



ricerche

Costruire corresponsabilità formativa e valutativa nella scuola. Una ricerca sull'idea (non) condivisa di "buon comportamento scolastico"

Building a participated responsibility for education and evaluation in schools A research on a (not) shared idea of "positive school behaviour"

ROSSELLA GIOLO - VALENTINA GRION

Come in altre nazioni europee, la recente normativa scolastica italiana ha focalizzato l'attenzione del mondo della scuola sull'importanza del comportamento scolastico degli studenti, richiedendone una valutazione puntuale ed estesa. In tal senso le scuole si sono mosse alla ricerca di strumenti valutativi adeguati. Nell'ambito di un processo preparatorio alla costruzione di una rubrica di valutazione del comportamento, attivato in una scuola superiore, ha preso le mosse una ricerca volta ad esplorare i significati attribuiti da docenti e studenti all'idea di "buon comportamento scolastico" e se questi fossero condivisi.

Con un disegno di ricerca misto le ricercatrici hanno individuato le dimensioni del costrutto "buon comportamento scolastico" in docenti e studenti. I risultati rendono evidente la necessità che le scuole attivino processi di condivisione dell'idea. Alcune implicazioni educative vengono discusse.

As in other European countries, recent Italian school legislation has turned the attention of the education community to the importance of student behavior in school, and asks for a precise and detailed evaluation of this behavior. In this light, schools have begun to look for appropriate evaluative tools.

During the preliminary phases of the creation of a behaviour evaluation rubric in a high school, research was carried out with the aim of exploring and identifying the meanings given by teachers and students to the idea of "positive school behaviour", and whether these concepts are shared.

Using a mixed method design, researchers have individuated some dimensions of the construct of "positive school behaviour" in teachers and students.

Results show the need for schools to now share these ideas. Some educational implications are discussed.

Parole-chiave: comportamento scolastico, valutazione, assessment, rubrica, corresponsabilità, metodo misto.

Keywords: school behavior, evaluation, assessment, rubric, shared responsibility, mixed method.

1. La valutazione della condotta in Italia nel contesto delle politiche scolastiche europee

Già da qualche anno alcune grandi nazioni europee, nell'ambito delle loro politiche scolastiche, hanno posto particolare attenzione al "comportamento scolastico" collocando la "buona condotta", fra i prerequisiti imprescindibili per la realizzazione di contesti scolastici efficaci e garanti del benessere degli studenti, e le azioni volte a perseguirne i miglioramenti «responsabilità condivise fra governo, scuole, autorità locali, genitori e studenti stessi» (Steer, 2009, p. 5).

In Francia il buon comportamento scolastico è stato definito come una delle competenze fondamentali per perseguire la formazione degli studenti, contribuire a costruire il loro avvenire personale e professionale e la loro piena riuscita nella vita e nella società¹. La particolare attenzione posta dalla scuola francese all'assunzione di responsabilità (individuale e collettiva) degli allievi in riferimento al proprio comportamento scolastico è rispecchiamento dell'idea che *autonomia, responsabilità, apertura agli altri, rispetto di sé e degli altri e spirito critico* facciano parte di quelle competenze considerate le *socle commun* di tutto il sistema formativo, ossia quei "saperi irrinunciabili" nel contesto di un'educazione *lifelong learning*.

Nelle due grandi realtà europee di Francia e Regno Unito le indicazioni governative intorno all'idea di comportamento scolastico risultano di ampio respiro, proponendo una serie di programmi² tesi a incentivare la riflessione e la formazione di docenti e dirigenti intorno al tema in oggetto, incentivando le *partnership* fra scuole e con le famiglie e le attività scolastiche finalizzate a promuovere condivisione e consapevolezza rispetto al "buon comportamento scolastico". Inoltre riflettono l'idea che il buon comportamento non sia qualcosa di innato, ma «essenzialmente un apprendimento e perciò la sua gestione un problema educativo, piuttosto che morale» (Weare, Gray, 2003, p. 23), ossia il risultato di una progressiva diffusione, nella scuola, di una cultura della responsabilità comune, della valorizzazione e del rispetto reciproci fra attori della comunità scolastica (Steer, 2009).

Forse in ritardo rispetto ad altri paesi europei, anche nell'ambito dei processi di riforma del sistema scolastico italiano si è recentemente posta una certa attenzione al tema del comportamento scolastico, con l'emanazione di una serie di norme finalizzate alla valutazione della condotta degli alunni.

Al percorso normativo, seppure caratterizzato da aspetti non sempre condivisibili, perché diretti maggiormente a controllare il comportamento degli allievi "attraverso sanzioni" piuttosto che a indirizzarne la formazione (Grion, Giolo, 2010), vanno comunque riconosciuti alcuni meriti.

Innanzitutto quello di avere focalizzato l'attenzione sul "comportamento", assumendo in questo modo quest'ultimo come dimensione reciprocamente legata al rendimento scolastico e dunque influente sulle *performances* cognitive.

Afferma ad esempio Salerni (2005) che «Mantenere la disciplina, riuscire a tenere l'ordine in classe, far rispettare le principali regole di comportamento in gruppo [...è] una delle principali

1 Così viene definito da *EduScol*, organismo accreditato come portavoce e interprete del francese *Ministère d'Éducation Nationale*.

2 Per quanto riguarda il consistente programma inglese rivolto a gestione, formazione, valutazione del comportamento a scuola si veda la documentazione presente in <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/primary/behaviourattendanceandseal/behaviour>. Per la realtà francese si veda l'Action éducative proposta dal Ministère Éducation Nationale "Apprentissage de la responsabilité" la cui documentazione è presente in <http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>.

preoccupazioni degli insegnanti, una preconditione per poter lavorare, e, dunque, un obiettivo il cui raggiungimento contribuisce, peraltro, in modo rilevante al successo dell'attività didattica e formativa» (p. 13).

Analizzando in un loro ampio studio le relazioni fra comportamenti e apprendimenti scolastici, Petrides e colleghi (Petrides, Chamorro-Premuzic, Frederickson, Furnham, 2005) concludono che fra i maggiori *foci* dei governi impegnati nelle riforme scolastiche ci devono essere senza dubbio il curriculum e gli apprendimenti, ma è altrettanto importante che vengano messe in primo piano le strategie per migliorare i comportamenti, l'autostima e le relazioni sociali e personali. In tal senso lo studio e lo sviluppo di strategie finalizzate ad incentivare negli studenti processi di cambiamento degli stili di comportamento a scuola e la progettazione di ambienti formativi incentivanti l'assunzione di forme alternative di comportamento e di responsabilità sono citati dagli stessi autori come aree di ricerca particolarmente bisognose di studio e approfondimento in relazione ad una migliore qualità dei processi formativi.

