

Valutazione e miglioramento degli apprendimenti. Come rendere la scuola più efficace?

Laura Menichetti^a

^a *Università degli Studi di Firenze*, laura.menichetti@unifi.it

1. Valutare per migliorare

La valutazione della scuola è una delle questioni fondamentali dell'educazione contemporanea, oggetto di innumerevoli dibattiti in vari contesti e a vari livelli. Possono essere oggetto di valutazione e di analisi critica i sistemi educativi nazionali, l'efficacia delle strategie didattiche, i sistemi di formazione degli insegnanti, le singole scuole o le singole classi, l'operato di ciascun docente o dirigente scolastico, gli apprendimenti conseguiti da ciascuno studente.

Gli scopi e le dimensioni della valutazione dipendono in ognuno di questi casi dal modello in cui la scuola si identifica (Argyris, 1991; Barzanò, Mosca & Scheerens, 2000; Harlen & Deakin, 2002; Isoré, 2009; Looney, 2011; Scheerens, Glas, & Thomas, 2003; Scriven, 1967). Ad esempio

- la scuola come ente certificatore. Essa interpreta la valutazione come sommativa, assume la responsabilità della rilevazione dei risultati e si fa garante della loro comparazione con livelli predefiniti e attesi. In questo caso la valutazione si può estrinsecare sul fronte degli studenti in diplomi o passaggi da un ordine di scuola al successivo e sul fronte dei docenti in progressioni di carriera o incrementi salariali;
- la scuola come istituzione che promuove il miglioramento continuo degli apprendimenti. In questo caso il processo stesso di valutazione assume rilevanza: autovalutazione e feedback in itinere rispetto a obiettivi predefiniti consentono il potenziamento della professionalità dei docenti e delle capacità metacognitive degli studenti, mentre da ricerche evidence based possono emergere buone pratiche trasferibili o strategie di dimostrata efficacia (Calvani & Vivinet, 2014; Hattie, 2013);
- la scuola come organizzazione che apprende. La valutazione è usata in questo caso per ridefinire gli obiettivi stessi, è una valutazione a posteriori ma con finalità progettuali, in cui si rileggono le esperienze per verificare la rispondenza delle pratiche educative ai bisogni dei vari stakeholder – in primis degli studenti e/o delle loro famiglie – ma anche per ridisegnare la mappa dei bisogni, per mettere in discussione la sostenibilità dei percorsi da parte dei docenti, per ridefinire gli indirizzi e le priorità d'azione (o in altri termini le competenze chiave) e in generale il ruolo stesso della scuola nel contesto sociale.

Le tre diverse dimensioni possono convivere, in parte sono ineludibili, ma nei diversi sistemi di valutazione nazionali trovano collocazioni di maggiore o minore rilievo (OECD, 2008; 2013).

Da più parti si conviene comunque sull'importanza di rivolgere la massima attenzione alla qualità, alla pertinenza e alla tempestività dei riscontri forniti in esito alla raccolta dei dati e alla loro analisi – trovando oggi supporto anche nelle tecnologie informatiche – (Hattie, 2013; OECD, 2001; Popham, 2008; Reeves, 2008).

In Italia (http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/normativa.html) la materia è disciplinata dal DPR 28 marzo 2013, n. 80, a cui il MIUR ha fatto seguito con la Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014 e con la Circolare Ministeriale n. 47 del 21 ottobre 2014 stabilendo le priorità strategiche della valutazione nella scuola per il triennio 2014-2017; l'Invalsi da alcuni anni si occupa delle prove standardizzate nazionali che vengono somministrate agli studenti (Corsini & Losito, 2013) e nel 2014 ha formulato il Rapporto di autovalutazione (RAV) che ogni scuola dovrà compilare a partire dall'anno scolastico 2014-15 sulla base di una mappa di indicatori pubblicati; nuclei di valutazione esterni incaricati dal MIUR saranno attivi dall'anno scolastico 2015-16.

