

Valutare per promuovere il successo scolastico

DANIELA MACCARIO

Abstract: *The approaches and instruments used in learning evaluation constitute an important way to encourage scholastic integration and promote the educational and personal success of students, especially those who are experiencing difficulties relative to socio-cultural background and non-specific learning problems. The article explores themes and concepts in the docimological and pedagogical-didactic field and identifies operational principles and criteria.*

Riassunto: *Gli approcci e gli strumenti che si utilizzano per la valutazione dell'apprendimento rappresentano un importante mezzo per favorire l'inclusione scolastica e la promozione del successo formativo e personale degli alunni, specialmente di quelli che vivono difficoltà legate al background socio-culturale ed a problemi a-specifici di apprendimento. L'articolo passa in rassegna temi e concetti propri in campo docimologico e pedagogico-didattico ed individua principi e criteri operativi.*

Parole chiave: *valutazione dell'apprendimento, successo formativo, integrazione scolastica.*

1. Introduzione

L'impatto con la scuola, particolarmente nei suoi risvolti valutativi, rappresenta una delle esperienze più significative nella formazione personale per tutti gli studenti e, in particolare, per coloro che si trovano in posizione di svantaggio rispetto alle richieste che essa pone, perché portatori di un bagaglio culturale e formativo di base che non risulta sufficientemente solido ed esteso. Una gestione accorta dei processi e dei dispositivi di valutazione degli apprendimenti rappresenta, d'altra parte, un potente strumento di inclusione scolastica e di promozione del successo formativo e personale degli alunni.

Passando in rassegna alcuni temi e concetti che possono essere considerati classici nella riflessione docimologica, accanto a proposte di matrice

più strettamente pedagogico-didattica, l'articolo affronta il problema della gestione della valutazione quale strumento di supporto all'integrazione ed alla promozione del successo scolastico-formativo di tutti gli alunni, specialmente di quelli che vivono difficoltà scolastiche (Brophy, 1999), riconducibili al background socio-culturale ed a problemi a-specifici di apprendimento.

Dapprima, si richiama la funzione di supporto alla formazione personale ed all'apprendimento che può essere riconosciuta alla valutazione, per toccare, in seguito, la sua natura di dispositivo essenziale nella gestione di un'azione didattica attenta alla valorizzazione delle differenze individuali; infine, si discutono alcuni criteri per una elaborazione del giudizio finale quale momento di rilancio dell'apprendimento e del percorso formativo individuale.

2. Valutazione come strumento formativo

2.1. Valutazione e scuola

Nelle interazioni umane, la valutazione è un processo sempre presente, che coinvolge conoscenze, valori e credenze di coloro che elaborano giudizi e ne sono destinatari e che ha un carattere interattivo e dinamico. Si può dire che la valutazione sia un processo simmetrico, per cui ogni persona tende ad elaborare giudizi su un'altra persona mentre è al contempo da questa giudicata, e riflessivo, in quanto ognuno, anche in relazione ai giudizi ricevuti dagli altri, costruisce un giudizio su di sé (Pellerey, 1994).

La scuola include queste dinamiche con modalità specifiche. Ogni comunità scolastica – dalla scuola alla classe – è caratterizzata da un clima valutativo, che rimanda al cosiddetto curriculum informale o nascosto (Fele, Paoletti, 2003; Margolis, 2001), in cui attori della valutazione sono non soltanto gli insegnanti, ma anche gli alunni e le altre persone coinvolte negli scambi comunicativi: essi inviano e sono destinatari di messaggi spesso impliciti, occasionali, più o meno consapevoli, che chiamano in causa il complesso delle attese, delle esigenze, dei pregiudizi, dei desideri presenti in ciascuno. La valutazione, inoltre, come atto formale ed esplicito, vede generalmente gli insegnanti quali attori privilegiati, impegnati nella formulazione di giudizi che rappresentano un atto connesso all'esercizio della loro professione, socialmente dovuto ed atteso. In entrambi i casi, il peso

dei giudizi sulle opinioni, sulla formazione, sulle scelte individuali può essere assai marcato, tanto che, se si domanda ad un adulto di ricostruire la propria esperienza scolastica, è probabile che egli rievochi, in maniera più o meno diretta, la valutazione o i giudizi ricevuti dagli insegnanti o la percezione di sé collegata ai rimandi ricevuti dal contesto scolastico.

