiano suggerito indicazioni per migliorarla, si sono, appunto, dichiarati a favore. Come descritto anche in passaggi precedenti, gli studenti hanno dimostrato una capacità riflessiva tale sul tema, da esserne in grado di riportare riflessioni al pari di ciò che è possibile trovare in letteratura. Su questo aspetto articoleremo maggiormente le considerazioni nel paragrafo V.5.

Accogliere, sostenere e coltivare un pensiero valutativo che tenga conto di tutti gli aspetti menzionati, contribuisce alla diffusione di una cultura della valutazione che assegna, a questo processo, un significato di comprensione. Se si valuta per comprendere, diviene possibile dare valore (rispettando in questo modo l'etimologia della parola) alla riflessione, all'ascolto, al proprio sentire e agire per operare delle scelte in modo consapevole in direzione formativa e trasformativa.

VI. 2: LA VOCE DEGLI STUDENTI

PENSI CHE LA VALUTAZIONE TI AIUTI A MIGLIORARE IL TUO APPRENDIMENTO?

Grazie per la domanda

Bella domanda!

Questo paragrafo deriva da varie ragioni, alcune più istintive, altre più ragionate e finalizzate.

La prima è una restituzione, e non solo e non tanto per motivi di cortesia, alla generosità dei ragazzi e delle ragazze che alla domanda posta hanno risposto con sincerità, mostrando che l'essere interpellati per loro non è così consueto, soprattutto che hanno un proprio pensiero da comunicare, radicato nelle loro esperienze scolastiche quotidiane¹⁰⁴.

Ci voleva questo questionario, perché è un modo per rendere vero finalmente il rapporto insegnanti-studenti-famiglie, in cui tutti devono poter esprimere liberamente la propria opinione, cosa che durante la quarantena non è successa: solo i professori parlavano e comandavano e appena uno studente provava a cercare comunicazione o a chiedere meno compiti, subito veniva bloccato senza una spiegazione. Ovviamente perché i professori non volevano avere problemi e sembrare perfetti davanti alle famiglie. Se dovessi dare un voto (come piace a loro) al comportamento di CERTI (E NON TUTTI) professori, darei 4. Scusate per lo sfogo.

La seconda ragione è per dare rilevanza, in maniera congruente con gli obiettivi di ricerca, alla voce degli studenti: chi riceve la valutazione riveste un ruolo centrale e non secondario. Come già accennato, si è inteso non perdere del tutto, grazie alle domande/risposte aperte, elementi qualitativi a sostegno dei dati quantitativi rilevati; non per dare una coloritura al materiale raccolto, quanto per confermare come i meccanismi valutativi possano incidere nella vita dei soggetti coinvolti.

¹⁰⁴ Le riflessioni e problematizzazioni saranno intervallate dalle parole degli studenti. Si è scelto, per non togliere loro forza ed espressività, di riportare testualmente le loro risposte. Crediamo infatti che il linguaggio utilizzato completi il senso del messaggio, oltre che fornirci un "assaggio" del sistema comunicativo dei ragazzi d'oggi. Gli estratti sono stati scelti in maniera discrezionale, per efficacia, vista l'impossibilità di riportarli integralmente. Si noteranno vari accenni- come era inevitabile- alla situazione difficile creata dalla didattica a distanza.

La valutazione ha una doppia anima che va tenuta presente: registrare situazioni di apprendimento reali e comparabili, grazie a criteri di verifica, ma al contempo, rendere ragione a storie e processi di crescita personali e unici. A scuola non si va più per acquisire delle conoscenze, quanto per riconoscere le proprie caratteristiche e possibilità, per impadronirsi di strumenti che consentano di orientarsi in una società complessa, veloce, mutevole (Lucisano, 2002).

La voce degli studenti va ascoltata, anche quando è confusa o debole; è una voce, come i ringraziamenti pervenuti stanno a testimoniare, che desidera essere ascoltata.

Il primo dato è l'intensità delle risposte, da cogliere appunto come segnale di uno spazio di parola solitamente "non concesso", di cui si approfitta volentieri.

Ascoltare i ragazzi -ho già specificato le ragioni per cui ho interpellato solo studenti delle secondarie di secondo grado- ha significato provare ad entrare nel loro spazio e linguaggio, senza pregiudizi (positivi o negativi). Ogni generazione, nel suo sviluppo temporale ed identitario, costruisce una sorta di mondo comune, fatto di espressioni/codici, convinzioni, modelli, rappresentazioni, a secondo del periodo storico attraversato. Questa è chiamata la "generazione dei nativi digitali"¹⁰⁵; purtroppo questa definizione, diventata diffusa, rischia di appiattare la visione di cosa significa essere adolescenti e studenti oggi.

Per fare riferimento proprio al linguaggio: se da un lato, l'uso intenso del cellulare ha condotto a comunicazioni schematiche e indistinte, senza più tenere conto di interlocutori e situazioni comunicative, dove regole e cura formale non servono, dall'altro lato il movimento musicale prevalente- il trap - dà centralità alle parole, alle rime, alle metafore e alle storie/sfoghi individualizzati/parcellizzati. Sono presenti comportamenti e bisogni che fra loro talvolta stridono, ma che fanno parte di una ricerca di identità, socialità ed appartenenza; questo è un tratto comune alle generazioni di ogni tempo.

Qualche studente ha fatto ricorso a risposte minime, altri a frasi "rassicuranti" e stereotipate, ma la stragrande maggioranza ha argomentato; in questo lo strumento e lo spazio di scrittura a disposizione è stato un vincolo per loro utile, ma anche familiare (poche righe per dire). Hanno avvertito di trovarsi, con il questionario, in campo "neutrale"- garantito anche dall'anonimato- e questo li ha resi più immediati e spontanei.

In alcune risposte si avverte una maggiore "autonomia" di pensiero, in altre un appoggiarsi all'idea di bravo studente trasmessa dalla famiglia e dalla scuola stessa; di

¹⁰⁵ Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants, From On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October.

certo siamo di fronte ad uno spaccato della popolazione scolastica attuale ed è possibile ricavare motivo di riflessione a più livelli, in merito al tema valutazione.

Un discorso a sé meriterebbe il linguaggio utilizzato, emblematico e rappresentativo della cultura giovanile, definizione generica che in realtà rappresenta vissuti e storie anche molto differenziati fra loro; alcuni termini ed espressioni aprono a vissuti personali, ma anche a provenienze culturali e sociali che qui non è possibile tematizzare. Si è infatti consapevoli, nel trattare le varie considerazioni degli studenti, che queste mancano di un ancoraggio all'identità di genere, alle provenienze sociali, alle storie personali e scolastiche, dati che avrebbero consentito problematizzazioni più approfondite.

Si è dunque proceduto ad una lettura delle risposte aperte ricevute, individuando dei nodi attorno cui si focalizzano, che sono di fatto i nodi problematici della valutazione scolastica. Le parole dei ragazzi consentono di affrontarli tenendo a riferimento loro, i destinatari, che della valutazione si dovrebbero giovare; il loro punto di vista dunque è importante - anche se a tratti ingenuo, confuso e polemico - perché ci tiene legati al senso che la valutazione deve avere in ambito educativo.

Di seguito si propongono le interpretazioni emerse, sottolineando che il tema della valutazione coinvolge gli studenti- e questo si dirà è scontato- ma non solo perché condiziona il loro percorso di studio; essa, da diversi ragazzi, viene messa in rapporto alla funzione della scuola, alle loro aspettative rispetto al futuro a cui la scuola dovrebbe prepararli.

Una traccia che gli studenti lasciano rimanda al rapporto fra la valutazione e la relazione che hanno con il docente e viceversa.

Credo che un bravo insegnante debba farti amare la materia assegnatagli. Ho scoperto di amare la poesia, la lingua italiana proprio grazie al professore che la insegna nonostante faccio una scuola alberghiera e vorrei che questo avvenisse anche con gli altri professori.

Penso che la valutazione sia un'enorme semplificazione e limitazione, e se non hai un buon professore che ti spiega cosa hai fatto di buono e cosa di sbagliato.

La valutazione, quando conferita secondo oggettività, migliora l'apprendimento, spronando lo studente al miglioramento. Ma, oltre alla valutazione, un buon insegnante deve essere una pietra miliare per il discente, anche sotto l'aspetto morale e motivazionale, creando rapporti professionali e formali, ma allo stesso tempo empatici, di collaborazione e di compartecipazione. Bella domanda!

Come tutte le critiche, per essere portatrici di miglioramento è necessario che le valutazioni siano giustificate e vengano forniti allo studente modi per migliorare e consigli sul come farlo. Nonostante il cambiamento e il miglioramento debba provenire principalmente da sé stessi, gli insegnanti essendo portatori di esperienza dovrebbero cercare in tutti i modi di contribuire al miglioramento del singolo studente.

L'apprendimento di una materia c'è quando un/una prof spiegano bene un criterio, sono bravi a farlo capire ai ragazzi senza alterarsi; dei bravi insegnanti sono coerenti e giusti, ispirano fiducia ai loro allievi. Sono d'esempio e devono essere sinceri e creano quell'atmosfera che consente ai ragazzi di essere se stessi, di esprimersi e di non aver paura di sbagliare.

Manca l'incoraggiamento da parte di alcuni insegnanti nei momenti di difficoltà e spesso si subiscono umiliazioni che abbassano notevolmente l'autostima.

In questa relazione, di necessità asimmetrica, l'adulto viene percepito, e di fatto dovrebbe essere, colui che mette a disposizione mezzi e strumenti, che consente l'accesso a nuovi mondi, che offre un buon esempio, che sostiene la conoscenza di sé dell'allievo. Qualche studente parla esplicitamente della direzione formativa della valutazione:

La valutazione mi aiuta, solo se si tratta di valutazione formativa, vale a dire con indicazioni che mi aiutino a migliorare il metodo di studio, la qualità dell'apprendimento in senso trasversale e le mie competenze. Spero che il questionario sia fatto anche per i prof.

Al contrario, la secca comunicazione del voto sintetizza la presenza di una relazione educativa rigida e formale, in cui il docente mantiene una notevole distanza dall'allievo e per questo non lo conosce.

Di base è lo studio che aumenta il mio apprendimento e dovrebbe essere così al di là del voto, che oltretutto, è un giudizio dato da un insegnante che per il 70% delle volte non conosce bene gli alunni o li giudica a priori, per esperienze passate o prime impressioni. Insomma il voto è uno strumento anche troppo tecnico e impersonale.

Le valutazioni sono utili per capire a che livello si è, ma se non viene adeguatamente spiegata è solo un numero che può far piacere o meno a seconda del valore. Per migliorare l'apprendimento sarebbe più utile una verifica senza valutazioni solo per vedere se è stato compreso l'argomento con eventuali correzioni, a seguire poi una verifica valutata. Grazie per avermelo chiesto.

Molte volte non viene spiegato il motivo della valutazione, positiva o negativa che sia, dall'insegnante e tantomeno il modo in cui si potrebbe migliorare.

La valutazione è la risposta e lo specchio che riflette l'impegno dello studente, fornita da un professore, persona che come lavoro ha deciso di educare il futuro. Ma per fare ciò è inevitabile che ci sia un feedback per quanto riguarda il loro lavoro così importante, che consiste quindi nella valutazione.

Colpisce, nell'ultima risposta, l'uso dell'espressione "educare il futuro": non viene posta dallo studente la richiesta di un'attenzione per sé e per il proprio futuro, ma indicata la responsabilità dell'impegno educativo e condensata la funzione della scuola.

