



Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative

Assessment for learning: only theory or also practice? Representations of assessment in teachers and assessment practices

Laura Bellomo

Università degli Studi Aldo Moro, Bari
bellomolaura@yahoo.it

ABSTRACT

Assessment in school as a tool to promote the learning success represents one of the issues at the centre of the debate of the scientific community. One of the main issues regards the discrepancy between the abundant scientific production focusing on the importance of the formative evaluation as a fundamental element to support learning, for this reason also defined as assessment for learning, and the lack of methodological clarity regarding the use of practices of training assessment in teaching. The objective of this research is to describe the mental representations of assessment in teachers and the assessment practices used in teaching, so as to detect a possible correspondence between the two. The research was carried out through the administration of a self-report questionnaire to a sample of 180 teachers of primary school. The results of the study, albeit with methodological limitations, highlighted a discrepancy between the mental representations of the assessment, understood in its training meaning, and a not yet consolidated use of training assessment practices which are often left to the discretion of the single teacher and, for this reason, appear to be unreliable from an informative point of view. Such data suggest the need to deal with said issue so as to spread an assessment culture able to promote the use of best practices of assessment and training within the school context.

La valutazione scolastica rappresenta una delle problematiche al centro del dibattito della comunità scientifica come strumento per promuovere il successo formativo. Una delle questioni fondamentali riguarda la discrepanza fra la copiosa produzione scientifica che sostiene l'importanza della valutazione formativa come elemento fondamentale per sostenere l'apprendimento, per questo definita anche assessment for learning, e la poca chiarezza metodologica nell'utilizzo di pratiche di valutazione formativa nella didattica. L'obiettivo della ricerca è quello di descrivere la rappresentazione mentale della valutazione negli insegnanti e le pratiche valutative utilizzate nella didattica, al fine di poterne rilevare l'eventuale corrispondenza. La ricerca è stata realizzata attraverso la somministrazione di un questionario self-report ad un campione di 180 insegnanti di scuola primaria. I risultati dello studio, sia pur incompleti in questa sede, hanno evidenziato una discrepanza fra le rappresentazioni mentali della valutazione, intesa nella sua accezione formativa, e un utilizzo ancora non consolidato di pratiche valutative formative, spesso lasciate alla discrezionalità del singolo docente e per questo poco affidabili dal punto di vista informativo. Tale dato suggerisce la necessità di occuparsi di tale problematica al fine di riuscire a diffondere una cultura della valutazione che possa promuovere l'utilizzo di *best practices* valutative e formative nel contesto scolastico.

KEYWORDS

Evaluation, Education, Teachers, Practices, Teaching.
Valutazione, Formazione, Docenti, Pratiche, Didattica.

1. Quadro di riferimento

Il presente lavoro di ricerca intende affrontare alcuni aspetti teorici, metodologici e pratici inerenti la valutazione in ambito scolastico, prodotto dello studio critico portato avanti durante il Dottorato, concluso nel 2013, in “Progettazione e valutazione dei processi formativi”, in una prospettiva di analisi di tipo psico-pedagogico.

La valutazione in ambito scolastico rappresenta una problematica centrale nel dibattito della ricerca educativa come strumento indispensabile per favorire il successo formativo, sebbene ormai da decenni sia oggetto di controversia da parte degli operatori scolastici per diversi ordini di ragioni.

Un primo aspetto riguarda l'evoluzione nel corso degli ultimi decenni subita dal concetto di valutazione scolastica che da mero strumento di selezione e misurazione, intesa nella sua accezione formativa è stata concettualizzata come elemento imprescindibile del processo di apprendimento, a servizio dell'azione pedagogica e formativa (Scriven, 1967; Calonghi, 1971). Definita, infatti, anche *assessment for learning*, in linea con una prospettiva di tipo costruttivista, la valutazione formativa diventa, in un processo co-costruito fra allievi e insegnanti, uno strumento di controllo dei processi e delle strategie attraverso cui si strutturano le conoscenze e si giunge ad un apprendimento significativo ed efficace.

In tale ottica il processo valutativo è da intendersi in senso più ampio, ovvero come “contenitore” di tutte quelle variabili scolastiche ed extrascolastiche, cognitive ed effettive, sociali e ambientali, che caratterizzano il processo di insegnamento-apprendimento di cui sono protagonisti sia agli allievi che i docenti. L'analisi di tali variabili, in continua interazione, assume mutevoli significati e necessita dell'elaborazione di quadri di riferimento sempre aggiornati che permettano uno studio delle reciproche influenze, al fine di promuovere la massimalizzazione dell'efficacia dell'azione formativa. È per tali ragioni che la valutazione si erge a sistema di promozione fattuale dell'equità, di alta formazione civile e democratica degli allievi, oltre a ricoprire un ruolo cruciale nel ridurre l'ambiguità interpretativa rispetto alle problematiche formative che emergono a diversi livelli di responsabilità e articolazione del sistema scolastico (Domenici, 2007; Domenici, 2009). Il processo valutativo si concretizza, infatti, così come sostiene l'approccio sistemico, in una attività di raccolta e valutazione continua delle informazioni che si estrinseca nelle fasi di azione-valutazione-decisione-azione (Lichtner, 2003).

