

L'importanza della “Valutazione” nell'odierno sistema di istruzione e formazione

Spesso nel nostro vivere quotidiano siamo abituati a dar valore a tutto ciò che ci circonda, dalla stima per un'opera d'arte o per un lavoro svolto, all'attribuzione di un prezzo agli artefatti, al giudizio che esponiamo sugli altri e sui loro comportamenti. Tutte queste attività rappresentano l'immenso significato racchiuso nella parola valutazione. Infatti, tale costrutto di origine latina¹, si configura sul piano semantico come il processo volto all'attribuzione di un “valore” ad un oggetto, un evento o un'attività.

Ripercorrendo brevemente la storia della cultura occidentale è possibile rilevare come tale modalità di operare ha un'origine ancor più antica. Infatti, pensando al processo selettivo che Pitagora poneva nei confronti dei suoi seguaci, operando la distinzione tra acusmatici e matematici, o ancora alla grande distinzione che Eraclito poneva nei confronti degli svegli e dei dormienti, in riferimento alla loro capacità di percepire la realtà circostante, è possibile comprendere come tale processo era presente sin dal periodo dell'età arcaica. Ancora, in epoca moderna, particolare attenzione al processo valutativo è stata posta dal noto scienziato e filosofo Galileo Galilei, il quale fece di tale modalità conoscitiva una tappa fondamentale del suo metodo scientifico sperimentale.

In tal senso, è possibile considerare che, sin dall'antica Grecia ad oggi, il processo valutativo è sempre esistito ed è sempre stato parte integrante del processo conoscitivo dell'uomo. In particolare, nell'odierna società complessa², tale fenomeno si è modificato, affinandosi e sconfinando in tutti i campi del sapere, rappresentando un elemento facente parte dell'esistenza umana.

Ciascun individuo, lungo il proprio iter educativo e formativo, si è imbattuto in un fenomeno particolarmente importante e significativo al livello scolastico: la valutazione. Questo è da sempre considerato un elemento imprescindibile dell'educazione che, attraverso le nuove riflessioni epistemologiche e metodologiche derivanti dalla docimologia, diventa strumento prediletto per promuovere il successo scolastico di tutti gli studenti e garantendo così il principio di inclusione.

D'altronde, la valutazione, in ambito didattico, ha da sempre rivestito una funzione formativa, garantendo l'arricchimento personale e professionale attraverso l'espressione di giudizi, critiche e riflessioni. I giudizi che ognuno di noi riceve dagli altri influenzano profondamente la percezione di noi stessi³, incidendo sul proprio senso di efficacia e di autostima. È importante così comprendere come la valutazione, superando quella tradizionale concezione di strumento oggettivo

¹ Genovesi, G. (1998), *Le parole dell'educazione*, Corso Editore, Ferrara.

² Morin, E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano, Sperling & Kupfer.

³ Cooley, C.H. (1902), *Human Nature and the Social Order*, New York: Charles Scribner's Sons.

e sterile volto ad attribuire un giudizio all'operato dell'alunno, diventi uno strumento educativo di crescita.

In quest'ottica, docente e discente, non più figure antagoniste, devono collaborare e cooperare per creare un clima di fiducia reciproca. La valutazione, deve così supportare la realizzazione di tale rapporto formativo autentico. Tale processo pertanto, non solo favorisce la crescita emotiva e affettiva dell'alunno ma permette lo sviluppo di abilità metacognitive che permettono al discente di compiere valutazioni inerenti il proprio operato.

Quale valutazione efficace per rilevare il processo di apprendimento significativo?

La Valutazione Formativa

Inizialmente considerata opposta alla valutazione sommativa, quella formativa venne delineata dal filosofo australiano Scriven⁴ come strumento utile e dinamico volto a migliorare i programmi e i curricoli scolastici attraverso la sperimentazione di innovazioni didattiche.

