

Publicato il: ottobre 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**What do students think about evaluation at school? And teachers in training?
Reflections and meta-reflections for well-being at school**

**Cosa pensano gli studenti della valutazione a scuola? E i docenti in formazione?
Riflessioni e metariflessioni per il ben-essere a scuola**

di

Alfonso Filippone

alfonso.filippone@unifg.it

Università degli Studi di Foggia

Valerio Carangella

valerio.carangella@icfoscologabelli.edu.it

Abstract:

In the school context, learning to understand the reason for an evaluation is certainly one of the most arduous challenges that students try to accomplish on a daily basis. The active guidance of teachers can effectively help in this continuous reflection that accompanies each person throughout their entire life. Learning to reflect on the meaning of an evaluation helps to address the metacognitive process of self-evaluation, understood as a skill to be built daily in the search for a state of well-being. This article aims to reflect on the importance that students and teachers give to evaluation today, analyzing personal representations with respect to the evaluations of learning and school performance, family expectations and the influences given by the social context, in parallel with the presentation of the results of a guided cognitive meta-reflection on the topic by teachers in training and students of an Italian middle school.

Keywords: evaluation, self-evaluation, cognitive metareflection, skills, well-being.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15435

Abstract:

Nel contesto scolastico, imparare a comprendere il perché di una valutazione è certamente una delle sfide più ardue che gli studenti cercano di compiere quotidianamente. La guida attiva dei docenti può fattivamente aiutare in questa riflessione continua che accompagna ogni persona per l'intero arco della vita. Imparare a riflettere sul significato di una valutazione aiuta ad affrontare il processo metacognitivo dell'autovalutazione, intesa come competenza da costruire quotidianamente per la ricerca di uno status di *ben-essere*. Il presente articolo punta a riflettere sull'importanza che studenti e docenti, oggi, danno alla valutazione, analizzando rappresentazioni personali rispetto alle valutazioni degli apprendimenti e delle performance scolastiche, le aspettative familiari e le influenze date dal contesto sociale, parallelamente alla presentazione dei risultati di una metariflessione cognitiva guidata sull'argomento, da parte di docenti in formazione e studenti di una Scuola Secondaria di I grado.

Parole chiave: valutazione, autovalutazione, metariflessione cognitiva, competenze, ben-essere.

1. Introduzione: valutazione e ben-essere a scuola

In una società caratterizzata da continui cambiamenti che investono la sfera sociale, economico-finanziaria e affettivo-relazionale, il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso e la scuola odierna si trova a dover fronteggiare l'importante e delicato compito di formare i nuovi cittadini del "qui ed ora", capaci di vivere nel contesto attuale, che è in continuo cambiamento, e che quindi necessita di formare identità libere e aperte per far sì che siano allo stesso tempo cittadini italiani, dell'Europa e del Mondo (Cerini, 2012), in grado di orientarsi all'interno dell'attuale società delle competenze (Capobianco, 2017), in cui sbagliare viene considerato quasi come un lusso da non potersi permettere e dove ogni tipo di performance deve essere condotta a livelli altissimi e impeccabili. L'intesa tra adulti non è più scontata e l'interazione tra la scuola e la famiglia diviene di fondamentale importanza per poter creare strategie comuni, al fine di far sì che l'apprendimento possa tradursi in un "saper stare al mondo". La famiglia, oltre ai fattori socio-culturali, incide fortemente sia sui livelli di apprendimento, risultando uno dei più importanti fattori coinvolti nel determinare le differenze interpersonali (Benvenuto et al., 2000; Capocasa, 2016), sia sul rendimento scolastico dei figli. Infatti, quando i genitori nutrono le giuste aspettative verso il rendimento scolastico dei propri figli, essi tendono ad avere risultati scolastici migliori, ma quando tali aspettative risultano essere esagerate e irrealistiche, peggiorano i loro risultati scolastici generando alti livelli di stress e ansia, che influiscono negativamente sull'apprendimento (Murayama et al., 2016). La valutazione e i diversi momenti valutativi acquisiscono, pertanto, una connotazione sempre più orientata alla ricerca di quegli standard di efficientismo che la società odierna e le aspettative familiari richiedono, piuttosto che esplorare la conoscenza relativa ai processi educativi (Vertecchi, 2021).

Un *framework* così descritto porta gli studenti di ogni ordine e grado a vivere con difficoltà il momento valutativo, poiché non orientato alla riscoperta di se stessi, alla conoscenza delle proprie potenzialità per il superamento dei propri limiti e il rafforzamento di quelle strategie atte a costruire un'identità personale matura e libera. E' proprio Bruner che afferma che l'insegnamento deve avere come obiettivo quello di condurre lo studente a scoprire per se stesso (Ellerani, 2006), e quindi parlare agli studenti, e subito dopo valutarli su quanto è stato detto, crea un effetto di dipendenza che porta

ad avere una motivazione all'apprendimento certamente estrinseca.

Per costruire un'identità matura, libera, e soprattutto aperta al nuovo, la scuola odierna deve necessariamente educare ad un pensiero plurale e complesso in grado di offrire allo studente quella insostituibile posizione di "centralità". Uno studente che si sente al centro del processo di insegnamento-apprendimento è uno studente libero di potersi esprimere, proiettarsi nel futuro, compiere scelte consapevoli e coraggiose per la costruzione del suo domani personale e professionale. Non è un caso che oggi si parli di valutazione autentica, ovvero basata sulle attività degli studenti, che replicano quanto più possibile le attività che il mondo reale richiede, e di rubriche di valutazione che mirano ad educare e migliorare le prestazioni degli studenti divenendo guida nell'essenzialità dei saperi disciplinari (Wiggins, 1993). Pertanto, di notevole importanza è il *feedback* da parte degli alunni (Grion e Tino, 2018; Restiglian e Grion, 2019), che deve essere di qualità e che non deve fornire una mera immagine istantanea della valutazione, ma, al contrario, intrinsecamente contenere l'idea di processo valutativo e aggiungere a quello dato nel migliore dei modi *dopo* la performance anche quello *durante* le attività di valutazione. Il dispositivo del *feedback* (Grion, 2011), ossia dell'informazione che può essere data e/o acquisita dallo studente per migliorare la propria performance è alla base del processo di valutazione formativa. Gli studi di Hattie (1999, Hattie e Temperly, 2007) hanno dimostrato come il *feedback* diventi formativo nel momento in cui non si limita a rinforzare o punire una prestazione ma consente allo studente di comprendere le modalità per apportare un miglioramento al proprio lavoro conducendole ad un livello di comprensione più profonda rispetto alla fase precedente (Grion e Tino, 2018).

Il concetto di "valutazione formativa" risulta essere, quindi, certamente complesso, ma l'idea che vi è alla base è ascrivibile al suo fine, ovvero essere di supporto agli apprendimenti, per fornire agli studenti informazioni importanti sulla performance messa in atto nella prova valutativa (Yorke, 2003). Lo sviluppo della metacognizione, pertanto, si configura come elemento essenziale in grado di concorrere al perseguimento del successo scolastico (Hattie, 2009). Portare gli alunni a riflettere sui processi che sono alla base del loro agire, del loro pensare, del proprio metodo di studio, della strutturazione dei propri processi di apprendimento, diviene fondamentale nell'ottica di una co-costruzione della conoscenza e soprattutto di una chiara conoscenza e consapevolezza del *perché* apprendere. Il dialogare con gli alunni sui parametri valutativi, aiuta non solo a gestire l'ansia, ma anche a potenziare l'autostima e l'autoefficacia (Grimaldo, 2023), perché li rende protagonisti del processo valutativo e quindi al centro del processo di apprendimento.