Un voto non positivo può essere meglio accettato e soprattutto colto come stimolo al miglioramento se viene spiegato e motivato; se diventa il segno di come il docente ha osservato e sta cercando di interpretare le tue difficoltà. Va ricordato che "i riflessi [...] degli eventi valutativi non solo influiscono sul proseguimento degli studi, ma anche sulla

percezione di sé, sulla fiducia nelle proprie forze e capacità, sulla stima degli adulti e dei compagni, sul tipo di rapporto instaurato tra insegnanti e allievi e tra questi ultimi, sulle scelte contingenti e su quelle più durature. Inoltre, il sistema di valutazione instaurato nella scuola, con i suoi fini, i suoi metodi, il modo in cui vengono comunicati i giudizi agli alunni e ai genitori, propone valori – o disvalori – che vengono a poco a poco interiorizzati sia dal soggetto sia dalla comunità locale, sia dalla società più in generale” (Pellerey, 1994, p.132). D'altra parte il rapporto educativo richiede la formulazione di giudizi, di indicazioni e di riferimenti espliciti sull'operato che lo studente ha svolto, altrimenti decade il suo scopo. L'allievo, altrimenti, non imparerà a misurare le proprie forze, a riconoscere difficoltà e possibilità a raggiungere senso di sé (anche su questo, come si riporterà più avanti, alcuni studenti si sono espressi). Inoltre, i ragazzi non devono avere una visione statica (e dunque errata) dell'intelligenza, considerandola invece una capacità che si sviluppa attraverso esperienze, prove, errori, studio. Diventa utile richiamare alla memoria l'indicazione di Visalberghi che, quando si parla di trasmissione delle conoscenze, il protagonista è chi apprende.

Credo che la valutazione sia utile per lo studente nel momento in cui il metro di valutazione è chiaro all'insegnante come è chiaro allo studente, un determinato voto deve quindi essere supportato da valide argomentazioni al fine di incitare lo studente allo studio e allo stesso tempo compensare il suo lavoro.

Ci si ritrova a ricevere valutazioni negative anche dopo numerose ore passate a studiare.

A volte vengono espressi giudizi senza che al diretto interessato vengano dati feedback sugli errori e su cosa migliorare.

Alcuni professori mettono i voti in base alle preferenze e quindi non si riesce a comprendere se si ha sbagliato e bisogna migliorare o no.

I professori molte volte non danno spiegazioni per quanto riguarda i voti che mettono e qualche volta i voti sembrano essere messi in modo *soggettivo*.

Il termine "preferenze" e l'aggettivo "soggettivo", utilizzato dallo studente, rimanda all'annosa questione dei criteri valutativi che gli insegnanti adottano. A cui fanno eco altre aggettivazioni, come "formale", "superficiale" e "ingannevole" che riferiti alla valutazione intendono sottolinearne lo scarso rigore e l'inefficacia.

Credo che la valutazione sia soltanto un modo formale per valutare in modo superficiale gli studenti: per questo motivo la ritengo inutile e penso invece a migliorare me stesso al di fuori dell'ambiente scolastico.

Ritengo che le valutazioni non migliorino in alcun modo il mio apprendimento: anzi, le ritengo alquanto ingannevoli in quanto una singola valutazione (influenzabile da numerosi fattori, anche non prettamente attinenti alla vita scolastica) rappresenta agli occhi del consiglio di classe un percorso intero, senza tenere conto del percorso stesso.

Quello delle modalità e dei criteri valutativi è un ambito diffusamente indagato¹⁰⁶, che ha portato ad individuare l'origine delle distorsioni e degli errori valutativi, classificati sotto la voce di effetti¹⁰⁷ o bias¹⁰⁸, di cui abbiamo già trattato.

Entrambe le analisi convengono che chi valuta può essere condizionato da pregiudizi, da proiezioni, dalle personali convinzioni e rappresentazioni, con scarsa attenzione per le caratteristiche specifiche del contesto in cui si opera.

I ragazzi avvertono come debole la competenza valutativa dei docenti (teacher assessment literacy) e questo riveste un peso notevole nel riconoscimento o meno della loro autorità.

No non mi servono le valutazioni, perché spesso sono date superficialmente e soggettivamente.

La valutazione aiuta a migliorare l'apprendimento solo quando il docente è chiaro ed espone i criteri che vuole adottare.

¹⁰⁶ Numerose ricerche hanno contribuito a mettere in evidenza una serie di 'effetti' che possono intervenire surrettiziamente nella lettura che l'insegnante fa dei risultati di un alunno e nella valutazione che esprime su di essi.

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

¹⁰⁷ Li nomino, solamente: effetto alone, effetto pigmalione, la profezia che si auto avvera.

¹⁰⁸ Idem: il bias di conferma, il bias di gruppo, la fallacia di Glaber, il bias della negatività, il bias dello status-quo.

In effetti negli anni, gli studi realizzati hanno evidenziato come spesso gli insegnanti prendano decisioni senza un sufficiente background o un'adeguata formazione alla valutazione.

A tal proposito Stiggins, nel 1991, identifica sette dimensioni fondamentali:

- connettere la valutazione a finalità chiare;
- chiarire i metodi di valutazione da utilizzare;
- sviluppare prove di valutazione di qualità;
- utilizzare criteri appropriati;
- evitare bias nella valutazione;
- comunicare in modo efficace rispetto all'apprendimento raggiunto dagli studenti;
- usare la valutazione come una strategia di intervento didattico.

La competenza valutativa, dunque, può considerarsi articolata in tre dimensioni: raccogliere i dati attraverso la valutazione; interpretarli; modificare (in parte o in tutto) la pratica didattica.

Gli studenti, probabilmente senza esserne consapevoli e col loro linguaggio, evidenziano queste tre dimensioni e le mettono in relazione fra loro, sia in senso positivo che negativo. Si ricorda che, dal canto loro, i docenti hanno “ammesso” di proporre i loro criteri valutativi, a studenti e famiglie, in occasioni uniche, a inizio anno, talvolta prima di avviare l'unità di apprendimento, senza dare continuità, soprattutto una cura specifica a tale aspetto¹⁰⁹.

I professori sono incompetenti a livello scolastico, emotivo, tecnologico e di conseguenza anche in sede di valutazione. Fateglielo sapere.

La valutazione serve soprattutto se motivata e associata con una correzione degli eventuali errori e/o imprecisioni ed ancor più efficace se corredata da consigli o strategie per uno studio più efficace, oltre che di un eventuale ripasso in caso di argomento ostico per l'intera classe.

¹⁰⁹ Per una lettura più puntuale di questo dato, si rimanda al capitolo VI.1 Discussione sui risultati della ricerca, nella seconda parte.

La valutazione è in grado di migliorare l' apprendimento, nel momento in cui viene motivata e/o arricchita con giudizi mirati a rendere note le criticità e i punti di forza dell'allievo. Una valutazione fine a se stessa non risulta proficua per implementare le proprie conoscenze, perché non stimolante.

No la valutazione non mi aiuta, poiché molte volte non viene spiegato il motivo della valutazione, positiva o negativa che sia, dall'insegnante e tantomeno il modo in cui si potrebbe migliorare.

La valutazione aiuta: soprattutto quella orale, dato che il professore può avere un dialogo diretto con l'alunno, aiutandolo e rendendosi conto di difficoltà e competenze.

A livello di apprendimento non mi serve la valutazione, invece di un voto numerico preferirei che mi venissero spiegati i miei errori e come migliorarli.

No non credo che vedere i miei voti mi aiuti a migliorarmi se non ho avuto un'adeguata spiegazione.

“*Vedere*” i voti è un modo espressivo per dichiarare il bisogno di capire che cosa effettivamente indichino e rappresentino, altrimenti sono vissuti come uno stigma rispetto alla classe. Va ricordato che i ragazzi sono in una tensione relazionale continua fra loro, che la classe è un contesto dinamico e di esposizione sociale. Da un lato c'è il bisogno di appartenenza, dall'altro il rischio di venire ingabbiati in ruoli rigidi (la secchiona, il capro espiatorio, il ruffiano ... a questi si sono aggiunti, negli ultimi anni, purtroppo, il ruolo di bullo e di vittima); va considerata la forte tendenza degli adolescenti ad influenzarsi a vicenda. Non è bene, da parte degli insegnanti (il riferimento specifico riguarda quelli delle scuole secondarie di secondo grado), dimenticare la dimensione relazionale, come se non li riguardasse, concentrandosi solo sul programma da svolgere; questa dimensione, è stato ampiamente dimostrato, ha un peso notevole sull'andamento di una classe e sulla possibilità di sviluppare al meglio i percorsi di studio. “[...] fare scuola non si esaurisce nel fare ‘didattica’; infatti implica una costante e ‘integrata’ attenzione alle dimensioni socio-affettive e più in particolare alle relazioni affettive nella classe tra insegnante e allievi e degli allievi tra loro”¹¹⁰.

¹¹⁰ Genovese L. & Kanizsa S. (1989), p. 11, *Manuale di gestione della classe nella scuola dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano.

I fenomeni del ritiro scolastico e del bullismo sono testimonianza di disagi diffusi e specifici del nostro tempo; ad altro livello, nelle classi sono presenti alcuni disfunzionamenti, come l'intoppo della circolazione comunicativa, con la costituzione di coppie e/o sottogruppi configgenti fra loro, l'idealizzazione di "leader", gli studenti invisibili.

La realtà delle classi ingovernabili, di cui spesso si lamentano i professori, deriva dalla somma di diversi fattori (riferibili al singolo e al gruppo, che comprende anche i docenti di classe) che è bene indagare e non certo per un atteggiamento protettivo verso le nuove generazioni. Al contrario, questa attenzione rientra nel compito specifico dell'insegnante di allestire un "ambiente di apprendimento" come inteso e proposto da John Dewey (Democrazia e Educazione): non si tratta semplicemente di qualcosa che circonda, che sta intorno gli individui, ma esso è costituito dall'insieme delle condizioni che influenzano, che "promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono le attività" dei soggetti.

L'ambiente scolastico dunque riveste un ruolo fondamentale nel facilitare od ostacolare l'apprendimento degli studenti e delle studentesse e deve mantenersi in stretta relazione con il tessuto sociale e comunitario in cui gli stessi sono inseriti. In egual modo, diventa strategico introdurre modalità operative basate sull'apprendimento tra pari. Ci si riferisce a forme di tutoring, di lavoro cooperativo a gruppi, alle strategie della peer education, che studi numerosi ed approfonditi hanno dimostrato favorire in maniera significativa l'apprendimento individuale.

A conferma della considerazione, sopra espressa, per indicare la necessità della valutazione, che il rapporto educativo comporta, ci sono le posizioni di diversi studenti¹¹¹ che esprimono la consapevolezza di avere bisogno di riferimenti e di misura, per potersi regolare nel loro percorso di studio. In questo caso la valutazione diventa sistema di analisi della situazione e di orientamento per dirigere i propri sforzi.

In gran parte dei casi la valutazione mi fa capire se devo applicarmi maggiormente, oppure mi gratifica del lavoro che ho fatto anche se capitano casi in cui il mio studio non dà i frutti che credevo, ma anche questo mi porta poi a migliorare il mio metodo di studio.

¹¹¹ Circa il 30% degli studenti si è dichiarato totalmente a favore della valutazione. Circa il 30% si è dichiarato contrario alla valutazione. Circa il 40% si è dichiarato favorevole ma se svolta in un modo ben preciso e dichiarato, che si allontana dalla valutazione sommativa e che definisce la valutazione formativa.

In caso di esito positivo significa che ho svolto un buon lavoro e utilizzato un corretto metodo di studio e che quindi posso continuare sulla stessa strada, in caso di esito più basso rispetto alle mie aspettative prendo atto di dover modificare e/o migliorare il mio studio della disciplina in questione.

Certamente è molto utile per correggere le lacune e capire in cosa concentrarsi di più per migliorare la conoscenza della materia.

Sì, avere un riscontro esterno è molto importante anche nel momento in cui esso non coincida con la propria autovalutazione: aiuta a riflettere in maniera critica e ad imparare dai propri "errori".

Si sa assolutamente che la valutazione mi aiuta, perché in base alla valutazione che ottengo a scuola, mi impegno sempre di più a migliorare il mio studio. La valutazione scolastica per me è un incentivo per migliorare il proprio apprendimento sugli argomenti trattati a scuola con gli insegnanti.

La valutazione influisce sicuramente sullo stato d'animo e sulla tranquillità dello studiare, avendo una valutazione si riesce a comprendere quanto e come si abbia studiato anche se a volte capita che il voto non coincida con i fatti.

