



Organizzazione didattica e valutazione. Alcune riflessioni su competenze e formazione del docente

Didactic and assessment. Some reflections on teachers' skills and training

Laura Bellomo

Università degli Studi di Bari

bellomolaura@yahoo.it

ABSTRACT

Psycho-pedagogical literature has been highlighting for decades the need for educational institutions to provide education in accordance to the complexity of contemporary society. The educational level of the scholastic system does not seem to satisfy the needs of its users, thus originating a gap between young people's set of knowledge and the duties and tasks they are asked to perform. It seems to be therefore necessary a renovation of the school system, with careful consideration about the role of the teacher and of the didactic-assessment tools to be used in the daily teaching-learning process. A renovation such as this one should cross the traditional educational approach in favour of the application of differentiated educational strategies, based on reliable and efficient educational assessment processes. What new skills do teachers need, and what are the most efficient educational paths to foster a high-quality school system?

La letteratura scientifica psico-pedagogica ormai da decenni ha sottolineato la necessità, da parte delle istituzioni formative, di "formare" soggetti in grado di adattarsi e comprendere la complessità della società contemporanea. Una delle problematiche che oggi sembra avere una rilevanza importante, infatti, riguarda la qualità formativa offerta dal sistema scolastico che non riesce a soddisfare adeguatamente i bisogni formativi dell'utenza provocando, in tal modo, un divario tra le conoscenze di cui i giovani dispongono e i compiti che sono chiamati a svolgere. Appare dunque chiara la necessità di un rinnovamento della scuola attraverso una ripensamento della figura professionale del docente e delle pratiche didattico-valutative attraverso le quali quotidianamente costruisce il processo di insegnamento-apprendimento. Un rinnovamento che superi l'approccio didattico tradizionale a favore dell'utilizzo di strategie didattiche pluridifferenziate, basate su processi di valutazione formativa validi e attendibili. Quali, dunque, le nuove competenze richieste all'insegnante e quali i percorsi formativi più efficaci per promuovere una scuola realmente di qualità?

KEYWORDS

Assessment, Teaching, Teacher training.

Valutazione, Insegnamento, Formazione degli insegnanti.

1. Didattica e valutazione: un binomio complementare

La letteratura scientifica psico-pedagogica ormai da decenni ha sottolineato la necessità, da parte delle istituzioni formative, di “formare” soggetti in grado di adattarsi e comprendere la complessità della società contemporanea (Orefice, Carullo & Calaprice, 2011). Dalla riflessione scientifica, tuttavia, emergono chiaramente le difficoltà incontrate dal sistema scolastico tradizionale ad elaborare pratiche formative adeguate ed efficaci per fornire agli individui gli strumenti necessari a fronteggiare i continui cambiamenti imposti dalla società e dalla flessibilità del mercato del lavoro (Morin, 1983). Una delle problematiche che oggi sembra avere una rilevanza importante, infatti, riguarda la *qualità* formativa offerta dal sistema scolastico che continua a privilegiare la teoria sulla prassi, a promuovere una cultura umanistico-idealista anziché scientifico-pragmatica e a non favorire la partecipazione attiva dei soggetti al processo di apprendimento, provocando, in tal modo, un divario tra le conoscenze di cui i giovani dispongono e i compiti che sono chiamati a svolgere. Sono evidenti, dunque, i segni preoccupanti di una svalutazione dei percorsi educativi e formativi che si riverbera, anche pesantemente, sulle possibilità e le opportunità che oggi il sistema scolastico può offrire (Domenici, 2009). Troppo spesso le politiche dei singoli Paesi, relativamente ai modelli di sviluppo elaborati e alle connotazioni assunte dal mercato del lavoro, relegano al sistema formativo un ruolo marginale, senza considerare che soltanto qualificando e valorizzando il sistema scuola è possibile promuovere una diffusa maturazione delle future generazioni, elevati coefficienti di emancipazione strutturale, solidarietà sociale e moralità collettiva, fondamenta di uno sviluppo socio-economico produttivo.