In sintesi, dunque, alla luce delle caratteristiche fin qui delineate la valutazione formativa potrebbe essere definita come un processo attivo e intenzionale che insegnanti e studenti realizzano in modo sistematico per raccogliere evidenze sugli esiti degli apprendimenti degli studenti fornendo informazioni sulle *performance* e sugli *step* necessari a migliorare il livello di apprendimento.

Heritage (2010) ha evidenziato quali siano le caratteristiche e le fasi di una valutazione di tipo formativo:

- a. Rilevazione delle evidenze riguardanti l'apprendimento degli studenti;
- b. Restituzione di *feedback* sia agli insegnanti che agli allievi riguardo il livello degli apprendimenti raggiunto;
- c. Utilizzo di *feedback* per ri-orientare la didattica e le strategie di insegnamento-apprendimento;
- d. Supporto agli studenti nel miglioramento dell'apprendimento.

A fronte di tali evidenze scientifiche, il secondo aspetto di riflessione riguarda la difficoltà, rilevata da alcuni autori (William, 2006; Webb & Jones, 2009), incontrata dagli insegnanti nell'implementazione di pratiche valutative formative in classe,

prodotta probabilmente dalla complessità nel riuscire a tradurre la teoria in buone pratiche didattiche. Questo uno dei punti nodali oggetto di attenzione nel presente lavoro di ricerca, ovvero la mancanza di linee guida chiare e condivise a disposizione del collegio docenti in merito alle metodologie più efficaci da utilizzare nel processo di valutazione per promuovere l'apprendimento.

Nella pratica, infatti, diversi sono ancora i dubbi su cosa debba intendersi effettivamente per valutazione, l'oggetto, le modalità e le tecniche operative continuano ancora ad essere elemento di discussione della comunità scientifica. Soltanto negli ultimi decenni, infatti, il processo valutativo ha acquisito una rilevanza importante nel dibattito sulla progettazione formativa, sia professionale che scolastica, poichè in passato l'attenzione era rivolta principalmente a temi connessi più con il "prodotto" che con il "processo" dell'evento formativo stesso. Un altro elemento rilevante sul quale riflettere, fonte di dubbi inerenti la "pratica valutativa" (definizione, contenuti e modelli operativi), è imputabile alla natura e all'oggetto della formazione soprattutto in considerazione del fatto che i benefici derivanti da un *iter* formativo sono soprattutto immateriali, per cui è molto difficile elaborare modelli che riescano a quantificare i risultati ottenuti. Nonostante questo, urgente è l'esigenza di valutare il sistema formativo, sottoponendo a indagini sia gli aspetti processuali, sia i risultati prodotti (Capperucci, 2011). C'è quindi la volontà di misurare sia le componenti di efficacia delle singole azioni formative, che l'impatto esterno degli interventi. In concreto però, come già sottolineato, tali esigenze si scontrano con una realtà confusa in cui l'inflazionata nozione di valutazione comprende sia semplici descrizioni delle azioni formative, sia complicate (per la massa di informazioni richieste) modalità di analisi.

L'assenza di un modello valutativo condiviso negli istituti scolastici rende spesso tale processo soggettivo, privatistico rispetto all'attività del singolo docente e, per questo, non sempre trasparente, chiaro e realmente affidabile. Le scuole hanno finito per adottare criteri molto variabili da una realtà all'altra, focalizzando l'attenzione soprattutto sulla dimensione sommativa della valutazione e fornendo giudizi difficilmente comparabili. A tale situazione si aggiunge il disorientamento generato da alcune disposizioni ministeriali, non ultima la *legge 169/2008* con la quale viene reintrodotta il voto numerico nella scuola di base, che sembrano andare nella direzione opposta rispetto al tanto auspicato utilizzo formativo della valutazione.

In realtà ancora oggi, anche se notevole è stato l'impegno dei ricercatori, quella che emerge è una confusione terminologica, concettuale e operativa fra gli addetti ai lavori, spesso causa della difficoltà di riuscire ad integrare nelle regolari attività d'aula pratiche valutative di tipo formativo (William, 2006; Heritage & Bailey, 2006). Elemento, questo, che testimonia il perdurare di uno scollamento tra teorie formative e pratiche didattiche, fortemente legate allo sviluppo della professionalità dei singoli docenti che dovrebbe essere implementata nella direzione di una continua riflessione sulle prassi *in* e *on action*, attivando processi che, mentre incidono sulle modalità di progettazione, trasformano e formano i docenti come professionisti (Altet, 2003).

