



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

The process of evaluation in a scholastic environment: An explorative inquiry on teaching and evaluative beliefs and practices held by a group of primary school teachers

Laura Bellomo

Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari

bellomolaura@yahoo.it

ABSTRACT

For decades, school assessment has been at the core of the debate in psycho-pedagogical literature: in fact, it is still regarded as an important tool for the promotion of students' educational achievement. However, this remarkable scientific production on the importance of training evaluation as means to promote effective learning on behalf of students does not reflect an analogously rich literature aimed at providing workers with means to put formative and evaluative practices into use. In which way do teachers assess their students? This research question is the object of the present paper, which aims to explore through an empirical analysis the mental representations that teachers have on evaluation. Thanks to an understanding of evaluation practice currently in use, this research is able to produce useful inferences that may help improving such practices, procedures and formative processes—within the frame of a transformative perspective.

La valutazione scolastica è ormai da decenni al centro del dibattito della letteratura scientifica psico-pedagogica poiché strumento importante per favorire il successo formativo degli allievi. Tuttavia, alla cospicua produzione scientifica sull'importanza di utilizzare una valutazione di tipo formativo per favorire un apprendimento efficace da parte degli allievi non fa riscontro una altrettanto ricca letteratura che illustri agli addetti ai lavori quali effettivamente siano le pratiche valutative formative da utilizzare. In che modo i docenti valutano gli allievi? Questa la domanda di ricerca sottesa all'obiettivo del presente contributo che intende esplorare, attraverso uno studio empirico, quali siano rappresentazioni mentali dei docenti in merito alla valutazione e quali le pratiche valutative più utilizzate, al fine di poter trarre inferenze utili a migliorare, in un'ottica trasformativa, pratiche, procedure e processi formativi degli insegnanti.

KEYWORDS

Evaluation, Beliefs, Mental representations, Teachers, Primary school.
Valutazione, Credenze, Rappresentazioni mentali, Insegnanti, Scuola primaria.

Introduzione

La ricerca educativa ha ampiamente dimostrato che il processo di valutazione nel contesto scolastico riveste un ruolo fondamentale per favorire l'apprendimento degli allievi. L'agire valutativo, infatti, attraverso la riflessione cognitiva, diventa un aspetto imprescindibile del processo conoscitivo e strumento primario a servizio dell'azione pedagogica al fine di poter progettare interventi formativi efficaci e adeguati alle esigenze individuali.

Nel corso degli ultimi decenni il concetto di valutazione ha subito una profonda evoluzione arricchendosi progressivamente di significati e funzioni. La tradizionale distinzione tra valutazione sommativa e valutazione formativa proposta da Scriven (1967), successivamente ripresa da Bloom, Hastings e Madaus (1971) nella procedura del *mastery learning*, oggi è stata notevolmente ampliata. A partire dagli anni Settanta numerose sono state le pubblicazioni dedicate alla valutazione scolastica in generale e alla valutazione formativa in particolare (Calonghi, 1976) che hanno contribuito ad alimentare il dibattito riguardo il difficile equilibrio tra valutazione sommativa e valutazione formativa. In seguito, sono state soprattutto le ricerche condotte negli Stati Uniti e nel Regno Unito a fornire una risposta a tale questione sia dal punto di vista teorico che sperimentale, mettendo in evidenza che è la valutazione formativa ad assumere un ruolo centrale per la promozione dell'apprendimento degli studenti (Black e William, 1998). La valutazione formativa è stata definita da Black e William (2002) anche valutazione per l'apprendimento e, tale precisazione, in linea con una prospettiva costruttivista, da una parte pone l'accento sul controllo dei processi e delle strategie attraverso cui si costruiscono le conoscenze e si giunge ad apprendere, nonché sugli orientamenti motivazionali che sostengono tali processi; dall'altra, assegna all'allievo un ruolo attivo nel processo di valutazione attraverso la condivisione con gli insegnanti degli obiettivi formativi, potenziando le capacità meta-cognitive e di autoregolazione.

Uno dei problemi che investe oggi il contesto scolastico è, tuttavia, la mancanza di linee guida chiare e condivise che possano fornire ai docenti un supporto in merito alle procedure didattico – valutative più efficaci da utilizzare per favorire il successo formativo degli allievi. Spesso infatti il processo di valutazione in classe è il prodotto di una riflessione individuale del docente, per questo soggettiva, discrezionale e talvolta poco affidabile dal punto di vista informativo.