La valutazione scolastica, quale atto formale, costituisce uno degli aspetti vissuti come più importanti dagli studenti; essa viene vista spesso, sia in senso positivo che negativo, come una chiave di lettura della storia formativa personale ed ha un grande influsso sulle scelte e sui comportamenti di ciascuno. Osserva Michele Pellerrey: «i riflessi [...] degli eventi valutativi non solo influiscono sul proseguimento degli studi, ma anche sulla percezione di sé, sulla fiducia nelle proprie forze e capacità, sulla stima degli adulti e dei compagni, sul tipo di rapporto instaurato tra insegnanti e allievi e tra questi ultimi, sulle scelte contingenti e su quelle più durature. Inoltre, il sistema di valutazione instaurato nella scuola, con i suoi fini, i suoi metodi, il modo in cui vengono comunicati i giudizi agli alunni e ai genitori, propone valori – o disvalori – che vengono a poco a poco interiorizzati sia dal soggetto sia dalla comunità locale, sia dalla società più in generale» (Pellerrey, 1994, 132). D'altra parte «Il non valutare, se fosse possibile, renderebbe ancora più difficile il rapporto educativo, quando non lo sconvolgerebbe. Il non sentirsi né stimato, né disistimato, il non percepire alcuna reazione al proprio lavoro, impegno o disimpegno, priva di riferimenti espliciti il proprio operato e crea uno stato di ambiguità e di paura interno» (*Ibidem*).

2.2. Valutazione a supporto della crescita personale

La valutazione ha un vero e proprio potenziale formativo, particolarmente in relazione alle modalità con le quali viene comunicata all'alunno. I giudizi che un ragazzo riceve a scuola, o in relazione al proprio essere studente, possono incidere sul suo senso di autostima ossia sull'immagine più o meno positiva che costruisce a proposito di se stesso, specialmente quando questi messaggi provengono da persone sentite come significative, a cui vengono attribuiti valore e competenza, quali sono, in genere, gli insegnanti.

La valutazione sembra incidere anche sul senso di auto-efficacia di uno studente, vale a dire sulla percezione che egli sviluppa di potercela fare a scuola e sulla connessa motivazione ad impegnarsi nello studio. Le teorie

sull'attribuzione causale spiegano che, di fronte ad un successo o ad un fallimento scolastico, il soggetto può mettere in atto differenti schemi di spiegazione: per mantenere o incrementare la motivazione allo studio e la spinta a migliorare è necessario che un ragazzo possa ricondurre i propri esiti scolastici ad aspetti che ritiene di poter controllare, possibilmente interni, personali, suscettibili di cambiamento; rappresentano elementi con queste caratteristiche, ad esempio, lo sforzo, l'impegno, il cambiamento di strategie di studio inadeguate, l'impiego di nuovi approcci di lavoro, il superamento di ostacoli quali la presenza di lacune pregresse o il miglioramento di abilità di base quando siano da rafforzare. È importante che, quando l'allievo attribuisce i propri risultati scolastici alle capacità, esse siano considerate non come qualcosa di stabile e immutabile («non sono portato per la scuola...» o, «non sarò mai bravo in italiano...!»), ma suscettibili di crescita con l'impegno e l'esercizio; è opportuno che lo studente sviluppi una concezione dell'intelligenza non statica ma incrementale, quale capacità che si sviluppa e cresce anche in seguito alle esperienze e allo sforzo per cambiare (Messana, 1999).

La valutazione, in generale, non va intesa e gestita da parte degli insegnanti tanto come controllo esterno al processo di apprendimento, quanto come informazione a supporto dell'alunno, che è in prima persona responsabile di come e quanto apprende e della propria crescita. Ciò richiede, peraltro, un clima relazionale in cui il ragazzo si senta accolto e stimato per quello che è, in quanto persona, che viene supportata, a scuola e dagli insegnanti, a prendere in carico e ad elaborare eventuali difficoltà o insuccessi quali momenti utili alla propria crescita. I docenti e la scuola devono comunicare agli studenti – in forma esplicita, ma anche attraverso la relazione – che eventuali insuccessi non sono da considerare come fallimenti personali, ma piuttosto sfide da imparare ad affrontare.