Un contributo molto rilevante, in tal senso, per l'implementazione dell'utilizzo della valutazione formativa da parte degli insegnanti è stato quello di William e Thompson (2007) in cui gli Autori hanno proposto una operazionalizzazione del concetto di valutazione formativa in cinque strategie didattiche cui gli insegnanti possono far riferimento nella pratica:

1. Chiarire e condividere gli obiettivi dell'apprendimento e le strategie da utilizzare per raggiungerli;
2. Strutturare efficaci discussioni in classe o altri compiti da sottoporre agli studenti per raccogliere informazioni sui livelli di apprendimento raggiunti;

3. Dare feedback che guidino gli studenti nell'apprendimento;
4. Promuovere pratiche di valutazione fra pari;
5. Favorire l'acquisizione di competenze auto- valutative negli allievi (wiliam & thompson, 2007).

Al fine di poter intervenire efficacemente su tale quadro di riferimento uno degli elementi imprescindibili dal quale partire è rappresentato dall'analisi e dalla comprensione del *modus operandi* dei docenti durante la fase di valutazione. Per parlare di valutazione a scuola, infatti, non si può non domandarsi quale sia l'idea di valutazione dell'insegnante, il valore riconosciuto a questo compito professionale, le funzioni assegnate, gli strumenti utilizzati e gli stati d'animo che caratterizzano la valutazione, aspetti, questi, che incidono fortemente sul processo di insegnamento/apprendimento. Numerosi, infatti, sono gli elementi che concorrono a determinare un giudizio di valore e non sempre è semplice riconoscerli, perché spesso espressione di schemi mentali automatici attivati dal valutatore. In linea teorica si valuta ciò che si ritiene importante, anche se non sempre gli elementi ai quali si conferisce un valore educativo e formativo vengono resi espliciti e si concretizzano nei comportamenti quotidiani a scuola.

Alla luce di tali considerazioni è stato articolato il presente lavoro di ricerca con gli obiettivi di:

- a. esplorare e descrivere le rappresentazioni mentali degli insegnanti sulla valutazione scolastica e le pratiche didattico-valutative più utilizzate nella scuola primaria;
- b. verificare la corrispondenza fra le rappresentazioni mentali sulla valutazione e le pratiche valutative utilizzate.

2. Campionamento

Nella progettazione della ricerca si è scelto di indirizzare l'attenzione nei confronti dei docenti di scuola primaria poiché alcuni studi hanno dimostrato come in questo ordine di scuola le esperienze di valutazione siano meno consolidate e si evidenzino difficoltà nell'applicazione di pratiche valutative formative (Webb & Jones, 2009).

La selezione del campione è stata realizzata adottando un campionamento stratificato ad uno stadio. La città in cui è stata svolta la ricerca è stata divisa in 4 zone (strati): centro, periferia, quartiere residenziale, quartiere popolare. Da ciascuna zona è stata estratta casualmente una scuola.

Il campione è composto da 180 insegnanti di 4 scuole: 172 donne (95,6%) e 7 uomini (3,9%), un partecipante non ha indicato il sesso. L'età media dei partecipanti è di 49,33 anni (DS=8,38) e la percentuale maggiore di insegnanti si colloca nella classe d'età compresa tra i 50 e 59 anni. Dal punto di vista formativo il 52,8% possiede il diploma e solo il 46,6% la laurea.

La maggior parte dei soggetti ha avuto accesso alla professione mediante il concorso (87,8%) e solo l'11,1% ha frequentato un corso di laurea abilitante.

3. Strumenti

Lo strumento utilizzato è stato un questionario *self-report* costruito *ad hoc* per la ricerca e compilato dagli insegnanti in forma anonima.

Tale strumento è stato il prodotto delle riflessioni sui risultati della prima fase della ricerca (Bellomo, 2013) e di un'attenta analisi della letteratura (Black & Wiliam, 2009).

Il questionario è composto da 68 items a risposta multipla o con scala Likert a quattro livelli.

Lo strumento è diviso in due sezioni, oltre ad una prima parte volta a rilevare informazioni di carattere socio-demografico sulla popolazione di riferimento, costruito con lo scopo di indagare le credenze degli insegnanti in merito alla valutazione e le pratiche utilizzate da questi ultimi nella pratica professionale.

La prima sezione è stata costruita con lo scopo di analizzare i fattori che hanno influenzato la costruzione delle rappresentazioni mentali sulla valutazione da parte dei docenti, in particolare, sono state prese in considerazione tre variabili:

1. esperienze vissute da studenti;
2. corsi di formazione specifici frequentati;
3. leadership d'istituto.

Successivamente si è proceduto ad indagare i contenuti relativi alle cognizioni che gli insegnanti hanno in merito alla valutazione prendendo in considerazione le seguenti categorie di contenuti:

1. funzioni della valutazione;
2. legame tra valutazione e programmazione/progettazione didattica;
3. elaborazione del giudizio finale.

Sono stati, inoltre, predisposti dei quesiti che hanno mirato a rilevare:

1. i pensieri e le emozioni dei docenti legati al momento in cui si apprestano ad effettuare la valutazione degli studenti;
2. le credenze dei docenti relative ai pensieri e agli stati emotivi degli allievi che devono essere valutati.