Alla cospicua produzione scientifica sull'importanza di utilizzare una valutazione di tipo formativo per favorire un apprendimento efficace da parte degli allievi, infatti, non fa riscontro una altrettanto ricca letteratura che illustri agli addetti ai lavori quali effettivamente siano le pratiche valutative formative (Black, William, 2009).

Dunque, alla luce di tali considerazioni è lecito domandarsi *in che modo* i docenti valutano gli apprendimenti dei propri allievi? Quali sono gli strumenti che utilizzano e le rappresentazioni mentali sottese ai giudizi di valore espressi?

Quando si parla di valutazione a scuola 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, tutti elementi, questi, che incidono fortemente sul processo di insegnamento/apprendimento (Galliani, Bonazza, Rizzo, 2011).

Numerosi, infatti, sono gli elementi che concorrono a determinare un giudizio di valore e non sempre è semplice riconoscerli, anche 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 con-

ferisce un valore educativo e formativo vengono resi espliciti e si concretizzano nei comportamenti quotidiani a scuola. Ecco perché come asserisce Jaques (1990, p. 135) “è meglio osservare ciò che noi facciamo piuttosto che ascoltare ciò che noi diciamo di fare”.

Per tali ragioni è fondamentale per la ricerca educativa riflettere sulle pratiche valutative utilizzate dai docenti, prodotto di rappresentazioni mentali, esperienze e sistemi valoriali di ciascuno rispetto al concetto di valutazione. Le riflessioni in merito a tali questioni oltre a rivestire una fondamentale importanza da un punto di vista meramente speculativo, in un’ottica trasformativa, potrebbero rappresentare il punto di partenza per poter ri-progettare percorsi formativi efficaci per i docenti, che favoriscano la costruzione di una identità professionali competenti e sensibili ad una *cultura* della valutazione.

In relazione a tali basi teoriche è stato costruito il presente progetto di ricerca con l’obiettivo di:

1. raccogliere informazioni sulle rappresentazioni mentali degli insegnanti in merito alla valutazione;
2. raccogliere informazioni sulle pratiche valutative utilizzate dai docenti;
3. verificare se i docenti hanno una rappresentazione mentale della valutazione di tipo formativo cui fa riscontro l’utilizzo di pratiche valutative altrettanto formative.

Per raggiungere gli obiettivi sopra citati è stato strutturato un progetto di ricerca articolato in due fasi:

- a. la *prima fase* ha avuto l’obiettivo di esplorare le principali variabili inerenti le rappresentazioni mentali in merito alla valutazione scolastica e le pratiche valutative utilizzate in classe;
- b. la *seconda fase* ha avuto l’obiettivo di descrivere il fenomeno oggetto di studio.

La ricerca è ancora in corso e per tale ragione nel presente contributo saranno presentati soltanto i risultati relativi alla prima fase.

1. La prima fase della ricerca: metodologia e procedure

La prima fase della ricerca è stata di tipo empirico, orientata alla conoscenza delle variabili che hanno maggiore rilevanza nel processo di valutazione degli apprendimenti scolastici da parte dei docenti (Baldacci, 2001). L’obiettivo della prima fase della ricerca è stato quello di elaborare un quadro delle variabili implicate nel fenomeno oggetto di studio al fine di poter utilizzare i risultati ottenuti per la strutturazione della seconda fase della ricerca.

1.1. Strumenti

Lo strumento utilizzato nella prima fase della ricerca stato è un’*intervista strutturata* costruita *ad hoc* e articolata in 3 sezioni, ciascuna con uno specifico macroobiettivo rispetto all’indagine:

1. indagare le cognizioni legate alla valutazione;
2. indagare le emozioni legate alla valutazione;
3. indagare le pratiche valutative utilizzate.

Il tempo medio richiesto per ogni intervista è stato di 40 minuti circa. Le risposte degli intervistati sono state registrate al fine di non perdere nessuna informazione e di codificare con esattezza il contenuto.

1.2. Il campione

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). I partecipanti a questa prima fase della ricerca sono state 8 insegnanti di scuola primaria della città di Bari. Il campione è composto da 8 donne, con età media di 51 anni, 6 laureate, 2 diplomate e tutte vincitrici di concorso.