La valutazione formativa, in tal senso, è stata pensata anche dal DPR 275/99 che riconosce l'aula come laboratorio di sperimentazione didattica ove il docente, nel rispetto della propria libertà d'insegnamento⁵, può mettere in atto strategie e metodologie didattiche innovative utili al miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento.

La valutazione, in campo scolastico, superando l'appellativo di sentenza finale nei confronti delle capacità e conoscenze degli alunni, acquisisce la funzione di monitoraggio e controllo sistematico del processo di crescita e maturazione dello studente; valutare diviene così sinonimo di rilevazione delle potenzialità di ogni singolo soggetto e della possibilità di una crescita personalizzata.

Si può affermare, in tal senso, che la valutazione formativa abbia come oggetto di studio non più il profitto finale attribuito allo studente, bensì l'intero processo di apprendimento dell'alunno, comprendente sia l'attività didattica del docente che le strategie di studio attuate dal discente.

La principale funzione di tale processo valutativo è quella di monitorare l'efficacia e l'efficienza del percorso didattico realizzato dal docente migliorandolo qualora necessario.

Rilevanti sono i contributi del Bloom e del Cariner, che considerano la valutazione formativa come:

⁴ Scriven, M. (1967), *"The methodology of evaluation, Perspectives of curriculum evaluation,"* AREA Monograph Series on Curriculum evaluation, N°1, Rand McNally, Chicago.

⁵ DPR 122 del 2009, art. 1, comma 5

“... la valutazione assume una funzione formativa perché il suo obiettivo di fornire informazioni che permettano un adattamento dell'insegnamento alle differenze individuali d'apprendimento...”⁶

Bloom (1971)

“..... La valutazione formativa ha per obiettivo di indirizzare un processo di avanzamento, di riconoscere dove e in che cosa l'allievo prova difficoltà e di aiutarlo a superarla. Si tratta di una informazione di ritorno per l'allievo e per il maestro...”⁷

Cariner (1979)

È proprio sulle parole del Bloom che si inserisce, in tale ottica valutativa, la concezione di apprendimento per padronanza da lui stesso realizzata. Il “*Mastery Learning*” o apprendimento per padronanza è una metodologia didattica basata sull'individualizzazione del processo di apprendimento.

Bloom partendo dalle ricche evidenze empiriche del lavoro condotto da Carroll, valorizza le due variabili essenziali per personalizzare qualsiasi situazione di apprendimento, conducendo così qualsiasi studente al successo formativo. Infatti secondo lo psicologo statunitense, il docente per garantire episodi didattici positivi deve far leva sulla qualità dell'istruzione e sull'offrire varie opportunità di apprendere.

In tal senso, ogni studente messo nelle dovute condizioni di apprendere può migliorare il proprio processo conoscitivo, giungendo alla padronanza degli apprendimenti.

Tale metodica si articola in due percorsi complementari, uno di gruppo comune a tutta la classe e l'altro specifico per ogni alunno basato sull'attivazione di un sostegno individuale conseguente a delle difficoltà riscontrate.

Qui divengono momenti essenziali la valutazione e la compensazione, definite come pratiche circolari e interdipendenti. Infatti, una volta effettuata una valutazione, le informazioni rilevate attivano la compensazione delle carenze attraverso la scelta di nuove strategie e pratiche didattiche specifiche per le peculiarità del discente.

È facilmente comprensibile come nell'applicazione pratica di tale metodologia individualizzata un ruolo centrale spetta al processo valutativo che ha il duplice compito di condurre lo studente a comprendere i propri punti forti e deboli in modo da migliorare le proprie performance didattiche, e di portare il docente a monitorare il percorso didattico proposto, così da migliorarlo alla necessità.

⁶ Bloom B.S., Hastings J.T., Handbook, G.F (1971), “*Handbook on formative and summative evaluation of student learning*”, Mc Graw-Hill Book Co., New York

⁷ Cardiner, J. (1979), “*L'evaluation formative, probleme actuel*,” in Allal, Cardinet, Perrenoud.