La seconda sezione del questionario ha avuto l'obiettivo di rilevare le pratiche valutative degli insegnanti, prendendo in considerazione le seguenti variabili:

1. Tempi;
2. Modalità;
3. Strumenti;
4. Criteri di valutazione;
5. Confronto con i colleghi;
6. Utilizzo dei testi.

4. Analisi e presentazione di alcuni risultati

Sezione I: rappresentazioni mentali dei docenti in merito alla valutazione

Le esperienze pregresse: il 40% dei docenti intervistati ritiene che le esperienze vissute da studente abbiano influenzato le rappresentazioni mentali sulla valutazione scolastica, mentre il 57,8% ha dichiarato di non esserne stato influenzato.

Il calcolo dell'Indice di valutazione positiva ha messo in evidenza che sono soprattutto le esperienze positive ad aver influenzato le cognizioni degli insegnanti sulla valutazione.

I corsi di formazione: il 71,1 % dei docenti ha partecipato a corsi di formazione sulla valutazione che, tuttavia, non hanno influenzato molto le attuali rappresentazioni legate alla valutazione.

Il Dirigente scolastico: la maggior parte dei docenti ha dichiarato che l'inte-

resse del Dirigente scolastico in merito alle problematiche legate alla valutazione può essere un importante fattore di influenza rispetto alla diffusione di una cultura della valutazione, all'aumento dell'interesse dei docenti in merito a tale problematica e al miglioramento delle pratiche didattico-valutative.

La rappresentazione mentale della valutazione: l'analisi univariata e il calcolo dell'indice di valutazione positiva ha messo in evidenza che la quasi totalità dei docenti sembra avere una rappresentazione virtuosa della valutazione scolastica attribuendo a quest'ultima soprattutto una funzione conoscitiva rispetto al processo di insegnamento-apprendimento e soltanto l'8,44% degli intervistati ha dichiarato che la valutazione non ha alcuna funzione. La maggior parte dagli insegnanti, infatti, possiede una concezione del processo valutativo inteso nella sua accezione formativa.

Le funzioni della valutazione: le funzioni riconosciute alla valutazione dai docenti confermano una concezione formativa del processo di valutazione, così come illustrato nella Tabella 2.

	Indice di valutazione positiva
<i>Non ha alcuna funzione</i>	8,44
<i>Selezionare gli allievi</i>	16,37
<i>Gratificare i genitori</i>	21,30
<i>Misurare i risultati finali degli allievi</i>	57,83
<i>Misurare la qualità dell'offerta formativa della scuola</i>	73,68
<i>Migliorare la relazione insegnante-allievo</i>	79,55
<i>Gratificare gli allievi</i>	83,24
<i>Avere un riscontro del proprio lavoro</i>	87,21
<i>Monitorare gli obiettivi raggiunti dagli allievi</i>	90,48
<i>Aiutare gli allievi a migliorare l'apprendimento</i>	91,38
<i>Personalizzare l'apprendimento</i>	94,80
<i>Ri-orientare la didattica</i>	94,83
<i>Monitorare i progressi dell'allievo</i>	95,38
<i>Misurare i risultati degli allievi durante tutto il percorso formativo</i>	97,04
<i>Raccogliere informazioni su tutti gli aspetti del processo di insegnamento-apprendimento per prendere decisioni adeguate</i>	97,16

Tab. 2. Funzioni attribuite alla valutazione

Il legame fra valutazione e programmazione/progettazione didattica: la maggior parte dei docenti ritiene che la valutazione sia legata alla programmazione/progettazione didattica e sia uno strumento utile a migliorare l'apprendimento degli allievi.

Il giudizio finale: nell'elaborazione del giudizio finale degli allievi i docenti attribuiscono maggior valore alla motivazione allo studio, all'autonomia, ai progressi degli allievi, al livello di competenze raggiunto, alla continuità nell'impegno, alla partecipazione, ai risultati ottenuti nelle valutazioni di tutte le attività didattiche. Minore importanza viene conferita allo svolgimento dei compiti a casa.

Le cognizioni: quando si apprestano ad effettuare la valutazione di un allievo gli insegnanti affermano di pensare soprattutto a rilevare quanto l'allievo sia mi-

gliorato rispetto ai livelli di partenza. Minore importanza viene invece conferita a creare un sistema di valutazione facile da esaminare per confrontare i risultati, alle difficoltà insite nel processo di valutazione, a creare un sistema di valutazione facile da comprendere per gli allievi, ad essere il più attendibile possibile, a non farsi influenzare dai pregiudizi nei confronti degli allievi, a quanto la prova somministrata sia idonea a valutare il livello di competenza degli allievi.

Le emozioni: Per ciò che concerne gli stati emotivi vissuti dai docenti quando si apprestano a valutare i propri allievi la maggior parte dichiara di sentirsi serena: 41 docenti riferiscono di sperimentare curiosità, 24 ansia e 26 non sperimentano particolari stati emotivi.