2. Sintesi dei risultati

L'analisi dei risultati è stata di tipo quali-quantitativo. Per l'analisi quantitativa sono state elaborate delle griglie attraverso cui poter "scomporre" il contenuto delle risposte in unità di senso in modo da poter analizzare la variabilità e la frequenza delle tematiche affrontate nelle risposte degli intervistati. Per ciò che concerne l'analisi qualitativa è stato esaminato il contenuto delle interviste alla luce della soggettività dell'intervistato, attraverso l'analisi delle valutazioni e dei giudizi espressi sugli argomenti trattati (Kanizsa, 1998).

Di seguito si riporta una sintesi delle risposte degli insegnanti.

Dal punto di vista terminologico-concettuale la maggior parte dei docenti attribuisce alla valutazione il significato di monitoraggio rispetto ai progressi degli allievi, tuttavia, anche elementi quali la verifica del livello di competenze, la dimensione affettivo-relazionale, il riscontro del proprio lavoro, la gratificazione degli allievi e dei genitori, la misurazione, la consapevolezza dell'allievo rispetto al processo di apprendimento sembrano essere considerati importanti dai docenti.

I docenti non attribuiscono alla valutazione una funzione univoca ma differenti sono i punti di vista in merito. Solo due docenti hanno dato la medesima risposta attribuendo alla valutazione la funzione di regolare l'azione didattica e gratificare i genitori.

Gli insegnanti sono concordi nell'affermare che la valutazione è strettamente legata alla programmazione-progettazione dell'attività didattica, sebbene un docente non sia riuscito ad esplicitarne le motivazioni.

Tutti gli insegnanti, eccetto uno, ritengono che la valutazione sia uno strumento per migliorare l'apprendimento degli allievi, soprattutto perché favorisce l'autovalutazione e permette di acquisire consapevolezza degli errori e superare le difficoltà.

Gli insegnanti non sempre sono riusciti a identificare con facilità i pensieri e le emozioni legate al momento della valutazione. Le cognizioni emerse con maggiore frequenza sono la difficoltà insita nel processo di valutazione e l'importanza di rilevare, attraverso la valutazione, i processi di apprendimento dell'allievo (Tabella 1).

A cosa pensa quando si appresta ad effettuare una valutazione	Frequenza
Alla relazione insegnante-allievo	1/8
Al miglioramento dell'allievo tenendo conto dei livelli di partenza	2/8
Al mio operato	2/8
Alla difficoltà insita nel processo di valutazione	3/8
Al fatto che la valutazione deve essere un momento di gratificazione per gli allievi	2/8
A valutare il più possibile del lavoro svolto	1/8
A creare un sistema di valutazione facile da esaminare perché consente un confronto di dati più semplice	1/8
A creare un sistema di valutazione che possa essere compreso dagli alunni facilmente	1/8
La valutazione non è un momento sanzionatorio ma di verifica	2/8
A quali sono i processi di apprendimento di quell'allievo	3/8
Cerco di non farmi influenzare dal pregiudizio nei confronti degli allievi	2/8
alla situazione emotivo-relazionale vissuta dai i bambini	1/8
A quanto i bambini sono stati distratti durante le prove di verifica	1/8
Alla inaffidabilità delle prove di verifica	1/8
Alle mie aspettative	2/8
Agli obiettivi che mi ero prefissata	1/8
All'abilità che voglio valutare	1/8
A non farmi condizionare da una brutta grafia	1/8
Ad essere equa	2/8
Alle eventuali proteste dei genitori di fronte a risultati non soddisfacenti	1/8
A non mettere voti sotto la sufficienza	1/8
Ad essere attendibile	1/8

Tab. 1 – Cognizioni dei docenti legate al momento della valutazione

Emerge una sostanziale unanimità nell'affermare che le esperienze vissute da studentesse e il modo di essere dei propri insegnanti abbia avuto una notevole influenza sulla pratica professionale, in particolare sulle pratiche valutative.

Una docente ha evidenziato come la sua pratica professionale e l'interesse nei confronti della valutazione sia stata influenzata, altresì, dalle esperienze professionali e dai corsi di formazione frequentati.

Per quanto riguarda le pratiche didattico-valutative utilizzate, i dati mostrano come quasi tutte le insegnanti adottino con una frequenza quotidiana metodologie di valutazione informale dei propri allievi. Valutazioni formali, invece, hanno luogo soprattutto alla fine delle unità didattiche.

