

LA VALUTAZIONE SCOLASTICA

Anna Arcari

Introduzione

“Vorrei insegnare solamente senza valutare mai”

Questa frase può rappresentare molte delle insoddisfazioni che gli insegnanti riportano rispetto alla loro attività di valutazione.

La delusione - a volte la frustrazione - dei docenti riguarda soprattutto la poca affidabilità riconosciuta sia agli strumenti utilizzati per verificare gli apprendimenti sia alla loro stessa competenza nell’elaborare i giudizi, a partire dai risultati delle prove, per prendere delle decisioni in merito alla carriera scolastica degli studenti.

Il problema è quello di riuscire a comunicare in un voto finale o giudizio, anche positivo, la complessità e le caratteristiche originali del percorso individuale di ognuno.

Spesso le domande o i dubbi che gli insegnanti si pongono - e pongono agli esperti che incontrano - sono:

Come possiamo essere sicuri che i nostri metodi di valutazione (intesi sia come prove che come elaborazione di giudizi) descrivano davvero l’apprendimento?

Come possiamo misurare e quindi valutare anche gli aspetti affettivi, soggettivi, che tanta influenza hanno nei comportamenti degli studenti, nella loro motivazione e impegno nello studio?

Come possiamo rendere conto delle differenze individuali attraverso un’autentica valutazione individualizzata che non ci esponga però alle critiche di alunni, genitori e colleghi, di “fare le preferenze”?

I docenti si chiedono in definitiva come trovare un equilibrio soddisfacente tra elementi oggettivi e soggettivi, in modo da non tradire le caratteristiche individuali dell’insegnante e dello studente, ma di permettere anche una valutazione attendibile, intersoggettiva, condivisibile dagli studenti e da altri insegnanti.

Valutazione e didattica

Può succedere a scuola che insegnanti e studenti vivano una scarto tra la soddisfazione del percorso didattico condiviso e i momenti della verifica e della valutazione.

Alcuni studenti, che hanno mostrato durante le attività di gruppo grande interesse e partecipazione, potrebbero al momento della verifica risultare non sufficienti, con grande sorpresa sia del docente che degli alunni stessi.

Crediamo che tale scarto non vada interpretato necessariamente né come segno del fallimento della proposta attivata in classe o in laboratorio né semplicemente come dimostrazione del fatto che questi studenti non abbiano studiato a sufficienza.

Lo scarto potrebbe essere dovuto anche alle procedure di valutazione, agli strumenti usati, alle domande e ai criteri individuati per l’attribuzione di punteggi e giudizi.

La scelta delle procedure di valutazione infatti può incidere molto sulla manifestazione di conoscenze e competenze da parte degli studenti così come la formulazione di ogni domanda può influenzare e determinare il contenuto della risposta del nostro interlocutore.

Di fronte a uno scarto tra insegnamento e apprendimento quindi potrebbe essere utile chiedersi: la prova scelta per valutare gli apprendimenti è adeguata cioè è in grado di elicitare proprio gli apprendimenti che sono stati perseguiti nel percorso didattico?

In altri termini, gli obiettivi e i metodi della didattica sono coerenti con gli obiettivi e i metodi della valutazione?

Coerenza degli obiettivi

Obiettivi della didattica e oggetto di valutazione: cos'è un indicatore?

Nei libri di docimologia scolastica viene utilizzato il termine di descrittore e/o indicatore dell'apprendimento per designare quel comportamento o quella risposta degli studenti che testimonierebbe il raggiungimento o meno di una certa conoscenza o competenza.

Gli indicatori andrebbero costruiti a partire dagli obiettivi didattici. Se ad esempio un obiettivo dell'insegnamento delle scienze alla elementare è quello che i bambini imparino a "elaborare semplici ipotesi e spiegazioni di fenomeni concreti" – ad esempio l'immagine di una montagna riflessa in uno specchio di acqua di lago – l'insegnante dovrebbe chiedersi quali indicatori ovvero quali comportamenti del bambino potrebbero testimoniare il raggiungimento di questa competenza. Approntare una verifica richiede dunque un lavoro di traduzione: l'obiettivo didattico va prima tradotto nelle strategie più adeguate per perseguirolo e quindi nei comportamenti osservabili necessari a una sua verifica.

Tale attività di traduzione altro non è che la programmazione didattica; tuttavia si tratta di una traduzione tutt'altro che automatica.

Un primo problema di fondo deriva dal modello di apprendimento e di conoscenza a cui si fa riferimento.

La formazione e l'apprendimento che si presume avvengano a scuola sono stati cognitivi e affettivi degli allievi o processi? Processi che avvengono "negli studenti" o processi irriducibilmente relazionali?

In altri termini: gli esiti della formazione e dell'apprendimento di certi contenuti e competenze sono da considerarsi comportamenti sempre definibili e osservabili, per quanto complessi, o processi "invisibili", che non sempre e - non subito - gli studenti sono in grado di manifestare autonomamente attraverso la conoscenza di termini e fatti e la capacità di risolvere problemi?

Lo scarto tra percorso didattico condiviso e risultato delle prove di verifica potrebbe infatti dipendere dal fatto che alcuni obiettivi didattici potrebbero far riferimento ad apprendimenti del secondo tipo, non completamente verificabili con una prova di verifica per quanto accurata essa sia. Se ad esempio il processo di apprendimento di una certa competenza è irriducibilmente relazionale, cioè legato alla relazione con un determinato contesto e una persona adulta che funge da guida, il risultato di una prova individuale, costruita con indicatori che fanno riferimento a comportamenti e risposte individuali, potrebbe non essere attendibile.

Un secondo problema riguarda i comportamenti osservabili che si decide di utilizzare come indicatori: sono in grado di cogliere tutte le caratteristiche della competenza che si vuole accettare? Quanti e quali indicatori sono necessari per descrivere e rendere conto della competenza di "elaborare spiegazioni di fenomeni concreti"?

L'individuazione e la costruzione di prove di verifica si caratterizza quindi come una ricerca aperta, che come vedremo, non è esente da limiti e che non permette sempre di giungere a giudizi definitivi e definitori.

Conoscenza della definizione e comprensione dei fenomeni

Nelle discipline scientifiche può essere data molta importanza alla conoscenza delle definizioni e delle regole ed è riguardo a queste che possiamo descrivere un esempio abbastanza comune di come nel valutare si possa "capire fischi per fiaschi".

La ripetizione di una regola da parte di un alunno è considerata un importante indicatore: di conoscenza di uno strumento per operare su dati e fenomeni; di conoscenza di un modello per interpretare la realtà; non ultimo, di conoscenza dei simboli e del linguaggio specifico di una disciplina.