Sono ancora attuali le raccomandazioni di Luigi Calonghi: «Bisogna [...] fare in modo che il rapporto umano tra docenti ed alunni non venga reso burocratico o rotto dalle valutazioni che l'insegnante deve fare sull'operato dell'alunno. Perché questo avvenga bisogna riprendere in esame la funzione svolta con la valutazione nella crescita dell'alunno e cercare di realizzarla in conseguenza in modo che non sia solo, oggettivamente, uno stimolo e una guida per il miglioramento, ma sia percepita come tale anche dall'allievo e quindi attesa, desiderata e utilizzata senza residui negativi che offuschino le buone relazioni che ci devono essere tra i giovani che maturano e chi fa di tutto per essere loro utile in questo, senza sovrastrutture personali,

senza implicite difese, senza volontà di affermazione e dominio. Il rapporto tra docente e discente [...] dev'essere caratterizzato dalla fiducia reciproca, dalla convinzione che la fiducia in sé, la stima per le proprie possibilità sono elementi base perché si sviluppi una personalità equilibrata nell'alunno, perché si traducano in atto le capacità creative e di buon rapporto umano. La valutazione deve incarnare, esprimere, questa fiducia che l'educatore ha nell'alunno, deve essere attuata in modo da infondere nell'altro questa fiducia, deve contribuire a creare nel ragazzo questa sicurezza. Sarebbe un sistema sbagliato di valutazione quello che provocasse nell'alunno giudizi negativi su se stesso, la convinzione che è un mediocre, che per quanto faccia non riuscirà. Questo tipo di valutazione continuato molte volte al giorno (l'insegnante rilascia giornalmente uno stillicidio di valutazioni, con voti, lodi, atteggiamenti...) finirebbe per convincere l'alunno, per lasciar tracce d'insicurezza, d'incostanza nelle decisioni e nello sforzo» (Calonghi, 1990, 24-25).

2.3. Valutazione a sostegno dell'apprendimento

Un ulteriore ordine di considerazioni riguarda l'influenza degli strumenti e delle strategie che il docente adotta per valutare l'apprendimento sulle modalità dell'apprendimento stesso. L'insegnante quando valuta comunica il proprio personale modello di apprendimento, modello che lo studente impara a riconoscere anche quando esso non venga indicato in modo esplicito.

L'allievo sa che ogni insegnante ha un proprio modo di gestire la valutazione; ad esempio egli è consapevole che: «L'insegnante di italiano interroga in modo diverso da quello di matematica, è più sensibile a certi aspetti e meno ad altri, si attende un certo comportamento, richiede risposte rapide o attende con pazienza, pone questioni che presuppongono un'organizzazione complessa del discorso o tempesta su quesiti con informazioni slegate, corregge l'errore o resta imperturbabile, si adira o ironizza di fronte all'insuccesso. In breve, l'allievo è consapevole del fatto che ciascun insegnante ha un proprio stile nel condurre le attività di valutazione. Dipende da questo stile il modo in cui la prova si svolge, fin a giungere al momento finale, quello in cui l'insegnante esprime il suo giudizio» (Vertecchi, 2003, 19).

L'allievo apprende a cogliere il valore che l'insegnante attribuisce ad un contenuto, ad un certo modo di studiare e di apprendere, a certe modalità

espressive e tende ad adeguarvisi poiché ben sa che il docente detiene il “potere valutativo”. Chi valuta propone a chi è valutato, inevitabilmente, criteri di valore: chi è valutato tende ad apprendere ciò che è considerato importante dall’esaminatore, attraverso le modalità attese da quest’ultimo. Innumerevoli studi, condotti soprattutto in ambito anglofono, hanno messo in evidenza, ad esempio, l’influenza dell’uso dei test strutturati sull’apprendimento degli alunni: gli studenti, di fronte alle richieste veicolate da prove standardizzate, tendono a privilegiare gli argomenti toccati dai test nella forma richiesta dai test (Weeden, Winter, Broadfoot, 2009).

Luigi Calonghi sottolineava: «I criteri che si usano nella valutazione, presto o tardi, in forma cosciente o no, in maniera più o meno esplicita, diventano di fatto i fini dell’educazione, della formazione culturale. Non poche ricerche l’hanno messo in evidenza; è chiaro a chiunque il legame esistente tra il modo con cui ci si prepara ad un’interrogazione, ad un esame, e i criteri espressi, o comunque emergenti nel docente o nell’esaminatore. Di conseguenza: se si rinnova l’educazione, se si precisa meglio il suo fine, si devono rinnovare coerentemente i criteri di valutazione; se si rinnovano solo alcuni modi di procedere o di esprimere la valutazione e non si cambiano i criteri, non si è rinnovata sostanzialmente la valutazione. Questo equivale a dire che la valutazione può essere strumento di conservazione o di rinnovamento [...]» (Calonghi, 1983, 15). Dunque, una scuola ed una didattica che vogliano farsi carico dell’apprendimento degli studenti e sostenere in loro la conquista di approcci allo studio progressivamente più maturi, significativi, efficaci non possono fare a meno di gestire le scelte in merito alla valutazione quali leve di primaria importanza strategica.