Tutti i docenti affermano di utilizzare le prove oggettive come strumenti di valutazione insieme ad altre prove di valutazione. Per la valutazione delle prove oggettive la maggior parte dei docenti ha dichiarato di avvalersi dell'uso di proporzioni per convertire in scala decimale i punteggi ottenuti dagli allievi; solo due docenti hanno risposto di stabilire di volta in volta criteri normativi.

Per ciò che concerne la confrontabilità dei dati valutativi ottenuti tutti i docenti hanno sottolineato la necessità somministrare le stesse prove oggettive nelle interclassi, con gli stessi criteri di valutazione e la stessa programmazione. Alcune insegnanti hanno dichiarato di utilizzare questa pratica valutativa perché fortemente favorita dal Dirigente Scolastico, altre, invece, hanno sottolineato la difficoltà ad utilizzare tale procedura sia per la riluttanza dei colleghi a condividere e confrontare i risultati ottenuti dalla propria classe, sia per la scarsa attenzione della Dirigenza a tali questioni.

Emerge una grande variabilità rispetto al peso attribuito dalle docenti ai risultati delle prove oggettive nella formulazione del giudizio finale degli allievi.

Da un punto di vista qualitativo emerge un notevole interesse di quasi tutte le insegnanti rispetto alle questioni legate alla valutazione scolastica dal quale deriva un impegno costante di queste ultime nella pratica quotidiana che, tuttavia, sembra scontrarsi con le difficoltà che derivano dallo scarso clima collabora-

tivo con i colleghi e dalla conciliazione di riuscire a conciliare pratiche valutative che sostengano l'apprendimento con una valutazione che *renda conto* dei risultati raggiunti. Il clima relazionale che si è instaurato durante le interviste è stato collaborativo ed è emersa chiaramente la necessità delle docenti di voler condividere i propri vissuti emotivi legate alle difficoltà incontrate nella pratica professionale oltre al bisogno sia del confronto con i colleghi che del supporto dei Dirigenti scolastici.

3. Alcune labili considerazioni

La prima fase dello studio è stata strutturata in modo funzionale a poter raccogliere dei dati utili alla articolazione della seconda fase della ricerca attraverso un'esplorazione delle variabili implicate nel fenomeno oggetto di indagine. Sebbene da un punto di vista metodologico il campione preso in esame sia alquanto esiguo dall'analisi quali-quantitativa delle risposte dei docenti alcune labili considerazioni possono essere elaborate.

In primis sembra emergere una confusione terminologico-concettuale dei docenti fra il piano semantico della definizione concettuale del termine valutazione e quello delle funzioni che assolve nel contesto scolastico, elemento, questo, efficacemente esemplificato da Poham (1975, pp. 9-11) con la metafora della "giungla terminologica". Tale confusione sembra riverberarsi nella poca chiarezza rispetto ai processi di miglioramento della qualità dell'istruzione che potrebbero innescarsi attraverso un utilizzo formativo della valutazione, presupposto per una continua ri-programmazione e ri-progettazione didattica in relazione alle esigenze degli allievi. Tutti gli insegnanti intervistati sembrano avere una rappresentazione positiva della valutazione, intesa nella sua accezione formativa, come strumento per migliorare l'apprendimento degli allievi orientando la programmazione in modo efficace, permettendo all'insegnante di verificare se i risultati attesi sono stati raggiunti, permettendo di ri-programmare, ove fosse necessario, i tempi e le modalità di insegnamento, favorendo lo sviluppo di competenze autovalutative dell'allievo. Tuttavia, tale rappresentazione sembra non trovare sempre un riscontro pratico, suggerimento, questo, che può essere desunto, tra gli altri fattori, dalle dichiarazioni di uno dei docenti intervistati che, pur affermando il legame tra valutazione e progettazione didattica, non sembra essere in grado di esplicitarne motivazioni e modalità.

