



26
December 2022

Special Issue on

Emerging Trends in the Field of Empirical Research in Education
Tendenze emergenti nel campo della ricerca empirica in educazione

Part I

Gaetano Domenici

Editoriale / *Editorial*

Insidie e illusioni della «meritocrazia perfetta»

11

(Pitfalls and Illusions of a «Perfect Meritocracy»)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Mujib Ubaidillah - Putut Marwoto - Wiyanto - Ani Rusilowati

Bambang Subali - Budi Naini Mindyarto - Wiwi Isnaeni

Development of Habits of Mind Instruments in the Context
of Basic Physics Practicum: EFA and Rasch Model

23

*(Sviluppo di strumenti per le abitudini mentali nel contesto della fisica
di base practicum: modello EFA e Rasch)*

- Daniela Fadda - Carole Salis - Giuliano Vivanet*
About the Efficacy of Virtual and Remote Laboratories
in STEM Education in Secondary School: A Second-Order
Systematic Review 51
*(Sull'efficacia dei laboratori virtuali e remoti nell'educazione STEM
per la scuola secondaria: una rassegna sistematica di secondo ordine)*
- Antara Dey - Nil Ratan Roy*
Construction and Validation of Emotional Intelligence Scale
for Secondary School Teachers 73
*(Costruzione e validazione della scala dell'intelligenza emotiva
per gli insegnanti delle scuole secondarie)*
- Cinzia Angelini - Massimo Margottini - Teresa Savoia*
Il percorso di formazione iniziale dell'insegnante di sostegno:
un'indagine esplorativa sui candidati al corso di specializzazione
presso l'Università Roma Tre 97
*(The Initial Training of Special Needs Teachers: An Exploratory Study
on the Candidates at Roma Tre University)*
- Valeria Biasi - Giusi Castellana - Conny De Vincenzo*
Valutazione dei livelli individuali di resilienza negli studenti
della scuola secondaria di primo grado: adattamento
e validazione del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento
Resiliente (QVAR) 119
*(Assessment of Individual Resilience Levels in Lower Secondary School
Students: Adaptation and Validation of the Resilient Attitude Assessment
Questionnaire – QVAR)*
- Antonio Calvani*
La ricerca didattica può diventare rilevante per la pratica?
Se sì, in che modo? 143
(Can Educational Research Become Relevant to Practice? If So, How?)
- Cristiano Corsini - Carla Gueli*
Dal voto alla valutazione per l'apprendimento 163
(From Grading to Assessment for Learning)

- Giovanni Perillo - Stefano Mastandrea*
Explicit and Implicit Biases in Students' Skin Colours 179
Aesthetic Preferences
(Pregiudizi espliciti e impliciti nelle preferenze estetiche di studenti per il colore della pelle)

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

- Francesco Agrusti - Gianmarco Bonavolontà*
Educational Robotics for Special Needs Students: Teachers' 199
Perspectives on Pre-service Training
(Robotica educativa per studenti con bisogni speciali: il punto di vista degli insegnanti sulla formazione pre-servizio)

- Giusi Castellana - Snezana Mitrovic*
Validation of «Tell Me How You Read» Reading Strategies 219
Questionnaire for Upper-Secondary School Students
(Validazione del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi» per gli studenti delle scuole secondarie superiori)

- Gaetano Domenici - Valeria Biasi - Federica Wolf
Conny De Vincenzo*
Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento 233
professionale a seguito del corso di formazione iniziale
per insegnanti di sostegno
(Assess the Change in Skills and Professional Attitude Following the Initial Training Course for Support Teachers)

- Roberta De Pero - Luca Mallia - Martina Capitani
Patrizia Scibinetti*
Motor Creativity and Self-Efficacy in Young Gymnasts: 249
Expertise Differences
(Creatività motoria e self-efficacy in giovani ginnaste: confronto tra differenti livelli di esperienza)

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

Giuseppe Spadafora

La ricerca empirico-sperimentale educativa e la professionalità del docente per migliorare la scuola inclusiva 269

(The Experimental Empirical Educational Research and the Teacher's Professionalism to Improve the Inclusive School)

Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies 279
Notiziario / News

Author Guidelines 281

Dal voto alla valutazione per l'apprendimento

Cristiano Corsini - Carla Gueli *

Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-cogu>

cristiano.corsini@uniroma3.it

carla.gueli@uniroma3.it

FROM GRADING TO ASSESSMENT FOR LEARNING

ABSTRACT

This paper returns the outcomes of a research-training project, as result of the collaboration between university researchers and teachers and principals of a network of schools in Lazio. Research-training is a way of doing empirical research that, making use of differentiated methodologies aims to develop teaching professionalism through the construction of research paths agreed between universities and schools. The present investigation started from a training need made explicit by schools: the need to develop skills useful for dealing with the transition from grades to judgments. A synthesis of teachers' diverse views on assessment and perceptions of change is proposed here. The reflection and evidence gathered can help to prefigure the direction to be taken to overcome the risk that the use of feedback or levels may trace a construct that refers to the grade, de-emphasizing or effectively nullifying its value. Feedback and restitution, on the other hand, are tools of a motivating design that aims to provide learners with guidance for understanding and analysing their own learning and support for making effective and conscious choices in organising future learning.

Keywords: Assessment for learning; Feedback; Primary school; Research-training; Teachers voices.

* Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto di studio e di ricerca dei due autori. Ai soli fini della identificazione delle parti si precisa che sono da attribuire a C. Corsini i paragrafi 1 e 4; sono da attribuirsi a C. Gueli i paragrafi 2 e 3.

1. INTRODUZIONE E OBIETTIVI DELLA RICERCA

Il presente contributo restituisce gli esiti di un lavoro di ricerca-formazione, frutto della collaborazione tra ricercatori universitari e docenti e dirigenti di 38 scuole del Lazio appartenenti alla rete Arete.

La ricerca-formazione è un modo di fare ricerca empirica che, avvalendosi di metodologie differenziate si propone di sviluppare la professionalità docente attraverso la costruzione di percorsi di ricerca concordati tra università e scuole (Vannini, 2018). La presente indagine ha preso le mosse da un'esigenza formativa esplicitata dalle scuole: la necessità di sviluppare competenze utili ad affrontare il passaggio dal voto ai giudizi. Questa esigenza ha incrociato la scelta dell'università di indagare sui possibili punti di forza e di debolezza che tale passaggio inevitabilmente avrebbe comportato.

L'indagine ha avuto come oggetto la riflessione compiuta dagli insegnanti nel periodo di passaggio dall'unico voto sintetico per ciascuna disciplina all'impiego di descrittori relativi ai singoli obiettivi, così come disposto dall'Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020 e dalle successive Linee guida. Tale passaggio, seppur relativo alla valutazione periodica e finale (le schede), rende necessaria una valutazione *in itinere* di tipo descrittivo, incentrata sulla restituzione ad alunne e alunni di riscontri informativi relativi a specifiche attività. Rispetto al passaggio dai voti ai giudizi operato negli anni Settanta, quello attuale riflette l'evoluzione pedagogico-didattico-docimologica avvenuta nell'ultimo quarantennio. In particolare, le Linee guida risultano coerenti sia con la letteratura che sottolinea l'importanza di impiegare la valutazione formativa come strategia didattica, ovvero come mezzo che regola insegnamento e apprendimento piuttosto che costituirne il fine (cfr. Hadji, 1995; Black & Wiliam, 1998; Greenstein, 2010), sia con la ricerca empirica (cfr. Scheerens, 2016 sull'efficacia scolastica e Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020 sull'evidence informed education) che evidenzia l'impatto positivo sullo sviluppo degli apprendimenti di feedback descrittivi a elevato tasso informativo e la scarsa efficacia di voti, lodi, rimproveri. Per questo motivo, i livelli (in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato) che nelle schede si riferiscono ai diversi obiettivi di apprendimento, non sono da intendersi alla stregua di voti da assegnare nel corso delle diverse attività didattiche, ma vanno definiti sulla base delle evidenze empiriche raccolte attraverso quattro dimensioni: l'autonomia e la continuità mostrate da alunne e alunni, la situazione (nota o non nota) che affrontano e le risorse (fornite o meno dall'insegnante) che impiegano. Un processo che richiede lo sviluppo di competenze non banali di progettazione, valutazione e documentazione.

Obiettivo di questa ricerca-formazione incentrata sul confronto tra ricercatori e insegnanti è quello di accompagnare le riflessioni sulle scelte più opportune nel passaggio dal voto ai giudizi e orientare l'assunzione di decisioni relative alla progettazione didattica e alla costruzione di strumenti per la valutazione condivisi nei diversi istituti. Attraverso la discussione avviata con gli insegnanti, la ricerca ha raccolto il bisogno formativo dei docenti in questa fase di transizione e lo ha espresso individuando obiettivi quali l'individuazione delle principali criticità emergenti, lo sviluppo del confronto tra docenti sulle proprie scelte didattiche, progettuali e valutative (all'interno dello stesso istituto e tra istituti differenti) e la facilitazione del processo di formulazione di obiettivi di apprendimento, anche favorendo una continuità di obiettivi tra la scuola primaria e quella secondaria di primo grado.

2. METODOLOGIA E STRUMENTI

2.1. *Le fasi della ricerca-formazione*

La ricerca-formazione è svolta attraverso le seguenti fasi:

- la somministrazione di un questionario per gli insegnanti, volto a compiere una ricognizione degli atteggiamenti nei confronti della riforma;
- una formazione rivolta ai docenti sui temi della valutazione formativa;
- lo svolgimento di focus group per esplorare la percezione del cambiamento e per approfondire la formazione.

I docenti hanno partecipato alle attività previste su base volontaria.

2.2. *Il questionario*

Allo scopo di organizzare e orientare i focus group è stato somministrato un questionario semi-strutturato sul punto di vista dei docenti nei confronti del passaggio dal voto ai giudizi. L'analisi degli esiti del questionario (somministrato online a un campione non probabilistico di ottocento insegnanti della scuola primaria) ha fatto emergere che a manifestare una netta avversione nei confronti del giudizio descrittivo (ritenuto troppo complesso da elaborare e poco utile se paragonato al voto numerico) è un gruppo di docenti che prima del cambiamento normativo non impiegava feedback analitici e descrittivi nel corso della valutazione *in itinere*. D'altro canto, il gruppo di insegnanti favorevole alla nuova valutazione è composto da docenti che già

prima dell'abbandono del voto numerico usavano con maggiore frequenza del resto del campione feedback descrittivi rispetto alle attività svolte *in itinere*. Oltre a far emergere posizionamenti diversi rispetto all'efficacia e alla sostenibilità della valutazione descrittiva, il questionario ha evidenziato difficoltà nella comunicazione con le famiglie e, in maniera pressoché unanime, problemi legati all'impiego del registro elettronico (Corsini, 2022).