Una secondo rilievo positivo in relazione al contesto italiano va fatto relativamente al "Regolamento sulla valutazione degli studenti" norma cui le scuole fanno oggi riferimento per la valutazione del comportamento degli alunni. Sono rilevabili, in tale disposizione, alcuni passi degni di attenzione e ascrivibili ad una logica della responsabilizzazione e corresponsabilità degli studenti (vicina all'apprezzabile ottica francese), piuttosto che a quella del controllo sanzionatorio. L'accenno che vi si fa all'*autovalutazione* come momento fondamentale del processo valutativo, la necessità che quest'ultimo sia diretto a supportare *consapevolezza* e *responsabilità*, da parte degli allievi rispetto al proprio agire sociale, permettono di ritrovare in questo documento alcuni elementi tipici dell'ottica costruzionista del *new assessment*, prospettiva per la quale gli studenti sono coinvolti come «attori a pieno titolo della comunità di apprendimento, riconoscendo loro una piena e completa partecipazione a tutte le pratiche ivi svolte, comprese quelle valutative, continue e pervasive» (Varisco, 2004, p. 259).

2. Comportamento scolastico e formazione

Come dimostrano anche le politiche scolastiche europee, da qualche tempo la considerazione verso le variabili sociali dell'educazione, oltre che verso quelle riferite alle abilità cognitive, si è imposta all'attenzione di chi, a vario titolo si occupa di educazione scolastica.

Innanzitutto perché, come la ricerca psico-pedagogica sul disagio scolastico ha sottolineato, ci si è resi conto che comportamenti scolastici problematici rappresentano fattori coinvolti nel realizzarsi delle peggiori prestazioni (Petrides et al. 2005). Come rilevano anche Franta e Colasanti (1993, p. 295), gli studi su fenomeni quali l'abbandono, il disadattamento, la demotivazione hanno posto in evidenza l'importanza di porre particolare attenzione alle esperienze che gli allievi fanno nel gestire le relazioni sociali e nell'affrontare le attività didattiche e hanno sottolineato «come l'adeguamento alle richieste poste dall'istituzione scolastica sia funzione non solo di variabili cognitive, ma anche affettivo-comportamentali».

Un secondo motivo che ha alimentato tale considerazione, deriva da quegli orientamenti pedagogici che ritengono l'apprendimento un fenomeno prodotto dalla partecipazione attiva dei soggetti alla costruzione delle conoscenze all'interno dei diversi contesti, ponendo l'accento sull'importanza dei processi relazionali e delle variabili contestuali che li caratterizzano. Nell'ambito di tali prospettive si è rilevata l'urgenza, da parte della scuola, di non limitarsi a trasmettere contenuti, destinati fra l'altro a mutare velocemente con il modificarsi del progresso scientifico, ma di impegnarsi allo scopo di formare persone in grado di affrontare autonomamente e con competenza i compiti che quotidianamente si presentano

loro. È proprio in quest'ottica che Lucisano riflette: «È inutile memorizzare formule matematiche o date assunte in modo apodittico senza una comprensione profonda di ciò a cui si riferiscono. Così come è inutile imporre regole di comportamento formali alle quali non corrisponde una reale interiorizzazione e che vengono assunte e rispettate solo per timore di punizioni [...]. La difficoltà della scuola a promuovere la disciplina del sapersi comportare deriva, nella maggior parte dei casi, dall'assenza della disciplina come processo di apprendimento». (2005, p. 10-11). Nella stessa prospettiva Salerni (2005) ragiona sul fatto che ottenere la disciplina in classe significa intendere la disciplina come l'effetto di un determinato intervento educativo e non come un mezzo. Intervento che deve mirare a far sentire gli studenti come parte di un gruppo, in modo che possano più facilmente e spontaneamente acquisire comportamenti disciplinari collettivamente accettabili e condivisibili. La disciplina, o se vogliamo "il buon comportamento" deve essere intesa non come il pedissequo rispetto e osservanza di determinate norme, ma come condivisione di regole di comportamento comune.

Sottolineando l'importanza del "comportamento" come oggetto di apprendimento, ne deriva la necessità di indagini rivolte ad esplorare tale costrutto con lo scopo di farne emergere le componenti e conoscerne le dimensioni costitutive, per definire i criteri e le modalità che consentono di formulare giudizi valutativi accurati, soprattutto in ottica di valutazione formativa, rispetto a tali dimensioni.

Va rilevato comunque che, secondo alcuni autori, il mondo della ricerca, e in particolare quello della psicologia dell'educazione, non sembra avere posto una grande attenzione al tema della valutazione del comportamento da una prospettiva specificamente "scolastica" (Shapiro, Kratochwill, 2000). Generalmente inoltre l'idea di comportamento è stata indagata all'interno di contesti caratterizzati da problematicità e/o disagio. Al contrario si ritiene che l'esplorazione del significato del "comportamento scolastico" risulti centrale in relazione ai "normali" processi di formazione e valutazione nella scuola.

In controtendenza rispetto a questa situazione risulta invece lo studio di Franta e Colasanti (1993; 1995), orientato a definire le dimensioni del comportamento degli studenti in ambito scolastico. Gli autori definiscono il comportamento scolastico, o meglio, la personalità scolastica³, come costituita da due macro-aree: il comportamento sociale e quello di lavoro, nel concreto non sempre nettamente separabili. All'interno della prima macroarea si situerebbero quelle dimensioni che caratterizzano le relazioni sociali degli studenti fra di loro e con gli insegnanti. Le dimensioni appartenenti alla seconda macro-area riguarderebbero invece le componenti coinvolte nelle situazioni di compito. Le polarità positive (che per gli autori rappresentano le mete da raggiungere da parte dello studente, ossia gli obiettivi formativi della scuola) delle dimensioni appartenenti alla prima area farebbero riferimento alle buone capacità di percezione e di controllo delle situazioni e di integrazione nel gruppo. Per quanto riguarda il comportamento di lavoro, ossia di approccio al compito, un "buon comportamento" sarebbe caratterizzato da una capacità di impegno autonomo, di attenzione agli aspetti più significativi dell'attività, da una buona organizzazione di tempi e strumenti, da tranquillità e responsabilità di azione, da dinamicità nel lavoro, adattabilità ai diversi compiti e senso critico nelle proprie capacità.

A differenza che nella ricerca degli autori citati, la nostra, qui presentata, non ha fatto riferimento ad un costrutto definito a priori sulla base della letteratura. Assumendo un "ap-

3 La personalità scolastica è definita dagli autori come "una *totalità relazionale soggettiva* che è l'esito dell'interdipendenza di componenti personali e situazionali, che costituisce una fondamentale risorsa personale dell'allievo nel suo interagire scolastico" (1993, p. 247).

proccio naturalistico” (Lincoln, Guba, 1985), nostro interesse è stato quello di far emergere un “senso” del costruito indagato, che fosse rappresentativo dei termini di significato che i partecipanti alla comunità scolastica hanno di esso.

3. La rubrica come strumento di corresponsabilità formativa/valutativa

In un documento dell’Ente governativo inglese per l’educazione si rileva che fra i primi passi da attuare a scuola quando si voglia lavorare per il *benessere* dei suoi membri è quello di perseguire un *consenso condiviso* intorno alla terminologia di riferimento, esplorando le credenze ingenuie e le possibili *misconceptions* dei partecipanti, elementi che possono impedire la comune comprensione, alterando l’efficacia dei processi attivati (*Department for education and skills*, 2005).

A tale scopo i diversi momenti del processo valutativo, se assunto e realizzato in ottica *new assessment*, possono rappresentare contesti favorevoli alla definizione e condivisione dei significati della formazione.