Immaginiamo di essere in una classe di quarta elementare: l'insegnante interroga sulle cellule. Tra i banchi gira un microscopio e i bambini sbirciano un pezzetto di cipolla. L'insegnante chiama Marco alla lavagna: "disegnami una cellula e nominami tutte le parti che la compongono". Marco disegna una specie di uovo con una rientranza in corrispondenza del centro e poi intorno al bordo ne disegna

un altro. "Bene Marco cos'è quel bordo che hai disegnato?" Marco risponde: "Il nucleo". La maestra non si arrende "Che cosa è della cellula il nucleo?" "In che senso maestra?" dice Marco e la maestra "Che funzione ha il nucleo?" Marco non risponde. Alice alza la mano "Serve per riprodursi"; intanto il microscopio è arrivato proprio a Alice, considerata una delle bambine più sveglie della classe, che dice sottovoce alla sua compagna di banco Maria "Guarda la cipolla, quei cerchietti piccoli che si vedono sono i microbi".

E la maestra guardando Marco ripete "Hai capito adesso Marco il nucleo serve alla cellula per riprodursi".

L'interrogazione va avanti: Marco definisce adeguatamente la membrana ma non sa rispondere alle altre domande che la maestra gli fa sulla riproduzione cellulare.

Alcuni elementi della scena richiamano strategie utili all'apprendimento: l'uso del disegno, l'utilizzo libero del microscopio, la possibilità per i bambini di commentare quello che vedono Dobbiamo concludere che l'insegnante ha messo in atto con Marco una didattica insufficiente o che Marco è un bambino meno sveglio di Alice?

Oppure dobbiamo concludere che la maestra interroga male Marco? Eppure lei cerca di adeguare le sue domande alle risposte di Marco e di costruire insieme a lui un nuovo percorso di conoscenza della cellula.

E di Alice cosa possiamo dire? La sua risposta in apparenza è giusta, ma possiamo considerarla - come sembra fare la maestra in questo episodio - un indicatore adeguato della conoscenza e della comprensione da parte della bambina delle caratteristiche e funzioni della cellula?

L'indicatore utilizzato dall'insegnante potrebbe non essere sufficiente per descrivere e conoscere l'apprendimento raggiunto dai suoi alunni, a meno che l'obiettivo didattico dell'insegnante non sia che gli alunni imparino a fornire le stesse risposte e definizioni che l'insegnante ha in mente con le stesse parole e nello stesso momento in cui l'insegnante le sta pensando.

Si rischia così di "capire fischi per fiaschi" quando ci si accontenta della ripetizione di un termine o di una definizione per giudicare la conoscenza e la comprensione di un argomento.

Il ruolo dell'errore

Se si pensa agli obiettivi dell'insegnamento delle discipline scientifiche, emerge un'altra questione interessante in relazione alla valutazione.

Infatti nel momento in cui l'obiettivo didattico è trasmettere un atteggiamento scientifico nella relazione con la realtà, che significato è necessario dare all'errore?

Se l'obiettivo didattico è quello di trasmettere la capacità di interrogare la realtà e di non accontentarsi mai una volta per tutte della spiegazione trovata, gli errori vanno valorizzati e considerati strumenti di scoperta.

E se nel percorso didattico l'errore viene considerato un'importante tappa nella costruzione della conoscenza, come in fase di verifica è possibile valutare congruentemente gli errori e le risposte sbagliate?

L'errore andrebbe considerato un prezioso indicatore dello stile cognitivo e di apprendimento dei bambini. Gli errori rappresentano infatti modelli di realtà e di spiegazioni dei fenomeni in possesso degli studenti. L'errore è comunque un atto di pensiero.

Come l'errore risultante dall'applicazione di un modello esplicativo a un nuovo fenomeno può rappresentare l'inizio di una nuova e più completa conoscenza della realtà, così la risposta sbagliata di uno studente può rappresentare per gli insegnanti un nuovo ambito di lavoro e approfondimento di un argomento.

Quando Alice dice di vedere la cipolla al microscopio e di vedere i microbi, sbaglia ma ci dà un'importante informazione sul suo percorso di apprendimento; allo stesso modo quando Marco dice indicando la membrana che si tratta del nucleo, mostra all'insegnante una via per riprendere la costruzione della conoscenza sulla cellula.

Nessuno dei due è più o meno sveglio e per nessuno dei due possiamo dire che l'insegnante abbia sbagliato tutto: dipende dal valore e dal significato che diamo all'errore e con esso alla valutazione.

La valutazione è al servizio della didattica, è uno strumento per la formazione o serve a discriminare presunti bravi da presunti cattivi?

Aumentando la conoscenza dell'insegnante sullo stile cognitivo di un alunno, gli errori aumentano anche le possibilità che l'insegnamento sia mirato e più efficace.

Se con la valutazione arriviamo a dire che Marco ha imparato in modo insufficiente la cellula abbiamo formulato un giudizio che non ci dà altre indicazioni se non quella che Marco dovrebbe studiare di più e che la sua insegnante dovrebbe modificare con lui l'approccio didattico, ma non sappiamo in quale direzione; se invece diciamo che Marco conosce bene le membrane ma poco il nucleo e le sue funzioni, abbiamo un'indicazione utile per lui e per noi su cui continuare a lavorare.

Coerenza di metodi e contesti

Proposta didattica e modalità di valutazione

Un'altra domanda importante a cui bisogna rispondere quando ci si appresta a valutare è: la prova di verifica fa riferimento nelle richieste allo stesso contesto e alle stesse modalità dell'insegnamento?

Una proposta didattica traduce in modalità concrete certi obiettivi didattici: il lavoro ad esempio può essere svolto in gruppo o essere a carico dei singoli studenti; l'insegnante può proporre percorsi di scoperta di fenomeni concreti oppure la lettura di materiali già strutturati; il contesto di apprendimento scelto può essere quello della classe o del laboratorio o un contesto non scolastico come un bosco o un museo.

Senza entrare nel merito dei motivi che possono aver portato l'insegnante alla scelta del proprio metodo, la scelta delle prove di verifica se congruente alle effettive modalità in cui è avvenuto l'insegnamento potrebbe essere più efficace.

Contesto di apprendimento e contesto di valutazione

I lavori di gruppo e di ricerca che spesso vengono proposti nell'ambito delle discipline scientifiche, possono stimolare nei singoli studenti pratiche, domande e riflessioni che rivelano comprensione e competenza, ma che non sempre si traducono in risultati soddisfacenti nelle prove individuali.

Come si valuta uno studente che è in grado di muoversi in un esperimento, ma che non sa spiegare a parole cosa è successo e perché? Oppure che dopo aver mostrato interesse e abilità nell'individuare e analizzare fenomeni concreti, non riesce a individuare le risposte giuste in un test strutturato? Potrebbe succedere anche il contrario: come valuteremmo l'Alice dell'esempio sopra descritto che risponde correttamente alla domanda dell'insegnante ma guardando nel microscopio sembra leggere e interpretare erroneamente quello che vede?