3. Valutazione e differenziazione didattica

La valutazione va considerata anche quale strumento essenziale per calibrare la didattica, per renderla sensibile alle caratteristiche degli studenti, come insegna da tempo la ricerca sui temi della valutazione formativa, che sottolinea lo stretto intreccio tra strategie di valutazione, gestione dell’insegnamento e apprendimento degli allievi (Scallon, 1999; Allal, 1999; Black, Harrison, Lee, Marshall, Wiliam, 2003; OECD, 2005). Recentemente, il rapporto tra valutazione e scelte didattiche viene tematizzato anche nella letteratura che affronta i problemi della differenziazione dell’insegnamento. In generale, si discute la possibilità di conoscere, per mezzo di approcci

valutativi mirati, le peculiarità ed i talenti individuali degli studenti per una gestione dell'insegnamento più flessibile e dinamica. Ci soffermiamo su quest'ultima prospettiva.

Come ogni insegnante sa, in una classe mediamente numerosa, gli studenti si distinguono per capacità, stili cognitivi e di apprendimento, tratti di personalità, tipo di motivazione nei confronti dell'esperienza scolastica, esperienze di apprendimento pregresse, background educativo familiare, appartenenza culturale differenti e, talora, anche assai distanti. La riflessione e gli studi sulla differenziazione dell'insegnamento acquistano oggi nuovo vigore e significatività (Baldacci, 2005; Zanniello, 2010) proprio in rapporto alla necessità di dare risposte operative ai problemi posti da un'eterogeneità delle classi che tende ad essere sempre più marcata e che, se non adeguatamente presa in carico dalla scuola e dagli insegnanti, rischia di rappresentare un fattore critico. L'esigenza di migliorare i livelli di apprendimento di tutti gli alunni, insieme alle riflessioni e alle ricerche che in ambito pedagogico-didattico hanno messo in evidenza il grande peso che le differenze nella classe hanno sulla qualità dell'apprendimento scolastico individuale, inducono oggi a considerare insufficiente l'adozione di un tipo di insegnamento "mono-tono" o "a misura unica", basato su modalità comunicative, tempi e strumenti di apprendimento uguali per tutti (Comoglio, 2006). In quest'ottica la valutazione rappresenta un elemento strategico.

Ad esempio, il modello di Ann Tomlinson (Tomlinson, 1999, 2006) riconosce la valutazione come snodo cruciale per rendere possibile la modulazione dell'intervento didattico in relazione a quattro principali direttrici di differenziazione, costituite dai contenuti – le modalità di scelta ed organizzazione del sapere per rendere possibile un'acquisizione significativa da parte degli studenti –, dai processi – le vie attraverso le quali gli alunni possono accostarsi ai contenuti –, dai prodotti – le attività e le produzioni attraverso cui gli studenti possono dimostrare ciò che hanno appreso –, dall'ambiente di apprendimento – il clima dei rapporti ed il contesto spazio-temporale ed organizzativo.

Le differenze tra gli studenti che la valutazione dovrebbe consentire di leggere in modo da poter modulare contenuti, processi, prodotti, ambiente di apprendimento, possono riguardare quattro aspetti. La valutazione dovrebbe consentire di conoscere la prontezza di risposta dello studente (*readness*), che è data dal patrimonio di acquisizioni pregresse che costruiscono la piattaforma sulla quale si possono costruire altri apprendimenti.

La prontezza di risposta si riferisce alle conoscenze (dichiarative, procedurali...) assimilate in rapporto ad una determinata sequenza di apprendimento; viene distinta da una competenza cognitiva generale (*proficiency*) poiché, pur essendo da questa influenzata, risentirebbe profondamente degli apprendimenti precedenti, delle esperienze, delle opinioni sulla scuola e degli abiti mentali sviluppati; si propone, inoltre, di valutare la prontezza di risposta, più che l'abilità (*ability*) «perché in genere l'abilità sembra più fissa, meno sensibile agli interventi, mentre la prontezza di risposta può variare in un arco di tempo, a seconda dei contenuti e delle circostanze» (Tomlinson, 2006, 176). La valutazione della prontezza di risposta è essenziale per mettere lo studente in condizione di lavorare ad un livello di difficoltà che sia contemporaneamente sfidante ed accessibile e «se i livelli di prontezza di risposta variano in una classe, allora deve variare anche la complessità del lavoro offerto agli studenti» (*Ibidem*).