Nel caso specifico della ricerca di seguito presentata, il processo di costruzione di una rubrica di valutazione del comportamento scolastico si è rivelato terreno fertile in relazione alla esplicitazione e condivisione dei significati del costruito “buon comportamento scolastico”.

La rubrica, di solito definita nelle nostre scuole come “griglia valutativa”, si propone come strumento per chiarire ed esplicitare, in termini precisi e non ambigui, obiettivi, standard di apprendimento e criteri per la loro valutazione.

Definita come *strumento di punteggio* (Goodrich, 1997) o come uno *strumento per valutare un prodotto* oppure *una prestazione* (McTighe, Wiggins, 1999), la rubrica può aiutare i docenti nel loro compito valutativo delle *performances* dello studente. Suo scopo primario è quello di poter rendere il più possibile “oggettiva” la valutazione descrivendo dettagliatamente la prestazione che uno studente deve compiere e fornendo una scala di misurazione della stessa. Questo aspetto evidenzia subito la potenzialità della rubrica: essa riduce la soggettività nella valutazione di una abilità. Il grado di concordanza dei punteggi assegnati da due valutatori indipendenti, infatti, costituisce la misura dell’attendibilità dei criteri della valutazione stessa.

Nella costruzione della rubrica è necessario *operazionalizzare* la prestazione da valutare, ossia descrivere dettagliatamente la forma, la topografia, i confini della prestazione da osservare, attraverso l’uso di *indicatori* e *descrittori* (Varisco, 2004). Gli *indicatori* permettono di individuare cosa si deve osservare di una prestazione mentre i *descrittori* ne offrono esempi, segnali o manifestazioni concrete che ne rendono più facile l’osservazione e l’analisi.

È indispensabile, inoltre, definire i diversi livelli della prestazione chiarendo e rendendo espliciti i criteri di assegnazione del punteggio relativo a ciascun livello attraverso una *rating scale*.

Attraverso indicatori e descrittori, che rendono evidente e trasparente le attese degli insegnanti relativamente al compito da svolgere e alle abilità da possedere, la rubrica permette agli alunni di controllare meglio i processi di realizzazione della prestazione richiesta. Inoltre la struttura stessa della rubrica fornisce loro efficaci feedback circa i propri punti di forza e le aree in cui hanno bisogno di migliorare.

Infine, anche i genitori possono apprezzare l’uso della rubrica, poiché attraverso tale strumento riescono a conoscere esattamente cosa i propri figli debbano fare per raggiungere il successo scolastico. La rubrica diventa in tal modo, un potente strumento di comunicazione tra scuola e famiglia, poiché esplicita in un modo concreto e osservabile le condizioni che

nella scuola hanno maggior valore, chiarisce la *vision* di fondo e la *vision* di eccellenza all'interno della stessa e permette di comunicarle agli studenti e ai genitori favorendo il loro coinvolgimento nel processo educativo e valutativo.

In ottica *new assessment*, la rubrica può essere utilizzata per coinvolgere attivamente l'alunno nel proprio percorso formativo proprio in quanto può favorire l'attivazione e l'incremento di competenze non solo cognitive, ma anche e soprattutto meta-cognitive e auto-valutative, conducendolo a comprendere e condividere le procedure di valutazione e a gestire in modo sempre più competente i processi d'apprendimento (Comoglio, 2003; Glickman-Bond, Rose, 2006).

In effetti «gli eventi di *assessment* possono non solo semplicemente produrre evidenze di apprendimento, ma costituire, essi stessi, significative occasioni d'apprendimento» (Sadler, 2010, p. 1).

4. Costruzione della rubrica di valutazione come percorso di ricerca

È proprio allo scopo di definire e condividere l'idea di “buon comportamento scolastico” fra studenti e docenti di un Istituto scolastico superiore veneto, in relazione alla valutazione periodica e finale della condotta, introdotta dalla recente normativa sulla valutazione del comportamento, che ha preso le mosse una ricerca intorno al costruito “buon comportamento scolastico”.

L'esigenza manifestata inizialmente, da parte di un gruppo di docenti dell'Istituto, alle ricercatrici che sono intervenute a sostegno del percorso avviato, era quella di giungere a produrre uno strumento di valutazione del comportamento scolastico, competenza dalla natura complessa (Shapiro, Kratochwill, 2000) e perciò difficilmente valutabile.

È sembrato opportuno attivare un processo di costruzione di uno strumento con utilizzo di *rating scale*, permettendo, tale sistema di misurazione, facile gestione da parte di personale non specificamente preparato, e il raggiungimento di dati affidabili e validi, attraverso pratiche attivabili in “contesto naturale” (Merrel, 2000).

Condizione fondamentale per l'efficacia della rubrica, in riferimento a quanto precedentemente discusso, è che *prestazione, indicatori e descrittori* facciano riferimento a significati condivisi; la prestazione e la sua descrizione perciò si basino su una terminologia comunemente intesa da tutti i partecipanti alla comunità scolastica (Glickman-Bond, Rose, 2006).

Alla luce di tali considerazioni sono emerse alcune domande di ricerca nel contesto del citato processo di costruzione della rubrica di valutazione del comportamento.

Le ricercatrici cioè si sono chieste:

- quale fosse l'idea di “buon comportamento scolastico” di docenti e studenti, ossia *quali dimensioni* la caratterizzassero;
- se effettivamente l'idea di “buon comportamento scolastico” fosse condivisa da docenti e studenti, ossia se facesse riferimento a *comuni dimensioni* da considerare in fase di valutazione.

5. La ricerca

Partecipanti

La ricerca si è svolta presso l'Istituto Superiore di Montebelluna (TV), un Liceo a tre indirizzi: Linguistico, delle Scienze Sociali e delle Scienze Umane.

La popolazione scolastica è costituita da 898 studenti, prevalentemente di sesso femminile, suddivisi in 41 classi, dalla I alla V Superiore, e da 101 docenti. Tutte le classi e tutti i docenti sono stati coinvolti nella ricerca.

6. Metodo

Strumenti

Il disegno della ricerca ha fatto riferimento al *Mixed methods design* di Tashakkori e Teddlie (2003), all'interno del quale sono previsti l'utilizzo e l'integrazione di procedure e strumenti di ricerca qualitativi e quantitativi.

Gli strumenti d'indagine utilizzati sono stati:

- a) una domanda aperta scritta posta individualmente a ciascun partecipante: «delinea schematicamente le caratteristiche di uno studente dal “buon comportamento scolastico”»;
- b) una scala Likert di “senso del buon comportamento scolastico” con 17 affermazioni, ciascuna delle quali valutate su scala di intervalli a 4 valori, per indagare gli atteggiamenti dei partecipanti rispetto a tale idea⁴ (cfr. all. 1). Tali item-affermazioni sono stati individuati, sulla base della loro validità di contenuto, da un gruppo di esperti (15 insegnanti di diverse discipline dell'Istituto, e da 2 ricercatrici) che ha analizzato rubriche di valutazione del comportamento, di scuole nazionali e internazionali. Tali materiali sono stati il risultato di una approfondita ricerca di documentazione messa a disposizione dagli Istituti scolastici attraverso la rete Internet.