Sia l'apprendimento che la manifestazione delle competenze sono legati e influenzati dal contesto in cui lo studente è inserito. Ad esempio gli studi sulla memoria dimostrano che il ricordo aumenta se contesto di apprendimento e contesto della rievocazione sono i medesimi.

Forse Alice era assente il giorno in cui la classe ha osservato e descritto le cellule al microscopio sotto la guida della maestra, ma ha studiato attentamente la descrizione della cellula sul suo libro di testo: quindi sa riconoscere le parti della cellula a partire da un disegno simile a quello riportato dal libro, ma è difficile per lei riconoscere quella stessa cellula al microscopio.

In altri termini è importante che la verifica faccia riferimento, oltre che agli obiettivi della didattica, anche a quello che è stato effettivamente sperimentato e vissuto dagli studenti.

Il problema si pone anche quando l'insegnante ha potuto affrontare in classe il passaggio dallo studio dei fenomeni concreti alla formalizzazione: se infatti quest'ultima è stata effettuata a partire da un certo ordine di fenomeni non è detto che gli studenti sappiano da soli applicare certi concetti ad altri fenomeni o agli stessi fenomeni studiati attraverso esperienze differenti o da altri punti di vista.

Lavoro di gruppo: valutazione individuale?

Se la proposta didattica è stata rivolta al gruppo e all'analisi di fenomeni concreti, è possibile utilizzare una prova che lo studente deve affrontare individualmente?

Lo scarto tra la proposta didattica condivisa e il risultato di uno studente in una prova potrebbe dipendere dal fatto che la modalità di insegnamento e la verifica dell'apprendimento non siano congruenti, ovvero che il percorso didattico si sia svolto in gruppo mentre la prova di verifica sia individuale, oppure che il percorso didattico abbia coinvolto tutta la classe su certi fenomeni in laboratorio e la prova riguardi invece altri fenomeni che lo studente dovrebbe analizzare in astratto, seduto in classe al proprio banco.

Come vedremo è possibile utilizzare strumenti di valutazione, come l'osservazione sistematica, che sono in grado di fornirci indicazioni sulle competenze che uno studente manifesta nel lavoro di gruppo. Solo dopo che l'insegnante avrà guidato la classe nel passaggio dall'apprendimento di gruppo alla possibilità di affrontare individualmente problemi e questioni, sarà possibile valutare le competenze nel lavoro individuale.

Potrebbe comunque accadere che alcune competenze possano essere manifestate e utilizzate solo in un contesto gruppale: gli studiosi della psicologia dei gruppi ci avvertono infatti che le prestazioni raggiunte dai gruppi sia nella presa di decisioni che nella risoluzione di problemi complessi, potrebbero essere migliori e richiedere minore tempo di quelle raggiunte da una singola persona.

Ruolo del docente nel percorso e nella valutazione

Alcuni insegnanti sono insoddisfatti della propria attività di valutazione e questa stessa sembra loro per alcuni versi avulsa dal proprio compito di insegnamento e di relazione con gli alunni.

Questo può accadere quando il ruolo dell'insegnante nei momenti della valutazione "tradisce" in parte gli obiettivi e le modalità utilizzate dall'insegnante stesso nel percorso didattico.

Un insegnante infatti può proporre alla classe un percorso che prevede – come quelli sulla luce qui proposti – la valorizzazione delle diverse posizioni e rappresentazioni degli studenti, la loro capacità di costruire, attraverso tentativi ed errori, la conoscenza; lo stesso insegnante potrebbe trovarsi tuttavia nel momento della verifica a considerare quegli stessi errori e posizioni divergenti come risposte sbagliate. Come sfuggire a questa possibile contraddizione, che può produrre disagio e confusione sia nell'insegnante stesso che negli studenti?

Esistono diverse possibilità: si possono utilizzare forme di valutazione in itinere che non si limitano a registrare risposte giuste e sbagliate degli studenti; si possono costruire giudizi finali che oltre ad attestare risultati più o meno raggiunti, rendano conto del percorso effettuato nei suoi limiti e nelle sue potenzialità.

Valutazione e soggettività

Oggettività e soggettività nella valutazione

Pregiudizi di efficacia

Di fronte alle difficoltà che si incontrano quando si vuole valutare adeguatamente un alunno, si può essere tentati di invocare l'oggettività di una misurazione quantitativa, come garanzia dagli errori e promessa di veridicità inattaccabile.

Nel tempo tuttavia la distinzione tra prove qualitative (come il tema, le interrogazioni orali...) e prove quantitative ha perso la sua corrispondenza con il binomio oggettivo-soggettivo, che sembrava dover coincidere con altri binomi, attendibile-inattendibile, corretta-sbagliata, vera-falsa.

Emerge chiaramente come non sia sufficiente l'utilizzo di un test strutturato a scelta multipla per fare della valutazione e delle scelte didattiche conseguenti una procedura controllata e esente da errori.

Come controllare infatti che le risposte giuste non siano state date a caso? O che, come nel caso di Alice, la risposta giusta non conviva nella mente dell'alunno con altre rappresentazioni concorrenti?

Rimane infatti all'insegnante il compito e quindi l'ulteriore responsabilità di valutare i risultati della prova: dipendono dallo stato psicoaffettivo dell'alunno in quell'ora della giornata, dai suggerimenti che si scambiano i compagni, da un'effettiva preparazione, dalla formulazione delle domande....?

La valutazione a scuola, sia che si usino strumenti quantitativi, che qualitativi, mantiene gli irriducibili limiti che caratterizzano la didattica: le proposte didattiche così come le valutazioni, non

solo lo sono, ma devono essere considerate fallibili. Il docente, l'insegnante non hanno un ruolo solo tecnico; il loro lavoro non si riduce all'applicazione di un metodo sicuro e sempre efficace, dalle conseguenze prevedibili.

La relazione insegnamento-apprendimento è irriducibilmente costituita da soggettività, creatività, imprevisto, ricerca, sorpresa....

Tutto questo per dire che riguardo ai diversi tipi di prova, siano strutturate o no, permettano o no la misurazione, non è utile mantenere pregiudizi di valore. La ricerca della valutazione - così come della proposta didattica - giusta al momento giusto è aperta e anche in questa parte ci sforziamo di fornire agli insegnanti solo alcune indicazioni di lavoro, affinchè come per la didattica, anche per la valutazione, possano svolgere il proprio ruolo di mediatori tra i modelli, la cultura, la teoria pedagogica e gli studenti, le classi, le scuole.

Gli strumenti della valutazione

Se dunque prove quantitative e qualitative non sono considerabili a priori più o meno buone, come scegliere lo strumento adatto per valutare gli apprendimenti?