Un dato importante emerge dalle risposte all'item in cui viene chiesto agli insegnanti di provare a mettersi nei panni degli allievi al momento della valutazione. Secondo gli insegnanti gli allievi hanno cognizioni legate soprattutto alla paura di poter deludere le aspettative dei genitori e di non essere in grado di svolgere il compito assegnato. Solo due insegnanti hanno affermato che gli allievi sono consapevoli a priori di quello che meritano.

Sezione II: le pratiche professionali

La frequenza della valutazione: la maggior parte dei docenti sostiene di valutare quotidianamente gli apprendimenti dei suoi allievi alternando metodologie di valutazione formali ed informali.

Gli strumenti: gli strumenti utilizzati con maggiore frequenza sono le prove oggettive e i colloqui orali. I meno utilizzati, invece, sono i percorsi di scrittura creativa e le interrogazioni fra pari. 34 insegnanti ha dichiarato di utilizzare giochi e lavori di gruppo come strumenti di valutazione; 40 insegnanti di utilizzare griglie personali per annotare informazioni e 64 di prediligere esercizi alla lavagna.

I criteri della valutazione: Il 60% ha dichiarato di stabilire dei criteri standardizzati di conversione dei punteggi delle prove in scala decimale per la valutazione degli apprendimenti degli allievi. Tale dato non conferisce informazioni in merito alle procedure che vengono utilizzate dai docenti; emerge, inoltre, che tale prassi non sia consolidata nella scuola.

La condivisione degli obiettivi valutativi: il 67,2 % degli insegnanti ha dichiarato di condividere con gli allievi gli obiettivi sottesi alla valutazione di una particolare *disciplina*.

La condivisione dei criteri di valutazione: Soltanto il 51% dei docenti condivide con gli allievi i criteri di valutazione delle prove di verifica prima della somministrazione.

La condivisione degli obiettivi didattici: il 66,1% degli insegnanti sostiene di condividere e chiarire con gli allievi gli obiettivi degli argomenti trattati.

La discussione in classe: quasi la totalità dei docenti ha dichiarato di utilizzare delle discussioni in classe per verificare se gli allievi abbiano compreso gli argomenti trattati.

L'analisi delle frequenze di tali pratiche, tuttavia, suggerisce come non costituiscano prassi consolidate nella didattica quotidiana.

Il feedback: il 58,9% dei docenti sostiene di dare spesso feedback agli allievi rispetto alle loro performance, il 10% sempre, il 12,2 % a volte e solo il 5% mai.

Per 95 docenti i feedback consistono nel dare informazioni su come il compito potrebbe essere svolto meglio; per 49 docenti consiste nel dare informazioni sul compito che è stato svolto; per 29 intervistati è una lode; per 14 un premio. Nessun intervistato concepisce il feedback come strumento punitivo.

Dato incoraggiante questo come evidenziato da alcuni studi che hanno rilevato come i feedback che danno informazioni in merito a come il compito sarebbe potuto essere svolto meglio migliorano le performance degli allievi.

La valutazione fra pari: è una prassi non molto diffusa, solo il 47,3% dei docenti ha affermato di utilizzarla con una frequenza poco considerevole.

L'autocorrezione delle prove: l'80% dei docenti ha dichiarato di utilizzare l'autocorrezione delle prove di verifica da parte degli allievi, tuttavia, anche questa non sembra essere una prassi consolidata nella metodologia didattica quotidiana.

I testi: per quanto riguarda l'utilizzo dei testi per la valutazione degli allievi, questi non sembrano essere uno strumento di valutazione indispensabile per i docenti.

Le prove di interclasse: l'87% degli insegnanti ha dichiarato che nella scuola di appartenenza vengono somministrate le stesse prove di valutazione nelle diverse interclassi soprattutto nelle alla fine del bimestre o del quadrimestre.

Tale dato è stato approfondito attraverso una analisi bivariata che ha permesso di rilevare una sostanziale contraddizione nelle risposte dei docenti appartenenti agli stessi istituti scolastici, anche relativamente ai tempi di somministrazione delle prove.

Tali dati suggeriscono una confusione in merito alle procedure di valutazione che si adottano nei diversi istituti scolastici.

I criteri delle prove di interclasse: il 96,8% dei docenti riferisce che vengono stabiliti criteri condivisi per la valutazione delle prove di interclasse. L'analisi bivariata conferma tale dato anche se emerge qualche divergenza nelle risposte degli insegnanti che appartengono ad una delle quattro scuole campione.

La frequenza dei criteri condivisi nella valutazione delle prove di interclasse: il 58,9% degli insegnanti ha risposto che questo avviene sempre, il 23% ha risposto spesso, il 10,5% molto spesso e il 4,6% a volte.

Dall'analisi bivariata emerge tuttavia una discordanza nella frequenza dell'utilizzo di tale pratica tra le risposte degli insegnanti delle diverse scuole.

Il 76,4% delle insegnanti sostiene di condividere con le colleghe dell'interclasse tuttavia attraverso l'analisi bivariata è stata rilevata una discordanza nelle risposte degli insegnanti appartenenti alle stesse scuole.