In base alle valutazioni da parte dei miei docenti posso organizzarmi per quanto riguarda il mio metodo di studio e di apprendimento al fine di migliorare a mano a mano che perfeziono il mio metodo.

Io penso che la valutazione non sia un voto che definisce me stesso, ma che definisce le mie abilità in ogni materia. Sì, penso che la valutazione mi aiuti a migliorare il mio apprendimento, perché grazie ad essa posso migliorare e rendermi conto delle mie conoscenze nelle varie materie.

Una questione ricorrente riguarda l'errore, come viene segnalato, vissuto e utilizzato, o meno. Stiamo parlando non della visione di senso comune dell'errore (sbagliando s'impara) proposta anche dagli studenti, che pur contiene elementi di verità, quanto piuttosto della sua incidenza nei processi di crescita e di sviluppo cognitivo.

Il richiamo va a Popper e alla sua rivalutazione dell'errore, in riferimento al metodo scientifico: "Facciamo progressi perché (e soltanto se) siamo disposti a imparare dai

nostri sbagli, ossia a riconoscere i nostri errori e, invece d'insistere in essi dogmaticamente, a utilizzarli con giudizio critico. Il punto fondamentale è riconoscere gli errori e correggerli al più presto possibile, prima che facciano troppo danno. Di conseguenza, l'unico peccato imperdonabile è nascondere un errore. Questa prospettiva traslata in ambito educativo è parte significativa della teoria pedagogia socio-costruttivista a cui si è fatto riferimento in più passaggi di questo elaborato. Detto in altri termini affinché l'errore acquisti senso positivo sono necessarie le condizioni che una pedagogia attiva implica: considerare le conoscenze già in possesso degli allievi; creare occasione di esperienze, aperte e complesse, in cui possano porsi domande di conoscenza e formulare ipotesi interpretative, confrontandosi fra loro; presentare materiali, mediazioni e compiti sollecitanti; portarli a riflettere sui limiti degli schemi interpretativi in possesso, ma anche su come stanno apprendendo; aiutarli a controllare i propri sforzi, a riconoscere insicurezze e difficoltà. In questo procedere l'errore rappresenta un passaggio naturale.

L'insegnante ha il compito di entrare nell'analisi degli errori con competenza e serietà, per comprendere cosa li ha generati, quali le loro caratteristiche (di nozione, di procedura...) e, di conseguenza, potrà rilevare elementi di conoscenza sui propri studenti (a livello cognitivo e non solo).

Da un lato sì, la valutazione serve, perché spinge noi studenti a studiare, ma dall'altro preferirei meno valutazioni in quanto il nostro scopo non è essere valutati per quanto abbiamo studiato ma è imparare dagli errori quindi per esempio una verifica senza valutazione serve più a noi per concentrarci sui nostri errori, capirli e correggerli invece di concentrarci solamente sul voto.

Dipende dal professore che ha eseguito la valutazione perché con pochi di essi rimane un po' difficile comprendere l'errore.

Penso che dagli errori si possa imparare e migliorare.

La valutazione serve perché posso capire dov'è e qual è il mio errore ed in questo modo tento di migliorare la valutazione focalizzandomi su ciò che sbaglio.

Invece di un voto numerico preferirei che mi venissero spiegati i miei errori e come migliorarli.

Sarebbe meglio identificare l'errore e provare a correggerlo senza che esso gravi sullo studente. A volte l'errore è commesso perché lo studente non ha capito un argomento e quindi anche lo studio autonomo è peggiore.

Dipende dal professore che ha eseguito la valutazione perché con pochi di essi rimane un po' difficile comprendere l'errore.

Due sottolineature paiono opportune dalla lettura delle risposte: torna la disponibilità o meno da parte del docente di “condividere” l'errore con lo studente, per ricavare anche per sé un utile feedback; comprendere dove si è sbagliato è avvertito come un passaggio di apprendimento importante.

Queste riflessioni richiamano, a questo punto dell'analisi, altri elementi da considerare: la spinta motivazionale ad apprendere e dunque a migliorare e l'autovalutazione, quale processo a cui proficuamente, nella logica della valutazione formativa sostenuta nella prima parte, gli studenti andrebbero avviati. Motivazione-autovalutazione rappresentano due polarità lungo le quali si spostano l'autopercezione, le reazioni emotive, l'acquisizione di consapevolezza che ogni studente esprime.

Da più parti è stato oramai analizzato e chiarito come la scuola, nella società attuale, globale, tecnologica, consumistica, rischi di perdere la sua attrattività, sia in termini di luogo deputato alla conoscenza, sia di luogo che favorisce l'emancipazione sociale. Si parla non a caso di competizione fra la scuola ed altre agenzie educative ed altri mezzi e strumenti di comunicazione/informazione; soprattutto, come già evidenziato in altro passaggio, in quest'epoca i ragazzi sentono precario il proprio futuro.

Come allora motivare allo studio? O meglio, come insegnare a riconoscere un bisogno e a mantenere vivi il desiderio e l'interesse lungo il percorso di apprendimento?

Si parla di motivazione¹¹² intrinseca ed estrinseca, riconoscendo il concorso di fattori interni al soggetto, ma anche fattori relazionali con la famiglia e con i docenti. Sulla motivazione, per l'argomento che qui ci interessa, incide di certo l'approccio metodologico dell'insegnante, più o meno coinvolgente, ma soprattutto, ci ritroviamo a ribadirlo, la relazione educativa stabilita e le modalità assunte per accompagnare e supportare lo

¹¹² La motivazione è «una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo» (De Beni, Moè, 2000, p. 37).

studente, comprendendo quelle valutative. In merito numerosi studenti hanno proposto commenti.

Ritengo che una valutazione, in un discorso generale, non sia per nulla adeguata al rilevamento delle capacità dello studente, in quanto obbliga solamente lo studente stesso a studiare solamente in determinate circostanze e solamente per il voto. Il sistema scolastico dei nostri giorni, in particolare qui in Italia, non invoglia noi studenti a studiare, non lo fa per niente, e questo è un dato oggettivo. Inoltre ritengo che le valutazioni possano anche avere degli effetti negativi su uno studente che, magari, può essere un genio, ma che a causa dei brutti voti che riceve in materie che non gli piacciono, non ha la possibilità di mostrare al mondo le sue qualità. Io penso che alle volte saprei valutare meglio del prof di filosofia, per esempio.

A mio parere, la valutazione spesso incide negativamente sul nostro andamento scolastico perché ci si concentra solo sul prendere un bel voto quando in realtà lo scopo è un altro. spesso se si riceve un voto basso ci si demoralizza e si tende a perdere la motivazione per lo studio della materia in questione.

La valutazione secondo me non aiuta nell'apprendimento ma, secondo me, ha una funzione motivazionale, motivazione positiva se la valutazione è anch'essa positiva.

Personalmente trovo di sì, che la valutazione serva, anche se penso sia un arma a doppio taglio. Mi spiego meglio, ricevere un bel voto fa piacere e gratifica e credo anche sproni un* student* ad impegnarsi nello studio allo stesso tempo però talvolta non si riceve un voto pari all'impegno che una persona ha messo nello studio di quella determinata materia o argomento di conseguenza l* student* sentirà meno motivato ad impegnarsi nello studio. Questo è il motivo per cui penso sia una cosa sia positiva che negativa allo stesso tempo. Spero di aver ben spiegato il mio punto di vista. Grazie. Content* di aver partecipato.

Io credo che il voto rispecchi per la maggior parte delle volte il mio impegno e perciò mi stimola a fare sempre meglio; nelle materie che mi

rimangono più complesse, e dove perciò il voto non rispecchia l'impegno, il voto mi avvilisce. C'è poi da considerare la correttezza del voto, in nessuna materia è possibile avere una valutazione completamente oggettiva, perciò molti voti sono scorretti o alcune interrogazioni squilibrate. Grazie per avermi chiesto un parere.

Inevitabilmente numerose risposte dei ragazzi hanno tirato in ballo i voti numerici, con cui non identificano in toto la valutazione, che ne rappresentano l'aspetto più pesante e riduttivo. Come già fatto notare, i livelli argomentativi delle risposte sono vari e richiamano in causa le questioni della soggettività e discrezionalità da parte del docente, la non chiarezza della misura, anche la sua inefficacia.

La vita degli studenti non deve dipendere da un voto.

La valutazione distrae dall'apprendimento in senso proprio. Studiare per il voto non fa apprendere, per apprendere ci vuole l'interesse.

I voti sono soltanto un numero, e non possono determinare l'apprendimento di una persona.

Per i professori siamo solo un numero, un voto, non veniamo capito e compresi come studenti.

Penso che non ci dovrebbero essere più votazioni numeriche, ma un semplice ok: conosci le cose e le hai capite, in caso non fosse ok rispiegare all'alunno la cosa e non mettergli 3... non tutto ha bisogno di un numero per far capire agli altri quanto e come conosci qualcosa.

Non è il voto in sé che mi aiuta a migliorare, ma piuttosto la correzione degli errori insieme ai professori. Sono indispensabili soprattutto i loro consigli riguardo agli argomenti da riguardare meglio o su come migliorare il mio metodo di studio.

Ciò che può aiutare a migliorare l'apprendimento non è il voto ed essere classificati per quelli, ma critiche COSTRUTTIVE date dai professori per far sì

che lo studente non si senta inferiore solo per un voto , e perché sarebbe molto più utile avere consigli su come migliorare.

Non è necessario un numero per valutare le mie conoscenze e il mio livello di apprendimento, per due motivi: 1) ognuno si rende conto autonomamente del proprio livello di studio; 2) è irritante e demotivante che alcuni docenti non siano affatto obiettivi e assegnino voti in base alle simpatie con gli studenti (e non si parla di casi rari o isolati...). E grazie per la domanda.

Ritengo che si dia un valore troppo alto al voto, che alcune volte non corrisponde esattamente alla reale interiorizzazione dell'argomento di verifica per fattori variabili (ansia, stress...). Comunque ritengo che la valutazione sproni lo studente a studiare, almeno fino a quando lo studente non raggiunge una maturità tale da capire che le nozioni devono essere apprese per un interesse personale, non per un voto.

Molte volte mi capita di ricevere un voto basso, rispetto al tempo e all'impegno che io ho impiegato per studiare, in quel preciso momento ci sto male, perchè penso che i professori certe volte non sappiano quello che c'è dietro un semplice numero che loro danno e che per noi decreta il nostro futuro. Dovrebbero fare maggior attenzione e valutare anche i nostri sacrifici.

Essere valutato in modo sommativo, mi destabilizza molto. Preferirei una valutazione di tipo formativo, in cui mi fosse spiegato come i miei professori intendono farmi crescere e migliorare dal punto di vista del metodo di studio, delle mie competenze e conoscenze anche trasversali.

La critica si spinge a dire che la valutazione

dovrebbe essere uno stimolo per gli studenti mentre nella maggior parte dei casi è motivo di ansia e frustrazione un qualcosa che limita lo studente mette solo ansia e stress per lo studente perchè dopo magari il voto coincide con la situazione familiare¹¹³ è solamente un modo per capire se sono piaciuto o meno alla persona che mi valuta.

¹¹³ Abbiamo inteso la seconda parte della frase come il tentativo maldestro di collegare le difficoltà scolastiche alla provenienza sociale.

Si ravvedono anche atteggiamenti discriminanti, di “classificazione” espressi dai docenti.

La valutazione, secondo me, peggiora il rapporto insegnante/studente. Alcuni insegnanti seguono solo le proprie preferenze e non lodano poi il duro impegno di altri studenti. Quelli che ‘vanno sempre bene’, se vanno peggio, ricevono comunque il loro 9. Molti insegnanti nella mia scuola non danno mai più di 8 all’orale, così che le medie sono più basse.

Secondo me la valutazione serve solo a distinguere gli studenti (creando classifiche che conducono all’individualismo) senza apportare modifiche positive.