La principale differenza tra prove quantitative e qualitative è che le prime possono permettere all'insegnante di calcolare dei punteggi e tradurre il risultato in numeri, che tuttavia non corrispondono immediatamente al voto da attribuire alla prova e allo studente che l'ha completata.

Non sempre infatti la somministrazione di un test autorizza a considerare il numero delle risposte giuste come criterio per stabilire sufficienza e insufficienza e gli altri gradi di preparazione raggiunta. Il test dovrebbe essere accompagnato da indicazioni precise per trasformare, in modo controllato, i punteggi cosiddetti grezzi nel voto.

Solo in questo caso il test garantirebbe la sua oggettività in termini di un alto livello di intersoggettività poiché tutti gli alunni verrebbero valutati attraverso le stesse domande e chiunque seguendo le istruzioni potrebbe somministrare le domande e ricavarne il voto.

Bisogna fare attenzione inoltre al fatto che le domande e quindi le risposte abbiano lo stesso "peso": alcune potrebbero essere finalizzate a indagare la conoscenza di termini, altre la comprensione di funzioni, altre ancora la capacità di risolvere problemi e questo renderebbe ancora più complessa l'attribuzione dei punteggi.

Un test inoltre per essere attendibile andrebbe standardizzato e sottoposto a sua volta a verifiche di affidabilità e validità. Le regole di costruzione e analisi dei test vanno rispettate perché il test mantenga quelle caratteristiche importanti che ne fanno una prova oggettiva.

Il problema è che a scuola può succedere che vengano somministrati e utilizzati come test oggettivi prove che ne rispondono solo la forma, ma non la validità.

Oppure può accadere che prove qualitative e quantitative vengano alternate nella valutazione e i risultati di entrambe concorrono a un calcolo della media dei voti o che – fatto giudicato negativamente anche dai docimologi più "oggettivisti" – le prove di valutazione utilizzate siano solo le prove oggettive.

Ci sono competenze come quella dell'argomentazione o quella a cui abbiamo già fatto riferimento, della formulazione di semplici ipotesi su fenomeni concreti, per le quali le prove oggettive come i test a scelta multipla risultano semplicemente non adatte.

L'interrogazione sembra a volte la via migliore: permette di seguire il ragionamento dello studente, di facilitarne il ricordo, di verificare le capacità di argomentazione e la creatività personale messa in campo dallo studente nel relazionarsi ai contenuti o fenomeni studiati. Ma la scelta di una prova qualitativa, come l'interrogazione - che può essere definita un'intervista non strutturata a domande aperte - non significa necessariamente per l'insegnante dover abbandonare rigorosità e intersoggettività.

Un'interrogazione non strutturata o un compito scritto composti da domande aperte richiedono comunque ai docenti la scelta precisa degli ambiti di verifica e l'esplicitazione a priori dei criteri di valutazione per l'attribuzione dei voti.

La valutazione possibile: per un'ermeneutica degli apprendimenti

La soggettività dell'insegnante è irriducibile, nella didattica come nella valutazione, dalla scelta delle modalità con le quali attuare un percorso attraverso i contenuti del programma alla scelta degli oggetti e dei modi della verifica.

Si tratta tuttavia di una soggettività che potrebbe essere definita “professionale”, perché guidata da obiettivi condivisibili, ancorati alla conoscenza dei propri alunni e della disciplina.

La valutazione scolastica non è semplicemente un'attività di registrazione; si avvicina alla documentazione di un percorso di cui si è partecipante e allo stesso tempo supervisore. Andrebbe considerata più che un'attività burocratica, una ricerca sull'efficacia del proprio ruolo in relazione alle specifiche caratteristiche cognitive, affettive e motivazionali dei propri studenti. La valutazione andrebbe considerata prima di tutto come un'attività ermeneutica, di interpretazione e quindi di conoscenza dei processi formativi che si mette in atto e di cui si è parte.

In questo senso, tale fine giustifica l'utilizzo di tutti i mezzi possibili perché i diversi strumenti di valutazione possono concorrere ad aumentare la conoscenza e il controllo di quanto accade a scuola e, come di fronte a un fenomeno fisico non ci si dovrebbe accontentare di farlo rientrare in un modello esplicativo già esistente, anche di fronte al comportamento dei propri alunni si dovrebbe attivare un atteggiamento di ricerca e interpretazione sempre aperto e sospettoso, alla ricerca di ciò che può falsificare le nostre ipotesi e arricchire le nostre spiegazioni, piuttosto che confermare i nostri vecchi assunti.

La mente dell'insegnante a dialogo con la mente degli alunni

Un difetto di oggettività attribuito alle tradizionali interrogazioni riguarda il fatto che a studenti diversi si potrebbero porre domande diverse, verificare quindi conoscenze e competenze diverse, continuando a usare gli stessi criteri di voto per tutti.

E' un'esperienza che potrebbe essere a tutti comune quella di aver avuto compagni di classe a cui bastava non rispondere alla prima domanda per ritrovarsi al posto con una grave insufficienza e altri a cui l'insegnante chiedeva ogni volta l'argomento a scelta. Senza arrivare a questi estremi di arbitrio, può essere difficile per l'insegnante controllare nel corso di un'interrogazione tutte le variabili che possono influire sulle prestazioni di alunni diversi: il numero delle domande, il tempo concesso per le risposte, la frequenza delle interruzioni, la richiesta o meno di produrre esempi e rappresentazioni grafiche... Tuttavia, se pensiamo a Marco e Alice, non sarebbe auspicabile che la maestra utilizzasse, nell'interrogare entrambe, le stesse domande e gli stessi criteri.

L'interrogazione è una preziosa occasione di dialogo della mente dell'insegnante con quella degli alunni e un'ulteriore occasione formativa e didattica, sia per gli studenti che per i docenti. Marco e Alice hanno elaborato l'argomento di biologia sulle cellule in modo molto diverso; presentano inoltre strategie cognitive e di apprendimento differenti; richiedono integrazioni didattiche diverse e diversi interventi individualizzati da parte della loro insegnante.

Funzioni della valutazione a scuola

Non esiste un unico tipo di valutazione a scuola. Le verifiche possono avere funzioni diverse e i risultati andrebbe letti con obiettivi differenti.

Valutazione ecosistemica

Viene definito così il nuovo orientamento valutativo che è diretto a cogliere l'efficacia del sistema scolastico nel suo complesso, in tutti i suoi aspetti, anche organizzativi. Diversi istituti oggi sono impegnati nella verifica della propria qualità. I diversi tipi di valutazione, considerati da questo punto di vista, hanno come oggetti sia l'apprendimento degli alunni sia il contesto educativo nel suo complesso.