Molte però sono le perplessità e le critiche avanzate da più parti.

In generale nel contesto italiano il problema della valutazione si presenta particolarmente complesso per la sedimentazione di esperienze e prassi culturali che hanno favorito un humus di scarsa confidenza e talvolta di avversione nei riguardi della valutazione in generale. In parte questo deriva da numerosi problemi legati ad aspetti tecnici o a complessità intrinseche: ad esempio difficoltà nel definire obiettivi operazionalizzati e allineare la valutazione agli obiettivi, difficoltà nel valutare competenze chiave trasversali (OECD 2013; Phelps, 2009; Silva, 2008), timore di una didattica orientata da un addestramento ai test, impossibilità di valutare con compiti autentici (Linn, Baker & Dunbar, 1991; Wiggings, 1991), onere di adeguamento delle prove in caso di Bisogni Educativi Speciali, incertezze dovute a investimenti a macchia di leopardo, scarsa visibilità di azioni a supporto di piani di crescita professionale, scarso coinvolgimento degli attori nella definizione dei processi di valutazione (Wang, Beckett & Brown, 2006), scarsa trasparenza e lentezza nella acquisizione dei dati e nella restituzione di un feedback, etc. (OECD, 2013; Popham, 2011; Scheerens, Glas, & Thomas, 2003). In larga misura, però, le critiche puntuali si innestano su radicalizzate posizioni di contrasto tra le parti, derivanti da posizioni ideologiche, da mancanza di dialogo, da assenza di formazione (Barzanò & Grimaldi, 2013; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; Zanniello, 2014).

Liberare il campo dalla emotività e mettere in luce il forte carattere formativo della valutazione, se correttamente applicata, è l'obiettivo verso cui da tempo lavora la ricerca docimologica italiana¹, anche se numericamente forse non abbastanza rappresentata e penalizzata da quella che Domenici (2014) definisce una generalizzata e “assai grave denutrizione scientifica della popolazione italiana” (p. 13),

Nell'ottica di sottolineare la valenza didattica costruttiva insita nel concetto di valutazione, per farne emergere i risvolti traducibili in miglioramento delle pratiche didattiche, per avanzare proposte basate su evidenze di efficacia, la rivista Form@re ha inteso dare il suo contributo con questo fascicolo dedicato. L'occasione è stata suggerita

¹ I pionieri della ricerca empirica italiana hanno cominciato a lavorare negli anni '50. Per una rassegna dei contributi che in Italia hanno dato l'avvio ad una ricerca osservativo-sperimentale in ambito pedagogico e quindi alla nascita della Pedagogia Sperimentale e della Docimologia si rimanda a ECPS - *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, che all'argomento ha dedicato numerosi interventi (ad esempio il numero 9 del 2014).

appunto dalle recenti iniziative avviate dal MIUR e dall'Invalsi, che hanno offerto uno stimolante banco di prova, in particolare per mettere a confronto modelli e soluzioni internazionali con la realtà italiana.

2. In questo numero

Il numero si apre con un contributo di Giuliano Vivanet, dal titolo *La valutazione degli apprendimenti scolastici. Un quadro internazionale*, in cui l'autore propone una rassegna delle strategie di valutazione adottate nei Paesi dell'area OECD per quanto riguarda gli apprendimenti degli studenti. Le più recenti indagini comparative vengono attraversate secondo quattro domande di ricerca: chi valuta? con quali obiettivi valuta? che cosa valuta? come valuta? Ne emerge un quadro articolato all'interno del quale l'autore ravvisa alcuni elementi ricorrenti, tra cui ad esempio la necessità di supportare maggiormente le pratiche valutative dei docenti all'interno di quadri di riferimento nazionali condivisi e la necessità di allineare obiettivi/ contenuti/ valutazione non solo in ordine ad una mera certificazione degli apprendimenti ma anche con finalità formative e trasformative.