Con queste prese di posizione i ragazzi ci fanno cogliere il disagio che deriva dal sentirsi valutati come persona. Questo fraintendimento è rischioso e si verifica se il discorso sulla valutazione non viene aperto tra gli insegnanti e gli allievi, chiarendo che si valutano degli elaborati, dei compiti e che a partire da questi il docente può offrire indicazioni di miglioramento. In questo rivestono un peso specifico le modalità comunicative adottate; in merito si parla spesso di trasparenza, per non incorrere in controversie con i genitori o col dirigente, ma è ancora più importante considerare “la spiegazione” da fornire, come la chiamano i ragazzi.

Alcuni studenti hanno messo in evidenza che il voto distoglie dal vero senso dell’apprendimento

Secondo me valutando un compito o un’interrogazione non aiuti l’apprendimento perché lo studente, nella maggior parte dei casi, studia soltanto per una buona valutazione trascurando il vero motivo dello studio, cioè apprendere conoscenze.

Penso che la valutazione, ed in generale un po' anche il sistema dell'educazione in Italia, sia basata fin troppo sul nozionismo e non sul vero apprendimento e sulla padronanza dei concetti: alcuni studenti, quindi, già di base non troppo dotati, passano ore soltanto a memorizzare date, vocaboli

specifici e frasi a memoria che saranno pronti a rigettare ai professori ma che non lasceranno loro nulla e che scorderanno dopo, massimo, due settimane.

Personalmente molte volte, in materie particolari, non studio per vero interesse verso la materia, ma più per il voto che mi sarà dato, non mi concentro nel capire l'argomento lo imparo a memoria.

Secondo me sarebbe bello che non ci fosse una valutazione. Perché riconosco che alcune volte non solo io ma anche altri studiamo principalmente per prendere un bel voto e sicuramente non è il motivo giusto. Il voto in più mette anche una certa ansia. Invece se non ci sarebbe il voto si studierebbe cmq per verifiche e interrogazioni (di cui i prof terranno conto per il voto finale), però sarebbe tutto un po' più tranquillo e penso anche più piacevole andare a scuola Date questo test anche ai professori.

Sinceramente il fatto di dover studiare per essere valutati ed ottenere buoni voti provoca ansia, ansia di non riuscire a prendere buoni voti, perché si dà molto più valore ad un punteggio di un test piuttosto delle reali conoscenze acquisite nel corso dell'anno indipendentemente dai voti. Si fa di tutto per prendere punteggi alti senza realmente acquisire conoscenze, con questo non mi riferisco solo al "copiare" nei compiti, ma all'accumulo di tante nozioni in poco tempo che permettono, sì, di ottenere buoni voti, ma passato un giorno dal test viene rimosso tutto; di fatto la valutazione non corrisponde alle nostre vere conoscenze. Se dovessimo studiare solo per il gusto di imparare cose nuove senza avere costanti pressioni con le valutazioni che dobbiamo ottenere per non essere "marchiati", o comunque dando meno peso ai voti, sarebbe molto più piacevole e soprattutto realmente utile.

Altri studenti evidenziano un aspetto che merita di essere preso in considerazione: le prove di valutazione loro proposte vanno a rilevare aspetti secondari dell'apprendimento. Potremmo dire che le verifiche si concentrano su nozioni e non sui processi di competenza.

No, non credo la valutazione mi aiuti. L'apprendimento e la valutazione a volte non coincidono. Molto spesso la valutazione tende ad essere un test per valutare la memoria e la conoscenza dei termini specifici e non le cose che hai interiorizzato.

La valutazione da parte di un insegnante non rende il prodotto del proprio apprendimento, gli insegnanti valutano attraverso criteri non sempre uguali. Potrei impararmi la lezione a memoria, prendere il massimo, e non ricordarmi più ciò che avevo imparato. Oppure potrei studiare, prendere un voto discreto per via di qualche imprecisione, ma avrò appreso la lezione.

In questi anni si è aperto un intenso dibattito sul costrutto di competenza, trovando in esso la risposta al rinnovamento necessario alla scuola per mantenere la propria funzione nel mondo attuale, come si è cercato di argomentare nella prima parte di questo elaborato. Qui ci si limita a ricordare che si tratta della «capacità del soggetto di orchestrare schemi diversi per far fronte alle diverse situazioni» (Perrenoud, 1997). Le competenze dunque indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, a livelli diversi di responsabilità e autonomia e per questo, in riferimento agli studenti, si parla di “traguardi di competenza”. Ciò ha implicato la necessità di un forte rinnovamento della progettazione educativa e, necessariamente, di doversi dotare di nuovi e più adeguati strumenti per valutare l’andamento di processi cognitivi e non solo dei risultati, di porre attenzione a come ciascun allievo si pone di fronte al compito.

Lo spiega in modo piuttosto efficace uno studente:

Per rendere l'apprendimento più efficace si dovrebbero aumentare le ricerche, le esposizioni, i dibattiti e il lavoro di gruppo ed evitare i compiti tradizionali, che non ci permettono di usare le competenze più utili nel mondo reale (argomentazione, spiegazione, dibattito), né consentono di socializzare coi compagni.

Queste parole sintetizzano quanto troviamo riportato nei documenti ufficiali europei ed italiani: dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, al documento di Lisbona che riporta le otto competenze-chiave, al D.M. 139/2007, alle linee guida per la certificazione al termine dell’obbligo scolastico (2015).

Nelle risposte dei ragazzi si intravede la richiesta della propria centralità nel processo di insegnamento-apprendimento, come attenzione alle caratteristiche e ai bisogni personali. Ma si coglie anche una richiesta di maggiore aderenza fra la scuola e i loro problemi del vivere, che la situazione pandemica ha reso più urgente.

In generale sono soddisfatto del mio rapporto con gli insegnanti e delle loro valutazioni. Mi dispiace solo che qualcuno non abbia tenuto conto dell'impegno e delle difficoltà che abbiamo affrontato anche noi studenti in questo periodo di pandemia e non ci abbia gratificato con mezzo voto in più. Credo che l'insegnante debba valutare la globalità dello studente come persona e non limitarsi all'interrogazioncina di due minuti su cui basa il voto, il tutto per di più condizionato dalle inevitabili difficoltà delle lezioni online.

Ricomponendo le risposte è saltato in evidenza, e non poteva essere diversamente, quella che Castoldi nomina come la dimensione soggettiva, che riguarda i significati attribuiti dal soggetto- studente alla sua esperienza di apprendimento; solo parzialmente i ragazzi hanno proposto la percezione della propria adeguatezza o meno, delle risorse messe in azione (autovalutazione), concentrandosi di più sulle condizioni più o meno favorevoli in cui si ritrovano a vivere la valutazione scolastica.

Arrivati alla conclusione di questa lettura critica delle risposte aperte degli studenti pare opportuno ribadire che non hanno risposto frettolosamente, usando la proposta del questionario come occasione per riflettere sul loro presente.

E allora lasciamo ad uno di loro la chiusura di questo paragrafo.

Mi piacerebbe in futuro insegnare e penso che la valutazione sia comunque difficile da assegnare.

CONCLUSIONI

Questo studio ha cercato di rispondere ad alcune domande conoscitive collegate al desiderio di aumentare la competenza sul tema della valutazione, per *ben valutare* gli alunni, proponendo un contributo sulle pratiche valutative. Siamo di fronte ad un tema che ha a che fare con la professione docente ma anche con l'attribuzione del *valore* all'Uomo.

Detto in altri termini, la valutazione degli allievi concentra in sé il livello più alto della responsabilità di ogni insegnante, nello stesso tempo è diventata non solo questione pedagogica ma anche sociale. Il dibattito in merito è ancora aperto e tocca aspetti diversi del sistema scolastico; lungo il lavoro di tesi è stata presa in considerazione la valutazione degli apprendimenti degli allievi, tenendo aperte domande: quale formazione, per quale tipo di società? Come curare la crescita intellettuale ed etico-sociale dei futuri cittadini?

«Alla scuola è affidato un mandato educativo che diventa strategico per la vita di ogni singolo cittadino. Questo compito comporta una grande sfida per il sistema scolastico nella misura in cui intende proporsi come *la scuola per tutti e per ciascuno*: una scuola veramente inclusiva, capace di individuare le strategie più adeguate per formare cittadini democratici che partecipano alla costruzione del bene comune»¹¹⁴.

Dentro questa cornice si collocano le considerazioni, i dati, le riflessioni riportate.

Il percorso di riflessione ha messo in «indagine»¹¹⁵ un disagio (non meglio definito, ma ben avvertito), rilevato attraverso contatti formali e informali, rispetto al processo di valutazione degli apprendimenti scolastici, da parte dei vari soggetti coinvolti, in riferimento al territorio scolastico provinciale. Questa prima osservazione di superficie ha poi portato all'elaborazione di un vero e proprio progetto di ricerca denominato *Come pensiamo la Valutazione*, strutturato per comprendere l'atteggiamento professionale dei docenti nei confronti della valutazione degli apprendimenti degli allievi e in quali forme, i medesimi, siano attenti alla valutazione del processo oltre che del prodotto, in una logica formativa.

L'ipotesi a monte dell'indagine considerava necessarie, per una buona valutazione del percorso di apprendimento di un allievo, la presenza di alcune condizioni: da un lato la conoscenza e l'uso intenzionale di una varietà di strumenti per la raccolta dei dati in un

¹¹⁴ Nigris E. (2020), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano, pag. 106.

¹¹⁵ Dewey J. (1974), *Logica e teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino.

quadro di competenze valutative adeguate; dall'altro, l'esercizio del pensiero riflessivo, a livello personale da parte di ciascun docente, ma anche a livello professionale, nel contesto collegiale. Si è ritenuto poi fondamentale, come base su cui impostare la sfida della valutazione, considerare il principio metodologico della triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa comporta l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione pluriprospectiva dell'oggetto di analisi (Castoldi, 2009) ed è per tal motivo che l'indagine ha coinvolto non solo i docenti, ma anche gli studenti, le famiglie e i dirigenti.

Sono stati quindi realizzati dei questionari per indagare:

- cosa gli insegnanti pensano della formazione ricevuta relativamente alle loro competenze valutative;
- quali sono gli atteggiamenti dei docenti nei confronti della valutazione dello studente, delle procedure, degli strumenti utilizzati per effettuarla, dei tempi e delle modalità dedicate alla valutazione dei singoli;
- le modalità dedicate alla comunicazione, relativa alle pratiche valutative, con le famiglie e con gli studenti;
- il vissuto emozionale degli insegnanti inerente la valutazione.

Prima di proseguire va ricordato che l'iniziale ipotesi di ricerca è stata necessariamente modificata, causa situazione pandemica, accettando per contingenza di circoscriverne le possibilità di analisi e riflessione critica. La ricerca ha assunto dunque un carattere esplorativo, come impegno a conoscere meglio la natura del problema, ad acquisire maggiore comprensione delle situazioni, a fornire indicazioni per indagini future. È stato comunque possibile accrescere la familiarità in merito alle questioni della valutazione scolastica ed i risultati ottenuti, che riescono solo parzialmente a rappresentare il fenomeno nelle sue articolazioni e sfumature, hanno consentito di focalizzarne alcuni aspetti. Pensiamo ad esempio al peso della collegialità nella valutazione degli apprendimenti, o della comunicazione dei dati valutativi agli allievi e alle famiglie.

Le migliaia di risposte ottenute dalla somministrazione dei questionari ci hanno presentato una situazione complessa e variegata, ma con dei tratti culturali ben delineati.

Il questionario rivolto ai docenti, considerato l'elemento di osservazione principale, ha prodotto tracce suddivise per sezioni di indagine che, insieme, hanno composto un quadro da cui, in futuro, si potrà ripartire con proposte ulteriori di ricerca.

Dalla prima sezione, riferita alla formazione dei docenti, si è evidenziata la necessità di un ripensamento della formazione dei docenti nella direzione di una migliore sinergia tra teoria e pratica, sia nei percorsi iniziali che in quelli in servizio. In particolare, andrebbero sviluppati e sperimentati modelli di formazione in servizio capaci di sostenere gli insegnanti nel compito delicato di accompagnare la strutturazione del percorso personale degli allievi e della loro visione di sé.