Valutazione predittiva

Viene definita anche d'ingresso o diagnostica: è finalizzata a conoscere la situazione di partenza del percorso didattico. Riguarda le conoscenze, le competenze, le motivazioni e i bisogni formativi degli studenti, ma anche le risorse e le caratteristiche del contesto educativo in cui il percorso avrà luogo.

Come tutti gli altri tipi di valutazione descritti, oltre a una valenza conoscitiva, ne ha una educativa. Può rappresentare infatti anche un vero e proprio momento didattico, finalizzato a fornire agli studenti una rappresentazione delle loro conoscenze, risorse e esigenze e quindi a motivare nuovi apprendimenti.

Valutazione formativa

Viene definita anche valutazione in itinere e gli viene riconosciuta la specificità formativa, in quanto è finalizzata a verificare l'adeguatezza del percorso, ovvero la compatibilità formativa dell'insegnamento rispetto all'apprendimento (Ferraresi, Frabboni, Lucchini, 1995). A metà strada la valutazione delle prestazioni degli alunni serve a individuare i limiti della proposta didattica e nuove strade perché tutti raggiungano gli apprendimenti previsti.

E' il momento privilegiato per interrogare, attraverso gli alunni, la didattica stessa, gli insegnanti, le risorse e le caratteristiche del contesto educativo.

Valutazione sommativa

E' il momento finale del percorso, deputato alla verifica della sua efficacia, quindi dei risultati previsti. Può ricoprire un'importante funzione educativa nei confronti degli alunni: la comunicazione del giudizio può configurarsi come rispecchiamento per gli studenti del lavoro fatto insieme, delle competenze raggiunte, delle risorse attivate, dei limiti sperimentati e dei nuovi bisogni formativi. In questo senso la valutazione sommativa potrebbe rappresentare il punto di partenza per un nuovo percorso.

La valutazione sommativa può fornire anche preziose informazioni sull'efficacia del percorso e rappresenta la premessa per modifiche nella programmazione o in altri elementi del contesto educativo.

PROPOSTE PER LA VALUTAZIONE

Valutazione diagnostica

Cominciare e conoscere

Una delle funzioni della valutazione è quella cosiddetta "diagnostica", finalizzata cioè all'analisi dei bisogni e delle risorse necessarie per programmare obiettivi e contenuti di un percorso didattico.

Ad esempio un questionario somministrato inizialmente agli studenti sul fenomeno fisico che si vuole affrontare con la classe, permette agli insegnanti di cogliere le conoscenze e le preconcezioni degli alunni, affinché il percorso didattico possa adattarsi alle effettive esigenze del gruppo e dei singoli.

Allo stesso tempo il questionario, se discusso in gruppo o utilizzato come un'intervista alla classe, può essere molto utile per attivare negli studenti l'attenzione e l'interesse per il percorso che si intende proporre.

Come la valutazione intermedia e quella finale, anche questo momento di verifica si caratterizza allo stesso tempo come attività valutativa e formativa: può essere infatti considerata già una parte del percorso didattico, una strategia finalizzata a sostenere gli studenti nel mettersi in relazione coi contenuti.

Gli studenti possono giocare così un ruolo attivo e le attività proposte dagli insegnanti possono adattarsi e seguire i pensieri che emergono dalla classe, risultando quindi meno lontane dagli interessi e dalle domande degli alunni.

Rispondere alle domande, non per mostrare la propria conoscenza o capacità, ma per provare a capire e conoscere insieme, può far nascere tra i banchi curiosità e desiderio di sapere.

Infine è da prendere in considerazione la valenza formativa della discussione di gruppo, che abitua gli studenti al confronto, li introduce al metodo di ricerca ed è base per costruire la conoscenza.

Esempi

Per una valutazione diagnostica intesa come:

- raccolta delle conoscenze e modalità di elaborazione dell'esperienza: differenze individuali, patrimonio (risorse e resistenze) della classe
- attivazione del gruppo e del singolo sul tema
- punto di partenza del lavoro: es. primo contributo della classe su esperienze da analizzare o contesti sperimentali

Prove:

1) Questionario

- a) individuare domande e sottoporle a ogni studente per iscritto; condividere le risposte; verificare accordi e disaccordi; valorizzare quanto emerso come modello conoscitivo del fenomeno
- b) le domande possono essere individuate dagli insegnanti oppure da ogni alunno o da gruppetti di alunni e poi somministrate
- c) le domande possono essere somministrate direttamente al gruppo, come intervista alla classe

Perché non utilizzare una prova strutturata tipo test d'ingresso con domande chiuse?

- a) Per la sua somiglianza con prove di valutazione finale può attivare negli studenti più che curiosità e interesse, la paura di essere giudicati
- b) Le domande chiuse, anche se a risposta multipla, potrebbero inibire la ricerca delle ipotesi e delle spiegazioni che si vorrebbe invece stimolare con questo tipo di percorso, trasmettendo agli studenti il messaggio che una sola risposta sia giusta e le altre sbagliate
- c) Con la proposta di domande chiuse si corre un rischio che con questo percorso si vuole evitare: quello di rispondere troppo presto alle domande e alle ipotesi degli studenti
- d) Non sarebbe una modalità coerente con l'obiettivo del percorso di rendere gli studenti protagonisti del percorso di ricerca, inducendo in loro al contrario l'atteggiamento passivo di chi non crede di poter sapere e si aspetta che l'insegnante sia l'unico depositario di sapere
- e) Il semplice conteggio e confronto tra le risposte date dagli studenti rischierebbe di somigliare di più a una correzione collettiva di un compito piuttosto che a una discussione costruttiva e creativa

Perché è importante discutere le risposte alle domande?

- a) La possibilità di dedicare del tempo alla condivisione delle risposte scelte dagli studenti è preziosa perché consente all'insegnante di conoscere le motivazioni che hanno portato ognuno a scegliere una certa risposta. Solo se approfondita ogni risposta diviene un'autentica possibilità di conoscere meglio le preconcezioni, i modelli mentali e gli stili cognitivi degli alunni. Infatti la semplice scelta tra risposte multiple ma anche la risposta scritta a una domanda aperta potrebbe rappresentare solo una parte delle conoscenze precedenti dell'alunno e delle sue preconcezioni
- b) Se l'argomento non è mai stato affrontato, la discussione in gruppo potrebbe permettere agli studenti stessi – che fino a questo momento potrebbero non aver mai pensato all'argomento proposto – di definire meglio le loro posizioni e dire come la pensano in merito
- c) Discutere tuttavia non significa stabilire chi ha ragione. Già a partire da questo primo momento, coerentemente a quanto dovrebbe avvenire più avanti – se ci riferiamo ai percorsi qui descritti – l'insegnante interviene e guida il gruppo affinché vengano valorizzate le diverse posizioni e sia possibile per tutti contribuire al percorso di ricerca e scoperta
- d) Le diverse posizioni, una volta approfondite, possono essere riformulate dall'insegnante come ipotesi esplicative e per ognuna l'intervista alla classe può cominciare ad approfondire: perché questa spiegazione? Quali fenomeni la giustificano? Che fenomeni spiega? Cosa non spiega?