2.3. *I focus group*

Al termine della formazione, i docenti sono stati invitati a prendere parte a focus group della durata di circa un'ora, finalizzati a:

- individuare le questioni emergenti da parte degli insegnanti nella messa in opera del passaggio dai voti ai giudizi;
- accompagnare la riflessione sulle pratiche di valutazione già realizzate o in fase di progettazione, esplorando gli aspetti ancora meno chiari, sia in relazione alle indicazioni normative che ai presupposti pedagogici ad esse sottesi;
- supportare scelte organizzative, didattiche e relative alla comunicazione con gli alunni e con le famiglie;
- comprendere in modo maggiormente articolato quanto rilevato attraverso i questionari, in particolare su elementi quali i riscontri descrittivi *in itinere* e l'uso del registro elettronico;
- comprendere quali strategie i docenti stessero mettendo in atto per risolvere via via i problemi.

Dopo una breve presentazione dell'attività, nella quale si rendevano le docenti partecipi degli scopi e degli obiettivi dell'incontro, si procedeva con la richiesta dell'autorizzazione per la registrazione e a fare un primo giro di presentazione, accompagnato da riflessioni libere su questa traccia:

Dall'analisi delle risposte che avete fornito al questionario, emergono alcuni aspetti di particolare complessità da cui proponiamo di partire:

- *Cosa ne pensi del passaggio dai voti ai giudizi? Pensi sia utile? Che tipo di difficoltà stai incontrando in questo momento?*

Questa prima domanda era a nostro avviso utile per compiere una ricognizione dei temi percepiti come maggiormente «urgenti» dagli insegnanti.

Nella prosecuzione della riflessione, si esploravano i campi evidenziati qui di seguito in corsivo, attraverso le seguenti domande:

- Uno degli aspetti più complessi sembra essere quello relativo alla definizione di «dimensione» e alla costruzione dei livelli. Qual è la tua opinione in merito?
- Quali difficoltà stai incontrando nell'uso del registro elettronico come strumento per la comunicazione con le famiglie?

- Un altro aspetto che sembra necessitare di attenzione è quello relativo alla *valutazione in itinere*. Qual è la tua esperienza in merito?
- La *progettazione*, come momento connesso a quello valutativo, ha necessitato di una revisione, a livello individuale o di team. Puoi raccontare la tua esperienza e le eventuali difficoltà emerse?
- Nel webinar di accompagnamento al passaggio dai voti ai giudizi si sono proposte nuove prassi per la raccolta della *documentazione*, ad esempio quella della raccolta delle evidenze e dell'uso del diario di bordo. Hai trovato praticabili queste proposte?
- Nella dimensione *collegiale* hai incontrato difficoltà nel raccordare *gli obiettivi*?

In totale, sono stati condotti 20 focus group che hanno coinvolto 219 docenti. Dato il taglio formativo dei focus groups, si è deciso di distinguere due fasi per ciascun incontro. Nella prima, della durata compresa tra quarantacinque minuti e un'ora, si raccoglievano temi, riflessioni e dubbi, intervenendo con le domande previste dalla scaletta solo nel caso in cui quei temi non fossero stati toccati spontaneamente e solo se la conversazione consentiva spazio per toccare tutte le questioni di interesse. In generale, si è preferito lasciare emergere spontaneamente il flusso della scelta di temi laddove la discussione collettiva richiamava grappoli di approfondimenti.

Nella seconda fase, invece, della durata di circa 10/20 minuti, era previsto un intervento in chiave formativa da parte dei facilitatori-ricercatori che tornavano su alcune delle questioni emerse per offrire, laddove possibile, chiarimenti su dubbi espressi dai docenti o precisare aspetti che risultavano di non chiara interpretazione.

2.4. Analisi dei dati

Una prima fase di analisi ha riguardato la trascrizione delle registrazioni e la visione, laddove possibile, degli incontri condotti su Teams. La trascrizione, comprensiva delle annotazioni dei conduttori, è stata poi ritagliata e codificata in base agli argomenti e ai temi emersi. Gli interventi che nello specifico si riferivano a richieste di chiarimento sono stati ulteriormente sotto-categorizzati (ad esempio «richiesta di chiarimento su situazione nota / non nota», «richiesta di chiarimento su registro elettronico» ...).

Una associazione che abbiamo ritenuto utile ricercare per rilevare eventuali corrispondenze con quanto emerso nel questionario è stata quella che ha consentito di aggregare categorie discorsive diverse negli stessi docenti, a cui si fa riferimento qui di seguito.

Le categorie sono state poi raggruppate in temi di più ampia dimensione. Nella definizione delle categorie, non si è tenuto conto soltanto di

quelle maggiormente ricorrenti nel complesso degli incontri, ma anche della loro significatività per la costruzione di un quadro ricco e rappresentativo di tutti i temi emersi nelle discussioni (Duchesne & Haegal, 2004).

3. RISULTATI

Il focus group ha previsto la messa in campo di una intenzionalità facilitatrice rispetto allo scambio di esperienze anche tra istituti differenti, volta a diffondere maggiormente una cultura della valutazione formativa. A partire dalle domande stimolo proposte, abbiamo raccolto contributi piuttosto eterogenei e ogni docente ha potuto soffermarsi sugli aspetti sentiti come maggiormente urgenti senza che vi fossero elementi particolarmente costringenti rispetto alla riflessione e alla discussione in gruppo che ne è seguita.