La sezione successiva ha suggerito un intervento migliorativo legato a competenze tecniche e si è rilevata la forte necessità di fornire, o implementare, strumenti osservativi degli atteggiamenti e del percorso degli allievi, costruiti su riflessioni teorico-scientifiche e condivisi collegialmente. La formazione dei docenti è dunque terreno che va meglio indagato, in quanto dimensione strategica per il miglioramento della relazione educativa e della progettazione, tenendo presente che in ambito pedagogico il rapporto teoria-prassi assume una rilevanza del tutto specifica, che rimanda al rapporto tra filosofia dell'educazione e pedagogia, come bene ha evidenziato la linea del problematicismo razionalista di Bertin (2021). In questo senso va data centralità, come si è cercato di fare lungo la ricerca, all'esperienza in particolare dei docenti, unitamente all'impegno ad una rielaborazione e revisione continua delle scelte progettuali e di azione.

Dalla sezione dedicata al "tempo" si è riscontrato che il suo giusto utilizzo dipende dall'organizzazione "scientifica" del confronto tra i docenti nel piccolo gruppo e che le riflessioni sulla valutazione devono circolare all'inizio dell'anno scolastico in modo che scelte e criteri si basino non solo sulla costruzione operativa e condivisa degli strumenti di valutazione, ma anche sulla costruzione epistemologica dei percorsi valutati.

L'analisi della sezione dedicata alla comunicazione ha fatto emergere varie criticità e al contempo riaffermato il suo peso e valore strategico, nell'ambito della relazione educativa, per un confronto autentico nei team docenti, per rinnovare l'alleanza educativa con le famiglie.

L'esplorazione condotta, porta a dire che è auspicabile, per il futuro, organizzare una comunicazione, verso gli alunni e le famiglie, efficace e completa, con incontri collettivi d'inizio anno in tutti gli ordini scolastici, incentivandola e rafforzandola, con la condivisione iniziale degli obiettivi e con feedback formativi (in itinere e conclusivi), verso gli studenti, da parte di tutti i docenti.

L'indagine ci ha portato a dichiarare l'importanza delle implicazioni e della gestione emotiva delle azioni valutative, sia di chi le compie, sia di chi le riceve. Si tratta di una consapevolezza da non sottovalutare che deve avvenire attraverso la sospensione

dell'azione e l'attivazione del pensiero riflessivo, che, per essere sostenuto, necessita di specifiche condizioni, la più importate delle quali è il confronto all'interno delle comunità di pensiero educative.

La ricerca ci indica come meta l'accoglienza e lo sviluppo di un pensiero valutativo che tenga conto di tutti gli aspetti menzionati e che contribuisca alla diffusione di una rinnovata cultura della valutazione. I processi valutativi devono fondarsi su scelte consapevoli, in direzione formativa e trasformativa.

Sul tema della valutazione si deve sempre tornare, in quanto è una questione aperta, per tutti; affrontare la valutazione formativa, in modo particolare, porta con sé un ripensamento critico del rapporto insegnamento-apprendimento, nelle sue diverse componenti. La competenza valutativa precede la progettazione e si integra con questa, orientandola, dirige le forme della comunicazione, così come le scelte metodologiche, porta alla selezione attenta dei contenuti e degli approcci. Per raggiungere tale competenza è necessaria la strutturazione di un circolo riflessivo positivo e continuo, capace di fornire una speciale manutenzione alla professione docente, che non può essere scollegata dall'azione riflessiva.

Questa modalità di azione, richiesta ai docenti, deve essere strutturata con caratteristiche precise: non ci stiamo riferendo ad azioni singole, né ad azioni delegate ai singoli, che possono condurre al rischio di autoreferenzialità culturale, sempre pericoloso, ma soprattutto in ambito scolastico. Se il confronto e la disponibilità al cambiamento avvengono entro un circuito chiuso, la dinamica del pensiero risente, necessariamente, della saturazione del contesto, anche in presenza di professionisti motivati. È necessario pertanto strutturare occasioni e situazioni in cui ogni docente possa continuare a sperimentare e indagare, in sostanza continuare a formarsi.

C'è bisogno che la scuola/l'insegnamento/la valutazione siano soggetto di ricerca, che i docenti vengano coinvolti in percorsi attraverso cui rielaborare le proprie esperienze e rivitalizzare l'identità personale e professionale. Questo aiuterà a superare la resistenza al cambiamento, trovando stimoli per rispondere ai bisogni emotivi e formativi di bambini e ragazzi. Altre indagini hanno fornito interessanti indicazioni in questo senso come, per esempio, la ricerca *Il docente riflessivo* condotta nel 2016 dalla professoressa Michellini, del dipartimento di studi umanistici di Urbino. I risultati dell'indagine esplorativa di dottorato confermano che i docenti se chiamati in causa rispondono, accettando il confronto.

Anche le risposte e le riflessioni offerte dagli studenti impongono un passaggio culturale che non può più essere ignorato: i docenti, insieme a tutta la comunità educante, devono condurre gli allievi all'obiettivo di apprendere ad apprendere, che è il punto più alto del Sapere. L'azione formativa della valutazione può considerarsi tale quando gli studenti sono in grado di autovalutare il proprio apprendere.

Tale indagine ha poi offerto, nel suo sviluppo e nell'analisi dei risultati, osservazioni su aspetti non precedentemente considerati: il linguaggio e la valutazione per gli studenti con bisogni educativi speciali.

Le risposte aperte erano state poste sia agli studenti che ai docenti. Quelle dei docenti, rispetto alla buona partecipazione generale, ha dato esiti problematici, eppure significativi, la maggior parte delle risposte sono risultate scontate, standardizzate, stanche e con spunti di riflessione non sempre innovativi. Riteniamo sia necessario, in futuro, approfondire la ricerca su questo profilo emerso in misura importante.

Al contrario, e come illustrato nel capitolo VI.2, gli studenti hanno segnalato un nuovo tracciato che, durante la stesura degli obiettivi di tesi, non era previsto. Un percorso futuro di ricerca-azione o ricerca collaborativa, tra docenti e formatori universitari, potrebbe aprire il tema della valutazione partendo proprio dal pensiero degli studenti e dal processo di autovalutazione in cui essi dovrebbero essere coinvolti in misura crescente. Ciò implica individuare forme di ricerca di carattere qualitativo, che possano, adottando la sistematicità e il rigore metodologico necessari, indagare il mondo e il linguaggio adolescenziale, nella logica pluriprospettica che con questa ricerca è stato possibile solo avviare, dimostrandone comunque le potenzialità.

Nel trattare in forma teorica la valutazione, all'interno del capitolo I, si è considerata la valutazione come il punto d'inizio del percorso d'apprendimento: sapendo cosa valutare e come farlo posso strutturare il percorso di apprendimento. Alla stessa logica ci portano gli studenti: se gli studenti devono essere messi in condizione di autovalutare il proprio apprendere ad apprendere allora, attraverso il loro diretto contributo, potremmo strutturare un percorso adeguato per raggiungere tale obiettivo.

Un ulteriore tema portato alla luce da alcune risposte ottenute dai docenti, ci apre al delicato, e ancor più complesso, tema della valutazione degli allievi con disabilità. In tal caso le ipotesi di ricerca collaborativa dovrebbero spingersi, ancora con maggiore attenzione, sui criteri valutativi (non approfonditi in questo lavoro), oltre che sugli strumenti di osservazione che, per alcune situazioni, dovrebbero essere più raffinati e specifici di quelli citati all'interno del capitolo I. La riflessione sui criteri e sugli strumenti

di osservazione, da porsi a tutti i docenti, e non solo a quelli di sostegno, andrebbe ad arricchire un sapere a vantaggio dell'intero gruppo classe. Le riflessioni che possiamo attivare partendo dalla valutazione per gli alunni con bisogni educativi speciali possono offrire elementi utili alla valutazione generale di tutti gli studenti, ma non il contrario.

Stiamo attraversando un periodo della storia della valutazione, contraddistinto da una tensione innovativa dopo anni di ritorno al passato, in cui si ricercano con forza esperienze che siano innovative e che risultino significative e utili, che possano cioè dirigere i percorsi dei docenti dal punto di vista teorico e prassico. Sono necessari, in questo senso, esempi di buone pratiche (Michelini, 2018), per evitare, già dalla scuola primaria, che il giudizio descrittivo, introdotto dalla Legge 41/2020 non riproponga, con aggettivi/avverbi ripetitivi e standardizzati, l'approccio centrato prevalentemente sulla prestazione, poco attento ai processi e del tutto analogo, negli effetti classificatori, al voto numerico del passato e ancora presente negli altri ordini. Non basta infatti soltanto un nuovo apparato normativo sulla valutazione, affinché questa prospettiva non venga nei fatti invalidata, deve essere sostenuta da idonee misure formative, di accompagnamento degli insegnanti per ripensare la valutazione formativa come momento strettamente interdipendente con la progettazione didattica e l'organizzazione della classe: va ripensato il modo di fare scuola e di sviluppare la relazione educativa. Ancora una volta, tutto riparte dall'ordine della scuola primaria, che deve essere motore riflessivo anche per gli altri ordini scolastici.

Le conclusioni ragionate sul percorso di ricerca intrapreso portano ad evidenziare la necessità di nuovi contesti di ricerca che coinvolgano gruppi di insegnanti o, meglio ancora, interi Collegi dei docenti per tradurre in dispositivi valutativi quanto solitamente dichiarato nei PTOF, ovvero l'intento di offrire, come dice la Costituzione, occasioni di emancipazione e sviluppo per ogni bambino/ragazzo, rimuovendo eventuali ostacoli alla crescita, correggendo quanto l'ambito familiare eventualmente non è stato in grado di proporre. Un atto responsabile è possibile, con una valutazione interpretata (come sempre si dovrebbe fare nei percorsi formativi) come conoscenza dell'altro, del suo funzionamento, dei suoi bisogni. Una conoscenza che implica un'attenta osservazione e documentazione, per poter progettare e riprogettare l'azione educativa, in modo che le aspettative dell'insegnante non si trasformino in «carceri diaboliche che imprigionano il bambino (*ragazzo*) in un percorso predeterminato» (L. Malaguzzi).

Dobbiamo raggiungere il riconoscimento profondo della centralità dello studente, «educato alla libertà di dire di sé», e la consapevolezza politico-pedagogica che parlare di

valutazione democratica implica necessariamente un ripensamento generale del modo di fare scuola, una specifica attenzione al ruolo dell'autovalutazione e della metacognizione per cambiare la posizione dello studente di fronte alle sue prestazioni, per restituirgli un ruolo consapevole e attivo nei confronti del proprio percorso di apprendimento.

Prendendo a riferimento quanto emerso dagli atti del convegno SIPED 2020, su come sviluppare un modello metodologico in grado di supportare gli insegnanti nella valutazione¹¹⁶, le prospettive di ricerca futura dovranno essere caratterizzate da una struttura di ampio respiro, che affianchi i docenti sugli aspetti teorici e normativi, ma anche su quelli pratici, che possa offrire quindi occasioni di conoscenza ma che sappia, al contempo, strutturare dispositivi valutativi e riflessivi tali da accompagnare i docenti nel lavoro quotidiano. Si tratta di portare l'indagine verso un doppio piano di riflessione. Questo implica che in ogni realtà, seppure partendo da comuni linee guida, in base al proprio contesto e alle caratteristiche della popolazione scolastica accolta (età, interessi, prospettive...), il corpo docente deve tornare a riflettere tenendo insieme il piano della valutazione educativo-progettuale con quello degli esiti formativi, di classe e individuali.