Come e perché risomministrare alla fine dell'anno il questionario? L'illusione dell'effetto prima-dopo

Si possono somministrare due questionari, uno all'inizio e uno alla fine di un percorso. Il questionario infatti è una prova utilizzabile sia per la valutazione predittiva che per quella sommativa. Tuttavia è necessario tenere presenti alcuni limiti.

- a) Un questionario se utilizzato per la valutazione predittiva andrebbe analizzato in modo diverso rispetto a un questionario somministrato come verifica finale di un percorso. Il primo ad esempio andrebbe discusso e non andrebbe calcolato un punteggio né dato il voto. Mentre se si trattasse di una verifica intermedia o finale l'insegnante non avrebbe più l'obiettivo di conoscere le preconcezioni degli alunni ma di verificare l'efficacia del percorso intrapreso fino a quel momento dalla classe e dal singolo.
- b) E' un paradosso proporre agli studenti di rispondere a delle domande la cui risposta presuppone proprio il percorso che gli studenti dovrebbero fare
- c) È difficile che le stesse domande possano essere utilizzate all'inizio e alla fine di un percorso: ad esempio la comprensione della stessa terminologia con cui sono formulate le domande potrebbe presupporre proprio il percorso che si va a incominciare.
- d) Perché somministrare lo stesso questionario prima e dopo? Qualcuno potrebbe credere che solo in questo modo, risomministrando le stesse domande, sia possibile capire se l'insegnante ha effettivamente stimolato con la sua proposta didattica l'apprendimento degli alunni. In realtà, confrontando semplicemente le risposte date all'inizio con quelle date alla fine da ogni studente a ogni domanda, non siamo in grado di ricavare nessuna certezza in merito al ruolo dell'insegnamento: le risposte giuste potrebbero essere dovute alla maturazione cognitiva, a apprendimenti causati da esperienze esterne alla scuola, non ultimo al caso. Potremmo certo verificare che alcuni studenti sono passati da risposte sbagliate a risposte giuste, ma queste stesse risposte non ci direbbero il perché. E come interpretare quindi le risposte che non sono cambiate o che da giuste sono diventate sbagliate?

2) Stimolo + Discussione

- a) individuare un'esperienza da sperimentare "dal vivo" con la classe, che riproduca ad esempio una situazione tra quelle analizzate nel primo momento del passaggio guidato. La classe potrebbe quindi essere coinvolta direttamente in una situazione, prima di analizzarla "dall'esterno", tramite una foto o un'esperienza evocata. L'insegnante potrebbe ad esempio chiedere agli studenti di continuare la loro attività con la luce spenta, potrebbe alterare la luce nella classe e a partire da situazioni simili, vissute in prima persona dai bambini e ragazzi, stimolare una discussione e proposte per sperimentare insieme altre situazioni.
- b) una possibile variante si potrebbe ottenere chiedendo agli studenti di descrivere pensieri e emozioni provate o di scrivere una storia, prima di discutere insieme quello che è successo

Criteri di analisi:

Come utilizzare i contenuti emersi dagli studenti? Gli insegnanti possono utilizzare il ricco materiale che può prodursi in questa prima fase di lavoro in modi diversi:

- a) È opportuno che l'insegnante, con l'aiuto dei ragazzi, costruisca una sintesi dei contenuti emersi, come una mappa comune dalla quale l'intera classe possa partire per individuare le prime esperienze e entrare nel vivo del percorso.
- b) Tale sintesi può rappresentare per l'insegnante il risultato stesso di questa fase di valutazione, da conservare per effettuare successivi confronti, con o senza la classe, rispetto a nuove conoscenze, nuovi modelli, che possono via via emergere nel lavoro del gruppo.
- c) Oppure l'insegnante può documentare la discussione, annotando gli interventi di ognuno o chiedendo a ogni studente di produrre una memoria delle proprie idee, ipotesi, preconcezioni, per iscritto o graficamente.

- d) Può essere interessante notare se nella classe sono presenti studenti simili e diversi tra loro per le rappresentazioni e gli schemi usati; quali e come sono emersi nella discussione i diversi modelli concorrenti.
- e) E' importante che l'insegnante prenda nota di eventuali suggerimenti di ricerca che in questa prima fase possono venire dalla discussione del gruppo stesso e che potranno essere utilizzati nelle successive fasi di lavoro.

In questo modo la fase diagnostica della valutazione avvia la costruzione di conoscenze e permette all'insegnante di adeguare la progettazione di obiettivi e metodi alla classe.

Valutazione in itinere/formativa

Quando la metodologia proposta per un percorso didattico è quella dello spiazzamento e della scoperta, attraverso la riproduzione e l'elaborazione di esperimenti, il tempo necessario per approdare ad una sistematizzazione dei concetti può essere molto lungo. Oppure le attività proposte, nonostante raccolgano la partecipazione e vengano seguite e realizzate con impegno in classe, potrebbero risultare non valutabili solo o direttamente con prove standardizzate finalizzate alla verifica di abilità individuali. Necessiterebbero invece di modalità di valutazione coerenti con quanto successo, che ad esempio abbiano anch'esse come destinatario il gruppo e non richiedano astrazioni non compiute durante il lavoro.

Se ad esempio il percorso è cominciato con un questionario su un fenomeno e l'insegnante dopo aver discusso le risposte degli studenti in classe, ha proposto attività guidate di scoperta, coinvolgendo gli alunni in piccoli gruppi ad eseguire e commentare esperimenti, non è detto che sia possibile utilizzare per la valutazione lo stesso questionario a cui ci si attende che vengano date "le risposte giuste".

Come seguire quindi il percorso della classe e dello studente singolo?

Questa è un'esigenza fondamentale per l'insegnante che non solo deve formulare il suo giudizio sul registro, ma anche capire se le attività proposte sono adeguate, come andrebbero riadattate e per quali tra gli studenti andrebbero pensati ulteriori tappe o metodologie differenti.