La ricognizione dei temi, sia quelli emersi spontaneamente perché sentiti come più urgenti, sia quelli sollecitati dai facilitatori, ha consentito di costruire un quadro delle difficoltà e delle soluzioni individuate dai docenti.

La consapevolezza delle necessità di formazione ha anche fatto esprimere l'esigenza di uno sportello di supporto/consulenza per un confronto sulla progettazione e sulla valutazione in chiave formativa. In questo senso è stato possibile prevedere e ipotizzare la prosecuzione della ricerca-formazione, a partire dal mese di ottobre 2023, finalizzata all'approfondimento dei temi e al consolidamento dello scambio di esperienze.

Si è confermata l'utilità del confronto, rispetto alle scelte operate, su problemi comuni tra istituti differenti. È emersa inoltre l'utilità di un confronto a livello «meso», tra quello più ampio del collegio docenti e quello della singola classe o interclasse: è stata infatti rilevata l'utilità di questi incontri che hanno consentito l'attivazione di discorsi tra gruppi di 10-12 docenti anche di differenti classi, nell'idea della costruzione di un curriculum verticale all'interno dello stesso istituto, talvolta chiamando in causa espressamente anche le insegnanti della scuola secondaria di primo grado.

Tra i risultati raggiunti fin qui, e che intendiamo approfondire nella seconda fase della ricerca, consideriamo anche la produzione di una elaborazione condivisa a livello di istituto di materiali, di obiettivi e strumenti per la raccolta di documentazione condivisa per classi parallele e per istituto.

In primo luogo, l'analisi degli esiti del focus group ha confermato quanto rilevato attraverso il questionario (Corsini, 2022) ovvero l'associazione tra visione meritocratica e preferenza per i voti. In particolare, ad accogliere più favorevolmente il cambiamento sono stati soprattutto docenti che già impiegavano la valutazione descrittiva *in itinere*, mentre chi

esprimeva una visione della valutazione come adempimento macchinoso, dichiarando di operare scelte didattiche che di rado prevedevano l'uso di feedback analitici e descrittivi nella valutazione *in itinere*, si è mostrato meno propenso rispetto alla riforma.

L'analisi delle risposte date al questionario aveva consentito di rilevare che la maggiore resistenza al cambiamento emergeva da un gruppo di docenti che tendeva più del resto del campione a ritenere che la nuova valutazione fosse meno precisa rispetto alla precedente, che assegnasse uno spazio eccessivo alla valutazione rispetto all'insegnamento, che rendesse macchinosa la didattica e confondesse insegnanti, famiglie, alunne e alunni, incidendo negativamente sui loro apprendimenti e sulla loro motivazione ad apprendere, penalizzando le eccellenze (Corsini, 2022).

Rispetto al resto del campione, questo gruppo di docenti dichiarava che anche prima dell'ordinanza ministeriale raramente tendeva a restituire feedback analitici e descrittivi durante la valutazione *in itinere*. Nel corso dei focus group, abbiamo associato frequentemente agli stessi insegnanti le categorie «richieste di chiarimento sul funzionamento delle dimensioni presenti nelle Linee guida» e «espressione di difficoltà nell'elaborazione dei giudizi» e su questi aspetti si è infatti orientato lo spazio di formazione aperto alla fine di ciascun focus group nella totalità degli incontri.

Sia nel questionario che negli esiti delle associazioni per categoria condotte sulle trascrizioni di 15 focus group su 20, il gruppo di insegnanti che si è espresso maggiormente a favore della nuova valutazione ne evidenzia effetti positivi sui processi inclusivi su quelli di apprendimento, sul clima di classe e sulla comunicazione con le famiglie. Questi docenti dichiarano, sia nel questionario sia nelle associazioni di categorie emergenti nel focus group, di credere nel valore del feedback descrittivo, usato in sostituzione del voto nel quadro di un impiego della valutazione come mezzo di regolazione dell'apprendimento con approccio intenzionalmente attento a non generare dinamiche di tipo competitivo. L'idea di scuola che caratterizza questi docenti rimanda a modelli pedagogici cooperativi, attivi, inclusivi e comunitari.

3.1. Utilità e vantaggi del passaggio dai voti ai giudizi

Si fornisce qui una prima sintesi dei temi lasciati alla prima libera presa di parola alla domanda:

Cosa ne pensi del passaggio dai voti ai giudizi? Pensi sia utile? Che tipo di difficoltà stai incontrando in questo momento?

Questa prima domanda era a nostro avviso utile per compiere una ricognizione dei temi percepiti come maggiormente «urgenti» dagli insegnanti.

In particolare, la valutazione formativa è percepita da un gruppo nutrito di insegnanti come positiva perché migliorerebbe la qualità del rapporto con i propri alunni, ne smorza la competizione e guida con più efficacia gli apprendimenti (tema presente in 14 focus group su 20). Gli interventi più volte evidenziavano la percezione che l'eliminazione del voto migliorasse anche il clima di classe: «Togliendo il voto si toglie un po' di competizione» o anche «C'è stato molto entusiasmo dopo questo passaggio [...] abbiamo notato quanto fosse più utile dare il feedback e quanto invece il voto non dicesse nulla in più di una semplice media».

Nella prosecuzione della riflessione, si esploravano però anche quelle che emergevano come criticità.