I docenti, d'altro canto, rivestono un ruolo estremamente cruciale per poter permettere alla scuola di compiere la sua *mission*, rendere tangibile il "saper fare" e di conseguenza il "saper essere" (Dato et al., 2021; Filippone & Bevilacqua, 2023). Lo sguardo attento del docente e la sua capacità di leggere costantemente i bisogni dei propri alunni (Ruggiero et al., 2021), gioca un ruolo fondamentale per la creazione di una scuola disegnata sugli studenti, nel rispetto dell'unicità di ciascuno e nell'insieme delle diversità.

Il successo formativo deve, quindi, essere ripensato a partire dal vissuto degli studenti (Lucisano et al., 2018) perché il rischio di un approccio che misura il successo in termini di risultati senza migliorare i percorsi non permetterà mai agli studenti di comprendersi efficaci, in termini di abilità e competenze. Questo processo genera *ben-essere* perché permette agli studenti di riflettere in prima persona sulle proprie capacità e abilità psicologiche, sociali, cognitive e fisiche, così come osservato dai risultati dall'indagine OCSE PISA (Melchiori, 2018).

Secondo questo studio, il *ben-essere* degli studenti è collegato alla qualità della loro vita ed è uno stato dinamico, per cui senza un investimento di risorse sufficiente per sviluppare le proprie capacità nel presente è improbabile che gli studenti possano godere da adulti di una vita “felice”.

L’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), d’altra parte, correla il *ben-essere* ad un nuovo concetto di salute, che viene definita proprio come un *completo stato di benessere fisico, mentale e sociale*, per cui star bene a scuola facilita il processo di apprendimento-insegnamento, favorisce il potenziamento delle *life-skills*, e del pensiero critico (Poce et al., 2012), e conduce alla possibilità di vivere il proprio percorso di crescita umana all’interno di un contesto felice (Dato et al., 2021), perché lavorare sul contesto, e su se stessi, genera condizioni di *ben-essere* (Stanzione e Lucisano, 2019).

Del resto non esiste una ricetta universale per fare sì che una scuola si configuri come una “scuola felice”, tuttavia una scuola che gode di relazioni positive tra studenti e insegnanti, e che pone la sua *mission* educativa sulla cura, il rispetto e la fiducia nei confronti degli studenti, è una scuola che punta allo sviluppo del *ben-essere* del singolo e dell’intera comunità educante.

Il contributo scientifico di Dato et al. (2021), mette in evidenza come la scuola italiana, con l’esempio del modello DADA (*Didattiche per Ambienti di Apprendimento*), provi a rinnovarsi costantemente al fine di puntare sempre più sui talenti personali degli studenti, alla loro valorizzazione e potenziamento, puntando sull’importanza che la riflessione metacognitiva dei processi di apprendimento e l’autovalutazione ha sulla realizzazione di uno stato di *ben-essere* a scuola e sull’ottimizzazione delle *performance* scolastiche (Murayama et al., 2016).

Sulla base dello scenario appena rappresentato si inserisce l’obiettivo di questo articolo, ovvero dar voce a studenti e docenti, attraverso riflessioni e metariflessioni guidate, in riferimento al delicato tema della valutazione.

Per compiere questa riflessione pedagogica è stato progettato un esperimento sociale, uno strumento di ricerca che la Psicologia Sociale adotta per studiare l’interazione tra esseri umani e fattori che possono orientare atteggiamenti e comportamenti. Singoli individui o gruppi di persone vengono messi in una condizione o in un contesto nuovo e particolare senza preavviso o istruzione su come ci si aspetta che siano le loro reazioni. Sulla base delle dinamiche osservate è possibile, al termine dell’esperimento, trarre conclusioni in merito (Bonaccorsi, 2012).

Questo articolo, pertanto, riporta le osservazioni di un esperimento sociale al quale hanno partecipato dapprima un gruppo di studenti di una Scuola Secondaria di I grado, e poi, nelle stesse condizioni sperimentali, un gruppo di docenti in formazione.

Al termine di un percorso formativo (uno riservato agli studenti ed uno riservato ai docenti in formazione) è stato loro sottoposta una prova di verifica attraverso un questionario a risposta aperta, dove anziché riportare i quesiti riferiti ai contenuti del percorso formativo svolto, sono stati riportati quesiti finalizzati a far scaturire nei primi una vera e propria riflessione metacognitiva guidata sull’importanza della valutazione numerica e sull’intero processo di valutazione, e nei secondi una riflessione prettamente pedagogica sull’importanza del ruolo del docente nel delicato processo valutativo e all’interno dei diversi momenti valutativi, nell’ottica della costruzione di uno stato di *ben-essere* a scuola. Sono state adottate le medesime condizioni sperimentali per fare in modo che i docenti in formazione potessero “vestire i panni” degli studenti a cui, in un prossimo futuro, destineranno la propria azione didattico-educativa, e mettere, così, a confronto le esperienze parallele.

2. Il momento valutativo vissuto dagli alunni di una Scuola Secondaria di I grado

All'interno della Scuola Secondaria di I grado dell'I.C. "Foscolo-Gabelli" di Foggia (Italia), è stato condotto un esperimento sociale con l'obiettivo di studiare il comportamento degli alunni, le reazioni, le interazioni tra loro e nei confronti della valutazione a scuola, ma soprattutto le personali rappresentazioni mentali in riferimento alla valutazione degli apprendimenti, per avviare una metariflessione cognitiva guidata dagli insegnanti sull'argomento, e al fine di operare una riflessione sull'importanza che gli studenti oggi attribuiscono alla valutazione nella scuola e sulla visione che loro stessi hanno della valutazione. L'agire didattico dell'I.C. "Foscolo-Gabelli" di Foggia (Italia) è impostato sul modello DADA (*Didattiche per Ambienti di Apprendimento*). Il Modello DADA, ispirato ai modelli anglosassoni o del nord Europa, nasce dalla precisa volontà, competenza organizzativa e coraggio professionale di due dirigenti di istituti secondari superiori di Roma, Ottavio Fattorini e Lidia Cangemi, e dalla capacità progettuale e realizzativa delle relative comunità professionali di riferimento (Fattorini et al., 2022). Il Modello propone e realizza un'innovazione pedagogico-didattica e organizzativa che consiste nella trasformazione dell'aula statica prevista dal modello scolastico tradizionale in un'aula "ambiente di apprendimento" assegnata ad uno o più docenti della medesima disciplina che interpretano e vivono quello spazio adattando le specifiche istanze professionali sulla base delle mutevoli esigenze didattiche. Non sono più, quindi, i docenti a spostarsi "da un'aula all'altra" al cambio dell'ora, ma è prevista la mobilità autonoma degli studenti nei diversi ambienti di apprendimento. Questo aspetto, unito alle innovazioni metodologiche, fanno da cornice ad una nuova *vision* pedagogico-didattica.

L'esperimento sociale è stato condotto su 75 alunni di un corso sperimentale che adotta la metodologia CLIL (*Content Language Integrated Learning*) per l'insegnamento della Tecnologia, rispettivamente 25 alunni di classe prima, 25 alunni di classe seconda e 25 alunni di classe terza.

La composizione dettagliata del campione oggetto di studio è riportata nella figura 1.