La condivisione dei risultati delle prove nelle interclassi, dunque, non sembra essere una prassi consolidata, benché il 76,7% degli insegnanti dichiarò che sarebbe una prassi utile.

Il 61,1% dei docenti ha dichiarato che nella propria scuola c'è una commissione interna per la valutazione degli apprendimenti degli studenti. L'analisi bivariata ha evidenziato una contraddizione nelle risposte degli insegnanti appartenenti alla stessa scuola. Tale dato implica la mancanza di conoscenza dell'organizzazione interna alla scuola oltre che una scarsa condivisione delle procedure valutative utilizzate.

Le prove oggettive: emerge una evidente variabilità nella rilevanza attribuita dai docenti ai risultati ottenuti nelle prove oggettive per l'elaborazione dei giudizi finali degli allievi.

5. Discussione dei risultati

I risultati emersi offrono un panorama dettagliato di informazioni rispetto alle rappresentazioni e alle pratiche valutative degli insegnanti nella scuola primaria. Molti, dunque, gli spunti di analisi che riguardano aspetti diversi della vita scolastica.

Un primo aspetto da considerare interessa le caratteristiche socio-demografiche del campione di riferimento che evidenziano l'"anzianità" della popolazione insegnante italiana, soprattutto nel Mezzogiorno, come mostrato anche dai risultati delle indagini nazionali su questo tema (Govosto, 2009). Tali dati trovano rispondenza anche nelle caratteristiche rilevate rispetto alla formazione dei do-

centi intervistati, una formazione prevalentemente di tipo scolastico e per questo poco specialistica, conformemente a quanto previsto dalle vecchie normative in materia di reclutamento del corpo docente.

Dagli altri dati raccolti emergono due principali direttrici in relazione alle quali elaborare delle riflessioni in merito ai risultati.

La prima direttrice di analisi riguarda le rappresentazioni mentali degli insegnanti rispetto alla valutazione scolastica. Numerosi sono stati gli studi che si sono focalizzati su tale argomento proprio al fine di meglio comprendere quali processi cognitivi guidino le procedure dei docenti nel processo di valutazione (Cowie, 2005; Brown, Irving, Peterson & Hirschfeld, 2009; Hadar, 2009).

Se partiamo dall'assunto, ampiamente dimostrato dalla psicologia cognitiva (Castelfranchi, Mancini & Miceli, 2002) che le rappresentazioni mentali degli individui sono il prodotto della storia personale di ciascuno, dunque, sia delle esperienze private che sociali (Yee Fan Tang, 2010), è evidente la contraddizione che emerge analizzando i dati che mostrano come la maggior parte dei docenti abbia dichiarato di non essere stato influenzato dalle proprie esperienze personali, vissute da studente, nella costruzione della propria rappresentazione mentale rispetto alla valutazione scolastica. Dato, questo che può essere spiegato o prendendo in considerazione l'età avanzata dei rispondenti che, dunque, probabilmente a fatica riescono a ricordare le esperienze legate alla propria storia scolastica, oppure ipotizzando scarse competenze metacognitive da parte dei docenti, ovvero scarsa capacità di riflettere sulle proprie esperienze sia personali che professionali.

Dato apparentemente incoraggiante riguarda la rappresentazione virtuosa della valutazione da parte della quasi totalità dei docenti che declinano il processo valutativo soprattutto nella sua accezione formativa, con una funzione conoscitiva rispetto al processo di insegnamento-apprendimento, intrinsecamente legato alla programmazione/progettazione didattica e strumento utile a migliorare l'apprendimento degli allievi.

Partendo da tale constatazione non pochi sembrano essere gli elementi di contraddizione.

Un primo elemento riguarda l'analisi delle cognizioni degli insegnanti nel momento in cui si apprestano a valutare i propri allievi. La maggior parte dei docenti, infatti, ha dichiarato di pensare soprattutto a rilevare quanto l'allievo sia migliorato rispetto ai livelli di partenza. Minore importanza viene invece conferita ad elementi quali:

- a. La strutturazione di un sistema di valutazione facile da esaminare per confrontare i risultati;
- b. La progettazione di un sistema di valutazione facile da comprendere per gli allievi;
- c. Le difficoltà insite nel processo di valutazione;
- d. L'importanza dell'attendibilità nel processo di valutazione;
- e. L'influenza dei pregiudizi nei confronti degli allievi;
- f. La validità delle prove somministrate.

Tuttavia, come è possibile valutare in modo esaustivo e attendibile i progressi degli allievi se non si costruiscono sistemi di valutazione validi, attendibili e comprensibili per gli allievi?

Emerge probabilmente la difficoltà nel riuscire a tradurre, attraverso metodologie affidabili e condivise, una rappresentazione mentale ideale di valutazione in pratiche di valutazione formative.