Si delinea, dunque, la necessità di mutare le politiche formative promuovendo lo sviluppo di una scuola realmente *democratica*, che favorisca opportunità formative integrate tra scuola e territorio, *pubblica*, caratterizzata da un modello organizzativo unitario, *inclusiva*, impegnata per favorire il successo scolastico di tutti gli alunni, *euristica*, frutto di un’istruzione unitaria. È questo un modello di scuola che Frabboni (2007) definisce a *nuovo indirizzo*, ovvero interprete delle complesse domande di istruzione e cultura di questa stagione storica, che potrà essere il fondamento di un governo democratico e progressista, solo a patto che si presenti forte istituzionalmente e attrezzata scientificamente.

Protagonista di tale processo di rinnovamento è la figura professionale del docente che, attraverso il quotidiano agire didattico e valutativo, costruisce con gli allievi il processo di insegnamento-apprendimento. Affrontare tale problematica significa necessariamente riflettere almeno su due aspetti centrali.

Un primo aspetto riguarda la necessità di superare modelli didattici rigidi, ormai disfunzionali rispetto alla realizzazione di obiettivi formativi sempre più complessi, e favorire metodologie didattico – operative di intervento flessibili, basate su solide basi scientifiche, in grado di conferire adeguati margini di libertà e autonomia alla professionalità docente, pur nel rispetto dei vincoli imposti dal contesto storico e ambientali.

Un secondo aspetto, strettamente interconnesso al primo, attiene, invece, alla accentuazione dei processi valutativi all’interno dell’agire didattico – culturale degli operatori scolastici. Non si può, infatti, parlare di rinnovamento didattico senza che questo sia accompagnato da un processo di valutazione continuo delle variabili che caratterizzano il contesto di insegnamento-apprendimento, a tutti i livelli di articolazione del sistema formativo, strumento privilegiato in grado di regolare in modo efficace le decisioni e rendere ottimali le procedure, i traguardi formativi e gli itinerari esperienziali elaborati per gli allievi (Domenici, 2009).

1.1 Limiti dell'approccio didattico – valutativo “tradizionale”

Nella scuola del III Millennio gli elementi che connotano le procedure didattiche sembrano essersi progressivamente complessificate. Molti i fattori implicati in tale processo: l'allargamento della base sociale dell'utenza, la presenza di una nuova generazione di allievi digitali, l'urgenza di garantire un prodotto qualitativo in termini di competenze e conoscenze equivalente in tutte le scuole di pari livello, grado e ordine, la crescente dinamica evolutiva dei saperi delle discipline di insegnamento (Domenici, 2009, p. 64). Tali considerazioni legittimano i risultati di alcuni studi scientifici che hanno evidenziato come oggi il modello interpretativo più funzionale degli elementi costituenti i contesti educativi, in particolare il processo di insegnamento-apprendimento, sembra essere quello di tipo probabilistico: è soltanto la conoscenza ponderale dei più importanti fattori che caratterizzano ogni situazione di insegnamento/apprendimento, infatti, che può determinare la validità delle decisioni assunte e far crescere la probabilità che queste producano gli effetti desiderati (Domenici, 2007).

Alla luce di tali riflessioni sono evidenti i limiti di quella che per convenzione Domenici (2007) definisce didattica “tradizionale”, nonostante caratterizzi (purtroppo!) ancora oggi gran parte delle scuole italiane e non solo. Tale didattica, definita anche bifasica, non tiene conto della complessità dei rapporti interpersonali tra allievi e docenti e quasi tutte le attività si esauriscono essenzialmente in due fasi: la trasmissione dei saperi e il controllo degli apprendimenti. L'approccio didattico tradizionale, dunque, è portatore di una scissione radicale tra il momento dell'insegnamento e quello dell'apprendimento, tra il sapere e il saper pensare, tra il dire e il fare, enfatizzando soltanto il primo dei due termini di tali antinomie e relegando, al contrario, l'apprendimento, il saper pensare, il fare, ai margini della vita scolastica (Frabboni, 1999). Sembra evidente come questo modello formativo, sovrapponendosi al mondo concreto e motivazionale del discente, sia caratterizzato da forme riproduttive di lavoro, refrattarie al potenziamento delle competenze meta-cognitive che, al contrario, sono fondamentali per rendere i discenti in grado di rispondere in maniera adeguata alle richieste della società.