Le perplessità maggiormente espresse riguardavano la permanenza del voto nella secondaria, i tempi di introduzione della normativa, la sua macchinosità e la mancanza di personale per poter svolgere con efficacia le osservazioni, esigenze formative per la scrittura di feedback più efficaci, richieste di supporto per l'individuazione di obiettivi di apprendimento, una miglior comprensione del lessico specifico introdotto dalla O.M. 172, ad esempio la differenza tra situazione nota / non nota.

L'intervento che, come formatori, abbiamo dovuto più spesso operare è stato relativo soprattutto alla tendenza a usare i livelli come voti o a usare i livelli per valutare singole prove. Altri nodi sentiti come rilevanti sono rappresentati dalla comunicazione con le famiglie e dall'impiego del registro elettronico.

3.2. *Tra dimensioni e livelli*

Una docente di una classe prima, invitata a esprimere una sua valutazione sul passaggio dai voti ai giudizi, afferma: «Mi è sembrato positivo per i bambini evitare di dare ogni giorno voti o giudizi. Loro non richiedono il voto, chiedono: 'Cosa mi dici?', 'Come ho fatto?'».

A questo proposito, sono emerse spesso opinioni favorevoli rispetto alla valutazione formativa. Tuttavia, in 17 focus group su 20 già nel primo giro di presa di parola a favore dell'idea di valutazione formativa si accompagnava qualche critica connessa o all'uso del registro elettronico, o agli strumenti proposti per la definizione dei livelli, o alla difficoltà di superare l'impianto del voto numerico. Un tema emerso tra chi ha espresso critiche alla valutazione formativa è stato quello dell'assenza di un numero di livelli adeguato a render conto delle differenze tra alunni. Queste categorie di intervento ci hanno introdotto al tema della costruzione dei livelli come «ricalco» dei voti. Alcune maestre hanno raccontato di aver valutato i propri studenti con li-

velli durante la valutazione *in itinere*: «In maniera molto impropria abbiamo deciso di dare dei livelli anche alle prove *in itinere* [...] abbiamo addirittura utilizzato dei sottolivelli per dare una maggiore sfumatura ai livelli [...] effettivamente non è un bene [...] diventa un po' farraginoso [...]».

Non aiuta, inoltre, come emerso in alcuni focus group, la diffusione di alcuni materiali (talvolta presenti anche nei libri di testo adottati da alcune scuole) che prevedono l'inserimento di prove che presentano i livelli associati al risultato ottenuto dalla singola prova. Scegliere di associare un livello ad una singola prova significa ignorare del tutto la dimensione della continuità.

Docenti che hanno espresso una esplicita preferenza per il voto hanno affermato che l'organizzazione per livelli non consentirebbe di cogliere le complessità dell'apprendimento: «La cosa che mi piaceva del numero è che c'erano molte sfumature»; «Ci siamo trovate a dover valutare un bambino con un livello che non apparteneva propriamente a quel livello ma neanche al livello precedente». In modo assolutamente incoerente con la normativa, quindi, in molte situazioni che sono state raccontate da docenti di istituti diversi, specialmente nella prima fase di passaggio della nuova normativa si è deciso di «spacchettare» ciascun livello in «sottolivelli», in modo da ricostruire numericamente il ventaglio numerico del voto. Un'altra strategia individuata da alcune insegnanti per reinnestare il modello del voto numerico ha consistito nella costruzione di apposite legende, ricavate anche sfruttando la funzione offerta da alcuni registri elettronici, per inserire, accanto ai livelli già stabiliti, alcune «sottovoci». In questo modo, ad esempio, il livello «Avanzato» corrispondeva ad un 8 o un 9, un «In via di prima acquisizione» ad un cinque o sei. Riportiamo qui alcune delle considerazioni volte a giustificare questo tipo di scelte.

«Nel registro si sono tenute le indicazioni date, ma avere più livelli avrebbe aiutato, perché si hanno classi problematiche».

«Abbiamo cercato un modo per ampliare le fasce. Abbiamo abbinato a ciascun livello dei sottolivelli con dei nomi specifici, che ci aiutassero a collegarci ai voti».

Un grappolo di perplessità interessanti sembra emergere da una preferenza per la valutazione espressa in voti, ritenuti da alcune insegnanti un dispositivo di più immediata comprensione per bambini e famiglie (12 focus group su 20). Dice un'insegnante: «Il bambino, che è piccolo, desidera una conferma che sia andato bene il suo lavoro, essendo piccoli io ad esempio uso un pallino verde, oppure metto un sorriso [...] il bambino ha bisogno di un simbolo»; e un'altra di una classe terza rileva: «Il giudizio che mi sono trovata a riscrivere riportava tutte le sue progressioni e miglie e ma alla fine il bambino mi ha chiesto: – Maestra, ma come sono andato? – e allora io

ho messo un ottimo»; O ancora: «I giudizi sono per il genitore, i bambini sono piccoli e quindi il bambino ancora non riesce ad afferrare quello che io vorrei per la sua crescita».