La valutazione dovrebbe consentire anche di conoscere gli interessi (*interest*) degli allievi, i temi e i problemi che suscitano in loro desiderio di raggiungere una comprensione profonda e di sviluppare abilità, per tenerne conto e anche per svilupparli secondo nuove direzioni; è probabile, infatti, come segnalano diverse ricerche, che abbiano maggiori probabilità di sentirsi coinvolti e di perseverare nell'apprendimento quegli studenti che sentono soddisfatte le loro curiosità e passioni e che riconoscono nella scuola un luogo dove esse sono considerate.

Il profilo di apprendimento (*learning profile*) rappresenta un altro aspetto da prendere in considerazione e riguarda le condizioni nelle quali gli studenti apprendono al meglio, le preferenze personali che sono plasmate da differenti fattori, spesso interconnessi, tra cui lo stile di apprendimento, il tipo di intelligenza, il sesso e la cultura di appartenenza. Se l'organizzazione e la gestione della classe sono in grado di sostenere diverse modalità di apprendimento, si creano le condizioni affinché il maggior numero di studenti possa apprendere efficacemente.

Un'altra dimensione da osservare è rappresentata dall'*affect* dello studente, dalle percezioni e cognizioni sui compiti di apprendimento e dalle emozioni e dai sentimenti che accompagnano l'esperienza in classe. Si tratta di aspetti strettamente intrecciati e che, quando sono connotati positivamente, aumentano le probabilità che lo studente sia coinvolto e riesca nell'apprendimento.

L'importanza della valutazione ai fini della possibilità di differenziare la didattica viene così sintetizzata da A. Tomlinson: «L'insegnante non cerca

di differenziare tutto, ogni giorno, per ciascuno studente. Ciò è impossibile ed è un approccio che farebbe venir meno il senso di integrazione di una classe. Basandosi su una valutazione formale o informale, egli sceglie piuttosto dei momenti precisi per fare della differenziazione didattica. Crea occasioni per tener conto degli interessi personali degli alunni, affinché possano stabilire un legame tra ciò che apprendono e ciò che è importante per loro. Offre opzioni che consentano in maniera del tutto naturale a certi allievi di lavorare soli o in gruppo. Offre opportunità che permettono ad alcuni studenti di comprendere idee e concetti grazie ad un approccio pratico e ad altri per mezzo di un approccio visivo. La differenziazione è un modo organizzato, flessibile e dinamico di adattare l'insegnamento e l'apprendimento in modo da far lavorare gli alunni al loro livello e per far sì che ciascuno dia il proprio massimo nell'apprendimento» (Idem, 2006, 21).

4. Valutazione come bilancio proattivo

4.1. Criteri differenziati per attribuire valore all'apprendimento

La valutazione può rappresentare uno strumento di promozione dell'integrazione e del successo scolastico-formativo anche in relazione alla sua funzione sommativa di bilancio finale.

La formulazione del giudizio, fase conclusiva di un atto valutativo, è sempre un processo interpretativo che consiste in un pronunciamento circa il valore delle prestazioni dell'alunno rilevate in precedenza. Qualsiasi sia la forma espressiva scelta (voto, giudizio discorsivo, profilo), il giudizio corrisponde ad un'attribuzione di valore all'apprendimento raggiunto che può avvenire secondo differenti criteri, da scegliersi secondo logiche che, oltre ad apprezzare quanto uno studente dimostra di aver appreso in relazione a standard e ad attese esterne, permettano di mettere in evidenza anche gli aspetti dinamici ed i percorsi individuali di crescita.

Com'è noto, nella letteratura docimologico-valutativa, vengono riconosciuti, fondamentalmente, tre possibili approcci (Varisco, 2000; Santelli Beccegato, Varisco, 2000; Bonniol, Vial, 2003) che, in funzione della promozione del successo formativo di tutti gli alunni, specialmente di quelli che manifestano difficoltà scolastiche, dovrebbero trovare una mediazione sul piano operativo.

Un'opzione è rappresentata dal cosiddetto riferimento "a norma", che

pone la prestazione dell'allunno in relazione con quelle del gruppo dei compagni di classe o dei ragazzi dello stesso livello scolastico o della medesima età. In questo caso si privilegia il confronto degli allievi tra di loro: si tratta di ordinare le differenti prestazioni in categorie, corrispondenti a diversi gradi di giudizio, in base a quanto gli alunni hanno appreso gli uni rispetto agli altri. È un modo di vedere le cose sostanzialmente competitivo, in cui la valutazione individuale è inscindibile da una considerazione del livello di prestazione del gruppo nel quale un alunno è inserito. Se applicata in maniera univoca, questa logica può comportare difficoltà proprio quando non sussistano, almeno temporaneamente, i presupposti per confrontare in maniera diretta le prestazioni tra alunni che presentano situazioni di partenza assai differenziate, in termini di conoscenze, abilità, esperienze pregresse, ecc. L'applicazione preferenziale del criterio riferito a norma nella definizione del giudizio, inoltre, impedisce alla famiglia ed all'allievo di farsi un'idea dei punti di forza e degli elementi di debolezza dell'apprendimento che potrebbero essere potenziati. L'adozione esclusiva del riferimento all'andamento del gruppo nell'attribuzione del giudizio può, inoltre, ostacolare gli stessi insegnanti e la scuola nell'individuazione di vie d'intervento per il futuro che siano rispondenti alla situazione personale degli studenti.