Il concetto tradizionale della Valutazione Sommativa

Alla fine di un percorso di studi, che sia esso secondario oppure accademico, bisogna raggiungere un titolo di studi, diploma o laurea, che certifichi il possesso di terminate conoscenze e competenze specifiche. In tale contesto, la funzione sommativa della valutazione mira a rilevare le performance manifestate dagli studenti, attribuendo ad esse dei giudizi il più possibile oggettivi e validi rispettando i criteri di scientificità. Va delineato come la valenza sommativa abbia una duplice valenza, infatti se da un lato essa è incentrata sulla misurazione di conoscenze, abilità e competenze acquisite durante l'iter didattico, dall'altro rappresenta la fase finale e consuntiva della verifica conclusiva dei risultati monitorati durante i momenti di valutazione periodica (valutazioni quadrimestrali, scrutini, etc.).

Sembrerebbe, così, che la valutazione diventi un verdetto, un giudizio alla fine di un preciso iter didattico.

Ma è opportuno definire come la valutazione sommativa si incentri sulla professionalità del docente a cui viene attribuito il compito di controllare, selezionare, giudicare il discente. Il docente per poter portare a compimento tale processo, deve far ricorso a tutte le competenze psico-pedagogiche e metodologiche possedute.

Generalmente al termine di un'attività di apprendimento o di un modulo, il docente vaglia le conoscenze ed abilità raggiunte dagli allievi su quanto presentato, attribuendo un profitto alle loro performance. Tale profitto, verificato attraverso la presentazione di prove strutturate e non o prove orali, si traduce in un livello di competenze e conoscenze conseguite dagli alunni.

La funzione sommativa rispecchia il carattere di bilancio che la valutazione deve assumere nel giudicare uno studente.

Nonostante, sembri che tale funzione non attribuisca alla valutazione la valenza formativa utile alla crescita metacognitiva dello studente, il De Landsheere⁸ sottolinea come la valutazione sommativa deve contribuire alla promozione e sviluppo dell'alunno inserendosi trasversalmente nel processo didattico.

In tal senso, la valutazione finale può aver carattere formativo, considerando i profitti dei ragazzi, non come semplici frutti del loro impegno e delle loro attitudini individuali, ma come il risultato di un processo più ampio e dinamico, dove un ruolo centrale è giocato dalla scuola, che diviene responsabile e garante di successo formativo per ogni discente.

⁸ *ivi*.

I Nodi focali della Nuova Valutazione Scolastica

Quando entriamo in una classe ci troviamo sempre dinanzi ad una molteplicità di alunni ciascuno portatore di valori, abitudini, appartenenza ad ambienti diversi che si trovano, in un periodo della loro vita, a vivere un'esperienza comune nel rispetto della propria individualità.

Le molte teorie presenti in letteratura, ormai da tempo, affermano che l'essere umano, sia sul versante biologico che psicologico, è uno ed irripetibile⁹. Esso ha degli aspetti inalienabili, costitutivi del proprio essere, quali le varie modalità relazionali, l'autodeterminazione, la capacità di scegliere tra alternative diverse, di perseguire degli obiettivi, per raggiungere la piena consapevolezza di sé e dei propri processi cognitivi ed emotivi; ed ancora l'uomo, il ragazzo, il bambino, sono esseri costituiti da bisogni, che necessitano di esser soddisfatti come messo in evidenza dalle ricerche masloviane (Maslov 2010).

In base ad un sistema piramidale, a partire dal basso, ove risiede la necessità umana del soddisfacimento dei bisogni fisiologici, si giunge a quel bisogno "apice" che rappresenta l'agire finalistico tanto acclamato da Aristotele nella sua etica nicomachea, ovvero l'autorealizzazione. Basilare è qui anche l'ideazione rogersiana¹⁰ secondo la quale se si è in grado di arrivare al nucleo centrale della persona si troverà una tendenza positiva verso l'autorealizzazione e non una bestia selvaggia da domare.