In tale modello la fase della valutazione sembra esaurire le sue funzioni nella sola espressione di un giudizio di valore, dal quale l'allievo deve soggettivamente trarre informazioni sulla sua condotta cognitiva per regolarla autonomamente (Domenici, 2009). La valutazione viene relegata ad un ruolo terminale, esterno alla proposta didattica con l'unico scopo di accertare se gli allievi si siano adattati o meno all'itinerario formativo. È sufficiente constatare che una parte dei discenti abbia conseguito risultati positivi per considerare idonea una procedura didattica senza che venga presa in considerazione l'ipotesi di far rifluire le informazioni ottenute dall'atto valutativo sull'attività di insegnamento. Tale approccio continua a privilegiare, dal punto di vista metodologico, un massiccio ricorso allo strumento della interrogazione orale nonostante che, in ragione delle sue caratteristiche metrologiche, richiede una forte dilatazione dell'arco temporale ad essa dedicato e scarsa affidabilità dei dati ottenuti.

1.2 Implementazione del processo valutativo per una “strategia didattica flessibile”

Sebbene il metodo didattico tradizionale abbia avuto il pregio di conferire razionalità alle pratiche formative, fornendo al docente la possibilità di affidarsi ad un procedimento didattico razionale, supportato da una teoria dalla quale poter dedurre tecniche spendibili direttamente nella prassi, oggi sembra necessario un

rovesciamento di prospettiva (Galliani, Bonazza, Rizzo, 2011). Le ricerche didattiche, infatti, hanno dimostrato che è proprio il rapporto rigidamente sequenziale tra la teoria e le tecniche ad essere il limite principale di tale approccio poiché questo presuppone la definizione degli itinerari didattici ancor prima della conoscenza delle caratteristiche di chi apprende. Tale aspetto, soprattutto nella scuola di oggi, caratterizzata da una evidente disomogeneità socio-culturale, si è dimostrato profondamente inefficace nella promozione del successo formativo. È questa la ragione per cui il concetto di metodo didattico è stato progressivamente superato da quello di *strategia didattica*, intesa come un insieme pluridifferenziato di scelte operative a disposizione del docente che non può prescindere dall'analisi delle caratteristiche dei singoli allievi. Secondo tale approccio la coerenza del sistema non è definita a priori, ma si definisce nell'operatività e quindi sempre in connessione con le situazioni concrete e secondo modalità scientificamente controllate. Al metodo si sostituiscono procedure prodotte da una continua interazione tra teorie, mediate e rese progettualmente operative dalle competenze dei docenti in relazione alle esigenze e alle caratteristiche della prassi. Si delinea, dunque, una procedura flessibile di didattica che contempla la messa in atto degli opportuni interventi di verifica delle abilità e delle conoscenze che si costruiscono nel processo di insegnamento/apprendimento, dai cui esiti si ricaveranno le informazioni per consolidare le scelte risultate efficaci, e per diversificare, partendo da basi scientifiche affidabili, gli itinerari formativi degli allievi in base alle specifiche esigenze, al fine di promuovere esperienze di apprendimento efficaci. Quello che sembra essere necessario è l'impiego di procedure capaci di garantire la tempestività, l'analiticità e la sistematicità dell'intervento, e che considerino l'errore e il suo superamento come attività inscritte nel processo formativo (Domenici, 2009). Un approccio di questo tipo offre la possibilità, a differenza di quello tradizionale, di intraprendere pratiche didattiche alternative che possano essere più efficaci, senza presupporre un metodo di lavoro preconfezionato che faccia corrispondere ad una teoria l'applicazione di una determinata prassi. Il metodo didattico tradizionale, infatti, svilisce la professionalità docente deproblematizzandola e rinchiudendola in una prassi abitudinaria, incapace di incontrare le esigenze di ogni allievo. Nella pratica il nodo fondamentale sembra essere quello di fornire agli insegnanti metodologie e strumenti utili per poter trovare possibili soluzioni, dopo l'individuazione di un problema, per poter decidere, poi, di perseguire quella più efficace in relazione agli obiettivi didattici prefissati. Infatti, se la didattica tradizionale procedeva attraverso formulazioni prescrittive, una didattica flessibile non può che procedere attraverso formulazioni ipotetiche, tanto più efficaci quanto più derivate dai risultati che si ottengono attraverso l'attività formativa. L'elaborazione di strategie flessibili capovolge l'impostazione tradizionale del fare scuola: se nel passato era compito dell'allievo adattarsi all'offerta formativa oggi è la proposta didattica che deve necessariamente adattarsi alle necessità del singolo (*Ibidem*).