Secondo una prospettiva differente, la formulazione del giudizio può essere basata sul grado di avvicinamento della prestazione di un allievo rispetto a traguardi di apprendimento precedentemente fissati. In questo caso, la valutazione viene definita come "riferita a criterio", perché il termine di confronto è dato proprio dal criterio o traguardo di apprendimento che si ritiene debba essere posseduto a conclusione di un percorso didattico-formativo, secondo una logica che non opera confronti orizzontali fra allievi, ma verticali, cioè che rapporta gli esiti di ciascun ragazzo verso gli obiettivi finali attesi. Se questi ultimi sono stati convenientemente formulati, i giudizi possono essere assai precisi ed avere un buon valore informativo, indicando con chiarezza le caratteristiche dell'apprendimento conseguito. Tuttavia, questo tipo di confronto accentua l'aspetto individuale della valutazione: ciascun alunno è confrontato con gli obiettivi e senza tener conto di quanto accade ai compagni, secondo una logica che rischia di proporre un messaggio individualistico circa l'apprendimento e le modalità della sua conquista e che può indurre a sottostimare il valore educativo del gruppo e della comunità dei discenti. Un altro problema che può presentarsi nel caso di un impiego univoco del riferimento a criterio nella formulazione del

giudizio è un certo rischio di rigidità nella pre-definizione dei traguardi da raggiungere, che possono non tener conto adeguatamente di ritmi diversificati di apprendimento, di approcci non lineari di acquisizione, di ostacoli inizialmente sconosciuti.

Il terzo approccio, che potrebbe apparire in prima istanza il più coerente con l'esigenza di gestire la valutazione secondo una logica di supporto all'apprendimento, centra l'attenzione sul progresso dell'alunno a partire dalle condizioni di partenza, di carattere fisico, psicologico, sociale, culturale, formativo... È una prospettiva di tipo longitudinale, che consente di elaborare un giudizio sulla base del confronto dell'allievo con se stesso in momenti diversi del percorso formativo, in maniera tendenzialmente indipendente dai compagni e dagli esiti finali prestabiliti. Di fatto, con questa opzione, si tiene conto in maniera particolare del livello di conoscenze e di abilità precedente all'intervento didattico, dei ritmi e degli stili di apprendimento personali, dei condizionamenti fisici, psichici e sociali, ecc. L'adozione preferenziale del criterio riferito al progresso nella formulazione del giudizio valutativo, sebbene possa trovare la sua ragion d'essere nel caso di alunni che presentino situazioni formative di partenza molto distanti da quelle considerate adeguate per svolgere con successo i comuni compiti di apprendimento (ad esempio, nel caso di limitata competenza linguistica nella lingua italiana da parte di alunni stranieri, di carenza di apprendimenti ritenuti presupposti indispensabili per seguire determinati percorsi didattico-formativi, di situazioni di marcato svantaggio culturale...), dovrebbe essere considerata tendenzialmente transitoria e, comunque, essere attentamente sorvegliata. Il riferimento ad una direzione di marcia comune, almeno nelle grandi linee, e la progressiva inclusione di forme di confronto con i compagni possono garantire, infatti, al ragazzo di essere valutato anche per ciò che la società gli richiede per un positivo inserimento ed indicare, a lui ed alla famiglia, prospettive per un miglioramento futuro che possa avere anche una riconoscibilità esterna. Inoltre, in rapporto alle decisioni didattiche da prendere, una valutazione che tenga conto esclusivamente del progresso può offrire basi informative fragili o insufficienti. Le considerazioni di Gaetano Domenici ben sintetizzano questo problema: «Non basta [...] sapere se vi è stato un grande o piccolo progresso relativo negli apprendimenti o in altri comportamenti e atteggiamenti per poter ricostruire nelle parti essenziali l'itinerario formativo o per risalire da quel dato qualitativo alle caratteristiche cognitive ed affettive dell'allievo e, quindi, per assumere iniziative pertinenti con le reali necessità educative.