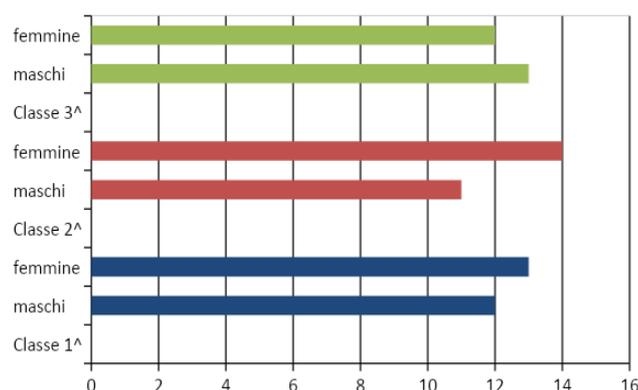


Figura 1 – Composizione del campione oggetto di studio nella presente sperimentazione.

L'osservazione sistematica dei comportamenti degli alunni in riferimento ai momenti di verifica, sia orali che scritti, formali e informali, ha portato negli ultimi anni i docenti a constatare l'elevato livello di ansia da prestazione mostrata dagli alunni durante i momenti scolastici legati alla valutazione e all'elevato grado di importanza che gli stessi attribuiscono al voto numerico, soprattutto in riferimento

al soddisfacimento delle attese che le famiglie riversano nei confronti della valutazione “prettamente numerica” (Murayama et al., 2016; De Francesco et al., 2020). Ciò, ha fatto scaturire una riflessione su quanto distorta e disfunzionale possa, a volte, apparire la rappresentazione mentale che gli studenti hanno nei confronti del momento valutativo, a tal punto da vivere la verifica degli apprendimenti come una situazione di grande difficoltà emotiva, con ricadute negative sulle competenze sociali, l’autostima, l’autodeterminazione e l’autoefficacia.

Nello specifico, i docenti dei consigli di classe del corso sperimentale preso in considerazione per questa sperimentazione, hanno scelto di monitorare nell’a.s. 2022/2023 i comportamenti principalmente osservati da parte degli studenti in riferimento ai momenti valutativi che sono riportati in tabella 1.

Comportamenti osservati	Frequenza percentuale rispetto al totale*
Pianto incontrollato precedente al momento di verifica (orale e/o scritta)	38%
Agitazione e mancata concentrazione	24%
Attacchi di ansia e panico	15%
Assenza al momento di verifica (scritta e/o orale)	12%
Comunicazione del mancato svolgimento dei compiti per casa e del mancato studio (informazione non corrispondente a verità)	11%

*dato ottenuto a seguito di un’osservazione sistematica durante l’intero primo quadrimestre dell’anno.

Tabella 1 – Comportamenti principalmente osservati dagli studenti durante i momenti valutativi

Il quadro, così delineato, ha portato i consigli di classe ad interrogarsi sull’importanza di avviare con gli studenti un concreto momento di riflessione e di metariflessione cognitiva sull’importanza della valutazione a scuola, così da poter focalizzare in modo funzionale gli obiettivi che sono alla base dell’apprendimento significativo, soprattutto in riferimento alla crescita armonica della persona.

Per questo motivo, si è pensato di sottoporre gli studenti ad una “finta verifica scritta”, dove, al posto degli *items* che sarebbero serviti per valutare gli apprendimenti, sono state poste delle domande finalizzate ad avviare in loro una metariflessione cognitiva sul metodo di studio utilizzato in preparazione alla verifica stessa e sulla sua efficacia, per poi compiere, in particolare, una riflessione sulla reale finalità della valutazione, al fine di operare una personale autovalutazione sui propri apprendimenti e ridimensionare il vissuto emotivo nei confronti del mero “numero” attribuito al termine del momento di verifica. Il consiglio di classe ha scelto di sottoporre agli studenti, tra le diverse discipline, le “finta verifica scritta” per la Tecnologia. La scelta della disciplina è dovuta al fatto che è caratteristica del corso sperimentale preso come campione per questo esperimento sociale in quanto insegnata mediante la metodologia CLIL.

Così, insieme gli alunni, in previsione della chiusura del primo quadrimestre, il docente di Tecnologia ha programmato una verifica scritta degli apprendimenti su tutti gli argomenti svolti durante la prima parte dell’anno scolastico.

L’insegnante ha volutamente enfatizzato l’importanza che la valutazione per questa verifica avrebbe avuto sulla valutazione finale del primo quadrimestre, per caricare emotivamente gli alunni soprattutto in riferimento al senso di responsabilità sottesa all’adempimento del compito.

La verifica è stata somministrata per mezzo di un modulo Google e riportava gli *items* presentati nella tabella 2.

Items	Testo della domanda	Tipologia di risposta
1	Questa è la verifica di Technology CLIL. Ti aspettavi di trovare tantissime domande difficili a cui rispondere e invece questa verifica è senza domande relative ai contenuti che hai studiato. E allora, di che verifica si tratta?	Risposta libera (aperta)
2	Questa verifica è una prova importante, una prova con te stesso, una prova per la quale non devi dimostrare niente a nessuno.	Risposta libera (aperta)
3	“E allora cosa ho studiato a fare? Ti chiederai. “Ieri, e nei giorni passati, ho perso tempo a memorizzare le parole, le frasi, le traduzioni; a cosa mi è servito allora tutto ciò?”	Risposta libera (aperta)
4	Ti è servito, ti è servito. Eccome se ti è servito! Studiare è qualcosa che fai per te, per accrescere il tuo sapere, per costruire il tuo futuro, per aprire la tua mente, per diventare l’uomo o la donna del futuro.	Risposta libera (aperta)
5	Studiare non serve per sostenere un’interrogazione o svolgere una verifica scritta. Le interrogazioni e le verifiche servono semplicemente a capire se ciò che hai studiato lo hai interiorizzato, se è diventato, in modo corretto, parte del tuo bagaglio personale.	Risposta libera (aperta)
6	E adesso? Che voto avrò in questa verifica?	Risposta libera (aperta)
7	6, 7, 8, 9, 10... numeri, sono numeri. E’ questo quello che conta per voi? Un numero? E’ questo che siete voi? Dei numeri?	Risposta libera (aperta)
8	Non può un numero essere il fine principale di un’interrogazione, Non può un numero caricarci di un’ansia tanto grande, da non riuscire a dormire la notte, da renderci agitati prima, durante e dopo un’interrogazione.	Risposta libera (aperta)
9	Studiare deve essere per voi un piacere, deve essere una passione, deve essere il motivo che vi spinge ad essere ragazze e ragazzi migliori. Quando studiare sarà per voi piacevole, allora noi insegnanti avremo raggiunto il nostro obiettivo, e voi alunni avrete compreso qual è il vero senso del vostro impegno nello studio.	Risposta libera (aperta)
10	E adesso finalmente possiamo parlare del voto di questa verifica. Che voto avrete preso? E sulla base di cosa sarà attribuito?	Risposta libera (aperta)
11	Il voto di questa verifica lo inserirete voi. Pensate a ciò che avete studiato per oggi, pensate a quanto avete studiato, a quanto ricordate e a come lo ricordate.	Risposta libera (aperta)
12	Vi ritenete soddisfatti dello studio fatto?	3. Sì 4. No
13	Vi siete davvero impegnati per la verifica di oggi?	a) Sì b) No c) Poco d) Potevo impegnarmi di più
14	E adesso attribuitevi il voto che pensate sia giusto per voi.	a) 5 b) 6 c) 7 d) 8 e) 9 f) 10

15	E'arrivato il momento dei compiti per casa: rileggi le "domande" di questa "verifica" e rifletti, rifletti tanto e studia, studia per te, studia per essere migliore, studia per diventare qualcuno, studia per essere utile a qualcuno con il mestiere che un domani svolgerai, studia per migliorare questa società, per offrire agli altri il meglio, per offrirlo a te stesso, Studia, perché aprire la mente ti renderà felice!	Risposta libera (aperta)
----	--	--------------------------

Tabella 2 – Testo della verifica somministrata per l'esperienza sociale agli studenti della classe prima, seconda e terza.