La somministrazione dei due strumenti d'indagine a docenti e studenti è avvenuta in due fasi distinte, nell'ambito delle normali attività di lezione di ciascuna classe, durante un momento a ciò specificamente dedicato. In un primo momento è stato distribuito lo strumento d'indagine a domanda aperta e solo dopo il completamento della stesura del testo da parte dei partecipanti e la riconsegna del protocollo compilato ai somministratori, è stato somministrata la scala di “senso del buon comportamento scolastico”. Tale successione si è resa necessaria onde evitare che le idee espresse negli item predefiniti potessero influenzare le idee ingenuie dei partecipanti sul “buon comportamento scolastico”.

Sono stati raccolti 825 protocolli degli studenti e 31 dei docenti, per ciascuno dei due strumenti distribuiti. I numeri riflettono quelli della popolazione scolastica presente nelle classi al momento della somministrazione dei dispositivi di indagine. Vanno rilevati in tal senso i limiti di un campionamento non randomizzabile, visto il contesto “già dato” della scuola. La ricerca, quindi, cerca di fornire risultati significativi dal punto di vista teorico-concettuale piuttosto che statistico.

4 Le affermazioni maggiormente condivise avrebbero costituito i possibili descrittori della rubrica di valutazione della condotta in co-costruzione nella scuola.

Procedure

Sulla totalità dei dati raccolti attraverso il questionario a risposta chiusa le ricercatrici hanno operato analisi di tipo statistico.

Su un numero ridotto⁵ di risposte alla domanda aperta hanno effettuato un'analisi qualitativa del contenuto. Per definire il numero di risposte da analizzare qualitativamente hanno seguito 2 criteri:

- a) il numero totale di risposte ottenute dai docenti (circa 1/3 del totale dei docenti della scuola);
- b) la proporzione fra il numero dei docenti e quello degli studenti presenti nella scuola.

Dall'incrocio dei dati ottenuti attraverso la duplice analisi, quantitativa e qualitativa, si sono potuti delineare uno o più modelli teorici del costrutto "buon comportamento scolastico" emergente/i nel contesto analizzato; modelli costituiti dall'interazione/integrazione di categorie di analisi individuate a priori nella rubrica costruita da docenti e ricercatori e rilevate come statisticamente significative, con i significati esplicitati dai soggetti, individuati attraverso l'analisi qualitativa sulle risposte alla domanda aperta.

7. Risultati**L'analisi quantitativa**

I dati ottenuti dalla somministrazione della scala Likert sono stati trattati utilizzando il pacchetto statistico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Analisi statistiche di tipo descrittivo hanno evidenziato alcuni primi risultati degni d'interesse in relazione alle domande di ricerca (cfr. Tab. 1 e 2). Innanzitutto si è rilevata una *maggiore omogeneità* da parte degli studenti rispetto ai docenti, nelle scelte di attribuzione di importanza di ciascun item. Si è inoltre individuato un *differente ordine di priorità* assegnato agli item da parte del gruppo degli studenti rispetto a quello dei docenti.

5 In relazione ad un'analisi di tipo qualitativo si è ritenuto di non esaminare la totalità delle risposte ottenute, ma di utilizzare dei criteri attraverso i quali ridurre il numero di risposte degli studenti. Partendo dal dato per cui i questionari dei docenti a disposizione erano circa un terzo rispetto al numero totale dei docenti, con un'equazione si è proceduto ad ottenere la stessa proporzione di questionari degli studenti rispetto alla totalità degli studenti frequentanti la scuola. Si è quindi ricavato il numero di questionari-studenti da analizzare per ciascuna classe coinvolta. Per ogni classe si è quindi proceduto ad una selezione randomizzata dei questionari in base al numero individuato.

Studenti		
Item	Media	Std dev.
rispetta gli altri e le loro opinioni	3,61	,643
si rivolge educatamente a docenti e non docenti	3,60	,632
rispetta i materiali altrui	3,49	,703
frequenta regolarmente le lezioni	3,46	,703
utilizza correttamente ambienti e attrezzature scolastiche ed extrascolastiche	3,40	,685
rispetta l'orario di lezioni e attività extrascolastiche	3,35	,748
si impegna per migliorare il proprio apprendimento	3,34	,722
collabora con i compagni	3,29	,742
segue le indicazioni e le consegne	3,28	,700
giustifica tempestivamente assenze e ritardi	3,26	,904
usa un linguaggio corretto nelle interazioni	3,25	,735
mantiene l'ordine negli spazi che frequenta	3,21	,762
porta il materiale necessario	3,14	,796
svolge con diligenza il lavoro assegnato	3,11	,739
partecipa attivamente alle lezioni	3,08	,756
segue le lezioni con attenzione	3,06	,750
partecipa responsabilmente alle attività scolastiche ed extrascolastiche	3,00	,827

**Tab. 1: Statistiche descrittive:
media e deviazione standard delle risposte date ai 17 item degli studenti**

Docenti		
Item	Media	Std dev.
utilizza correttamente ambienti e attrezzature scolastiche ed extrascolastiche	4,00	,000
rispetta gli altri e le loro opinioni	3,97	,180
frequenta regolarmente le lezioni	3,94	,250
si rivolge educatamente a docenti e non docenti	3,94	,250
segue le lezioni con attenzione	3,90	,539
rispetta i materiali altrui	3,87	,341
svolge con diligenza il lavoro assegnato	3,87	,562
si impegna per migliorare il proprio apprendimento	3,86	,441
rispetta l'orario di lezioni e attività extrascolastiche	3,81	,477
mantiene l'ordine negli spazi che frequenta	3,80	,407
usa un linguaggio corretto nelle interazioni	3,76	,435
porta il materiale necessario	3,71	,461
partecipa responsabilmente alle attività scolastiche ed extrascolastiche	3,69	,471
partecipa attivamente alle lezioni	3,68	,475
segue le indicazioni e le consegne	3,64	,488
giustifica tempestivamente assenze e ritardi	3,59	,694
collabora con i compagni	3,57	,568

**Tab. 2: Statistiche descrittive:
media e deviazione standard delle risposte date ai 17 item dei docenti**

In un secondo momento, si è reso necessario valutare l'effettiva capacità della scala di conseguire l'obiettivo per cui è stata costruita: rilevare gli atteggiamenti condivisi che costituiscono l'idea di "buon comportamento scolastico".

Il presupposto della scelta degli item che costituiscono una scala Likert, infatti, è che essi siano correlati allo stesso concetto latente sottostante, ma non è detto che tale scelta, anche se operata dagli esperti, sia corretta. Bisognava accertare, quindi, attraverso il coefficiente di correlazione tra il punteggio complessivo di tutta la scala e quello di ogni singolo elemento che la costituiva, se ciascun item-affermazione si muovesse nella stessa direzione del punteggio globale. L'indice alfa di Crombach rende possibile valutare tale coerenza interna complessiva della scala utilizzata, eliminando quegli item insoddisfacenti perché caratterizzati da un indice di correlazione troppo basso. L'elevato alfa (.906), ricavato dai dati raccolti con la scala costruita, ha rilevato una elevata correlazione media tra gli elementi che la compongono, accertando la capacità di questi ultimi di essere buoni indicatori della stessa proprietà "buon comportamento scolastico".

Tuttavia, tale risultato non è sufficiente a garantire l'unidimensionalità della scala, in quanto gli elementi che la costituiscono potrebbero sottendere anche due o più proprietà. Un modo efficace per controllare l'unidimensionalità di una scala è costituito dall'analisi fattoriale (Corbetta, 2003).