Un pur cospicuo progresso relativo potrebbe, perché no, risultare del tutto insufficiente per garantire, per esempio in uscita da un determinato corso di studi, il possesso di quelle competenze che caratterizzano quel tipo di corso. Occorre, anche in questo caso, un esplicito riferimento alla distanza che eventualmente separa il repertorio conoscitivo fatto acquisire da quello preventivamente auspicato, in modo esplicito, come risultato intermedio o finale dell'attività scolastica. Una mera valutazione del progresso relativo potrebbe persino diventare l'alibi per il mancato raggiungimento degli obiettivi irrinunciabili di un determinato corso di studi: se un allievo rispetto ai punti di partenza fa enormi progressi senza tuttavia padroneggiare certe abilità fondamentali caratterizzanti il corrispondente corso di studi, alla positività nominale del giudizio corrisponderà un insuccesso scolastico reale la cui responsabilità sarà implicitamente o esplicitamente addebitata ai bassi livelli di partenza, cioè all'allievo» (Domenici, 2001, 223).

4.2. Valutazione dinamica come modello

Le logiche della valutazione dinamica (Tzurriel, 2004) possono rappresentare un riferimento per l'esercizio di una valutazione sommativa aperta alla valorizzazione delle differenze individuali ed alla promozione di nuovi sviluppi didattico-formativi. I presupposti ed i criteri operativi di fondo del modello pongono, infatti, in primo piano la necessità di operare bilanci più che a partire dai risultati scolastici finali fotografati in un momento specifico, tenendo conto dell'andamento dinamico dell'apprendimento.

Lo schema operativo proprio della valutazione dinamica può rappresentare un modello integrativo rispetto agli usuali approcci alla valutazione sommativa, in quanto finalizzato ad accertare il potenziale apprenditivo di studenti che hanno prestazioni scolastiche considerate inadeguate, particolarmente di ragazzi con background socio-culturale svantaggiato o che manifestano significative difficoltà a seguire i ritmi scolastici previsti.

L'approccio dinamico è indicato specialmente per una valutazione dell'apprendimento in termini qualitativi e processuali, che includa dimensioni meta-cognitive, quali la consapevolezza delle proprie capacità ed il riconoscimento degli errori, e dimensioni extra-cognitive, come il sentimento di competenza e di fiducia nell'affrontare i compiti scolastici.

Valorizzando il concetto di zona di sviluppo prossimale, la valutazione dinamica assume che vi possa essere una differenza tra la prestazione manifesta, osservabile, dell'alunno ed il suo potenziale di apprendimento, ovvero

la prestazione che potrebbe esprimere posto in condizioni adeguate, che includano la possibilità di interagire con lo stimolo valutativo in maniera dinamica.

Il potenziale apprenditivo, che rappresenta l'oggetto privilegiato della valutazione, per emergere, richiede che sia incluso il ruolo dell'insegnante o dell'educatore come mediatore, con il compito di offrire feed-back in modo da disvelare gli aspetti impliciti sottostanti la performance, attivandoli ed offrendo un supporto al loro consolidamento ed ampliamento.

L'intervento di valutazione dinamica è articolato essenzialmente in tre momenti. In una prima fase viene proposta una prova i cui esiti rappresentano un punto di riferimento per la formulazione del giudizio e per l'attivazione dei successivi passaggi del processo. Succede un momento didattico-educativo intermedio, in cui, in base ai risultati ottenuti, si propone al discente un intervento calibrato sulle sue esigenze di apprendimento, in modo da aiutarlo a costruire risposte adeguate. In una terza fase viene proposta una prova simile alla precedente, che il discente deve affrontare in autonomia. La valutazione dell'apprendimento tiene conto dello scarto tra la prima e la seconda fase di valutazione, con una scansione temporale che può adattarsi alle caratteristiche del discente e valorizzando i picchi di prestazione ovvero le migliori risposte ottenute, considerate rivelatori di potenzialità inesprese. Inoltre, i risultati non vengono considerati in base ad una logica di tipo "tutto o niente", ma in relazione anche a micro-cambiamenti, tenendo conto delle parti di risposta corrette e individuando le criticità come aspetti sui quali lavorare.

5. Conclusione

La scuola rappresenta un contesto di esperienza che, più di altri, offre rimandi valutativi, di carattere più o meno formalizzato ed esplicito, che influenzano la formazione personale.