¹¹⁶ SIPED, D. Capperucci (2020), *Atti del convegno, Sviluppare e valutare l'apprendere ad apprendere a scuola: follow-up di un percorso di ricerca-formazione*, Panel 6 (p.735)

BIBLIOGRAFIA E NORMATIVA

Bibliografia:

1. AA.VV., *Novecento italiano*, Laterza, 2011.
2. Allal A., Cardinet J. e Perrenoud, P. (1979), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, PeterLang.
3. Aquario D. (2015), *Valutare senza escludere*, Junior, Parma.
4. Balconi B. (2020), *Documentare a scuola*, Carocci, Roma.
5. Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano.
6. Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino, 2002.
7. Baldacci M. (2006), *Personalizzazione o individualizzazione*, Carocci, Roma .
8. Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano.
9. Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma .
10. Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano.
11. Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano.
12. Baldassarre M. (2006)., *Dai dati empirici alla valutazione. Come predisporre gli strumenti e applicarli sul campo*, Edizioni dal Sud, Bari.
13. Barbier J.M. (1989), *La valutazione nel processo formativo*, Loescher, Torino.
14. Benadusi L., Giancola O. (2008), *Scuola in azione tra qualità e equità*, Guerini Scientifica, Milano.
15. Benasayag M., Shmit G. (2013), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
16. Benvenuto G. (2003), *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*, Carocci, Roma.
17. Bertagna G. (2004), *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia.
18. Bertin G.M. (2021), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Avio Edizioni Scientifiche, Roma.
19. Bloom B.S. (1979), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma.

20. Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., William D. (2004), *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*, «Phi Delta Kappan».
21. Bonacini S. (2018), *Dare valore alle competenze*, Edizioni Junior, Reggio Emilia.
22. Bondioli A., Ferrari M. (2004), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti, percorsi*, Junior, Bergamo.
23. Borrelli D. (2015), *Contro l'ideologia della valutazione. L'ANVUR e l'arte della rottamazione dell'università*, Jouvence, Sesto San Giovanni.
24. Bottero E. (2021), *Valutazione a scuola*, in www.enricobottero.com.
25. Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
26. Calonghi L. (1976), *Valutazione*, La scuola, Brescia.
27. Calonghi L. (1977), *Legge sulla valutazione e scheda dell'alunno*, in *Orientamenti Pedagogici*, novembre-dicembre.
28. Calonghi L. (1983), *Valutare*, De Agostini, Novara.
29. Calonghi L. (1992), *Profili e livelli nella valutazione del profitto*, in "Orientamenti pedagogici", n.39.
30. Calonghi L. (1993), *L'innovazione della valutazione. Punti salienti dell'esperienza italiana e relativi problemi. Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*.
31. Calvani A., Vivanet G. (2014), *Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole*, ECPS Journal.
32. Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Bari.
33. Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Bari.
34. Canevaro A., Ianes D. (2022), *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
35. Capperucci D. (2011), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
36. Capperucci D. (2019), *Sviluppare e valutare l'apprendere ad apprendere a scuola: follow-up di un percorso di ricerca-formazione*, SIPED, Atti del convegno.
37. Capperucci D. (2020), *La certificazione delle competenze nella scuola secondaria di secondo grado per studenti con disabilità grave*, in *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali*,

normativi, metodologici, Capperucci D., Franceschini G. (a cura di), Guerini, Milano.

38. Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze*, Carocci, Roma.

39. Castoldi M. (2012), *Valutare a scuola: dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma.

40. Castoldi M. (2017), *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma.

41. Commissione dell'Unione Europea (2006), *Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*, 05-09-2006, COM (2006), Bruxelles.

42. Comoglio M. (2002), *La valutazione autentica*, in "Orientamenti pedagogici", n.1.

43. Corsini C., Losito B. (2013), *Le rilevazioni INVALSI: a che cosa servono?* Cadmo, 2: 55-76.

44. Corsini C. (2018), *Sull'utilità e il danno di misurazione e valutazione in educazione*, In Corsini C. (ed.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 13-28), Nuova Cultura, Roma.

45. Cottini L. (2019), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.

46. D'Amico N. (2010), *Storia e storie della scuola italiana*, Zanichelli, Bologna.

47. De Landsheere V. (1991), *Far riuscire far fallire. La competenza minima e la sua valutazione*, Armando, Roma.

48. Dewey J. (1951), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed or. 1939).

49. Dewey J. (1960), *Teoria della Valutazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed or. 1939).

50. Dewey J. (1986), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1929).

51. Dewey J. (1992), *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed or. 1916).

52. Dewey J. (2019), *Come pensiamo*, Cortina Raffaello, Milano.

53. Domenici G. (1993), *Gli strumenti di valutazione*, Tecnodid, Napoli.

54. Dominici G. (2019), *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari.

55. D'Ugo R. (2012), *La valutazione degli apprendimenti*, in Baldacci M. (a cura di), *L'insegnamento nella scuola secondaria*, Tecnodid, Napoli.
56. D'Ugo R. (2017), *Il PraDILE (Prassi Didattiche per la Lezione Efficace): uno strumento per supportare il peer to peer tra docenti tutor e docenti neoassunti*, RELAdEi. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, vol.6, n.1-2, pp.125-140.
57. D'Ugo R. (2020), *Qualità dell'integrazione curricolare*, in Martini B., Michellini M.C. (a cura di), *Il curriculum integrato*, FrancoAngeli, Milano.
58. Ellerani P., Gentile M., Sacrisanti Monticelli M. (2007), *Valutare a scuola, formare competenze*, Sei, Torino.
59. Ellerani P., Zanchin M.R. (2013), *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Erickson, Trento.
60. Fabbri L., Batini F. (2000), *Riflessività e valutazione*, in "Rivista dell'istruzione" n.4.
61. Fabbri M. (2019), *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholè, Brescia.
62. Franta H. Colasanti A.R. (1993), *La personalità degli allievi: una variabile imprescindibile nella valutazione scolastica*, in "Orientamenti pedagogici" n.238.
63. Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Ega Editore, Torino.
64. Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Ega Ed., Torino.
65. Gattullo M. (1967), *Didattica e docimologia: misurazione e valutazione nella scuola*, Armando, Roma.
66. Gattullo M., Lodini E., Panizza S. (1970), *Educazione e ricerca sperimentale. Problemi e metodi*, Cooperativa libraria universitaria, Bologna.
67. Gattullo M., Visalberghi A. (1986), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze.
68. Gattullo M., Giovannini M.L. (1989), *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Mondadori, Milano.
69. Gardner H. (1994), *Multiple intelligences: the theory and practice*, Teachers College Record.
70. Gentile M. (2018), *Valutare meglio, imparare di più*, in Corsini C. (ed.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 111-140), Nuova Cultura, Roma.
71. Giovannini M.L. (1994), *Valutazione sotto esame*, Ethel Mondadori, Milano.

72. Giovannini M.L., Boni M. (2010), *Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria*, ECPS Journal, n.1-2010.
73. Giovannini M. L. (2014). Il dibattito su valutazione ed evidenze: per un processo valutativo credibile e trasparente. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1-9: 101-126.
74. Greenstein L. (2017), *La valutazione formativa*, UTET, Torino.
75. Gruppo Valutazione MCE (2020), *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione*, RicercAzione, MCE.
76. Guasti L. (2000), *Valutazione degli apprendimenti e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
77. Gusmini M.P. (2004), *Riflettere*, in Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Junior, Bergamo.
78. Hadji C. (2018), *L'évaluation à l'école*, Nathan, France.
79. Hattie J.A.C. & Brown G.T.L. (2004), *Cognitive processes in asTTle: The SOLO taxonomy. asTTle Technical Report (No.43)*, University of Auckland and the Ministry of Education, Auckland.
80. Hattie J.A.C. & Timperley H. (2007), *The power of feedback. Review of Educational Research*, 77(1), p.81-112.
81. Hattie J, Clarke S. (2018), *Visible learning: feedback*. Routledge.
82. INVALSI (2018), Indagine OCSE-PISA 2015, *I risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura*, INVALSI, Roma.
83. Laise D. (2000), «Strategie e strutture organizzative rivolte al miglioramento della qualità nel sistema scolastico», in Benadusi L., Serpieri R., *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma.
84. De Landsheere G. (1973), *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
85. Leoni L. (2020), *Valutare nella scuola primaria: si cambia. Oltre il voto in decimi*, n.214, Tecnodid, Napoli.
86. Lo Cascio G., Carli R., Arcuri A., Moggi D., Randazzo D., Rovelli R., & Traumuto R. (1979). *Modelli di valutazione scolastica. Una ricerca sulle prime esperienze di valutazione per schede* (School evaluation models. A reasearch on the first experiences of evaluation by forms). Vittorietti, Palermo.

87. Lucisano P. (1989), *Misurare come e perché*, in Lucisano P. (ed.), *Lettura e comprensione* (pp. 43-68), Loescher, Torino.
88. Lucisano P., Lastrucci E. (1991), *Apprendere ad insegnare per insegnare ad apprendere*, Borla, Roma.
89. Lucisano P., Salemi A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
90. Lucisano P. (2016), *La misura delle misure e la validità educativa*, *Giornale italiano della ricerca educativa*, IX, 16: 59-69.
91. Lucisano P. (2018), *L'uomo è misura di tutte le cose (non è sempre necessario prendere i voti)*, in Corsini C. (ed.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 29-44), Nuova Cultura, Roma.
92. Lucisano P., De Luca A.M., Trincherò R. (2020), *La didattica a distanza: cosa dicono i docenti*, n.205, Tecnodid, Napoli.
93. Maccario D. (2012), *Valutare per promuovere il successo scolastico*, «Education Sciences & Society», vol. 2, pp. 56-68.
94. Mager R.F. (1987), *Come misurare i risultati dell'istruzione*, Giunti&Lisciani, Teramo.
95. Martini B., Michelini M.C. (a cura di), (2020), *Il curricolo integrato*, FrancoAngeli, Milano.
96. Meleddu M., e Scalas L. F. (2009), *Rendimento scolastico, fattori della personalità, processi motivazionali e sistema del sé: una rassegna sullo sviluppo degli studi*, «Giornale di psicologia», vol. 3, pp.297-318.
97. Meirieu P. (2015), *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.
98. Meirieu P. (2019), *Una scuola per l'emancipazione*, Armando, Roma.
99. Messina C. (1999), *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, Carocci, Roma.
100. Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
101. Michelini M.C. (2006), *Progettare e governare la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
102. Michelini M.C. (2012), *Apprendimenti e competenze*, FrancoAngeli, Milano.

103. Michelini M.C. (2013), *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, FrancoAngeli, Milano.
104. Michelini M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.
105. Michelini M.C. (2018), *Al confine tra pedagogia e scienze dell'educazione*, in Baldacci M., Colicchi E. (a cura di) *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*, FrancoAngeli, Milano.
106. Michelini M.C. (2018), *Per una pedagogia critica delle buone prassi*, FrancoAngeli, Milano.
107. Milani L. (1998), *L'obbedienza non è più una virtù. E altri scritti pubblici*, Stampa Alternativa.
108. Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
109. Nigris E., Balconi B., Zecca L. (2019), *Dalla progettazione alla valutazione didattica*, Pearson, Milano.
110. Nigris E., Agrusti G. (2021), *Valutare per apprendere*, Pearson, Milano.
111. Nigris E. (2022), *Valutare per apprendere*, Pearson, Milano.
112. Nussbaum M.C. (2014), *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna.
113. Palazzi M. (2020), *Curricolo integrato e trasformazioni tecnologiche*, in Martini B., Michelini M.C. (a cura di), *Il curricolo integrato*, FrancoAngeli, Milano.
114. Palmas C., Mauri C., Scionti N., Marzocchi G.M. (2022), *Il benessere degli studenti tra autostima e rendimento scolastico*, in Ricerche di psicologia, FrancoAngeli, Milano.
115. Pelleray M. (1994), *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica*, SEI, Torino.
116. Pelleray M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano.
117. Pelleray M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia.
118. Perrenoud P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
119. Petracca C. (2015), *Valutare e certificare nella scuola. Apprendimenti, comportamento, competenze*, Lisciani, Teramo.