È stato anche osservato che il voto potrebbe essere uno strumento di più accessibile comprensione per famiglie con background migratorio. «Ho paura che il genitore non intuisca cosa in quel momento si sta valutando». L'intervento di formazione finale ha affrontato questo tipo di preoccupazioni riorientandole nella proposta di lavorare in futuro sull'elaborazione di giudizi espressi in un linguaggio comprensibile e si sono esplorate con i docenti le significative differenze d'impianto tra valutazione numerica e valutazione descrittiva. In particolare, rispetto al feedback è stata suggerita la possibilità di trovare un accordo, tra colleghi dello stesso istituto, su quali riferimenti e criteri tenere in conto durante la restituzione agli allievi. Sarebbe opportuno poi condividere tali criteri anche con l'allievo, in questo modo la restituzione si farebbe più precisa e dettagliata anche per l'alunno o l'alunna, che comprenderebbe meglio quali sono le dimensioni sulle quali viene valutato/a. Nella restituzione, dunque, andrebbe sempre inserito il commento relativo alla parte che *funziona* e quello relativo a quello che *non funziona* facendo particolare attenzione al processo mentale e alle strategie che l'allievo mette in atto nella risoluzione di un determinato problema.

3.3. *La comunicazione con le famiglie*

Come anticipato nel precedente paragrafo, un problema particolarmente sentito è quello del rapporto con le famiglie, in particolare rispetto al far cogliere il valore, le modalità e gli scopi della nuova valutazione pur nella contraddizione attuale esistente con le modalità di valutazione della secondaria, laddove i genitori hanno figli che frequentano contemporaneamente sia la scuola primaria che la scuola secondaria di primo grado. I genitori e le famiglie potrebbero trovare di difficile comprensione il senso complessivo dei livelli attribuiti ai singoli obiettivi disciplinari. Dicono alcune insegnanti che pure ammettono la loro estrema apertura rispetto alla valutazione formativa: «La difficoltà maggiore è stata trovare una formula per una restituzione efficace che si sganciasse dal numero». Oppure: «Molto spesso i genitori cercano di ricollegare il feedback ad un voto. È stato difficile rispondere ad alcune domande. Cosa arriva alle famiglie del lavoro che stiamo facendo? Poi magari il genitore mi chiede 'Ma quanto ha preso?', 'Ha ripetuto l'argomento?'».

Un'altra insegnante ne fa anche una questione di riscontri rapidi: «I genitori vogliono una restituzione immediata, la restituzione tramite obiettivi rende tutto più lento». L'intervento formativo ha posto quasi sempre

un rimando alla necessità di porsi, in quanto docenti, come primi referenti della didattica, capaci di trovare la cura del tempo e delle parole per affrontare con le famiglie questo genere di chiarimenti.

3.4. Difficoltà emerse nella progettazione

Un tema emerso con una certa frequenza come criticità nel passaggio dai voti ai giudizi è stato quello relativo ai dubbi sul numero di obiettivi da scegliere e sulla loro formulazione. Non di rado gli obiettivi scelti erano ambigui, generici, scarsamente operativi. Un'insegnante definisce il momento della scelta degli obiettivi come «un fatto sofferto». Talvolta è emerso anche il timore per un'eccessiva analiticità. «Spesso ci troviamo a fare molte griglie forse perché non abbiamo selezionato precedentemente gli obiettivi». Ecco una rassegna dei principali dubbi emersi:

«Valutando i piccoli obiettivi forse noi abbiamo chiara la situazione ma non è facile da restituire ai genitori, tutti questi piccoli obiettivi frammentari non restituiscono quello che è globalmente tutto il percorso di apprendimento».

«Siamo partiti a fare un lavoro troppo in grande perché veniva fuori un feedback troppo corposo per ogni obiettivo».

«Abbiamo avuto a che fare con un carico di lavoro molto grande a causa della quantità di obiettivi che abbiamo selezionato».

«Non si può scrivere tutto ciò che c'è e tutto ciò che manca».

È stata più volte rilevata dai facilitatori-formatori l'importanza che rivestono le quattro dimensioni nell'attribuzione di uno specifico livello. Quasi in ogni focus group si è ricordata l'importanza della dimensione della continuità come dimensione che emerge solo dopo un certo numero di osservazioni.

Un altro dei temi emersi come complessi è quello della valutazione degli alunni con disabilità e l'adattamento al loro Pei o Pdp delle scelte programmatiche, valutando la dimensione dell'autonomia che spesso risulterebbe essere di difficile definizione: «Il nostro problema è stato per la valutazione dei bambini con disabilità, noi abbiamo accolto la proposta per cui nei descrittori dei livelli non si valuti troppo l'autonomia».

Uno dei problemi più diffusi è rappresentato dalla definizione delle dimensioni. Durante il corso degli incontri sono state fornite indicazioni riguardo le due dimensioni antitetiche della *situazione nota e non nota* riprendendo la distinzione di Cohen (1999) tra *compiti routinari e compiti concettuali*.

Altre insegnanti hanno adottato un altro livello di classificazione che prevedeva una classificazione degli alunni a tre livelli indicando con A i bambini che sono autonomi, B i bambini che hanno bisogno di un supporto medio e C per i bambini con disabilità maggiore e quindi con minore autonomia.

Un altro aspetto rilevante emerso, sia livello individuale che di team, è relativo all'esperienza che i docenti hanno fatto della progettazione come momento connesso a quello della valutazione. Alcuni gruppi di docenti si sono trovati a riflettere con particolare motivazione sulle prove, che in alcuni casi in passato venivano elaborate e somministrate, a detta delle insegnanti, a prescindere dalla definizione degli obiettivi.