Il primo dato registrato è stata la reazione degli alunni alla lettura delle prime domande della verifica. La maggior parte degli alunni, pari al 63% (90% per la classe prima, 78% per la classe seconda e 58% per la classe terza), hanno reagito alla lettura con il sorriso, ricercando nello sguardo dei compagni conferma alla propria reazione e stemperando la tensione del momento. Una percentuale più bassa, ma pur sempre significativa (il 28%), invece, ha reagito con durezza alla lettura delle domande, richiedendo di poter svolgere realmente la verifica che era stata programmata poiché *“era stato impiegato del tempo per studiare”*. È importante notare come questa risposta abbia riguardato principalmente la classe terza (86%), in minima parte la classe seconda (14%) e non abbia riguardato la classe prima. Nessun alunno della classe prima, invece, ha reagito in modo negativo alla lettura delle domande. Il 9% del totale degli alunni, ha letto e risposto alle domande senza mostrare apparentemente alcuna palese reazione di stupore o forma di contraddizione a quanto letto.

Il dato ottenuto in riferimento alla richiesta da parte del 28% degli alunni di poter svolgere la reale verifica così come programmato, lascia riflettere su quanto, soprattutto crescendo in età, si consideri lo studio unicamente finalizzato alla performance finale dell'interrogazione orale e/o della verifica scritta, configurando in esse l'obiettivo dello studio stesso. Questo risultato è stato confermato dalla successiva attività di *brainstorming* a cui gli alunni sono stati invitati a partecipare. Agli alunni è stato richiesto di esprimere il proprio stato d'animo in riferimento alla prova di verifica a cui erano stati sottoposti riportando su di un *padlet* la loro emozione sotto forma di immagine associata ad una parola spiegandone, laddove volessero, sinteticamente il perché. Le risposte ottenute sono state classificate in nuclei tematici e, dopo aver elaborato il dato in percentuale rispetto al totale, rappresentate in un diagramma *a radar* così come mostrato nella figura 2.

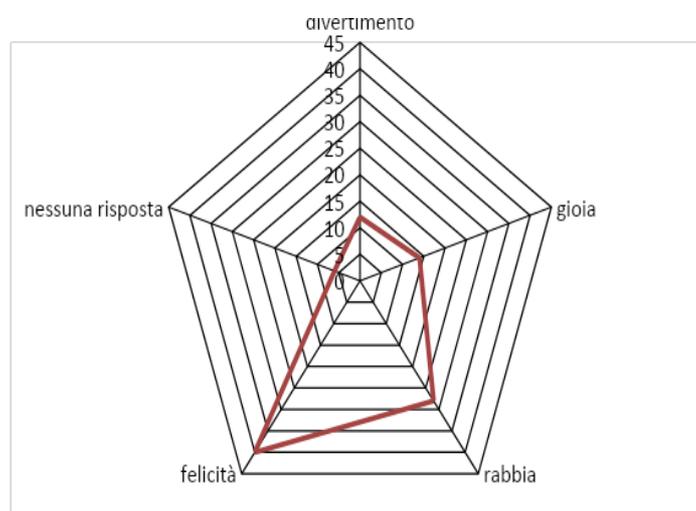


Figura 2 – Brainstorming sulle emozioni provate a seguito della somministrazione della verifica (esperimento sociale).

Il 28% degli alunni ha indicato con parole ascrivibili alla “rabbia” le emozioni provate durante lo svolgimento della prova, confermando lo stato d’animo provato e riferito verbalmente al docente. La percentuale più alta degli studenti invece ha riportato una risonanza sotto forma di parole ascrivibili alla “felicità”, rimarcando la necessità poter vivere la scuola come una condizione di ben-essere (Dato et al., 2021; Filippone & Bevilacqua, 2023)

Tutti gli alunni, per le tre classi, non hanno risposto per iscritto alle domande aperte (dalla numero 1 alla numero 11), seguendo pedissequamente l’indicazione data all’inizio del test, ovvero quella di riflettere sui testi delle domande senza necessariamente apportare una risposta scritta.

Al contrario, hanno risposto alle domande che prevedevano una risposta multipla (le domande numero 12, 13 e 14), i cui risultati sono rappresentati nella figura 3 (a, b, c) (dati elaborati come percentuale sul totale).