L'esercizio della valutazione scolastica può sostenere gli allievi nella costruzione di una positiva immagine di sé, necessaria per impegnarsi a scuola ed inserirsi positivamente nella vita collettiva; i giudizi che gli insegnanti esprimono sulle prestazioni degli studenti possono favorire lo sviluppo di un adeguato senso di autoefficacia, che consente, progressivamente, di acquisire fiducia nelle personali possibilità di superare le difficoltà, di crescere e maturare. Le richieste che un docente pone agli studenti in occasione dei

momenti valutativi possono aiutarli ad appropriarsi di modelli di apprendimento efficaci, fondati sull'attribuzione di senso al sapere, sull'apprendimento profondo, sull'esercizio del giudizio critico e sull'autoconsapevolezza.

La valutazione può avere, inoltre, una valenza strategica nel rendere l'azione di insegnamento sensibile alle differenze tra gli allievi, capace di intercettare le potenzialità individuali, di potenziarle e svilupparle. La valutazione può essere, in questo senso, intesa e gestita, in uno stretto intreccio con l'intervento didattico-educativo, come occasione di conoscenza dell'alunno e del suo approccio all'apprendimento scolastico, non soltanto nelle dimensioni cognitive, riferite, ad esempio, alla prontezza di risposta ed al profilo di apprendimento, ma anche negli aspetti extra-cognitivi, quali gli interessi, le passioni, il vissuto emotivo che accompagna il lavoro a scuola.

La valutazione, nella sua funzione di carattere consuntivo-certificativo degli esiti del percorso scolastico, può essere esercitata quale momento pro-attivo, di rilancio del percorso di apprendimento personale, quando l'attribuzione di valore alle prestazioni avvenga, oltre che in riferimento a parametri esterni e comparativi, anche tenendo conto del percorso individuale, mettendone in luce le possibili dinamiche di sviluppo. Nel caso di studenti in difficoltà scolastiche, che faticano a raggiungere gli esiti attesi o auspicabili, il bilancio valutativo può valorizzare particolarmente la dimensione processuale e potenziale dell'apprendimento, in modo da restituire una lettura meno statica e più dinamica della situazione, tale da indicare possibilità di recupero e di intervento didattico.

Presentazione dell'Autrice: Daniela Maccario è professore associato di Didattica Generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino. Si occupa di didattica in ambito scolastico ed extrascolastico. Nel campo della didattica scolastica, conduce prevalentemente ricerche finalizzate alla messa a punto di modelli e prototipi didattici, con particolare riferimento all'approccio per competenze. Nel campo della didattica extrascolastica, si occupa degli interventi e delle pratiche educative all'interno dei servizi sociali con specifico riferimento alla figura dell'educatore professionale.

Bibliografia

- ALLAL, L. (1999), *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck.
BALDACCI, M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.

- BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B., WILIAM, D. (2003), *Assessment for learning: Putting it into practice*, Buckingham, Open University Press.
- BONNIOL, J.-J., VIAL M. (2003), *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- BROPHY, J. (1999), *Insegnare a studenti con problemi*, trad. it. Roma, LAS.
- CALONGHI, L. (1983), *Valutare. Risultati docimologici e indicazioni per la scheda*, Novara, Istituto geografico de Agostini.
- (1990), *Valutazione*, Brescia, La Scuola.
- COMOGLIO, M. (2006), «Prefazione», in C.A. Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, trad. it. Roma, LAS, 7-11.
- DOMENICI, G. (2001), *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza.
- FELE, G., PAOLETTI, I. (2003), *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino.
- MARGOLIS, E. (2001), *The Hidden Curriculum in Higher Education*, New York, Routledge.
- MESSANA, C. (1999), *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, Roma, Carocci.
- OECD (2005), *Formative Assessment. Improving learning in secondary schools*, Paris, OECD-CERI.
- PELLERAY, M. (1994), *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI.
- SANTELLI BECCEGATO, M.L., VARISCO, M.B. (2000), *Docimologia. Per una cultura della valutazione*, Milano, Guerini.
- SCALLON, G. (1999), *L'évaluation formative des apprentissages, Vol. 2, L'instrumentation*, Laval, Presses de l'Université de Laval.
- TOMLINSON, C.A. (1999), *The Differentiated classroom*, ASCD.
- (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, trad. it. Roma, LAS.
- TZURIEL, D. (2004), *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*, trad. it. Trento, Erickson.
- VERTECCHI, B. (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli.
- ZANNIELLO, G. (2010), «Dalla pedagogia della persona alla didattica per la persona», in S. Cicatelli, G. Malizia (a cura di), *La scuola della persona*, Roma, Armando, 11-30.
- VARISCO, M.B. (2000), *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità, nuove prospettive*, Milano, Guerini.
- WEEDEN, P., WINTER, J., BROADFOOT, P. (2009), *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, trad. it. Trento, Erickson.