Com'è noto, scopo dell'analisi fattoriale è ridurre una serie di variabili fra loro correlate ad un numero inferiore di variabili ipotetiche (o fattori) fra loro indipendenti. Tale operazione consente di verificare se la scala relativa al costrutto "buon comportamento scolastico" è unidimensionale o pluridimensionale. L'analisi fattoriale condotta sugli elementi della scala (17 item) ha utilizzato il metodo di correlazione con rotazione *Varimax*, ed ha distribuito le saturazioni ottenute su 3 fattori: il primo saturato da 7 item-affermazioni, il secondo saturato da 4 item-affermazioni e il terzo fattore da 6.

Il primo fattore è correlato con item-affermazioni relativi alla *partecipazione all'attività scolastica*, il secondo con item-affermazioni inerenti *l'organizzazione scolastica*, il terzo è correlato con item connessi al *rispetto degli altri e dell'ambiente*. (cfr. Tab 3).

Fattore 1: Partecipazione all'attività scolastica			
segue le lezioni con attenzione		,812	
svolge con diligenza il lavoro assegnato		,752	
partecipa attivamente alle lezioni		,729	
si impegna per migliorare il proprio apprendimento		,685	
porta il materiale necessario		,513	
segue le indicazioni e le consegne		,488	
collabora con i compagni		,419	
Fattore 2: Organizzazione scolastica			
giustifica tempestivamente assenze e ritardi	,786		
rispetta l'orario di lezioni e attività extrascolastiche	,726		
frequenta regolarmente le lezioni	,701		
partecipa responsabilmente alle attività scolastiche ed extrascolastiche	,446		
Fattore 3: Rispetto degli altri e dell'ambiente			
rispetta gli altri e le loro opinioni			,858
rispetta i materiali altrui			,854
usa un linguaggio corretto nelle interazioni			,591
utilizza correttamente ambienti e attrezzature scolastiche ed extrascolastiche			,583
si rivolge educatamente a docenti e non docenti			,462
mantiene l'ordine negli spazi che frequenta			,398

Tab. 3: Analisi fattoriale: Rotated Pattern Matrix

L'individuazione di questi tre fattori ci ha permesso di ricavare un'immagine più approfondita dell'idea di comportamento manifestata dai due gruppi presi in esame (docenti e studenti).

Tali fattori, infatti, sono stati analizzati attraverso il test parametrico per campioni indipendenti *t. di Student Test*, evidenziando che il campione degli studenti si comporta diversamente rispetto al campione dei docenti in tutte le tre macroaree individuate. In particolare si vedano i seguenti risultati:

- 1) "partecipazione all'attività scolastica" $p < 0,05$ e $t = 5,093$;
- 2) "organizzazione scolastica" $p < 0,05$ e $t = 2,819$;
- 3) "rispetto degli altri e dell'ambiente" $p < 0,05$ e $t = 6,629$.

Tuttavia, una lettura più attenta dei valori assunti dalle *medie* di queste tre variabili permette di rilevare (cfr. Tab. 4) che, pur permanendo una differenza significativa tra le medie dei docenti e degli studenti, il fattore *Organizzazione scolastica* presenta una minore divergenza tra i due gruppi. La maggiore differenza si riscontra invece per il fattore *Partecipazione all'attività scolastica*, rivelando una più accentuata divergenza tra i due gruppi.

	Docente/Sudente	N	Mean	Mean Difference
Partecipazione all'attività scolastica	Studente	825	21,83	3,682
	Docente	31	25,52	
Organizzazione scolastica	Studente	825	13,0267	1,29591
	Docente	31	14,3226	
Rispetto per gli altri e per l'ambiente	Studente	825	20,0279	2,68180
	Docente	31	22,7097	

Tab. 4: t.di Student Test

L'analisi qualitativa

Il processo di analisi qualitativa si è svolto in due fasi, la prima *top-down* e la seconda *bottom up*. Sono stati analizzati 31 testi di risposta dei docenti e 275 degli studenti, numeri derivati dai criteri di selezione delle risposte qualitative sopra indicati.

Tramite l'ausilio del software di analisi testuale AtlasTi, i testi sono stati distinti in due *corpora* d'analisi, "Docenti" e "Studenti" e quindi codificati.

La vera e propria codifica è stata preceduta da una serie di successive letture dei testi da analizzare. Quest'attività ha permesso di sviluppare sensibilità ai testi stessi per intuirne i significati emergenti.

Nella prima fase di effettiva analisi, i 3 fattori individuati con la precedente analisi fattoriale, (cfr. Tab. 3) sono stati utilizzati come codici interpretativi⁶ delle porzioni di testo⁷. Le ricercatrici hanno voluto in questo modo verificare se essi potessero dare spiegazione anche dell'idea "iniziale" (libera cioè, dai possibili condizionamenti dovuti alla presentazione di descrittori predefiniti) di "buon comportamento scolastico" dei soggetti coinvolti.

Due codificatori indipendenti hanno svolto l'analisi raggiungendo un primo accordo per il 72 % dei codici. La successiva discussione e negoziazione ha permesso di codificare unanimemente quelle porzioni di testo per cui inizialmente c'era disaccordo.

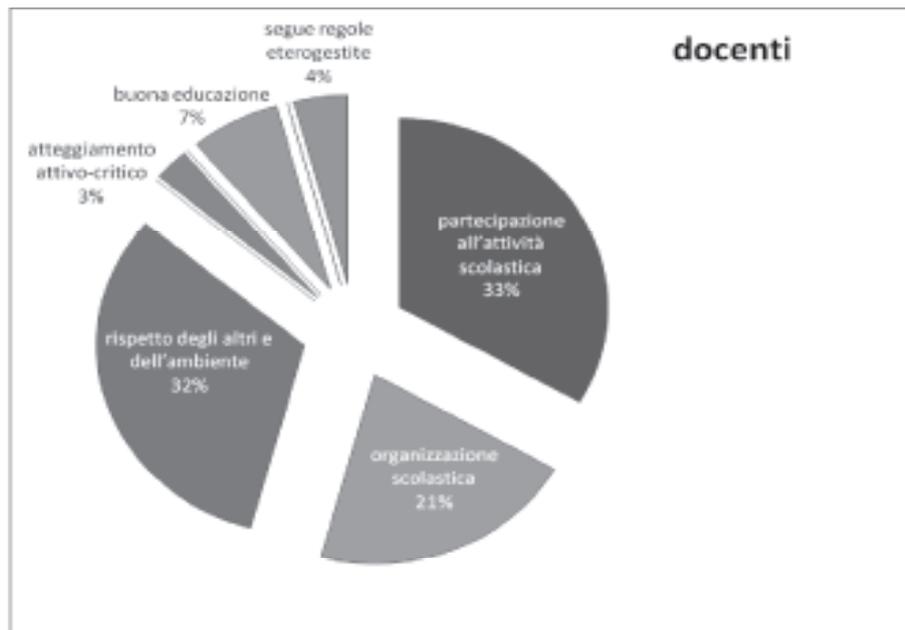
I risultati ottenuti in questa prima fase di analisi hanno portato a verificare che i 3 codici permettono la codifica rispettivamente dell'86% e del 70% delle porzioni nei due *corpora*, (cfr. Grafici 1 e 2). L'idea di buon comportamento scolastico è cioè ampiamente spiegata, con andamento abbastanza simile nei 2 *corpora*, dai tre codici ricavati dalla precedente analisi fattoriale. D'altra parte tali codici rappresentano "macro-dimensioni" del comportamento scolastico, all'interno di ciascuna delle quali si declinano una serie di descrittori più specifici (cfr. Tab. 3).