È questa una didattica pluralista in cui il raggiungimento degli obiettivi è subordinato alle decisioni che l'insegnante è in grado di prendere durante il processo di insegnamento, supportate dalla continua raccolta di informazioni attraverso un *processo di valutazione sistematico e affidabile*. Presupposto di una didattica innovativa e flessibile, infatti, non può che essere una autentica cultura della valutazione, indispensabile per consentire ai docenti di decidere quali siano le strade più funzionali da intraprendere. Cambia, dunque, proprio il significato del termine valutazione, che non può non essere inteso nella sua accezione formativa, alla quale viene affidato un ruolo di implementazione, come indispensabile strumento a servizio del docente e dell'allievo per compiere le scelte

più adeguate. Valutare a scuola significa conoscere per regolare gli apprendimenti in relazione agli obiettivi prefissati. Solo un approccio didattico – valutativo così concepito può contribuire ad assicurare il diritto all'apprendimento attraverso un'offerta formativa differenziata in rapporto alle condizioni di partenza di ciascuno. Tale proposta, infatti, mira a favorire una minimizzazione del grado di disuguaglianza finale dei processi formativi, portando il maggior numero possibile di allievi al conseguimento di esiti finali sostanzialmente omogenei ed elevati (Baldacci, 2000).

2. Essere docente: quali competenze?

Nel processo di rinnovamento delle pratiche didattico-valutative il ruolo dell'insegnante sembra essere fondamentale nel determinare il successo formativo degli allievi.

Quali, dunque, le competenze didattico-valutative che un docente dovrebbe possedere per un insegnamento efficace?

La competenza professionale, come suggerisce Baldacci (2012), può essere intesa come la capacità di usare le conoscenze per agire efficacemente in un certo campo d'attività (nell'insegnamento scolastico), integrando il sapere (la conoscenza dichiarativa), il saper fare (la conoscenza procedurale), il saper pensare (la metacoscienza) e le cognizioni pragmatiche inerenti a un dato ambito. In tale prospettiva, la competenza didattico-valutativa va intesa non solo come una conoscenza dei fondamenti del processo d'insegnamento-apprendimento, ma anche come padronanza della logica di questo processo, capacità di guidare il proprio agire in base alle conoscenze e di riflettere sugli esiti ottenuti, per arrivare alla capacità d'agire efficacemente come insegnante.

In linea con tale prospettiva Pastore e Salamida (2013) suggeriscono di analizzare le più significative competenze didattico-valutative dei docenti attraverso una interessante operazionalizzazione delle stesse in conoscenze e abilità. Di seguito le principali conoscenze e competenze scientifiche che, secondo le Autrici, dovrebbero possedere gli insegnanti.

- Conoscenza del dominio, ovvero, padronanza rispetto ai contenuti disciplinari specifici.
- Conoscenza del precedente apprendimento dell'alunno, ovvero del livello di padronanza raggiunto in una specifica area, della comprensione di concetti propri di quell'area disciplinare, della competenze possedute, della capacità di svolgere determinate attività, degli atteggiamenti, della motivazione, del livello di competenza linguistica.
- Conoscenza delle strategie didattiche e livello di riconoscimento di quelle più efficaci da utilizzare in classe.
- Conoscenza della valutazione, ovvero capacità di rendere operative le strategie di *formative assessment* attraverso specifiche abilità quali:
 - a. saper stimolare competenze auto valutative degli allievi attraverso una cultura della valutazione che sostenga il *peer-assessment* e il *self-assessment* anche attraverso un adeguato utilizzo del *feedback*;
 - b. saper costruire adeguate prove di valutazione ed utilizzarle in modo efficace;
 - c. saper comprendere il *gap* di apprendimento, ovvero riuscire a tradurre i risultati delle prove di verifica in azioni didattiche volte a soddisfare le esigenze di apprendimento degli alunni.