Emerge, inoltre, la difficoltà riscontrata dagli insegnanti di riuscire a riflettere sulle proprie cognizioni nel momento in cui si apprestano a valutare i propri allievi. Contrariamente alle aspettative del ricercatore, infatti, la comprensione del quesito proposto in merito da parte degli intervistati è stata tutt'altro che immediata probabilmente a causa della scarsa abitudine dei docenti alla riflessione sulle prassi utilizzate e soprattutto sugli schemi mentali sottesi a tali prassi. Tale elemento, al contrario rappresenta un importante punto di partenza per lo sviluppo da parte degli insegnanti delle competenze metacognitive necessarie ad un miglioramento continuo della propria pratica professionale (Laneve, 2006).

I risultati ottenuti confermano l'importanza dell'influenza che le esperienze passate e la storia personale di ciascuno rivestono nella costruzione delle rappresentazioni mentali rispetto alla valutazione e, dunque, nella pratica professionale, come già ampiamente dimostrato in letteratura (Brown, Irving, Peterson, Hirschfeld, 2009).

Relativamente alle pratiche valutative utilizzate sembra che le prove di valutazione oggettive siano gli strumenti maggiormente diffusi, ai quali gli insegnanti affiancano altre tipologie di prove. Elemento positivo, questo, che potrebbe rispondere all'esigenza di riuscire a rilevare, attraverso la somministrazione di strumenti con caratteristiche psicometriche differenti, i diversi elementi che caratterizzano le competenze oggetto di valutazione da parte dei docenti, riuscendo così ad elaborare giudizi più esaustivi e affidabili. L'espressione del giudizio di un allievo resta, tuttavia, un processo che conserva una componente soggettiva intrinseca, dato dimostrato dalla variabilità che ciascun docente attribuisce alla rilevanza dei risultati ottenuti nelle prove oggettive. Se da una parte tale caratteristica è intrinseca al processo di valutazione, dall'altra, se non contenuta attraverso metodologie valutative condivise, potrebbe inficiare oltremodo l'affidabilità delle informazioni ottenute. Per questo è necessario promuovere nel corpo docente una cultura della valutazione attraverso l'elaborazione di linee guida chiare e condivise che favoriscano il confronto in merito a procedure e risultati al fine di orientare le prassi valutative specifiche degli insegnanti, richiamandoli costantemente alle funzioni che la valutazione deve svolgere, e allo stesso tempo, fornendo loro supporto in termini di procedure e strumenti da utilizzare. Metodologia di lavoro, questa, ribadita (solo formalmente!) dalla riforma sull'autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999) e rispetto alla quale un ruolo chiave sembra essere quello del Dirigente Scolastico, promotore delle politiche e delle azioni perseguite da ogni singolo istituto in relazione alle pratiche didattico-valutative utilizzate dagli insegnanti, in particolare sulla possibilità di poter condividere modalità, strumenti e metodologie fra i docenti.

Un altro aspetto importante è rappresentato dal "disagio" emerso dalla difficoltà delle insegnanti 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, sistematiche, stabili, di base, capitalizzabili e orientative (Giovannini, Boni, 2010; Domenici, 2007).

Le considerazioni e le sollecitazioni prodotte rispetto ai risultati ottenuti in questa prima fase della ricerca, soprattutto in considerazione dell'interesse manifestato dalle insegnanti per l'argomento, ha rappresentato il punto di partenza per la strutturazione della seconda fase del progetto partendo dalla considerazione della necessità di sensibilizzare e formare tutti gli operatori della scuola ad una cultura della valutazione, necessaria per promuovere un successo formativo diffuso.

Riferimenti

- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Black, P., e William, D. (1998). Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22, 537-48.
- Black, P., e William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 21, 5-31.
- Black, P., Harrison, C., Marshall, B. e William D. (2002). *Assessment for learning: put into the practice*. Buckingham: Open University Press.
- Bloom, B., Hastings J. T., Madaus G. F. (1971), *Handbook of formative and summative evaluation in students learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, G., Irving, S. E., Peterson E. R., Hirschfeld, G. (2009). Use of interactiveeinformal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19, 97-111.
- Calonghi, L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- 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.
- Galliani, L., Bonazza, V., Rizzo, U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Giovannini, M. L., Boni, M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo per la scuola primaria, *ECPS Journal*, 1, 161-178.
- Jaques, E. (1990). *Lavoro creatività e giustizia sociale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kanitz, S. (1998). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Laneve, C. (2006). *Analisi della pratica educativa*. Brescia: La Scuola.
- Popham, W. J. (1975). *Educational Evaluation*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Prospectives 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.