Esempi

Prove

1) osservazione sistematica

- a) Un modo per osservare è quello di stendere dei protocolli descrittivi (senza avere già in mente cosa osservare, soprattutto all'inizio) delle attività svolte in classe; durante l'attività può risultare difficile all'insegnante (diverso è il discorso per chi utilizza le ore di copresenza) scrivere anche se per poco tempo (10-15 minuti) quello che succede senza intervenire. Durante l'attività quindi l'insegnante può annotarsi cosa lo colpisce e ritagliarsi del tempo successivamente per descrivere tutto quel che ricorda di ciò che è successo. Potrebbe essere utile soprattutto le prime volte non focalizzarsi su singoli ragazzi ma cercare di registrare una visione d'insieme, lasciare lo sguardo aperto. Dopo qualche osservazione descrittiva, per l'insegnante può essere più facile individuare comportamenti o dinamiche o elementi del lavoro come indicatori degli apprendimenti e dei cambiamenti generati dal percorso. Questi diventano prezione indicazioni e in seguito possono: essere utilizzati come items di una tabella di osservazione (vedi punto b); rappresentare una traccia come guida selettiva per osservazioni descrittive più frequenti e anche individualizzate

- b) L'insegnante sulla base degli obiettivi intermedi previsti, dichiarati nella programmazione, può elaborare una lista di descrittori (link con esempi) e utilizzarla per costruire delle tabelle di osservazione. Possono essere individuati pochi indici per osservare uno per uno gli studenti o più indici per osservare i comportamenti e gli eventi dell'intera classe; questa seconda modalità può essere utilizzata per verificare in un primo momento l'attuazione della proposta; la prima

modalità è adatta per raccogliere informazioni sulla relazione di ogni studente con la proposta e può essere la base per stendere un giudizio descrittivo

2) diario di bordo

- a) Può essere individuale o di gruppo.
- b) Può essere scritto o documentazione diversa. Per favorire la narrazione, dare la possibilità di utilizzare anche registratore, disegni, grafici ecc..
- c) Può essere privato o condivisibile o condivisibile in parte; in quest'ultimo caso, ogni alunno può decidere cosa condividere del proprio diario di bordo.
- d) Le modalità (di cui sopra) possono essere contrattate con la classe o proposte dall'insegnante.

Può essere un lavoro molto gravoso, sia per gli studenti che per i docenti, ma molto ricco:

- Rappresenta prima di tutto la possibilità di documentare a livello individuale e di gruppo il percorso svolto. Gli insegnanti avrebbero quindi una testimonianza scritta di come le attività proposte sono state vissute ed elaborate.
- Il percorso didattico inoltre diventa visibile e comunicabile anche ad altri insegnanti, nei suoi diversi passaggi.
- L'elaborazione scritta può rappresentare uno strumento didattico/educativo perché favorisce un primo passaggio dall'esperienza al sapere, permettendo quindi la metacognizione e introducendo alla sistematizzazione delle conoscenze.
- Infine il confronto e l'analisi dei diari potrebbe facilitare l'individuazione degli indicatori da utilizzare per una valutazione finale.

Diario di bordo e osservazioni sistematiche rappresentano anche strumenti possibili di autovalutazione, sia per gli insegnanti che per gli alunni, che all'interno di questo progetto rappresenterebbero anche importanti momenti didattici di metacognizione e metacomunicazione. L'insegnante ad esempio può aumentare la propria consapevolezza sulle proprie strategie comunicative; gli studenti possono descrivere ed elaborare, nel diario di bordo e grazie alla restituzione che l'insegnante può fornire loro di quanto osservato, le proprie strategie di comprensione e rappresentazione dei diversi fenomeni in relazione a diverse esperienze. Per fare solo un esempio, uno studente potrebbe notare che se immagina o riproduce una situazione concreta riguardo alla visione, memorizza meglio gli elementi che la caratterizzano e generalizzare questa strategia ad altri apprendimenti, non solo scolastici.

Criteri di analisi

- a) Da un semplice conto delle frequenze (calcolo di spazio/tempo occupato da certe attività, certi commenti) si possono verificare squilibri, capire quali contenuti/esperienze attirano più attenzione, verificare chi parla di più e chi agisce di più, chi fa certi interventi e chi altri e così via
- b) Si possono ricavare legami/relazioni/consequenzialità tra proposte/stimoli del lavoro (ma anche diverse modalità dell'insegnante o momenti/spazi del contesto educativo) e risposte della classe/dei singoli (partecipazione, individuazione di nuovi fenomeni da analizzare, tentativi di formalizzazione e astrazione...)
- c) Si può esplorare la compresenza di vecchi e nuovi modelli interpretativi dei fenomeni oggetto di lavoro, nel gruppo e nel singolo studente; l'insegnante può verificare quali contenuti sono già posseduti dalla classe o da parte di essa e quali sono posseduti solo in parte, ad esempio limitatamente all'analisi di alcune esperienze concrete

Valutazione finale

Valutare per giudicare?

Le difficoltà legate alla valutazione sommativa sono diverse, dalla formulazione dei giudizi finali alla decisione relativa alla promozione o bocciatura.

Può capitare che tra tutte le difficoltà quelle di comunicazione agli studenti e alle loro famiglie, nonché ai propri colleghi, incidano fortemente sull'elaborazione stessa dei giudizi.

Può capitare che nonostante l'attenzione dedicata durante l'anno all'oggettività delle verifiche, il consiglio di classe approdi a decisioni valutative i cui criteri sono ambigui e potrebbero essere definiti arbitrari.

Infatti di fronte a esiti simili nelle prove o nelle medie dei voti, succede spesso che i docenti propongano giudizi di valutazione e scelte educative differenti (promuovere anziché bocciare, essere comprensivi e dare altre possibilità piuttosto che essere intransigenti) per studenti differenti, rifacendosi alla propria convinzione che percorsi e storie diverse comportino un diverso significato e quindi sia da assegnare un diverso valore agli stessi risultati.

Da una parte quindi si invoca la necessità di una valutazione oggettiva, identificata con l'uso di strumenti di misurazione quantitativa, dall'altra questi strumenti rischiano di essere utilizzati in modo approssimativo; di più, i risultati possono venire interpretati alla luce di altre informazioni o impressioni, che però non sono raccolte o fondate a loro volta sull'utilizzo di strumenti qualitativi, comunque rigorosi, come l'osservazione o l'intervista.

Può capitare quindi che di fronte alla responsabilità di promuovere o bocciare uno studente, gli insegnanti abdichino in un certo senso alla responsabilità di documentare il percorso effettivamente condotto da loro stessi e dai loro studenti.

Dalla documentazione al giudizio finale

Riguardo alla valutazione sommativa non si pone tanto il problema di individuare strumenti ad hoc, più o meno adatti, quanto di problematizzare gli atti interpretativi e le modalità comunicative dei risultati raccolti durante l'anno.

Come abbiamo affrontato altri aspetti della valutazione, così in queste ultime battute intendiamo fornire alcuni spunti di riflessioni, in qualche caso provocatori, ma comunque non prescrittivi, nella convinzione che la consapevolezza dei limiti che possono caratterizzare ogni atto valutativo possa aumentarne in realtà l'adeguatezza e ne riduca in parte le controindicazioni.