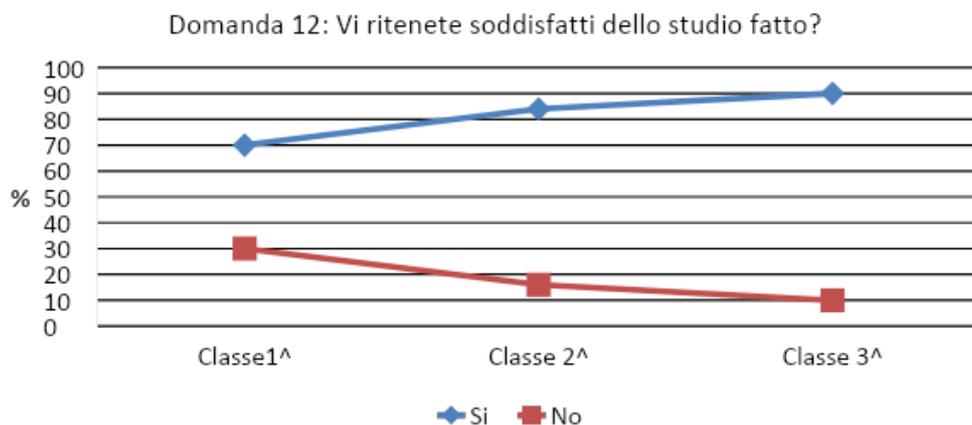


Figura 3a

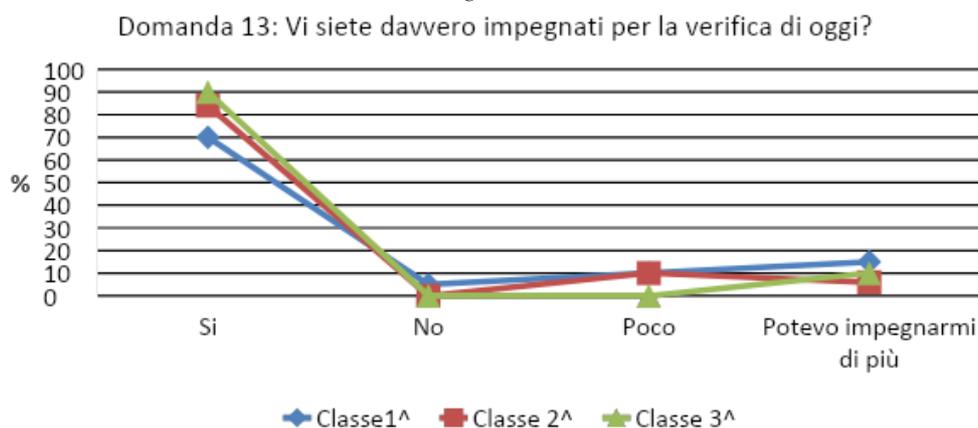


Figura 3b

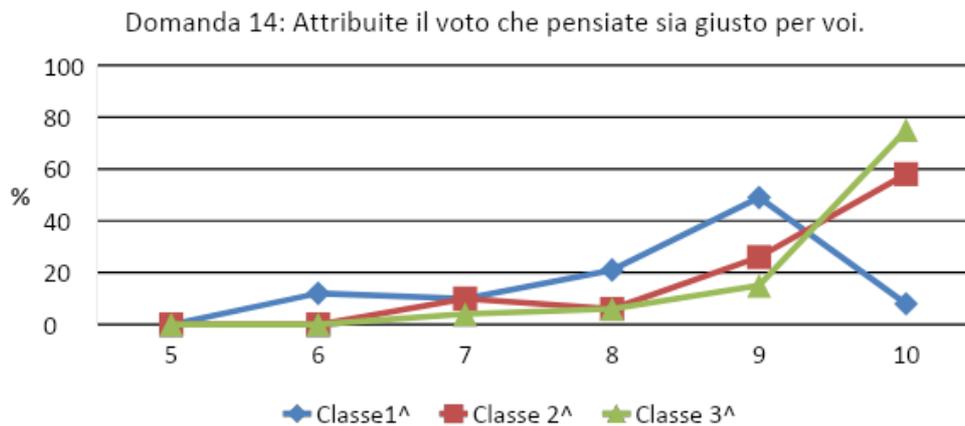


Figura 3c

Figura 3 – Risposte percentuali alle domande 12 (a), 13 (b) e 14 (c) della prova di verifica (esperimento sociale).

Quasi la totalità degli alunni si è ritenuta soddisfatta dello studio fatto, affermando di essersi impegnati in modo adeguato e riconoscendosi una valutazione alta (compresa tra l'8 e il 10). Più alto era il grado della classe frequentata, maggiore il grado di consapevolezza registrato nei confronti dello studio affrontato.

Di particolare nota è il dato registrato in riferimento alle risposte date dagli alunni all'ultima domanda (numero 15). Nonostante anche questa domanda fosse aperta e impostata sulla riflessione piuttosto che alla richiesta di una risposta scritta, il 61% degli alunni ha risposto alla domanda con un ringraziamento nei confronti del docente, dal semplice grazie ad una risposta più articolata.

L'espressione della gratitudine, ha mostrato come gli alunni abbiano compiuto una metariflessione personale, arrivando a riconoscere in questa "prova" una possibilità di crescita e attenzione da parte del docente nei loro confronti, a dimostrazione del fatto che gli alunni hanno bisogno di riflettere su quanto fanno per poter avere una visione diversa rispetto a quella nella quale si sono erroneamente immedesimati e quanto sia importante per loro avere nel docente la figura di *motivatore*, oltre che di guida e facilitatore (Biscaldi, 2020).

Dopo aver svolto la prova di verifica e aver condiviso in modo immediato le proprie sensazioni ed emozioni a riguardo grazie all'attività di *brainstorming*, gli alunni hanno vissuto un momento di confronto cooperativo guidato, al fine di riflettere sugli obiettivi di questo esperimento sociale e sulla loro modalità di rapportarsi alla valutazione e sulle proiezioni che ciascun alunno dà alla valutazione stessa.

Dal dialogo è emerso come gli alunni sentano forte il peso della valutazione numerica per non disattendere le aspettative delle famiglie che richiedono ai figli di ottenere votazioni alte alle loro performance scolastiche, e di conseguenza per non sentirsi da meno rispetto agli altri compagni con i quali si instaura una sorta di competizione malsana.

Il dialogo con l'insegnante ha guidato gli alunni ad una riflessione positiva e funzionale nei confronti dei momenti valutativi. È stata incentrata l'attenzione sull'importanza che lo studio deve avere per se stessi, per poter imparare a migliorarsi, apprendendo contenuti e acquisendo abilità e competenze necessarie ad affrontare le diverse sfide che la vita inevitabilmente richiede, per agire sui propri punti di forza e su quelli di debolezza e progettare miglioramenti per la costruzione del proprio futuro (Montalbetti, 2019).

Gli alunni sono stati guidati a riflettere sull'importanza dello studio nella scoperta e valorizzazione dei propri talenti come possibilità concreta per scoprire la bellezza e l'unicità della propria persona. La riflessione di gruppo ha fatto, così, emergere quanto nella società odierna, che Capobianco (2017) definisce "delle competenze", il talento viene visto come strumento per ottenere delle performance lavorative perfette a mero vantaggio della soddisfazione di standard di alta qualità richiesti in ambito lavorativo.

3. Riflessione pedagogica sulla valutazione da parte di docenti in formazione

Lo stesso esperimento sociale, a cui sono stati sottoposti gli alunni di una Scuola Secondaria di I grado, è stato condotto, con le stesse modalità, su docenti in formazione, frequentanti il Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (TFA sostegno – VII ciclo) presso l'Università degli Studi di Foggia.

La scelta del target risiede nel fatto che, al momento, in Italia, il TFA sostegno costituisce l'unico percorso attivo per la formazione e la specializzazione di docenti e futuri docenti. Inoltre, il campione esaminato, era caratterizzato da docenti afferenti a tutte le diverse discipline curriculari, da docenti già in servizio presso le scuole (sia in ruolo che precari) e da corsisti che non hanno ancora un'esperienza concreta di insegnamento, fornendo, così, un importante carattere di eterogeneità all'analisi dei risultati dell'osservazione.

Nello specifico, 860 corsisti, frequentanti 4 gruppi del Corso di specializzazione per la Scuola Secondaria di I e di II grado, al termine del primo insegnamento previsto per i Laboratori Didattici, *Orientamento e Progetto di Vita* per la Scuola Secondaria di I Grado e *Didattica Speciale per le Disabilità Sensoriali* per la Scuola Secondaria di II Grado, hanno sostenuto la stessa "finta prova" somministrata agli alunni della Scuola Secondaria di I grado descritta in precedenza, adottando le medesime modalità di somministrazione e utilizzando gli stessi *items*, riferendosi, però, in questo caso, all'insegnamento oggetto dell'esaminazione finale.

Il docente titolare degli insegnamenti, che è lo stesso insegnante disciplinare che ha somministrato il questionario agli alunni della Scuola Secondaria di I Grado, anche in questo contesto, ha enfatizzato l'importanza della prova d'esame, soprattutto in riferimento al peso che la valutazione avrebbe avuto sulla media di ciascun corsista sottolineando come la prova in questione fosse destinata al singolo e non frutto di un lavoro di gruppo, modalità usuale all'interno delle attività di laboratorio previste in questa tipologia di corso di specializzazione.

I corsisti, prima di procedere allo svolgimento della prova, hanno mostrato lo stesso atteggiamento preoccupato riscontrato dagli alunni della Scuola Secondaria di I grado, arricchito da una giusta dose di ansia che non è stata mai riscontrata negli esami svolti per gli insegnamenti precedenti, che a differenza di questo erano caratterizzati dalla produzione di un elaborato frutto del lavoro di gruppo e non del singolo individuo.

Una volta ricevuto il modulo Google, e cominciata la lettura delle domande, anche i corsisti del TFA sostegno hanno reagito con un sorriso allo svolgimento della prova, mostrando un'evidente distensione emotiva, e in taluni casi si è assistito anche a commozione, manifestata anche attraverso il pianto.

A differenza di quanto osservato per gli alunni nell'esperimento precedente, i corsisti del TFA sostegno hanno concretamente risposto a tutte le domande previste dalla prova di verifica, rilasciando profonde riflessioni personali che, così come atteso, hanno permesso di compiere una metariflessione

e una riflessione pedagogica sull'importanza della valutazione vissuta, in questo caso, in prima persona, ma anche sul processo di valutazione in generale e sull'importanza che gli studenti e anche i docenti attribuiscono oggi alla valutazione numerica.