Un dato importante emerge dalle risposte all'item in cui viene chiesto agli insegnanti di provare a mettersi nei panni degli allievi al momento della valutazione. Se-

condo la maggior parte degli insegnanti gli allievi hanno cognizioni legate *in primis* alla paura di poter deludere le aspettative dei genitori, soltanto due insegnanti hanno dichiarato che gli allievi sono consapevoli di quello che meritano. Un primo elemento che emerge riguarda la dimensione pubblica della valutazione, spesso unico strumento di comunicazione con le famiglie ed elemento accentratore dell'attenzione dei genitori. È evidente dunque la necessità di rendere attivo un ponte tra scuola e famiglia in materia di valutazione per condividere non solo con gli allievi ma anche con i genitori i criteri, le procedure e le finalità formative della valutazione, spesso concepita soltanto nella sua accezione sommativa e di rendicontazione. Il secondo elemento da considerare riguarda invece la scarsa consapevolezza degli allievi, secondo gli insegnanti, di ciò che meritano.

Questo dato contraddice quanto emerge nelle risposte dei docenti che hanno dichiarato come la valutazione sia uno strumento per migliorare l'apprendimento perché favorisce l'autovalutazione dell'allievo. Come può, infatti, la valutazione assolvere tale funzione se gli allievi non riescono a monitorare a livello metacognitivo le proprie competenze e, dunque, a comprendere ciò che meritano nel momento in cui devono essere valutati? Inoltre, solo pochi insegnanti hanno dichiarato che gli allievi concepiscono la valutazione come parte del processo di apprendimento mentre la maggior parte ha sottolineato che gli studenti sperimentano uno stato d'ansia quando devono essere valutati. Tali dati indicano che probabilmente è necessario lavorare molto nella classe con gli allievi, che sembrano non avere una rappresentazione virtuosa della valutazione nella sua accezione formativa, per rendere il processo valutativo complementare a quello di insegnamento-apprendimento e creare una cultura della valutazione anche tra gli studenti.

La seconda direttrice di analisi concerne le pratiche valutative. Per ciò che concerne le pratiche didattico – valutative dato interessante e positivo riguarda l'utilizzo di diversi strumenti di valutazione, sia formali che informali, che permette di rilevare diversi aspetti delle competenze oggetto di valutazione, elemento che consente ai docenti di elaborare giudizi che siano la sintesi dei risultati di tutte le prove somministrate. Un punto di criticità, tuttavia è rappresentato dal fatto che le procedure di valutazione delle prove oggettive non sembra essere basata su criteri scientifici bensì sulla soggettività del singolo docente.

Per quanto riguarda le pratiche valutative definite "formative" (William e Thompson, 2007) utilizzate dai docenti, dall'analisi dei dati emerge che la condivisione con gli allievi degli obiettivi sottesi al processo valutativo, dei criteri di valutazione e degli obiettivi di apprendimento degli argomenti trattati, così come la valutazione fra pari, non sembrano essere prassi didattiche consolidate.

Come possono gli allievi sviluppare competenze autovalutative e diventare in tal modo protagonisti attivi del processo di apprendimento se gli insegnanti non condividono con loro i criteri e gli obiettivi della valutazione?

Un aspetto positivo riguarda l'ampio e alquanto frequente utilizzo delle discussioni in classe e di feedback continui agli allievi in merito alle possibilità di miglioramento, importanti e produttivi strumenti, questi, di co-costruzione della conoscenza (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 2007; Black & Wiliam, 2009).

Emerge, inoltre, una confusione di metodologie e procedure nella valutazione a livello di istituto, sia nell'elaborazione dei criteri di valutazione delle prove di interclasse che nella condivisione dei risultati.

6. Conclusioni

Al termine del lavoro di ricerca numerose sono le riflessioni emerse. Lo studio critico della letteratura scientifica psico-pedagogica sull'argomento trattato e i dati rilevati dalla ricerca empirica condotta sembrano sottolineare che ad oggi contenuti, pratiche e metodologie inerenti la valutazione nel contesto scolastico

assumono una connotazione ben lontana da quanto auspicato dai più autorevoli contributi scientifici nazionali ed internazionali sull'argomento.

Assessment for learning: solo teoria o anche pratica?

Rispondere a tale interrogativo non è stato semplice, ciò che sembra emergere con evidenza, tuttavia, è una discrepanza fra l'ampia produzione scientifica che sottolinea l'importanza della valutazione formativa come strumento per promuovere il successo scolastico, per questo definita anche *assessment for learning*, e le pratiche valutative utilizzate dai docenti nella quotidianità scolastica, spesso soggettive, discrezionali e per questo poco affidabili. In realtà, l'aspetto peculiare dei risultati della ricerca riguarda la contraddizione emergente tra la rappresentazione mentale virtuosa della valutazione della maggior parte degli insegnanti, intesa nella sua accezione formativa, e il mancato utilizzo di pratiche valutative formative.

Quali le possibili spiegazioni di tale punto di criticità?