- Il giudizio finale non dovrebbe essere la traduzione in parole del voto, ricavato operando una media tra risultati di prove di qualità differente (prove qualitative e quantitative, esercitazioni in laboratorio, prove orali o scritte....)
- E' importante fare attenzione al fatto che la formulazione di un giudizio finale non sia in ogni caso assimilata a un numero su una scala di adeguatezza a un modello, sia quest'ultimo un modello di bambino a una certa età o alla fine di un certo ciclo di scuola. Ciò che dovrebbe guidare la didattica e quindi dovrebbe come abbiamo suggerito guidare la valutazione della didattica stessa, non sono in ogni caso - in particolare per i percorsi sul fenomeno luce e visione qui descritti - modelli precostituiti di pensiero e azione a cui si pensa i bambini debbano aderire, ma piuttosto obiettivi formativi che prevedono e comprendono la soggettività, la creatività individuale, la differenza degli stili cognitivi e di approccio alla realtà. La valutazione narrativa sottesa alla comunicazione di un giudizio andrebbe condotta quindi ripercorrendo il percorso didattico stesso, così come si è svolto, dalle condizioni di partenza (degli alunni e del contesto educativo) alle modalità di lavoro, piuttosto che operare un confronto impossibile tra dati reali (osservazioni, risultati alle prove, specificità individuali....) e modelli astratti
- Il giudizio non dovrebbe limitarsi a registrare uno stato di cose dell'alunno ma comprendere l'attribuzione di significato da parte dell'insegnante di quanto successo, ovvero i come e i perché di certi percorsi, di successi e difficoltà
- Il giudizio finale, pur attribuito a un singolo studente, dovrebbe riguardare anche le attività didattiche e le risorse messe in atto dagli insegnanti e dalla scuola. Se il percorso formativo a scuola è interpretato durante l'anno come un percorso condiviso, non può essere valutato alle ultime battute come un percorso esclusivamente individuale

- La valutazione narrativa rischierebbe di tradire i suoi obiettivi se i giudizi sono formulati con termini generici e solo apparentemente condivisi. Le formule ricorrenti “l’alunno ha partecipato attivamente alle attività”, oppure “l’alunno ha raggiunto in modo soddisfacente gli obiettivi didattici, cognitivi e relazionali” o ancora “l’alunno mostra difficoltà di concentrazione e non si impegna adeguatamente” che assemblate in non più di cinque righe riempiono gli spazi nelle pagelle, se pure permettono agli insegnanti di utilizzare un linguaggio comune, quasi formale, sintetico e veloce, non rendono conto come dovrebbero della individualità dei percorsi e dietro questa formalità rischiano di celare valutazioni soggettive e approssimative
- Nonostante una decisione valutativa possa condurre a una bocciatura, la formulazione di un giudizio autentico potrebbe contenere informazioni preziose per insegnanti, genitori e studenti sulla specificità delle difficoltà incontrate nel corso dell’anno e sulle risorse che è stato possibile mobilitare e che andrebbero ulteriormente sviluppate. In questo caso nonostante la decisione del consiglio di classe potrebbe fermare alcuni alunni, i giudizi formulati rappresenterebbero comunque, per studenti e insegnanti, un passo avanti, garantendo loro diverse strade su cui continuare a crescere
- Il giudizio come valutazione narrativa dovrebbe quindi essere ricco di informazioni, fornire significati e letture ragionate dei singoli percorsi; potrebbe così svolgere il proprio ruolo formativo, aumentando ad esempio la consapevolezza degli studenti che lo ricevono sui propri stili e modalità di apprendimento, sui propri limiti e risorse
- Infine essendoci occupati di didattica e valutazione nelle discipline scientifiche, non ci può sfuggire il filo rosso che lega gli obiettivi educativi dell’insegnamento scientifico, tra cui quello di trasmettere agli alunni quell’atteggiamento per cui “di fronte al mondo così com’è, capire si può, capire serve, a capire si può imparare”, e il ruolo delicato degli insegnanti nella valutazione, tra cui forse il principale è quello di capire, descrivere e spiegare l’apprendimento dei propri alunni e gli altri fenomeni che possono essere raggruppati sotto il nome di “formazione scolastica”.

Bibliografia

Sulla valutazione scolastica e dei processi formativi

Bertoldi, Serio, Oltre la valutazione. Idee e ipotesi a confronto, Armando, 1999

Bertolini (a cura di) La valutazione possibile, La Nuova Italia, 1999

Bramanti, Progettazione formativa e valutazione, Carocci Editore, 1998

Calonghi, Gli strumenti della valutazione, Ed. Giunti e Lisciani, 1992

Citterio, Magnoni, Dalla valutazione ai curricoli, vol. 1, F. Angeli, 1999

Domenici, Gli strumenti della valutazione, Tecnodid, 1991

Domenici, Manuale della valutazione scolastica, Laterza, 1993

Gardner (1991), Educare al comprendere, Feltrinelli, 1993

Grassi, Misurazione e valutazione, La Nuova Italia, 1977

Messana, Valutazione formativa e personalità, Carocci, 1999

Perticari Paolo, Attesi imprevisti, Bollati Boringhieri, 1996

Pontecorvo, Psicologia dell’educazione. Obiettivi e valutazione nel processo formativo, Giunti e Lisciani, 1990

Quaglino, La formazione. Criteri e metodi di valutazione, Franco Angeli, 1985

Santelli Beccegato, Varisco, Docimologia. Per una cultura della valutazione, Guerini Studio, 2000

Tessaro, La valutazione dei processi formativi, Armando, 1997

Vertecchi, Manuale della valutazione, Editori Riuniti, 1984

Vertecchi, Decisione didattica e valutazione, La Nuova Italia, 1993

Vertecchi, Valutazione analogica e istruzione individualizzata, La Nuova Italia, 1994

Sulla valutazione di Istituto

Allulli, Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia, Seam, 2000

Barzanò, Mosca, Scheerens, L'autovalutazione nella scuola, Bruno Mondadori, 2000

Bondioli, Ferrari (a cura di), Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola, Franco Angeli, 1999

Domenici (a cura di), Progettare e governare l'autonomia scolastica, Tecnodid, 1999

Giusti, Valutazione e innovazione, Istituto Geografico De Agostini, 1996

Scurati, Valutare gli alunni, gli insegnanti, la scuola, La Scuola, 1995

Sulla metodologia della ricerca in pedagogia

Caronia, Costruire la conoscenza, La Nuova Italia, 1997

Demetrio, Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione, La Nuova Italia, 1992

Kanizsa, Che ne pensi?, NIS, 1993

Mantovani, La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi, Bruno Mondadori, 1995

Massa (a cura di) La clinica della formazione, Franco Angeli