Da tali considerazioni e dall'analisi della letteratura scientifica sull'argomento emerge una nuova epistemologia della pratica professionale del docente che può essere sintetizzata nella proposta di Schön (1983) il quale descrive l'insegnante come un "professionista riflessivo", un professionista in grado di riflettere sul proprio operato, al fine di riuscire a fronteggiare l'urgenza delle situazioni, sovente impossibili da risolvere soltanto attraverso interventi di tipo tecnico. È questa una proposta che riflette le caratteristiche della professione docente, non di rado costretto a dover agire in situazioni incerte e peculiari, in cui l'esercizio della competenza professionale è mediato da operazioni mentali complesse attraverso cui poter realizzare azioni relativamente adatte alle situazioni (Perrenoud, 2001).

A fronte di tali cambiamenti parallelamente alla necessità di costruire una identità professionale del docente nuova, si affianca l'urgenza di riprogettare percorsi formativi efficaci, soprattutto in considerazione dei risultati evidenziati dall'OCSE (OECD, 2005) che hanno rilevato delle lacune in quasi tutti i paesi dell'UE rispetto alle competenze professionali degli insegnanti, prodotto di percorsi di aggiornamento e formazione, spesso inadeguati. In particolare, le mancanze riscontrate riguardano il trasferimento di competenze necessarie per mettere in pratica processi individualizzati di insegnamento, favorire l'autoapprendimento degli allievi, gestire la disomogeneità dell'utenza, saper utilizzare in modo ottimale le tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC).

3. Quali proposte formative?

In tale situazione, la necessità di un costante aggiornamento formativo, in una prospettiva di *lifelong learning*, e un rapporto di interscambio continuo con il mondo accademico, sembra essere una delle migliori proposte per rendere la formazione più adeguata ai bisogni formativi anche in accordo con quanto sottolineato dall'Unione Europea in un documento del 2007 "*Migliorare la formazione degli insegnanti*". In particolare, nello stesso documento emerge, con forza l'importanza per i Paesi membri di adoperarsi a strutturare percorsi formativi volti a sviluppare, le così dette "competenze chiave" degli insegnanti, legate agli aspetti socio-culturali della società della conoscenza e identificate con la capacità di saper gestire un'ampia gamma di conoscenze, di saper instaurare relazioni educative adeguate, di costruire rapporti collaborativi sia con i colleghi che con gli altri *partner* del settore educativo, di incoraggiare l'integrazione interculturale e di padroneggiare adeguate tecniche valutative.

In realtà uno degli aspetti centrali su cui ripensare l'insegnamento scolastico è questo: come agganciare la scuola alla vita, come orientare la propria azione verso un apprendimento profondo e capace di trasferirsi alle situazioni di realtà, un apprendimento che non smarrisca mai il collegamento con l'esperienza reale del soggetto?

In relazione a tali sfide cui il sistema scuola è chiamato a rispondere si delinea una nuova cultura dell'insegnamento caratterizzata da alcuni tratti distintivi:

- a. *significatività*, predisponendo esperienze che facilitino il processo di costruzione della conoscenza;
- b. *pluralismo*, promuovendo l'apprendimento in contesti realistici e rilevanti;
- c. *autenticità*, inserendo l'apprendimento in contesti realistici e rilevanti;
- d. *apertura*, incoraggiando la padronanza e la libertà dei processi di apprendimento;

- e. *socialità*, inserendo l'apprendimento in un'esperienza collaborativa;
- f. *multimedialità*, incoraggiando l'uso di molteplici modalità di rappresentazione;
- g. *metacognitività*, promuovendo la consapevolezza del processo di apprendimento.