Va comunque rilevato che fra questi 3 codici, quelli maggiormente occorrenti in entrambi i *corpora*, sono il secondo fattore, "partecipazione all'attività scolastica", (rispettivamente 33% e 27% occorrenze sul totale), e il terzo, "rispetto degli altri e dell'ambiente",

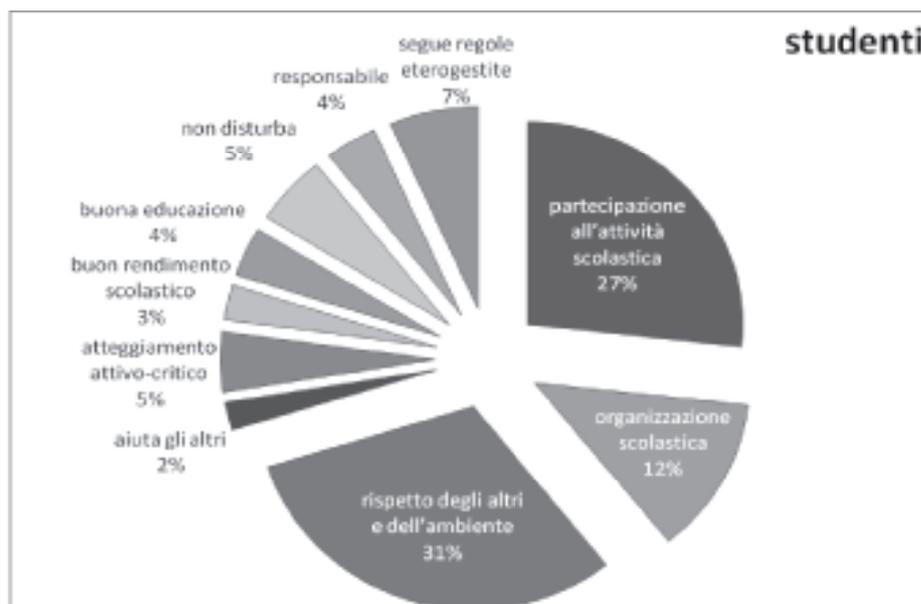
6 Di ciascuno dei tre fattori utilizzati come codici fanno parte più descrittori, come si evince dalla Tab. 3. In tal senso una porzione di testo codificata attraverso uno dei tre codici può rappresentare uno o un altro dei descrittori componenti del fattore stesso.

7 Per "porzione di testo" s'intende l'insieme di parole dotato di significato attribuibile ad un unico codice interpretativo.

(rispettivamente 32% e 31% di occorrenze sul totale nei due *corpora* “docenti” e “studenti”). Il codice “organizzazione scolastica” inteso a definire le modalità di frequenza scolastica dello studente (giustificazione tempestiva di assenze e ritardi, frequenza regolare e rispetto degli orari) occorre, in entrambi i *corpora*, in misura minore rispetto ai due precedenti e con percentuali molto più basse nel *corpus* “studenti” (12%) rispetto a quello “docenti” (21%); ciò a rilevare un’importanza molto minore attribuita dagli studenti a questi aspetti della vita scolastica, rispetto a quella assegnata dai docenti.



Graf. 1: occorrenze dei codici più frequenti nel corpus “docenti”



Graf. 2: occorrenze dei codici più frequenti nel corpus “studenti”

Nella seconda fase, le ricercatrici hanno proceduto all'analisi dei segmenti di testo non codificabili attraverso i codici utilizzati nella fase di analisi appena descritta, con lo scopo di individuare altre diverse componenti caratterizzanti l'idea di "buon comportamento scolastico" di docenti e studenti.

Alla luce delle indicazioni metodologiche di Peräkylä (2005, p. 870)

«in molti casi, i ricercatori qualitativi che usano testi scritti come materiali non cercano di seguire alcun protocollo predefinito nell'eseguire la propria analisi. Leggendo e rileggendo i propri materiali empirici, essi cercano di fissare i propri temi chiave e, di conseguenza, di dipingere un quadro dei presupposti e dei significati che costituiscono la realtà culturale di cui i materiali testuali rappresentano un campione».

si è seguito un processo *bottom-up*, per individuare categorie di analisi che fossero espressione di significati emergenti dai testi stessi. Si sono così codificate porzioni di testo che hanno contribuito a definire ulteriori declinazioni delle tre macro-dimensioni individuate precedentemente, oppure all'emergere di alcune nuove dimensioni del costrutto "buon comportamento scolastico".

Fra i nuovi codici emergenti in entrambi i *corpora*, si può rilevare che il più occorrente, in maggiore percentuale nei docenti che negli studenti (rispettivamente 7% e 4%), risulta essere quello denominato "buona educazione". Tale codice individua le porzioni di testo in cui docenti e studenti fanno riferimento alla generica "buona educazione" (nominata senza citarne specifiche caratterizzazioni) che dovrebbe contraddistinguere lo studente dal buon comportamento scolastico. Pur non rappresentando, tale codice, un preciso, specifico descrittore di buon comportamento, esso sembrerebbe potersi interpretare come elemento che conferisce ulteriore forza alla dimensione legata al "rispetto degli altri e dell'ambiente", codice macro-dimensionale, già occorrente in misura più elevata degli altri due in entrambi i *corpora*.

Un ulteriore codice che sembrerebbe ascrivibile all'interno dell'area rappresentata dalla macro-dimensione "rispetto degli altri e dell'ambiente"⁸ è quello, emergente dal *corpus* "studenti", denominato "non disturba". Gli studenti mettono ripetutamente in evidenza, quasi a chiederne un'attenzione particolare da parte della docenza nel momento della valutazione del "buon comportamento scolastico", che «uno studente dal buon comportamento scolastico è un alunno che in classe non disturba» (studente 1), ossia che in classe deve svolgere l'attività «senza disturbare il lavoro altrui» (studente 2).

Alla macro-dimensione "organizzazione scolastica"⁹ sembrerebbe potersi ascrivere il descrittore "rispetta regole etero-gestite", presente in entrambi i *corpora*, ma con percentuali più alte in quello dei docenti. Docenti e studenti rilevano la necessità che il buon comportamento scolastico venga valutato anche per un'adesione senza compromessi, discussioni e negoziazioni, al Regolamento stabilito dall'Istituto, considerato, anche dagli studenti, aspetto normativo cui attenersi strettamente, anche se costituito da regole «imposte dal dirigente scolastico» (studente).