La scuola, in quanto agenzia educativa secondaria volta alla realizzazione del percorso educativo e formativo dell'uomo, deve avvalersi di tali saperi e creare sempre più ambienti idonei e rispondenti alle esigenze della propria utenza.

La ricerca docimologica, negli ultimi anni, è diventata sempre più parte integrante della quotidianità didattica, tanto che essa fornisce un ottimo contributo nel rapporto insegnamento-apprendimento permettendo di intervenire tempestivamente ove necessario con strategie di rilevazione-misurazione e metodologie appropriate.

In tale prospettiva, gli apporti delle scienze pedagogiche e psicologiche assumono un ruolo specifico, fornendo gli strumenti giusti di analisi dei comportamenti, degli apprendimenti e delle relazioni affettivo-emotive degli alunni.

La personalità di ogni soggetto è il prodotto dell'interazione tra differenti processi cognitivi, emotivi e motivazionali¹¹. Osservando un alunno in classe, inferiamo l'esistenza di fenomeni

⁹ M.Mastropaolo, M.R.Parsi (2014) "*Manifesto della psicologia umanistica ed esistenziale.*" Milano, Franco Angeli (pag.15)

¹⁰ C.Rogers (2000) "*La terapia centrata sul cliente*" Firenze, Psycho.

¹¹ E.Russo (2005) "*La dimensione intersoggettiva della personalità*" Milano, Franco Angeli.

affettivi che ne regolano le interazioni sociali ed interpersonali, ciò perché il ragazzo nel suo agire quotidiano dimostra che la propria emotività è strettamente correlata con l'asse razionale.

Alla luce di queste conoscenze, risulta sempre più evidente come ai docenti di ogni ordine e grado si richiedano capacità e competenze che favoriscano l'ottimale sviluppo cognitivo, affettivo-emotivo e motivazionale dei propri discenti.

Per svolgere al meglio la professione docente questi deve acquisire maggiori capacità di ascolto, di comprensione e di valutazione dei propri alunni, tali da facilitare la costruzione di un "clima collaborativo e di co-costruzione" dove poter vivere serenamente le condizioni di apprendimento.

La Valutazione nella nuova scuola della Competenze

Le indicazioni Nazionali, corredate di nuclei tematici e obiettivi specifici di apprendimento, rappresentano congiuntamente al profilo educativo, culturale e professionale dello studente l'impalcatura su cui le varie istituzioni scolastiche redigono il proprio Piano dell'offerta formativa. Grazie a tali "punti di partenza" i docenti possono progettare i propri percorsi didattici specifici per disciplina in un'ottica sempre più interdisciplinare. Negli ultimi anni nel campo della formazione scolastica qualcosa è cambiato si è passati dall'attenzione posta agli OSA, alle UDA, etc. alla valorizzazione di un nuovo costrutto, quello di "Competenza".

L'emanazione della legge Bassanini, l'attuazione del suo regolamento con il DPR275/99 e i vari DPR 122/2009 e DPR 80/2013, le Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio d'Europa, etc., hanno rimodulato il modo di far scuola, modificando l'autonomia dell'istituzione scolastica e l'autonomia professionale dei docenti.

Tali riferimenti normativi hanno condotto il nuovo docente, quello dei nativi digitali, ad utilizzare sempre più in campo didattico le TIC e a vedere la valutazione non più come mero strumento rilevativo, ma come parte integrante della progettazione didattica.

Tale svolta, non si traduce in un semplice cambiamento di carattere terminologico, ma pone le basi per un totale cambio di prospettiva nel modo di "fare scuola." Infatti, in tale ottica ciascuna disciplina, con i propri saperi, le proprie procedure esplicative ed euristiche, il proprio vocabolario,

favorisce un percorso formativo ed educativo finalizzato all'acquisizione di conoscenze e competenze¹² molteplici e trasversali.