Caratteri ben sintetizzati da Jonassen (1994) il quale sottolinea che un ambiente di apprendimento dovrebbe offrire rappresentazioni multiple della realtà, rispettandone la naturale complessità che prende forma nella molteplicità dei percorsi e delle alternative. Dovrebbe sostenere la costruzione attiva e collaborativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale e alimentare percorsi di apprendimento autoriflessivo proponendo compiti autentici e contestualizzando gli apprendimenti. Si tratta, così come suggerisce Baldacci (2012), di creare le condizioni per imparare a insegnare, attraverso modelli formativi complessi e integrati, in grado di fornire precise competenze professionali, che non si esauriscono nella conoscenza ma conferiscano al docente un profilo professionale operativo e consapevole.

Alla luce di tali considerazioni, sembra evidente la necessità di dover mettere a disposizione del sistema scuola e del corpo docente incentivi, risorse e mezzi di sostegno necessari per raggiungere tali risultati. Nonostante il sistema scolastico reclami con forza il bisogno di riferimenti precisi e di un'acquisizione sistematica di competenze per la gestione efficace delle pratiche quotidiane, i percorsi formativi rivolti ai docenti non riescono a rispondere ancora a tali richieste. Fra le cause di tale situazione non si può non riflettere sul "ritardo storico" dello sviluppo della ricerca empirico-sperimentale che sovente in Italia continua ad essere relegata ai margini e probabilmente non ha permesso agli insegnanti di poter fruire di riferimenti teorici obiettivi, oltre al fatto che spesso le evidenze emerse dalla ricerca restano soltanto prerogativa della comunità accademica.

Alcune riforme normative si stanno concretizzando al fine di rendere più efficaci i percorsi formativi: da una parte il nuovo Regolamento per la formazione degli insegnanti della scuola primaria in vigore dal 2010 ha trasformato opportunamente la laurea quadriennale in Scienze della Formazione Primaria in una laurea quinquennale a ciclo unico, a numero programmato, mantenendone l'impostazione curriculare precedente; dall'altra, con la chiusura della SSIS ci si è adeguati alla riforma universitaria, prevedendo dopo la laurea triennale una laurea magistrale apposita per l'insegnamento della scuola secondaria di primo e secondo grado secondo le diverse abilitazioni previste, seguite da un anno di TFA – Tirocinio Formativo Attivo, con approfondimenti teorici e laboratoriali di didattica generale e disciplinare e con attività di tirocinio diretto e indiretto nelle scuole.

Tali azioni dimostrano come una soluzione non definitiva ma realistica per avvicinarsi ad altre professioni più accreditate, si potrebbe trovare solo se la scuola rinunciasse ad una posizione di eccessiva subalternità nei confronti dell'esterno e riuscisse così, con l'ausilio dell'università, a mettersi nelle condizioni di produrre conoscenza didattico – docimologica. Naturalmente alla formazione iniziale occorrerebbe collegare, esercitando in pieno l'autonomia, una coerente formazione in servizio che recuperi coloro, e sono la grande maggioranza (oltre l'80%), che sono entrati nel mondo della scuola con la preparazione disciplinare (Galliani *et al.*, 2011).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2000). *L'individualizzazione. Basi psicopedagogiche e didattiche*, Napoli: Pita-gora.
- Baldacci, M. (2012). Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro, *Formazione & Insegna-mento*, X, 1, 61-66.
- Frabboni, F. (2007). *Manuale di didattica generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F. (1999). *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Domenici, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. (2007). *Manuale di valutazione scolastica*. Roma: Laterza
- Galliani, L., Bonazza, V. e Rizzo, U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Jonassen D. H. (1994). *Technology as Cognitive Tools: Learners as Designers*. <http://itforum.coe.uga.edu/paper1/paper1.html>. Consultato il 21/12/2013.
- Morin, E. (1983). *La conoscenza della conoscenza*, Milano: Feltrinelli.
- OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers, final report*,. Paris: OECD.
- Orefice P., Carullo A., e Calaprice S., (2011). *Le professioni educative e formative: dalla do-manda sociale alla risposta legislativa, il processo scientifico, professionale e normati-vo del riconoscimento nazionale ed europeo*. Padova: CEDAM.
- Pastore, S., Salamida, A. (2013). *Oltre il "mito educativo"? Formative assessment e pratica didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Perrenoud, P. (2001). *Developper la pratique reflex ive dans le matier d'enseignant. Profes-sionalisation ai raison pedagogique*. Paris: ESF.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books.