Per quanto riguarda l'ulteriore macro-dimensione "partecipazione all'attività scolastica"¹⁰, i docenti, ma soprattutto gli studenti mettono in rilievo la necessità che, in sede di valutazione del comportamento scolastico, sia posta maggiore attenzione ad una partecipazione

8 Cfr. terzo fattore nella Tab. 3.

9 Cfr. secondo fattore nella Tab. 3.

10 Cfr. primo fattore nella Tab. 3.

attiva (codice “atteggiamento attivo-critico”, con percentuali rispettivamente del 3% e 5%), caratterizzata da «grande spirito critico e curiosità per il confronto e la discussione» (docente), poiché «il buon studente non è quello amorfo durante le lezioni, che non è in grado di avere una coscienza critica verso quello che succede nel mondo...» (studente). Il buon comportamento va valutato cioè anche in base alle «capacità critiche e di valutazione per quanto riguarda eventuali situazioni problematiche (ad esempio un conflitto con un insegnante) e buon senso nell’agire in tali situazioni» (studente).

Altri codici sono stati individuati solo nel *corpus* “studenti”. Tali codici hanno permesso di individuare alcune nette differenze fra le rappresentazioni di “buon comportamento scolastico” costruite dagli studenti rispetto a quelle dei docenti.

A differenza dei docenti, gli studenti ritengono che alla partecipazione attiva alle attività scolastiche dovrebbe aggiungersi un “buon rendimento scolastico” caratterizzato da uno studio «costante così da ottenere buoni voti», in modo da «conseguire sempre risultati soddisfacenti», accentuando in tal modo la *dimensione cognitiva* della partecipazione.

Tale partecipazione dovrebbe inoltre essere connotata, secondo gli studenti, da “responsabilità” personale verso le attività scolastiche e i propri doveri. Viene alla in luce così una *dimensione etica* del comportamento scolastico: lo studente dovrebbe «avere la volontà di impegnarsi in ciò che fa» (studente 1) poiché «è responsabilità di ogni studente provvedere al proprio rendimento senza che l’insegnante insista troppo per fargli fare il suo dovere» (studente 2).

Un’ulteriore dimensione emergente esclusivamente dal *corpus* “studenti” è quella definita *socio-affettiva*. Si tratta della dimensione del “prendersi cura”, per cui il comportamento scolastico dovrebbe essere valutato anche in relazione ad un atteggiamento di attenzione ai bisogni dei compagni e di disponibilità ad aiutare gli altri, «mantenendo un rapporto d’amicizia e solidarietà».

8. Discussione

Le analisi compiute permettono di mettere in luce come, nel contesto scolastico in cui la ricerca si è svolta, l’idea di “buon comportamento scolastico” di docenti e studenti faccia riferimento a un’ampia varietà di dimensioni non del tutto condivise da docenti e studenti.

La lettura dei dati quantitativi ha permesso di individuare alcune dimensioni comuni nell’idea di “buon comportamento scolastico”; dimensioni probabilmente derivanti da risorse culturali condivise da docenti e studenti, da una medesima cultura scolastica, propria del contesto geografico e culturale di appartenenza; cultura costruita lungo la propria carriera di studenti e/o di docenti.

In particolare i descrittori di comportamento appartenenti a due delle macro-dimensioni, “partecipazione all’attività scolastica” e “rispetto degli altri e dell’ambiente”, individuate con l’analisi fattoriale, sembrerebbero rappresentare gli elementi di un modello condiviso di “buon comportamento scolastico”. Per quanto riguarda l’altra macro-dimensione “organizzazione scolastica” i risultati mettono in luce il diverso peso ad essa assegnato da docenti e studenti: molto più rilevante per i primi, meno significativa per i secondi.

Al di là di questi macroscopici elementi comuni, restano comunque palesi le eterogeneità, rese parzialmente evidenti dall’analisi quantitativa, meglio comprese con quella qualitativa.

Risultano innanzitutto evidenti le differenze fra il modello di “buon comportamento scolastico” dei docenti e quello degli studenti. Un modello “semplice” quello dei docenti, caratterizzato quasi esclusivamente dalle tre macro-dimensioni citate. Modello che in qualche modo sembrerebbe rispecchiare quello proposto istituzionalmente nel Regolamento sulla

valutazione degli alunni emanato dal Ministero con D.P.R. n. 122 nel giugno 2009; documento in cui, all'articolo 7 riguardante la valutazione del comportamento, si decreta che l'atto valutativo deve

favorire l'acquisizione di una coscienza civile basata sulla consapevolezza che la libertà personale si realizza nell'adempimento dei propri doveri – [dimensione della “partecipazione all'attività scolastica”] –, nella conoscenza e nell'esercizio dei propri diritti, nel rispetto dei diritti altrui – [dimensione del “rispetto degli altri e dell'ambiente”] – e delle regole che governano la convivenza civile in generale e la vita scolastica in particolare – [dimensione dell'organizzazione scolastica”].

In realtà l'analisi qualitativa dei protocolli d'indagine indurrebbe a ritenere che nemmeno all'interno del solo gruppo docenti l'idea di “buon comportamento scolastico faccia riferimento a dimensioni univocamente intese. Prova ne è la divergente definizione di “buon comportamento scolastico” offerta da due docenti dell'Istituto:

“Stare seduto composto, non chiacchierare durante la lezione, alzare sempre la mano, alzarsi in piedi quando entra un professore, salutare, seguire le interrogazioni, tenere in ordine il banco, non arrivare mai in ritardo, portare sempre il materiale ed essere puntuale nelle consegne, rispettare il personale della scuola, ...” (docente A)
“Interesse ai più diversi argomenti, motivazione nello studio e nelle diverse attività scolastiche ed extrascolastiche, autostima, capacità di socializzazione, collaborazione, disponibilità ad aiutare gli altri, profondo rispetto per le persone e le cose, grande spirito critico e curiosità per il confronto e la discussione...” (docente B)

Il modello di buon comportamento scolastico” proposto dagli studenti risulta maggiormente complesso rispetto a quello emergente dai discorsi dei docenti. Quelle dimensioni *cognitiva, etica e socio-affettiva*, rilevate attraverso l'analisi qualitativa come componenti significative per gli studenti, ma ignorate dai docenti, conferiscono all'idea di “buon comportamento scolastico” degli studenti una pluridimensionalità e una ampiezza che rendono evidente la necessità di processi di negoziazione dell'idea stessa in relazione alle attività valutative scolastiche. Dai risultati sembrerebbe distinguersi un modello di “buon comportamento scolastico” connotato da uno spiccato *senso di responsabilità personale* da parte degli studenti, che ne accentuano le dimensioni: a) dell'*impegno* finalizzato ai *buoni risultati*, b) del *dovere morale* dello studente in quanto tale; c) della *cura* nei confronti dei pari. Dimensioni, le prime due, che richiamano alcune di quelle del “comportamento di lavoro” del modello di Franta e Colasanti (1995). Interessante pare inoltre l'ultima delle tre dimensioni, che confermerebbe il bisogno degli attuali adolescenti di spendersi affettivamente nella scuola, a compensazione di un ambiente familiare sempre meno significativo come riferimento per lo sviluppo di competenze socio-affettive (Sandomenico, 2007).

9. Conclusioni

Riteniamo che il processo di costruzione della rubrica di valutazione del comportamento qui presentato possa rappresentare un valido percorso di lavoro all'interno di un progetto orientato all'elaborazione e all'interiorizzazione socialmente condivisa delle regole del “buon comportamento”, inteso come risultato di corresponsabilità di tutti i partecipanti alle attività di formazione.