Uno degli elementi di analisi potrebbe riguardare la formazione del corpo docente in merito a tale problematica probabilmente non pienamente adeguata ai nuovi bisogni formativi della scuola. Le caratteristiche socio-demografiche della popolazione insegnante italiana, che ne connotano l'"anzianità", suggeriscono, infatti, le carenze prodotte da una formazione iniziale dei docenti di tipo scolastico, poco specialistica, conformemente a quanto previsto dalle vecchie normative vigenti e non colmata da corsi di formazione *on the job* efficaci. Tale aspetto potrebbe spiegare, inoltre, la confusione terminologica e concettuale dei docenti in merito alla concettualizzazione delle funzioni che la valutazione può svolgere nel contesto scolastico, una confusione spesso derivata anche dalla contraddittorietà delle direttive ministeriali. Aspetto, questo, che si riverbera nella mancanza di linee guida d'istituto, chiare e condivise, che possano supportare gli insegnanti nell'utilizzo di metodologie valutative adeguate ed affidabili.

Un altro aspetto importante è rappresentato dalla difficoltà emersa da parte delle docenti nel riuscire a conciliare pratiche valutative che sostengano l'apprendimento con una valutazione che *renda conto* dei risultati raggiunti, soddisfacendo il principio dell'*accountability*. Con la reintroduzione del voto numerico nella scuola di base (legge n. 169/2008), infatti, il rischio principale è che questo diventi l'elemento di riferimento del processo valutativo, anche per soddisfare le esigenze delle famiglie, e nella pratica non si cerchino di attivare strategie volte a favorire l'acquisizione di strategie meta-cognitive ed auto-regolative che rendano gli allievi protagonisti attivi del processo di insegnamento-apprendimento, promuovendo l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze significative, capitalizzabili e orientative.

Emerge, inoltre, la mancanza di un ponte tra scuola e famiglia, essenziale per la condivisione non solo con gli allievi ma anche con le famiglie di criteri, procedure e finalità della valutazione, spesso concepita soltanto nella sua dimensione sommativa.

I risultati della ricerca rappresentano un punto di partenza importante al fine di poter approfondire in ricerche future le variabili che contribuiscono a determinare l'utilizzo di pratiche valutative più o meno formative negli istituti scolastici, anche alla luce delle differenze riscontrate in merito nelle diverse scuole che hanno partecipato all'indagine.

In conclusione, sebbene la valutazione, intesa come strumento di conoscenza a servizio dell'apprendimento, dovrebbe rappresentare la finalità principale dell'orientamento teorico-politico, essa sembra non essere ancora una realtà compiuta e diffusa ovunque, ma si presenta piuttosto come una sfida che coinvolge tutti gli operatori della scuola, la ricerca e l'utenza in un comune impegno di riqualificazione della formazione scolastica, più attenta alle esigenze delle nuove generazioni.

È per tali ragioni che oggi è necessario occuparsi di tali problematiche al fine di riuscire a diffondere non soltanto dal punto di vista teorico ma soprattutto pratico una cultura della valutazione che possa promuovere l'utilizzo di *best practices* valutative e formative nel contesto scolastico, che possano fornire agli studenti quelle meta-competenze che oggi, sempre di più, vengono richieste in risposta alle condizioni sociali ed economiche. Inoltre, le riflessioni in merito a tali questioni, in un'ottica trasformativa, potrebbero rappresentare un importante punto di partenza per poter *ri-orientare* percorsi formativi più adeguati per i docenti, che favoriscano la costruzione di identità professionali sensibili a tali problematiche.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Bellomo, L. (2013). Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria. *Formazione e Insegnamento*, 1, 167-174.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom, B.S., (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment* 1(2), 1-12.
- Brown, G., Irving, S. E., Peterson E. R., & Hirschfeld, G. (2009). Use of interactive informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19, 97-111.
- Calonghi, L. (1971). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Capperucci, D. (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Castelfranchi, C., Mancini, F., e Miceli, M. (2002), *Fondamenti di cognitivismo clinico*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 16(2), 137-151.
- Domenici, G. (2007). La valutazione come volano della crescita formativa. *Annali della Pubblica Istruzione. Rivista bimestrale Ministero Pubblica Istruzione*, 4-5, 57-69.
- Domenici, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*, Napoli: Tecnodid.
- Fondazione Giovanni Agnelli, (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma-Bari: Laterza.
- Hadari, L. (2009). Ideal versus school learning: Analyzing Israeli secondary school students' conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 1-11.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment and next-generation assessment system: are we losing an opportunity?*, Paper prepared for the Council of Chief State School Officers.
- Heritage, M., & Bailey, A. L. (2006). Assessing to teach: an introduction, *Educational Assessment*, 11(3-4), 145-148.
- Lichtner, M. (2003). *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione di significato*. Milano: Franco Angeli.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2007). *Discutendo si impara*, Roma: Carrocci.
- Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Webb, M., & Jones, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 165-184.
- Wiliam, D. (2006). Formative assessment: getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3 & 4), 283-289.
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work? In C.A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (pp. 58-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.