L'articolo successivo, *Criticità e potenzialità nella costruzione di un sistema nazionale di valutazione* di Antonio Calvani, trova proprio nella natura formativa della valutazione uno degli elementi cardine delle proposte formulate. L'autore usa un approccio evidence based per individuare criticità che emergono dalle esperienze dei Paesi OECD e conseguentemente suggerire azioni attuabili nel contesto italiano a fronte della Direttiva 11/2014 del MIUR. L'articolo sottolinea come obiettivo primario debba essere la restituzione ai docenti di un feedback immediatamente visibile e spendibile per migliorare gli apprendimenti in modo rilevante, altrimenti la valutazione continuerà ad essere percepita come un'operazione inutile se non invasiva dell'autonomia dell'insegnante. La complessità gestionale di rilevazione dei dati non può costituire un alibi e a scopo esemplificativo viene suggerita una modalità mirata ed efficiente di acquisizione.

Il terzo contributo, scritto da Roberto Trincherò, si intitola *Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento*. In vista di una proficua progettazione dell'autonomia didattica, l'Invalsi ha il compito di supportare gli Istituti nell'uso bilanciato di due approcci valutativi complementari: da un lato l'autovalutazione, dall'altro l'applicazione di strategie comparative. Le prove Invalsi si collocano in questo quadro. La misura del valore aggiunto realmente offerto da ciascun Istituto, però, o la stesura di un piano di miglioramento in caso di criticità non possono essere dedotti dai risultati in sé, ma da un loro confronto con indici che rappresentino il contesto socioeconomico e familiare, attraversato in maniera sincronica e diacronica rispetto a ciascuno studente. Soltanto in questo caso "la scuola che apprende" (l'insegnante consapevole nella sua autonomia) riceverà quel feedback che lo metterà in grado di trasformare la realtà in cui opera.

Alberto Parola, nel suo articolo *Media education e valutazione*, considera la valutazione in rapporto a quelle pratiche che prevedono l'uso intenzionale dei media a scopo formativo (non passivamente per il solo fatto che sono diffusi) e mette a fuoco il forte legame tra la valutazione e le attività di progettazione, monitoraggio e documentazione. Già in fase progettuale il docente, oltre a stabilire i contenuti disciplinari e il grado di approfondimento atteso nello sviluppo di conoscenze, abilità e competenze relative a quei contenuti, stabilisce l'area semantica secondo la quale i media sono coinvolti (strumento per la costruzione di apprendimenti, prodotto, o oggetto di studio in sé), i criteri da

adottare in fase valutativa, i livelli di apprendimento mediale raggiungibili incrociati con il livello scolastico di competenza e infine gli strumenti utilizzabili secondo l'approccio di intervento scelto (es. qualitativo vs quantitativo) e secondo lo scopo con cui sta valutando (diagnostico, formativo, sommativo, di progetto, di processo, di cambiamento).

Nell'articolo *I Disturbi Specifici dell'Apprendimento: un percorso di autoformazione per gli insegnanti di oggi e di domani*, Cristina Gaggioli espone una ricerca relativa alla formazione degli insegnanti. Il contributo prende in considerazione l'incremento di conoscenze, le abilità acquisite e le pratiche didattiche adottate da parte dei 139 partecipanti ad un percorso di autoformazione *DSA e strumenti tecnologici* in cui docenti di scuola secondaria sono avviati all'uso di strumenti informatici open e di strategie didattiche inclusive, richiamati dalla giurisprudenza e dalle linee guida del MIUR del 2010 e 2011 in caso di DSA. La ricerca mira a valutare da un lato il grado di soddisfazione dei docenti per la modalità formativa adottata, dall'altro lato la crescita professionale conseguita, attraverso prove strutturate e aperte, sottoposte ad auto ed etero-valutazione.