Trattandosi di domande a risposta aperta, e quindi avendo dato a ciascun corsista la possibilità di potersi esprimere liberamente, le risposte sono state raggruppate secondo nuclei tematici, così da mostrare le risposte più rappresentative, e i dati, espressi come percentuale sul totale, sono stati rappresentati all'interno di un diagramma *a radar*, e mostrati in figura 4 (a, b, c).

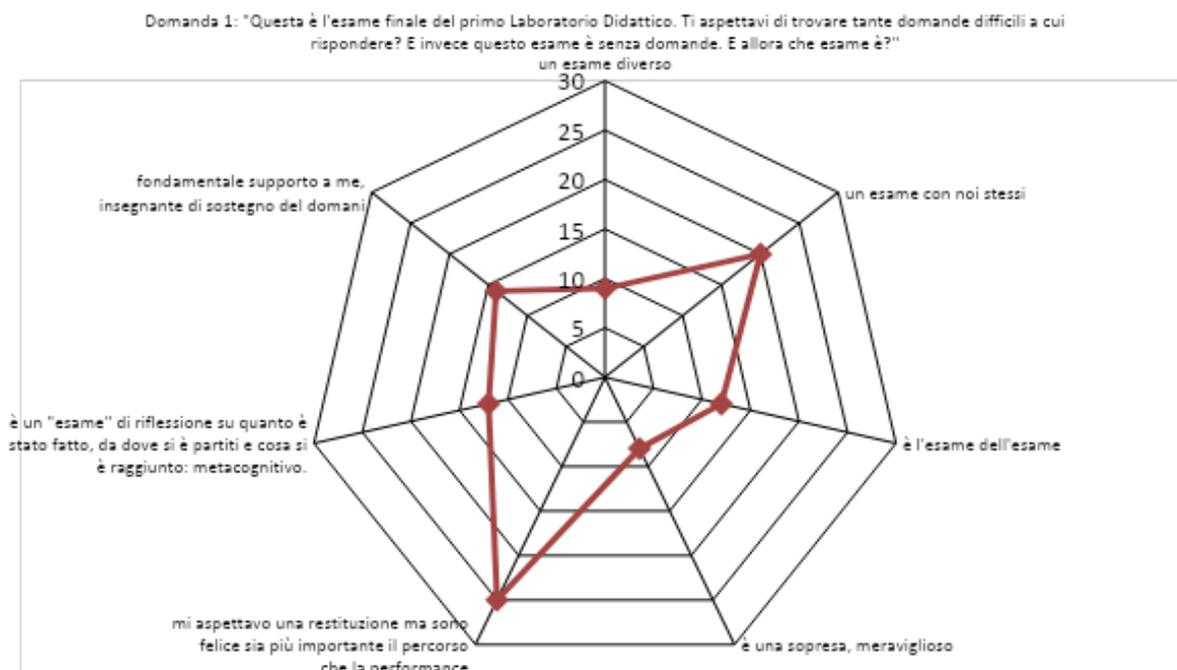


Figura 4a

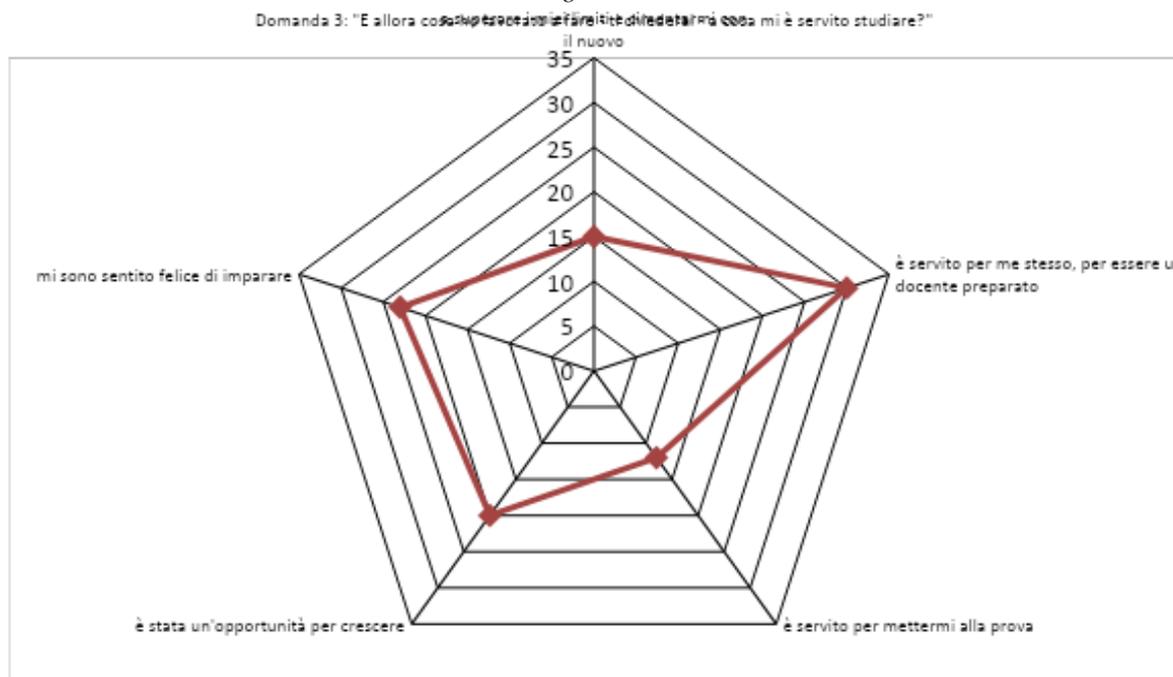


Figura 4b

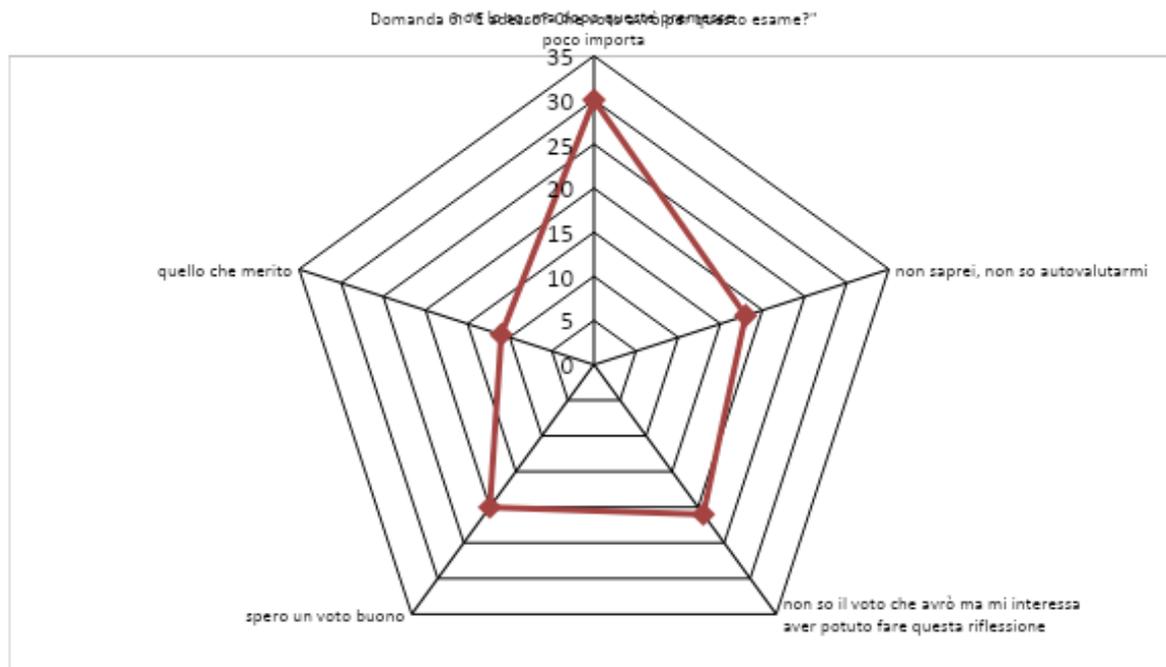


Figura 4c

Figura 5 – Risposte percentuali alle domande 1 (a), 3 (b) e 6 (c) della prova d'esame (esperienza sociale).