3.5. *Il registro elettronico*

Le insegnanti lamentano l'assenza di funzionalità coerenti con i principi dell'Ordinanza Ministeriale 172. Inoltre, la modifica delle impostazioni standard del registro risulta essere molto macchinosa. In una scala di incoerenza, ogni registro ha diversi gradi di apertura delle funzionalità, che va da un massimo costituito dal registro Spaggiari, ad un minimo livello di adeguatezza del sistema rappresentata dal registro Axios. Ecco le principali difficoltà riscontrate:

- il sistema chiede l'espressione delle dimensioni o dei voti per la singola prova: alcune insegnanti hanno raccontato di aver quindi inventato dei sistemi alternativi di codifica per giustificare l'inserimento di altre indicazioni, per esempio relative alla tipologia di prova e al suo esito;
- i docenti specializzati per il sostegno non possono accedere agli spazi dell'intera classe;
- non è molto facile accedere alla pubblicazione delle evidenze.

I docenti chiedono inoltre che il giudizio venga reso più intuitivo, consentendo di poter inserire check-list per aiutare il docente a monitorare costantemente le varie situazioni; chiedono spazi per le osservazioni *in itinere*, possibilità di condivisione con altri utenti, maggiore modificabilità della struttura da parte dei docenti. Nel corso della formazione si sono proposte alcune soluzioni per arginare temporaneamente il problema, in quanto ci si aspetta un definitivo adattamento del sistema alla nuova valutazione. La soluzione che si è dimostrata più efficace, e già utilizzata da più insegnanti, è stata quella di sfruttare lo spazio predisposto da alcuni registri elettronici per inserire le proprie osservazioni e le proprie descrizioni circa il progresso dei singoli allievi nelle medesime prove.

Altri istituti hanno optato per la somministrazione di prove comuni *in entrata, intermedie e in uscita*.

3.6. Il raccordo con la scuola secondaria di primo grado

Gran parte delle risposte fornite a questa domanda hanno chiamato in causa l'incoerenza in atto tra il sistema di valutazione della scuola primaria e quello della scuola secondaria di primo grado.

Il divario tra cultura (implicita ed esplicita) della valutazione tra scuola primaria e secondaria è centrale e più volte espresso come questione urgente dalle docenti di scuola primaria nei vari focus group. La questione, che trova corrispondenza con la presa di parola delle docenti maggiormente favorevoli alla valutazione formativa, si esprime come preoccupazione per il benessere psicofisico degli alunni, espresso come desiderio di «proteggere» gli studenti e le studentesse in uscita dalla scuola primaria da un sistema di valutazione che potrebbe risultare estremamente punitivo e lontano dall'idea valutazione intesa come processo formativo costruito negli anni della scuola primaria:

«Abbiamo una classe quinta che adesso andrà alle medie, adesso noi gli diamo un livello però quando andrà alle medie avranno un 8, un 7 e un sei [...]».

«Diamo il giudizio e il voto alla fine della quinta, ma strada facendo non corrisponderà a quello che riceveranno alle medie ed è un problema che avvertiamo anche quando passano da un ordine all'altro».

Il problema della coerenza tra scelte valutative operate dai docenti della scuola primaria e della secondaria era comunque sentito anche prima della declinazione in direzione del giudizio descrittivo introdotta nel dicembre 2020. Le insegnanti della scuola primaria evidenziano infatti come tradizionalmente una delle richieste mosse dalle docenti della scuola secondaria, rispetto all'accoglienza degli alunni nelle classi prime della scuola secondaria, fosse quella di riscontrare valutazioni troppo «generose» in uscita. Affermano alcune docenti della scuola primaria: «Accade che un alunno sia valutato da 8 alla primaria, ma da 8 non è. Un 7 delle medie corrisponde a un 5 alle superiori». Questo genere di incoerenze evidenzia la mancanza di una formazione e di una cultura comune della valutazione all'interno del sistema scolastico italiano. Si tratta di questioni che sarebbe urgente risolvere per rendere coerente il percorso sulla valutazione descrittiva che viene proposto nella scuola primaria. Sicuramente la volontà di trovare una continuità tra primaria e secondaria trova realizzazione anche attraverso iniziative spontanee delle docenti più sensibili al tema, che nella scuola secondaria sono in primo luogo le insegnanti specializzate sul sostegno, la cui formazione prevede un uso sistematico di strumenti di valutazione descrittiva. In particolare, alcune di loro hanno affermato di trovarsi in difficoltà nell'esprimere attraverso il solo numero la valutazione degli alunni con Bisogni educativi

speciali e che avrebbero piuttosto preferito avere la possibilità di esprimere giudizi, che possibilmente consentissero di compiere una differenziazione tra aspetti «di competenza» e «aspetti relazionali-psicologici».

Nell'intenzione di risolvere almeno alcune di queste discrepanze, in uno degli istituti della rete si è attivata una sperimentazione volta, da un lato, a mettere in luce le discrepanze nella valutazione tra primaria e secondaria, dall'altro a trovare forme di *peer coaching* che in questa fase sono lasciate all'accordo e all'autoorganizzazione delle docenti. Queste esperienze potrebbero trovare a nostro avviso una sistematizzazione o essere estese, come proposte di lavoro, anche ad altri istituti.

«Per essere compatte nell'elaborare una eventuale griglia di valutazione, stiamo pensando di fare ore di compresenza tra colleghe di primaria e di secondaria per osservare come e cosa osservano le colleghe. In particolare, una collega della primaria potrebbe osservare come si comportano i colleghi nell'osservare lo stress dello studente nell'interrogazione, questo, nella previsione di proteggere lo studente dallo choc del voto».