L'articolo di Giuliano Vivanet *Che cosa sappiamo sull'efficacia delle tecnologie didattiche con soggetti con disturbo dello spettro autistico?* costituisce una rassegna di conoscenze affidabili – secondo la prospettiva dell'Evidence Based Education – relativamente a pratiche didattiche adottate in presenza di disturbi dello spettro autistico. Il contributo annovera le tipologie di intervento su cui le conoscenze sono maggiormente fondate e quelli potenzialmente più promettenti, riscontrando una certa convergenza verso approcci di stampo comportamentista. Un paragrafo è stato dedicato all'efficacia delle tecnologie, campo nel quale le potenzialità espresse in letteratura non sono state ancora esplorate pienamente, ma nel quale trovano conferme positive le applicazioni per la gestione di relazione, emotività, attenzione, motivazione e presa di responsabilità.

Il contributo *Progettare l'osservazione sistematica nella scuola dell'infanzia* di Giuseppa Cappuccio e Elisa Cravana, propone delle linee guida per la realizzazione di strumenti di osservazione sistematica – con caratteristiche di ripetibilità, comunicabilità, trasferibilità anche per altri valutatori – da applicare alle dinamiche relazionali insegnante-bambino/a in età prescolare al fine di migliorare la pratica didattica e la relazione. L'articolo si basa su un progetto biennale di sperimentazione che ha avuto ad oggetto la promozione della sicurezza domestica e a cui hanno partecipato 31 docenti. La scheda di osservazione prodotta dagli insegnanti con il supporto di esperti, secondo un'attività di co-progettazione iterativa, ha l'obiettivo di rendere visibili, e quindi valutabili, gli esiti delle attività didattiche svolte.

Nella sezione esperienze e riflessioni si collocano due contributi.

Il primo, *La valutazione degli insegnanti nell'area OECD* di Marta Pellegrini, sintetizza principalmente un rapporto internazionale circa la valutazione in servizio degli insegnanti, applicata talvolta unicamente dopo il periodo di prova (come in Italia) più spesso in forma periodica. Le azioni che ne conseguono si riflettono sulla crescita professionale e sull'incremento salariale dell'insegnante; spesso i due processi si svolgono separati: il primo all'interno della scuola di appartenenza, il secondo ad opera di valutatori esterni (rilevando in questo caso una minore trasparenza da parte dei docenti nel riconoscimento delle proprie aree di difficoltà). L'OECD sottolinea la necessità di chiari e condivisi standard di riferimento – circa la qualità dell'insegnamento, ma anche in relazione alle competenze organizzative e di pianificazione – e di strumenti di rilevazione molteplici applicati da diversi valutatori.

Il secondo contributo, *Un approccio inclusivo allo studio del movimento in fisica* a cura di Andrea Piccione, si colloca sul versante del miglioramento degli apprendimenti attraverso il resoconto di un'esperienza condotta con oltre 700 studenti del primo biennio di un istituto professionale nel corso di tre anni. L'obiettivo consiste nella comprensione del moto rettilineo uniforme e del moto rettilineo uniformemente accelerato, la modalità prevede un approccio inclusivo. L'impostazione didattica, quindi, privilegia l'uso di lessico ad alta frequenza, una struttura lineare delle frasi, una simbologia che risolva ambiguità semantiche, l'uso di scaffold ricorrenti e l'associazione della parte simbolica con rappresentazioni grafiche; la valutazione si basa su una griglia condivisa a priori con gli studenti. Dell'esperienza vengono presentati i risultati e si propone la trasferibilità in altri contesti.

Bibliografia

- Argyris C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Reflections*, 4(2), 4–15.
- Barzanò, G., & Grimaldi, E. (2012). «Policy» valutative e contesti di applicazione. Caratteristiche procedurali. *ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3(6), 159–189. <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/508> (ver. 30.12.2014).
- Barzanò, G., Mosca, S., & Scheerens, J. (2000). *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Paravia-Bruno Mondadori.
- Calvani, A., & Vivianet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 5(10), 127–146. <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/692/565> (ver. 30.12.2014).
- Corsini, C., & Losito, B. (2013). Le rilevazioni Invalsi: a che cosa servono?, *Cadmo XXI*, 13(2), 55–76.
- Domenici, G. (2014). Nuovo realismo e ricerca educativa. Editoriale. *ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 5(9), 11–26. <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/715/580> (ver. 30.12.2014).
- Decreto Presidente della Repubblica 28 marzo 2005, n. 80. Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf (ver. 30.12.2014).
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Hattie, J. (2013). What is the nature of evidence that makes a difference to learning?. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 6–21. <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13253> (ver. 30.12.2014).
- Harlen W., & Deakin Crick R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1*). *Research Evidence in Education Library. 1*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