La profondità emersa dalle risposte date dagli insegnanti in formazione ha messo, sin da subito, in evidenza l'importanza che gli stessi hanno attribuito al tema oggetto di riflessione.

La figura 4 mostra le riflessioni registrate per domande 1 (figura 4a), 3 (figura 4b) e 6 (figura 4c), che costituiscono il fulcro della macro-riflessione che ha visto protagonisti i 4 gruppi di docenti, sottoposti a questo studio.

Considerato che i docenti hanno argomentato in modo dettagliato le proprie risposte, non è stato necessario far seguire l'attività di *brainstorming* allo svolgimento della prova, ma è stato possibile procedere direttamente con il confronto di gruppo in fase di restituzione dell'esperienza vissuta che ha fatto chiaramente emergere quanto rappresentato attraverso i grafici *a radar* e riportato nelle singole risposte al questionario.

I docenti hanno sottolineato quanto il momento valutativo sia un esame con se stessi, un'opportunità per scontrarsi con i propri limiti e con le proprie potenzialità, una possibilità, quindi, per comprendere concretamente la bontà del percorso svolto sino a quel momento, così da poter comprendere come poter procedere in modo efficace e come poter correggere ciò che ancora non permette il raggiungimento degli obiettivi desiderati.

Più volte, anche in questo caso, sono state utilizzate le parole "felice" e "felicità", sintomo del fatto che soffermarsi a riflettere sul processo, sul percorso, sulle modalità di percorrerlo, generi felicità, perché la scoperta e la riscoperta di se stessi nel contesto in cui si vive può avere il sapore della felicità.

L'analisi dei dati e dei risultati ottenuti, porta in evidenza come i docenti in formazione sentano il bisogno di trasferire agli alunni la "meraviglia" e lo "stupore" provato nello svolgere un compito così *sui generis*, sottolineando quanto riflettere insieme con gli alunni, costituisca la strategia giusta per sviluppare in loro un senso critico (Poce et al., 2012) nei confronti non solo della valutazione, ma del loro intero percorso di studi.

Di particolare importanza, nella riflessione pedagogica, è il dato relativo al 18% dei docenti che ha asserito di non essere in grado di auto-valutarsi, aprendo un ampio dibattito sull'importanza dell'autovalutazione e sull'incapacità di adulti, e di conseguenza degli alunni, di saperla attuare.

Per permettere agli alunni di vivere serenamente il momento della valutazione e comprenderne il senso più profondo, diviene necessario introdurre nell'ordinaria pratica didattica il momento di autovalutazione come momento centrale della crescita armonica di uno studente (Barzanò, 2000). Saper, da parte del docente, costruire una griglia di valutazione comprensibile da parte degli studenti significa da una parte essere in grado di trasferire in maniera chiara ed inequivocabile gli obiettivi che si intendono perseguire, e dall'altra permettere agli studenti di confrontarsi con se stessi partendo da ciò che è l'obiettivo finale di un apprendimento significativo.

In questo modo l'esercizio dell'autovalutazione diviene allenamento costante (Domenici et al., 2014) per far sì che la valutazione assuma le caratteristiche di un processo messo in atto per dare allo studente strumenti concreti per potersi confrontare con se stesso e non con gli altri, per soddisfare le proprie esigenze e non quelle della famiglia, per dar conto al proprio processo di crescita e non alle attese di genitori sempre più orientati al successo nella società e non al successo nella sfera personale dei propri figli.

I processi valutativi e autovalutativi permettono di ricavare delle informazioni preziose per la promozione di comportamenti intenzionali e finalizzati, di azioni "pertinenti", "efficaci" ed "efficienti", tali da mostrarsi adeguate al contesto (Vertecchi, 2003), coerenti con gli obiettivi perseguiti, capaci di produrre l'effetto desiderato (Domenici, 2012).

Anche nel caso dei docenti in formazione, la risposta all'ultima domanda è stata caratterizzata dal senso di gratitudine nei confronti del docente che li ha sottoposti ad una prova di questo tipo, aggiungendo il desiderio di poter riproporre in classe un esperimento di questo tipo poiché ritenuto fondamentale ai fini di una coerente comprensione dell'importanza della valutazione nella prassi didattica, intesa non solo come strumento di formazione e di crescita del singolo e dell'intera comunità, ma soprattutto come competenza da costruire insieme agli studenti (Mariani, 2013).

La co-costruzione delle competenze è alla base dell'efficacia educativa che si struttura a partire da tutti quei fattori sui quali è pensabile agire e impegnarsi per il miglioramento dei risultati. Il momento valutativo e autovalutativo ritrovano nella riflessione metacognitiva *quell'elemento malleabile* dei processi all'interno del contesto scolastico, così come afferma Scheerens (2018), sui quali è utile scommettere per ricercare sempre vie possibili alla progettazione del cambiamento e dell'innovazione, in termini di prodotti di apprendimento attesi più elevati ed equi, nell'ottica di uno status di *ben-essere* condiviso (Molino et al., 2020; Giorgio et al., 2021).

4. Conclusioni, riflessioni e prospettive

A qualsiasi livello della formazione scolastica, il processo di valutazione si pone in stretta correlazione con l'insegnamento da un lato e con l'apprendimento dall'altro.

La scuola odierna è chiamata a riconsiderare le finalità della valutazione equipaggiando gli studenti di quei contenuti, abilità e competenze tali per poter costruire la propria vita futura, sia dal punto di vista personale che professionale (Pastore, 2012).

Considerando che nonostante il dibattito pubblico sia dominato da questioni riguardanti la valutazione scolastica, in Italia non vi sono ricerche significative che abbiano coinvolto gli studenti quali attori protagonisti del processo di valutazione (Pastori, 2013); pertanto, coinvolgere gli studenti nell'analisi

di una tematica così delicata quanto produttiva per il raggiungimento del successo formativo, diviene una strategia fondamentale da adottare per fornire al processo di valutazione quel *quid* in più per essere efficace strumento di formazione condivisa e per attivare quella competenza trasversale che Tela (2019) definisce “strategie di apprendimento”.

L’esperimento sociale presentato in questo articolo e che ha visto protagonisti studenti e docenti è da considerarsi soltanto come un punto di partenza per operare una riflessione da svolgere quotidianamente sull’importanza che il processo valutativo deve avere per gli studenti al fine di motivarli concretamente all’impegno, alla costanza, ad un processo che punti all’efficacia dell’apprendimento e all’autoefficacia dei singoli.

Del resto la stretta correlazione che sussiste tra autovalutazione, e quindi riflessione metacognitiva, e valorizzazione professionale degli insegnanti, che attraverso una riflessione pedagogica sul proprio operato favorisce la riscoperta della propria *mission*, è stato imposto per la prima volta all’opinione pubblica dal “regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione” (2013) contribuendo, così, ad accrescere la cultura valutativa degli insegnanti italiani (Perla, 2019).