4. CONCLUSIONI

Raccogliendo i punti di riflessione emersi alla fine dei focus group, un primo punto è legato alla proposta di scelte sostenibili per i docenti. Da questo punto di vista, una scelta che ha riscontrato ampio consenso è rappresentata dalla riduzione del numero di obiettivi. Come abbiamo già avuto modo di mettere in evidenza, la moltiplicazione di obiettivi rende la scheda di difficile comprensione per le famiglie. Inoltre, per valutare compiutamente il livello di apprendimento rispetto a un obiettivo sono necessarie più attività (altrimenti è impossibile fare ricorso alla dimensione della continuità) e di diversa natura (si pensi alla dimensione che richiama il carattere noto o non noto della situazione, e dunque il ricorso a prove di diversa complessità): troppi obiettivi sarebbero davvero insostenibili dal punto di vista didattico.

Altri nodi rilevanti sono rappresentati dalla comunicazione con le famiglie e dall'impiego del registro elettronico. Auspichiamo che nel corso di quest'anno possano trovare soluzione le inadeguatezze dei registri elettronici e che si avvii il processo di sensibilizzazione alla valutazione descrittiva nella scuola secondaria di primo grado, dinamica che renderebbe maggiormente coerente e credibile il percorso che faticosamente si è compiuto in questi mesi nella primaria.

Proprio il ricorso alla valutazione descrittiva rappresenta il nodo cruciale di questo passaggio. La tendenza a usare i livelli come se fossero voti *in*

itinere, emersa chiaramente nella rilevazione quantitativa (Corsini, 2022) e parzialmente confermata nei focus group, è elemento sintomatico della ritrosia a concepire la valutazione come strategia didattica incentrata sulla restituzione di riscontri analitici descrittivi ancorati alla prestazione. Questa propensione a sciogliere il feedback nel voto (numerico o meno che sia), ovvero a sostituire la conoscenza generata dal processo valutativo con una sintesi ordinale che posiziona alunne e alunni entro una scala gerarchica, rappresenta il maggiore ostacolo all'affermazione di una valutazione pedagogicamente fondata, coerente con l'evidenza empirica raccolta negli ultimi decenni sia sull'efficacia di rigorosi riscontri analitici e criteriali centrati sulla prestazione sia sulla nocività di elogi o biasimi generalmente sganciati da quanto realizzato e basati per lo più su un confronto normativo che disincentiva lo sviluppo di una motivazione intrinseca nei confronti dell'apprendimento (Hadji, 1995; Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020).

D'altro canto, se è vero che cambiamenti senza sperimentazioni sono ciechi e sperimentazioni senza cambiamenti sono vuote, l'affermazione di una cultura valutativa scientificamente difendibile non può che realizzarsi attraverso lo scambio dialettico tra ricerca educativa e scuole, unica via per mettere alla prova la capacità dei saperi pedagogici di ipotizzare soluzioni possibili ai problemi emersi nella prassi educativa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- Corsini, C. (2022). Liberare la valutazione dalla tirannia del voto. *La Ricerca*, 22(10), 70-75.
<https://laricerca.loescher.it/liberare-la-valutazione-dalla-tirannia-del-voto/>
- Duchesne, S., & Haegal, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes. Les entretiens collectifs*. Paris: Nathan.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841629/document>
- Greenstein, L. (2010). *What teachers really need to know about formative assessment*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Hadji, C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer.

- Vannini, I. (2018). Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il «qui ed ora» del Centro CRESPI. In G. Asquini (a cura di), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.
- Wisniewski, B., & Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10(22). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

RIASSUNTO

Il presente contributo restituisce gli esiti di un lavoro di ricerca-formazione, frutto della collaborazione tra ricercatori universitari della cattedra di Pedagogia Sperimentale e Valutazione Scolastica dell'Università di Roma Tre e docenti e dirigenti di 38 scuole del Lazio appartenenti alla rete Arete. La ricerca-formazione è un modo di fare ricerca empirica che, avvalendosi di metodologie differenziate si propone di sviluppare la professionalità docente attraverso la costruzione di percorsi di ricerca concordati tra università e scuole. La presente indagine ha preso le mosse da un'esigenza formativa esplicitata dalle scuole: la necessità di sviluppare competenze utili ad affrontare il passaggio dal voto ai giudizi. Viene proposta qui una sintesi delle diverse opinioni dei docenti sulla valutazione e sulla percezione del cambiamento. La riflessione e le evidenze raccolte possono contribuire a prefigurare la direzione da intraprendere per superare il rischio che l'uso del feedback o dei livelli possa ricalcare un costrutto che fa riferimento al voto, depotenziandone o vanificandone di fatto il valore. Feedback e restituzioni sono invece strumenti di una progettualità motivante che intende fornire a chi apprende un orientamento per la comprensione e l'analisi dei suoi stessi apprendimenti e un supporto per compiere scelte efficaci e consapevoli nell'organizzazione degli apprendimenti futuri.

Parole chiave: Ricerca-formazione; Scuola primaria; Valutazione per l'apprendimento.

Copyright (©) 2022 Cristiano Corsini, Carla Gueli
Editorial format and graphical layout: copyright (©) LED Edizioni Universitarie



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Corsini, C., & Gueli, C. (2022). Dal voto alla valutazione per l'apprendimento [From grading to assessment for learning]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 26, 163-178. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-cogu>