120. Pezzano T. (2017), *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, FrancoAngeli, Milano.
121. Pinto V. (2012), *Valutare e punire*, Cronopio, Napoli.
122. Plessi P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
123. Quagliata A. (1979), *Per una valutazione formativa e proattiva*, Anicia, Roma.
124. Reboul O. (1995), *I valori dell'educazione*, Ancora, Milano.
125. Ricuperati G. (2015), *Storia della scuola in Italia. Dall'unità ad oggi*, Editrice La Scuola.
126. Santamaita S. (2010), *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano.
127. Santamaita S. (2019), *Storia dell'educazione e delle pedagogie*, Pearson, Milano.
128. Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Le Lettere.
129. Schön D. A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari.
130. SIPED (a cura di), Fiorucci M., Nanni S., Traversetti M., Vaccarelli A. (2020), *Atti del convegno*, versione e-book, Pensa multimedia.
131. Strollo M.R., Capobianco R. (2022), *Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti*, in Nuova Secondaria - n.6.
132. Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
133. Trincherò R. (2018), *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, Rizzoli Educational, Milano.
134. Trincherò R., Calvani A., Marzano A., Vivanet G. (2020), *Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario?*, in Giornale italiano della ricerca educativa
135. Trovato D. (1994), *Il nuovo sistema-scheda di valutazione e di programmazione nella scuola media*, Modena, Centro Programmazione Editoriale.
136. Vertecchi B. (1976), *Valutazione formativa*, Loescher, Torino.
137. Vertecchi B. (1993), *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.

138. Vertecchi B. (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli Milano.
139. Visalberghi A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano.
140. Visalberghi A. (1965), *I problemi della ricerca pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze.
141. Visalberghi A. (1996), *Esperienza e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
142. Volpicella A.M., Crescenza G. (2020), *Apprendere a insegnare*, Edizioni Conoscenza, Roma.
143. Wiggins G. (1989), *Creating tests worth taking*, Educational Leadership.

Normativa:

1. L. n.517, 4 agosto 1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*
2. L. n.148, 5 giugno 1990, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare.*
3. L. n. 296, 27 dicembre 2006, *Obbligo scolastico fino a 16 anni.*
4. D.P.R. n.122, 22 giugno 2009, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia.*
5. L. n.107, 13 luglio 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
6. D.Lgs n. 62, aprile 2017, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo* e *Ordinanza n. 172 del 4 dicembre 2020, Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria.*
7. Decreto Miur 3 ottobre 2017, prot. n. 741, *esame di stato primo ciclo*
8. Decreto Miur 3 ottobre 2017, prot. n. 742, *Certificazione primo ciclo*
9. Nota Miur 10 ottobre 2017 prot. n. 1865, *Valutazione, certificazione ed esami di stato primo ciclo*
10. Nota Miur 9 gennaio 2018, prot. N. 312, *Trasmissione Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione*

11. Nota Miur 17 gennaio 2018, prot. n. 892, *Documento di orientamento per la redazione della prova scritta di italiano nell'esame di stato conclusivo del I Ciclo*

12. DDL S. 1 settembre 2019, prot. n. 1264, *Introduzione dell'educazione civica.*

13. Ordinanza n. 172 del 4 dicembre 2020, *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria e Linee guida valutazione scuola primaria, La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria.*

14. Linee guida valutazione scuola primaria, *La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria.*

APPENDICE

Di seguito sono riportati:

1. il testo della mail e la dichiarazione d'intenti rivolta ai 15 panelisti d'Italia che hanno osservato i questionari e suggerito le modifiche;
2. il testo della mail e la dichiarazione d'intenti rivolta ai docenti sperimentatori dei vari ordini e gradi scolastici della provincia di Pesaro e Urbino che hanno sperimentato i questionari e suggerito le modifiche;
3. la lettera indirizzata ai dirigenti degli istituti scolastici della provincia di Pesaro e Urbino;
4. allegati alla lettera dei dirigenti pronti da condividere sui siti scolastici e sui registri elettronici;
5. elenco dei panelisti che hanno analizzato i questionari, in particolare quello dei docenti;
6. elenco dei docenti, dei dirigenti, dei genitori, degli studenti che hanno sperimentato i questionari;
7. i questionari somministrati tramite lo strumento Moduli di Google con l'impostazione offerta in automatico dalla piattaforma. ValuDOC: questionario per Docenti; ValuDIR: questionario per Dirigenti; ValuGEN: questionario per Genitori; ValuSTU: questionario per Studenti del secondo grado;

**1. TESTO DELLA MAIL E DICHIARAZIONE D'INTENTI RIVOLTA AI 15
PANELISTI D'ITALIA CHE HANNO OSSERVATO I QUESTIONARI E
SUGGERITO LE MODIFICHE;**

Gent.mo Prof.,

in qualità di esperto riconosciuto nel settore, Le sarei grata se volesse prendere parte, come *panelista*, al referaggio di tre questionari per una ricerca sulla valutazione scolastica che sto conducendo all'interno del Dottorato di Ricerca (XXXIV ciclo-Studi Umanistici-Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo").

Lo strumento centrale è il ValuDOC, questionario che verrà somministrato a tutti i docenti delle scuole di ogni ordine e grado d'obbligo della provincia di Pesaro e Urbino.

Tale strumento è integrato da un secondo questionario che sarà rivolto ai genitori di tutti gli alunni delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado e da un terzo relativo agli studenti del secondo grado del medesimo territorio.

Dichiarazione d'intenti degli strumenti "Questionario - ValuDOC", "Questionario - ValuSTU" e "Questionario - ValuGEN".

La ricerca è volta a comprendere quale sia l'atteggiamento professionale dei docenti nei confronti della valutazione degli apprendimenti degli alunni e in quali forme, i medesimi, siano attenti alla valutazione del processo oltre che del prodotto, in una logica formativa.

A tal fine è stato elaborato un questionario, come strumento d'indagine, da somministrare ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado d'obbligo della provincia di Pesaro e Urbino.

L'ipotesi a monte dell'indagine considera necessarie, per una buona valutazione del percorso di apprendimento di un alunno, la presenza di alcune condizioni: da un lato la conoscenza e l'uso intenzionale di una molteplicità di strumenti per la raccolta dei dati in un quadro di competenze valutative adeguate, dall'altra, l'esercizio del pensiero riflessivo professionale nel contesto collegiale, fino alla possibilità dell'istituzione della Comunità di Pensiero (Michellini 2013-2016).

In tal senso l'indagine cercherà di comprendere quale sia la cultura dei docenti sulla valutazione e quali processi riflessivi siano esercitati da essi al riguardo.

Oltre al questionario rivolto ai docenti vengono previsti un questionario rivolto agli studenti del secondo grado ed un terzo rivolto a tutti i genitori degli alunni frequentanti le scuole dell'obbligo.

E' coerente con le idee esposte nella dichiarazione d'intenti (da ora in poi, **coerenza**)

Risulta esaustiva la scelte delle risposte (da ora in poi, **esaustività**)

Risulta chiara l'esposizione della domanda (da ora in poi, **chiarezza**)

L'AVLUTAZIONE PANELISTA				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Coerenza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esaustività	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chiarezza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1) per la validazione del questionario per i Docenti - ValuDOC

<https://forms.gle/uua9bVKtuZc5cZWA9>

(31 domande in totale)

2) per la validazione del questionario per gli Studenti - ValuSTU

<https://forms.gle/fjsqL3s9LZ4GUfqh6>

(4 domande in totale)

3) per la validazione del questionario per gli Genitori - ValuGEN

<https://forms.gle/dDYlad3NvHWVxV8x5>

(4 domande in totale)

La ringrazio sin da ora per la Sua preziosa collaborazione e per il contributo che vorrà apportare in termini di critica e supporto.

Sarà mia cura contattarLa prossimamente per sincerarmi che il processo del referaggio non abbia presentato problemi di alcun tipo e che possa essere concluso, possibilmente, entro la prima decade di Marzo.

Cordialmente

2. IL TESTO DELLA MAIL E LA DICHIARAZIONE D'INTENTI RIVOLTA AI DOCENTI SPERIMENTATORI DEI VARI ORDINI E GRADI SCOLASTICI DELLA PROVINCIA DI PESARO E URBINO CHE HANNO SPERIMENTATO I QUESTIONARI E SUGGERITO LE MODIFICHE;

Gent.mo Prof.,

in qualità di docente appassionato, attento e scrupoloso, Le sarei grata se volesse prendere parte, come *docente sperimentatore*, al *try-out* di un questionario per una ricerca sulla valutazione scolastica che sto conducendo all'interno del Dottorato di Ricerca (XXXIV ciclo-Studi Umanistici-Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo").

Lo strumento in questione è il ValuDOC, questionario che verrà somministrato a tutti i docenti delle scuole di ogni ordine e grado d'obbligo della provincia di Pesaro e Urbino dopo i pareri del gruppo dei docenti sperimentatori, come indicato nella dichiarazione d'intenti posta a seguire.

Dichiarazione d'intenti degli strumenti "Questionario - ValuDOC", "Questionario - ValuSTU", "Questionario - ValuGEN" e "Questionario - ValuDIR".

La ricerca è volta a comprendere quale sia l'atteggiamento professionale dei docenti nei confronti della valutazione degli apprendimenti degli alunni e in quali forme, i medesimi,

siano attenti alla valutazione del processo oltre che del prodotto, in una logica formativa. A tal fine è stato elaborato un questionario, come strumento d'indagine, da somministrare ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado d'obbligo della provincia di Pesaro e Urbino. L'ipotesi a monte dell'indagine considera necessarie, per una buona valutazione del percorso di apprendimento di un alunno, la presenza di alcune condizioni: da un lato la conoscenza e l'uso intenzionale di una molteplicità di strumenti per la raccolta dei dati in un quadro di competenze valutative adeguate, dall'altra, l'esercizio del pensiero riflessivo professionale nel contesto collegiale, fino alla possibilità dell'istituzione della Comunità di Pensiero (Michelini 2013-2016).

In tal senso l'indagine cercherà di comprendere quale sia la cultura dei docenti sulla valutazione e quali processi riflessivi siano esercitati da essi al riguardo.

Oltre al questionario rivolto ai docenti vengono previsti un questionario rivolto agli studenti del secondo grado, un terzo rivolto a tutti i genitori degli alunni frequentanti le scuole dell'obbligo ed un quarto rivolto ai dirigenti scolastici.

I questionari per gli studenti (ValuSTU), per i genitori (ValuGEN) e per i dirigenti (ValuDIR) verranno, quindi, utilizzati prevalentemente come strumenti di controllo rispetto al questionario docenti (ValuDOC) ed anche per osservare se un eventuale andamento negativo possa essere collegato a determinati ordini scolastici o a singoli istituti.

Lo strumento è già stato precedentemente referato da panelisti di varie università italiane. Le chiedo di osservarlo attentamente in tutte le sue parti, di appuntarsi tutto ciò che può non risultarLe chiaro e di porre qualsiasi osservazione ritenga opportuno fare.

I questionari sono stati preparati prima dell'attivazione della didattica a distanza dovuta alla situazione del coronavirus che tutti stiamo vivendo e che ha posto ancor di più in luce le questioni valutative.

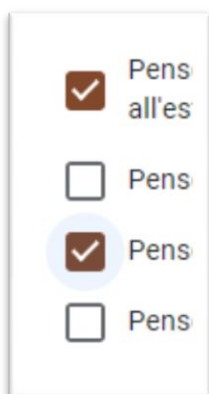
Le chiedo pertanto di osservare il questionario anche alla luce di ciò che sta vivendo in questi giorni nel Suo lavoro quotidiano.

I tempi di somministrazione previsti dal progetto sono slittati e Le chiedo consiglio sul periodo migliore per proporre il questionario ai colleghi, in particolare se giugno 2020, luglio 2020, settembre 2020.

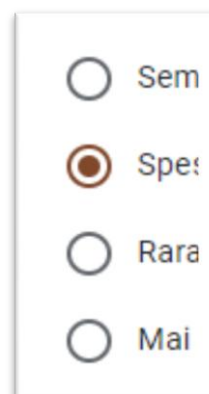
Gli item del ValuDOC hanno risposte strutturate in modi differenti: alcune accolgono una sola opzione, altre offrono la possibilità di sceglierne più d'una. Si può cogliere la

differenza, tra le due possibilità, notando il cerchietto o il riquadro accanto alle risposte stesse ed anche osservando che dopo ogni domanda che accetta più risposte è inserito uno spazio aperto per indicare l'ordine di preferenza delle stesse. Purtroppo lo strumento "moduli google" scelto per il questionario e supportato della piattaforma dell'Università di Urbino non permette di inserire l'ordine di preferenza nelle risposte in altro modo.