La scuola va costantemente *ri-pensata*, soprattutto nell’ottica dell’autovalutazione, che fornisce agli studenti un ruolo fondamentale e di grande valenza formativa. Non è un caso che, probabilmente, il risultato più importante e allo stesso tempo dissonante e su cui vale la pena di continuare a riflettere in studi futuri sia la dichiarazione da parte di docenti in formazione di “non essere in grado di auto-valutarsi”. Attraverso gli strumenti auto-valutativi l’insegnante dà prima a se stesso e poi agli studenti l’opportunità di andare oltre se stessi, passando da un *know how* inconsapevole, prettamente operativo e meccanico, ad un *know how* consapevole e riflessivo (Strollo e Capobianco, 2022), grazie al quale essere in grado di gestire il proprio processo di insegnamento da una parte e di apprendimento dall’altra. La formazione dei docenti è alla base di questo continuo *ri-pensare* la scuola, per poter accrescere in modo consapevole la capacità di adottare in modo efficace strategie metacognitive, riflessive e critiche.

Gli studenti devono avere la possibilità di poter vivere all’interno di un ambiente che generi *ben-essere* e che sia strutturato per costruire quotidianamente *ben-essere*. Anche in questo caso “non è un caso” che dalle riflessioni di docenti e alunni emergano in modo ridondate e continuativo le parole “felicità” e scuola “felice”, perché non solo è questo ciò che studenti e docenti hanno bisogno per vivere in modo autentico e produttivo il processo di insegnamento-apprendimento, ma soprattutto perché la scuola oggi ha bisogno di essere una scuola che è “per la vita, “felice e sana” (Dato, 2021, p.16), luogo formativo privilegiato di “cura e orientamento”.

Riferimenti bibliografici:

Barzanò, G. (Ed.). (2000). *L'autovalutazione nella scuola. Teorie, strumenti, esempi*. Pearson Italia Spa.

Benvenuto, G., Rescalli, G., e Visalberghi, A. (2000), *Indagine sulla dispersione scolastica*. Firenze: La Nuova italia.

Biscaldi, A. (2020). Comprendimi, motivami, appassionami. Riflessioni sulle aspettative degli studenti nei confronti dei docenti della scuola secondaria di secondo grado. *Educazione interculturale*, 18(1), 59-73.

Bonaccorsi, A. (2012). La valutazione della ricerca come esperimento sociale. *La valutazione della ricerca come esperimento sociale*, 156-165.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15435

- Capobianco, R. (2017). *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Capocasa, M. (2016). *L'influenza dei fattori socio-culturali sull'apprendimento scolastico*.
- Cerini, G. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Dato D. (2021). Formazione e (è) felicità. Impegno e possibilità di essere altrimenti. In D. Dato, S. Cardone & C. Romano (a cura di), *L'ora della felicità. Riflessioni pratiche per la promozione delle life skills a scuola* (pp. 11-23). Bari: Progedit.
- Dato, D., Cardone, S., Di Pumpo, M., Filippone, A., Paoletti, F., Romano, C., & Ruggiero, F. (2021). I DADA TEAMS: un'esperienza di didattica innovativa. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 11(2), 292-306.
- De Francesco, G., Donolato, E., Tucci, R., & Mammarella, I. C. (2020). Ansia per la matematica e ansia da valutazione. Quale ruolo nell'apprendimento scolastico?. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24(3), 0-557.
- Domenici, G. (2012). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Education Sciences & Society*, 2(2).
- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2014). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 189-218.
- Ellerani, P. G. (2006). Per una valutazione «autentica». *Innovazione educativa*, 2, 50-56.
- Filippone, A., Bevilacqua, A. (2023). Scientific dissemination and teaching of Microbiology: a model of innovative and orientative teaching in a first level secondary school. *Metis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, submitted, in press.
- Fattorini, O., Benvenuto, G., & Asquini, P. G. (2022). *Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): paradigma di una governance innovativa delle istituzioni scolastiche italiane* (Doctoral dissertation, Tesi di dottorato, Sapienza Università di Roma). Iris Sapienza <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1631646>.
- Giorgio, C., Trincherò, R., Zamengo, F., DELLA RINA, D., Piantadosi, G. I. U. L. I. A., Tomassone, A., & Vittoria, V. (2021). La valutazione come agente di miglioramento. Il monitoraggio del progetto Scuolinsieme. *GIORNALE ITALIANO DELLA RICERCA EDUCATIVA*, 77-88.
- Grimaldo, A. (2023). *Matematica: ansia ed autoefficacia* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)).
- Grion, V. (2011). Valutare a scuola. Dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento. In P. Sorzio (ed.), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 191-220). Roma: Carocci.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una “valutazione sostenibile” all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Hattie, J. (1999). *Influences on student learning*. Inaugural lecture given on August, 2.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). The black box of tertiary assessment: An impending revolution. *Tertiary assessment & higher education student outcomes: Policy, practice & research*, 259, 275.

- Lucisano, P., Stanzone, I., & Alessia, A. (2018). Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti. *Ricercazione*, 10(2), 79-100.
- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e nuova didattica*, 2.
- Melchiori, F. (2018). Scuola e benessere degli studenti: l'influenza dell'ansia sulle skills emotive e sociali. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 315-332.
- Molino, M., Mazzetti, G., Mamelì, C., Ciani, A., Vinci, V., Cortese, C. G., ... & Vannini, I. (2020). La scuola che funziona. Indagine sulle caratteristiche organizzative e didattiche in istituti con effetto-scuola positivo e negativo. *COUNSELING*, 13(2), 42-67.
- Montalbetti, K. (2019). La valutazione come esercizio di cittadinanza. Una risorsa per gli studenti della secondaria. In *Alla ricerca di una scuola per tutti e per ciascuno* (pp. 383-390). Pensa MultiMedia.
- Murayama, K., Pekrun, R., Suzuki, M., Marsh, H. W., & Lichtenfeld, S. (2016). Don't aim too high for your kids: Parental overaspiration undermines students' learning in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), 766.
- Pastore, S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 62-73.
- Pastori, G. (2013). La valutazione a scuola: esperienze e riflessioni di studenti italiani e di altre culture nella scuola italiana. *Processi formativi e scienze dell'educazione*, 179-192.
- Perla, L. (2019). Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti. *ORSO BLU*.
- Poce, A., Corcione, L., & Iovine, A. (2012). Content analysis and critical thinking. An assessment study. *Cadmo*, (2012/1).
- Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. URL: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Italian Journal of Educational Research*, 195-222.
- Ruggiero F., Torregrossa T., & Filippone A. (2021). L'esperienza del per-corso "L'ora della felicità" all'interno del curricolo della Scuola Fo-scolo-Gabelli. In D. Dato, S. Cardone & C. Romano (a cura di), *L'ora della felicità. Riflessioni pratiche per la promozione delle life skills a scuola* (pp. 95-99). Bari: Progedit.
- Stanzone, I., & Lucisano, P. (2019). *Condizioni di Benessere/Disagio degli studenti della scuola secondaria di primo grado in relazione ad aspetti di contesto*.
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (2022). Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti. *Nuova Secondaria*, 39(6), 242-252.
- Tela, A. (2019). *Valutazione e metacognizione: il ruolo della valutazione tra pari nello sviluppo delle strategie d'apprendimento* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)).
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti* (Vol. 4). Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi, B. (2021). La valutazione: il ritorno dell'ideologia (Editoriale). *CADMO*, (2021/1).

- WHO – World Health Organization (1948), *Preamble at the Constitution of the World Health Organization*, in *Official Records of the World Health Organization*, (http://whqlibdoc.who.int/hist/official_records/3e.pdf).
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. Jossey-Bass.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477–501.