Le eterogeneità rilevate attraverso il lavoro di ricerca, in relazione all'idea di “buon comportamento scolastico”, rendono palese la necessità che nelle scuole vengano avviate attività di esplicitazione e condivisione dei significati affinché i percorsi formativi e valutativi risultino effettivamente efficaci. Riteniamo che l'attivazione di percorsi di condivisione e corresponsabilità valutativa fra i protagonisti del vivere scolastico possano garantire, al momento

valutativo, quella caratterizzazione di valutazione “trasparente, tempestiva e formativa” (art. 1 del D.P.R. 22/06/2009, n. 122)¹¹ necessaria per giungere all’obiettivo, oggi fortemente auspicato dalla ricerca valutativa (Earl, 2003) e dettato dalla normativa scolastica, della capacità di *autovalutazione*. Quest’ultima infatti è individuata come presupposto fondamentale affinché l’alunno raggiunga autonomia nella capacità di gestire e monitorare il proprio processo formativo in ottica *lifelong learning* (cfr. D.P.R. 22/06/2009, n. 122)¹².

Va rilevato infine il limite della ricerca qui proposta, rappresentando essa, solo la fase iniziale di un progetto più ampio, teso a verificare l’effettiva applicabilità didattica della rubrica costruita nel contesto della scuola. Restano ancora da controllare infatti i criteri valutativi individuati e la loro ricaduta sulle pratiche di lavoro di classe.

Quanto fin qui presentato ci sembra comunque significativo in relazione al fatto che, attualmente, nella realtà scolastica italiana, la specifica questione della valutazione del comportamento sia sentita, ancora troppo spesso, come un problema personale del docente e vissuta, in nome della “libertà d’insegnamento”, come pratica da affrontare in modo del tutto soggettivo e individuale.

Riferimenti bibliografici

- Comoglio M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: Il Mulino.
- Department for education and skills (2005). *Developing emotional health and well-being: a whole-school approach to improving behaviour and attendance*. Estratto da <http://www.standards.dfes.gov.uk>.
- Earl L. M. (2003). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Franta H., Colasanti R. A. (1993). La personalità degli allievi: una variabile imprescindibile nella valutazione scolastica. *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 64, pp. 295-309.
- Franta H., Colasanti R. A. (1995). *Relazioni sociali nella scuola. Promozione di un clima umano positivo*. Torino: SEI.
- Glickman-Bond J., Rose K. (2006). *Creating and using rubrics in today classrooms: a practical guide*. Norwood (MSS): Christopher-Gordon.
- Goodrich H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54 (4), pp. 14-17.
- Grion V., Giolo R. (2010). La valutazione del comportamento: dalla logica del controllo a quella della responsabilizzazione. *Dirigenti Scuola*, 3, pp. 22-26.
- Lincoln Y. S., Guba E. (1985). *Naturalistic enquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lucisano P. (2005). Prefazione. In A. Salerni. *La disciplina a scuola* (pp. 9-12). Roma: Carocci.
- McTighe J., Wiggins G. (1999). *The understanding by design handbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Merrel K. W. (2000). Informant report: rating scale measures. In E. S. Shapiro, R. K. Thomas (Eds.). *Conducting school-based assessments of child and adolescent behavior* (pp. 203-234). New York: The Guilford Press.
- Petrides K. V., Chamorro-Premuzic T., Frederickson N., Furnham A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), pp. 239-255.
- Sadler D. R. (2010). Close range assessment practices with high-yield prospects. Keinote presentation.

11 Regolamento sulla valutazione degli studenti nelle scuole di ogni ordine e grado.

12 Regolamento sulla valutazione degli studenti nelle scuole di ogni ordine e grado.

- The Fifth Biennial Northumbria/EARLI SIG Assessment Conference "Assessment for Learners"*, 1-3 September 2010, Northumberland, UK.
- Shapiro E. S., Thomas R. K. (Eds.) (2000). *Conducting school-based assessments of child and adolescent behavior*. New York: The Guilford Press.
- Steer S. A. (2009). Learning behaviour: lessons learned. *A review of behaviour standards and practices in our schools*. Estratto da <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/Learning-Behaviour.pdf>.
- Tashakkori A., Teddlie C. (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Oaks (CA): Sage.
- Salerni A. (2005). *La disciplina a scuola*. Roma: Carocci.
- Sandomenico C. (2007). I nuovi adolescenti: uno sguardo psico-sociologico. Relazione presentata al *Convegno I.P.R.S. "L'adolescenza «liquida». Nuove identità e nuove forme di cura"*, Roma 28 Maggio 2007.
- Varisco B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Weare K., Gray G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and well-being*. Department for Education and Skills. Nottingham: Crown Printers.

Allegato 1:

Strumento per la valutazione del comportamento scolastico, costituito da 17 item/descrittori, suddivisi in 5 aree, elaborato inizialmente da docenti e ricercatori.

Indicatore: PUNTUALITA' E FREQUENZA		1	2	3	4
Descrittori	<input type="radio"/> Frequenta regolarmente le lezioni	1	2	3	4
	<input type="radio"/> Rispetta l'orario delle lezioni e delle attività extrascolastiche	1	2	3	4
	<input type="radio"/> Giustifica tempestivamente le assenze e i ritardi	1	2	3	4
	<input type="radio"/>				

Indicatore: RISPETTO DEI PARI		1	2	3	4
Descrittori	<input type="radio"/> Rispetta gli altri e le loro opinioni	1	2	3	4
	<input type="radio"/> Rispetta i materiali altrui	1	2	3	4
	<input type="radio"/> Usa un linguaggio corretto nelle interazioni	1	2	3	4
	<input type="radio"/>				

Indicatore: RISPETTO DEI DOCENTI/NON DOCENTI		1	2	3	4
Descrittori	<input type="radio"/> Si rivolge educatamente a docenti e non docenti	1	2	3	4
	<input type="radio"/> Segue le indicazioni e le consegne	1	2	3	4
	<input type="radio"/>				

Indicatore: RISPETTO DELL'AMBIENTE SCOLASTICO		1	2	3	4
Descrittori	<input type="radio"/> Utilizza correttamente gli ambienti e le attrezzature scolastiche ed extrascolastiche	1	2	3	4
	<input type="radio"/> Mantiene l'ordine negli spazi che frequenta	1	2	3	4
	<input type="radio"/>				

Indicatore: IMPEGNO PER L'APPRENDIMENTO		1	2	3	4
Descrittori	<input type="radio"/> Segue le lezioni con attenzione	1	2	3	4
	<input type="radio"/> Svolge con diligenza il lavoro assegnato	1	2	3	4
	<input type="radio"/> Porta il materiale necessario	1	2	3	4
	<input type="radio"/> Partecipa attivamente alle lezioni	1	2	3	4
	<input type="radio"/> Si impegna per migliorare il proprio apprendimento	1	2	3	4
	<input type="radio"/>				

Indicatore: PARTECIPAZIONE ALLA VITA SCOLASTICA		1	2	3	4
Descrittori	<input type="radio"/> Collabora con i compagni	1	2	3	4
	<input type="radio"/> Partecipa responsabilmente alle attività scolastiche ed extrascolastiche	1	2	3	4
	<input type="radio"/>				