Quelle con il riquadro sono impostate come caselle di controllo e accettano pertanto indicazioni multiple: Quelle con il cerchietto accettano una sola risposta:



A vertical list of four checkboxes, each followed by the text "Pens". The third checkbox from the top is checked and highlighted with a blue circle.



A vertical list of four radio buttons, each followed by a label: "Sem", "Spe:", "Rara", and "Mai". The second radio button is selected, indicated by a brown dot in the center.

Per l'osservazione del questionario per i Docenti - ValuDOC - deve accedervi attraverso il link incollato di seguito:

<https://forms.gle/DwEmvMWTkMg6begQ6>

Per annotare le Sue osservazioni/critiche/suggerimenti troverà una sezione apposita a fine questionario dove, oltre ad indicare il Suo nome e cognome, potrà riportare le Sue parole in uno spazio aperto.

La ringrazio sin da ora per la Sua preziosa collaborazione e per il contributo che vorrà apportare in termini di critica e supporto.

Sarà mia cura contattarLa prossimamente per sincerarmi che il processo di try-out non abbia presentato problemi di alcun tipo e che possa essere concluso, possibilmente, **entro il 23 maggio**.

Cordialmente

3. LA LETTERA INDIRIZZATA AI DIRIGENTI DEGLI ISTITUTI SCOLASTICI DELLA PROVINCIA DI PESARO E URBINO;

Gent.mo Dirigente

in qualità di docente appassionato, attento e scrupoloso, Le sarei grata se volesse prendere parte, come *docente sperimentatore*, al *try-out* di un questionario per una ricerca sulla valutazione scolastica che sto conducendo all'interno del Dottorato di Ricerca (XXXIV ciclo-Studi Umanistici-Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo").

Lo strumento in questione è il ValuDOC, questionario che verrà somministrato a tutti i docenti delle scuole di ogni ordine e grado d'obbligo della provincia di Pesaro e Urbino dopo i pareri del gruppo dei docenti sperimentatori, come indicato nella dichiarazione d'intenti posta a seguire.

Dichiarazione d'intenti degli strumenti "Questionario - ValuDOC", "Questionario - ValuSTU", "Questionario - ValuGEN" e "Questionario - ValuDIR".

La ricerca è volta a comprendere quale sia l'atteggiamento professionale dei docenti nei confronti della valutazione degli apprendimenti degli alunni e in quali forme, i medesimi, siano attenti alla valutazione del processo oltre che del prodotto, in una logica formativa.

A tal fine è stato elaborato un questionario, come strumento d'indagine, da somministrare ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado d'obbligo della provincia di Pesaro e Urbino.

L'ipotesi a monte dell'indagine considera necessarie, per una buona valutazione del percorso di apprendimento di un alunno, la presenza di alcune condizioni: da un lato la conoscenza e l'uso intenzionale di una molteplicità di strumenti per la raccolta dei dati in un quadro di competenze valutative adeguate, dall'altra, l'esercizio del pensiero riflessivo professionale nel contesto collegiale, fino alla possibilità dell'istituzione della Comunità di Pensiero (Michellini 2013-2016).

In tal senso l'indagine cercherà di comprendere quale sia la cultura dei docenti sulla valutazione e quali processi riflessivi siano esercitati da essi al riguardo.

Oltre al questionario rivolto ai docenti vengono previsti un questionario rivolto agli studenti del secondo grado, un terzo rivolto a tutti i genitori degli alunni frequentanti le scuole dell'obbligo ed un quarto rivolto ai dirigenti scolastici.

I questionari per gli studenti (ValuSTU), per i genitori (ValuGEN) e per i dirigenti (ValuDIR) verranno, quindi, utilizzati prevalentemente come strumenti di controllo rispetto al questionario docenti (ValuDOC) ed anche per osservare se un eventuale andamento negativo possa essere collegato a determinati ordini scolastici o a singoli istituti.

Lo strumento è già stato precedentemente referato da panelisti di varie università italiane. Le chiedo di osservarlo attentamente in tutte le sue parti, di appuntarsi tutto ciò che può non risultarLe chiaro e di porre qualsiasi osservazione ritenga opportuno fare.

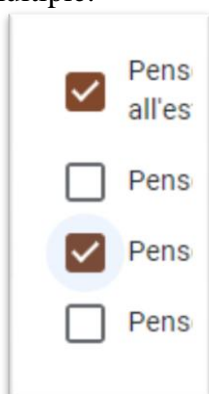
I questionari sono stati preparati prima dell'attivazione della didattica a distanza dovuta alla situazione del coronavirus che tutti stiamo vivendo e che ha posto ancor di più in luce le questioni valutative.

Le chiedo pertanto di osservare il questionario anche alla luce di ciò che sta vivendo in questi giorni nel Suo lavoro quotidiano.

I tempi di somministrazione previsti dal progetto sono slittati e Le chiedo consiglio sul periodo migliore per proporre il questionario ai colleghi, in particolare se giugno 2020, luglio 2020, settembre 2020.

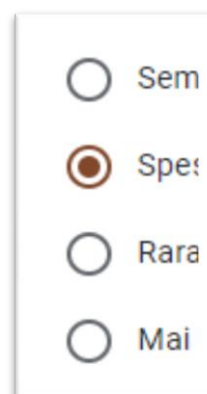
Gli item del ValuDOC hanno risposte strutturate in modi differenti: alcune accolgono una sola opzione, altre offrono la possibilità di sceglierne più d'una. Si può cogliere la differenza, tra le due possibilità, notando il cerchietto o il riquadro accanto alle risposte stesse ed anche osservando che dopo ogni domanda che accetta più risposte è inserito uno spazio aperto per indicare l'ordine di preferenza delle stesse. Purtroppo lo strumento "moduli google" scelto per il questionario e supportato della piattaforma dell'Università di Urbino non permette di inserire l'ordine di preferenza nelle risposte in altro modo.

Quelle con il riquadro sono impostate come caselle di controllo e accettano pertanto indicazioni multiple:



A vertical list of four items, each with a checkbox and the text "Pens". The first checkbox is checked, the second is unchecked, the third is checked and highlighted with a blue circle, and the fourth is unchecked.

Quelle con il cerchietto accettano una sola risposta:



A vertical list of four items, each with a radio button and a label. The first is "Sem" with an empty radio button. The second is "Spe:" with a selected radio button. The third is "Rara" with an empty radio button. The fourth is "Mai" with an empty radio button.

Per l'osservazione del questionario per i Docenti - ValuDOC - deve accedervi attraverso il link incollato di seguito:

<https://forms.gle/DwEmvMWTkMg6begQ6>

Per annotare le Sue osservazioni/critiche/suggerimenti troverà una sezione apposita a fine questionario dove, oltre ad indicare il Suo nome e cognome, potrà riportare le Sue parole in uno spazio aperto.

La ringrazio sin da ora per la Sua preziosa collaborazione e per il contributo che vorrà apportare in termini di critica e supporto.

Sarà mia cura contattarLa prossimamente per sincerarmi che il processo di try-out non abbia presentato problemi di alcun tipo e che possa essere concluso, possibilmente, **entro il 23 maggio**.

Cordialmente

**4. ALLEGATI ALLA LETTERA DEI DIRIGENTI PRONTI DA
CONDIVIDERE SUI SITI SCOLASTICI E SUI REGISTRI ELETTRONICI;**



Allegato n.3-Genitori.pdf



Allegato n.4-Studenti.pdf



Allegato n.1-Dirigenti.pdf



Allegato n.2-Docenti.pdf

**5. ELENCO DEI PANELISTI CHE HANNO ANALIZZATO I QUESTIONARI,
IN PARTICOLARE QUELLO DEI DOCENTI;**

ESPERTI DEL PANEL DI VALUTAZIONE DELLO STRUMENTO QUESTIONARIO
Prof. Massimo Baldacci - Università di Urbino - massimo.baldacci@uniurb.it
Prof.ssa Raffaella Biagioli - Università di Firenze - raffaella.biagioli@unifi.it
Prof.ssa Roberta Caldin - Università di Bologna - roberta.caldin@unibo.it
Prof. Lucio Cottini - Università di Urbino - lucio.cottini@uniurb.it
Prof. Gaetano Domenici - Università di Roma Tre - gaetano.domenici@uniroma3.it
Prof.ssa Rossella D'Ugo - Università di Urbino - rossella.dugo@uniurb.it
Prof. Pietro Lucisano - Università di Roma Tre - 0649917325 interno 27325 - pietro.luciano@uniroma1.it; pietro.lucisano@gmail.com
Prof.ssa Patrizia Magnoler - Università online Pegaso - patrizia.magnoler@unimc.it; patrizia.magnoler@gmail.com
Dott.ssa Giovanna Marani - Università di Urbino - giovanna.marani@uniurb.it
Prof.ssa Maria Chiara Michelini - Università di Urbino - mariachiara.michelini@uniurb.it
Dott.ssa Marcella Tinazzi - Dirigente USR Marche, Ufficio VI, AT Pesaro e Urbino
Prof. Andrea Traverso - Università di Genova - a.traverso@unige.it - 3936210701
Prof.ssa Viviana Vinci - Università della Calabria - viviana.vinci@unirc.it - 3202247736
Prof.ssa Luisa Zecca - Università Milano Bicocca - luisa.zecca@unimib.it - 3381683169
Prof.ssa Franca Zuccoli - Università Milano Bicocca - franca.zuccoli@unimib.it
Prof.ssa Berta Martini
Dott.ssa Alessandra Bertini

6. ELENCO DEI DOCENTI, DEI DIRIGENTI, DEI GENITORI, DEGLI STUDENTI CHE HANNO SPERIMENTATO I QUESTIONARI;

ELENCO GENITORI SPERIMENTATORI
PRIMARIA: Mazzanti - Giombini -Venturini
PRIMO GRADO: Lodovici - Angeloni - Venturini
SECONDO GRADO: Iacomucci - Grilli - Piccoli

ELENCO ALUNNI SPERIMENTATORI
LICEO: Ceoloni - Tiberi
TECNICO: Palazzi
PROFESSIONALE: Confalonieri

ELENCO DOCENTI SPERIMENTATORI
PRIMARIA (Pesaro) Mari (IC Gaudiano)
PRIMARIA (Fano) Giulietti (DD Sant'Orso)
PRIMARIA (Urbino) Paternoster (IC Sant'Angelo in Vado)
PRIMO GRADO (Pesaro) Esposito (IC Pirandello)
PRIMO GRADO (Fano) Buonvino (IC Fermi)
PRIMO GRADO (Urbino) Caroni (IC Montecalvo)
SECONDO GRADO (Liceo) Doblioni-Nocelli (Torelli-Raffaello)
SECONDO GRADO (Tecnico) Alessandrini-Tanferna (ITIS-Cecchi)
SECONDO GRADO (Professionale) Baronciani-Palazzi (Mengaroni-Santa Marta)

ELENCO DIRIGENTI SPERIMENTATORI
ISTITUTO COMPRENSIVO: Alessandra Bertini
ISTITUTO COMPRENSIVO E SECONDARIO DI II GRADO: Giovanna Marani

7. I QUESTIONARI SOMMINISTRATI TRAMITE LO STRUMENTO MODULI DI GOOGLE CON L'IMPOSTAZIONE OFFERTA IN AUTOMATICO DALLA PIATTAFORMA.

VALUDOC: QUESTIONARIO PER DOCENTI;

VALUDIR: QUESTIONARIO PER DIRIGENTI;

VALUGEN: QUESTIONARIO PER GENITORI;

VALUSTU: QUESTIONARIO PER STUDENTI DEL SECONDO GRADO;



Questionari uniti.pdf