- <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=Pbyl1CdsDJU%3D&tabid=104&mid=1965> (ver. 30.12.2014).
- Invalsi. www.invalsi.it (ver. 30.12.2014).
- Isoré, M. (2009), Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, *OECD Education Working Papers*, 23, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428> (ver. 30.12.2014).
- Linn, R.L., Baker, E.L., & Dunbar, S.B. (1991). *Complex, Performance-Based Assessment: Expectations and Validation Criteria*. CSE Technical Report 331. https://www.cse.ucla.edu/products/evaluation/cresst_ec1992_1.pdf (ver. 30.12.2014).
- Looney, J. W. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? *OECD Education Working Papers No. 58*, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kgx3kbl734-en> (ver. 30.12.2014).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). Circolare Ministeriale del 21 ottobre 2014, n. 47. *Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014*. http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/CIRCOLARE_47.pdf (ver. 30.12.2014).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). Direttiva del 18 settembre 2014, n. 11. *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17*. http://www.istruzione.it/allegati/2014/DIRETTIVA_SISTEMA_NAZIONALE_DI_VALUTAZIONE.pdf (ver. 30.12.2014).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Rapporto di autovalutazione. Guida all'autovalutazione. Novembre 2014*. http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pdf (ver. 30.12.2014).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). Sistema nazionale di valutazione. http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/normativa.html (ver. 30.12.2014).
- OECD. Organization of Economic Co-operation and Development (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. <http://www.oecd.org/edu/school/synergies-for-better-learning.htm> (ver. 30.12.2014).
- OECD Organization of Economic Co-operation and Development (2008). *Measuring improvements in learning outcomes. Best practices to assess the value added of schools*. Paris: OECD Publications Service. <http://www.oecd.org/education/school/measuringimprovementsinlearningoutcomesbestpracticestoassessthevalue-addedofschools.htm> (ver. 30.12.2014).
- OECD Organization of Economic Co-operation and Development (2001). *Evaluation feedback for learning and accountability*. Paris: OECD Publications Service. <http://www.oecd.org/dac/evaluation/2667326.pdf> (ver. 30.12.2014).

- Phelps, R.P. (2009). Educational achievement testing: critiques and rebuttals. In R.P. Phelps (Ed.), *Correcting Fallacies about Educational and Psychological Testing* (pp. 89–146). Washington, DC: American Psychological Association.
- Popham, W.J. (2011). *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process*. Alexandria, VA: ASCD.
- Reeves, D. (2008). Looking deeper into the data. *Educational Leadership*, 66(4), 89–90.
- Scheerens J., Glas C., & Thomas S. M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*, Lisse: Swets and Zeitlinger Publishers.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Silva, E. (2008). Misurare le competenze per il XXI secolo. ADI, Associazione Docenti Italiani. http://www.adiscuola.it/adirisorse/?get_group_doc=28/1321872761-LADIFFICILEVALUTAZIONEDICOMPETENZECOMPLESSE.pdf (ver. 30.12.2014).
- Wang, L., Beckett, G., & Brown, L. (2006). Controversies of Standardized Assessment in School Accountability Reform: A Critical Synthesis of Multidisciplinary Research Evidence. *Applied Measurement in Education*. 19(4), 305–328.
- Wiggins, G. P. (1991). A true test: Towards more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703–713 .
- Zanniello, G. (2014). L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi. *ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 5(9). 185–201. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2014-009-zann> (ver. 30.12.2014).