Per comprendere pienamente il costrutto di "Competenza" è bene ripercorrere alcune tappe fondamentali. La prospettiva comportamentista, in vigore nei primi anni del novecento, vedeva il concetto di competenza in un'ottica prettamente empirica, identificandola con la prestazione rilevabile e misurabile emessa dal soggetto. Successivamente questa è stata pensata come la totalità delle risorse possedute dall'individuo caratterizzanti il bagaglio di conoscenze, abilità cognitive, emotive e socio-relazionali. Ancora il noto psicolinguista Chomsky pone una distinzione, più terminologica che epistemologica, tra la qualità posseduta internamente della persona, la "Competenza" e la performance o comportamento esterno, osservabile, la "prestazione".

Ancora, altri noti cognitivisti come il noto Anderson ha messo in rilievo una distinzione più specifica tra competenza ed abilità, delineando la prima come l'insieme dei processi cognitivi basilari per il funzionamento delle abilità, queste intese come prassi operative, osservabili e verificabili.

Per altri come il Pellerey (2004, p.12)¹³ la competenza è la capacità di fronteggiare un compito, una situazione, un problema, ricorrendo alle proprie risorse sia cognitive che emotivo-affettive. L'autore così mette in evidenza le caratteristiche più costitutive della competenza nel far fronte alle difficoltà ricorrendo adeguatamente alle proprie risorse interne ed utilizzando in modo produttivo le risorse esterne presenti nell'ambiente. Egli ritiene inoltre la competenza come un alto livello di qualificazione rispondente al compito, al punto che tanto più questi è complesso tanta più competenza sarà richiesta.

Quello che rappresenta oggi il riferimento più avvalorato per il costrutto di competenza trae le sue radici dalle Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costruzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, ove vengono poste le definizioni di conoscenza, abilità e competenza. Per conoscenza si intende l'insieme di fatti, teorie e prassi specifiche per un settore disciplinare o lavorativo derivanti dall'assimilazione di informazioni. Differente è il concetto di abilità che si riferisce alle capacità di applicare le conoscenze possedute per risolvere compiti, situazioni problematiche, etc. Il costrutto di competenza è più ampio ed indica la capacità di utilizzare il bagaglio di conoscenze, abilità e capacità personali e sociali in differenti contesti, siano questi di studio o di lavoro, volti alla maturazione personale o professionale.

¹²Il Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costruzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente definisce la competenza quale "*comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale*".

¹³ Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia – RCS, Milano, p.12

Già nel 1999 l'Organizzazione Mondiale della Sanità, all'interno di un documento "*Life Skills Education in Schools*", promuove la prevenzione primaria ed il benessere psico-fisico, invitando le scuole a prefiggere il raggiungimento di specifiche abilità (skills) per affrontare adeguatamente la vita.

Le dieci abilità per la vita comprendono¹⁴:

- leggere dentro se stessi (autocoscienza),
- riconoscere le proprie emozioni e quelle altrui (competenza emotiva),
- governare la tensione e lo stress,
- analizzare e valutare le situazioni (senso critico),
- prendere decisioni,
- risolvere problemi,
- affrontare in modo innovativo le situazioni (creatività),
- esprimersi efficacemente,
- comprendere gli altri (empatia),
- interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo.

Da qui, per conformare il sistema formativo europeo, si giunge alle otto competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria. Tali competenze finalizzate alla creazione di cittadini capaci di "*saper esser*" e "*saper fare*" sono così articolate come esposte negli archivi del MIUR¹⁵:

- **Imparare a imparare:**
organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- **Progettare:**
elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le

¹⁴M. Castoldi (2011) "*Progettare per competenze*" Roma, Carocci.(pag.32)

¹⁵http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf

relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie d'azione e verificando i risultati raggiunti.

- Comunicare:

- *comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità differente, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, etc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali.).*
- *rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).*

- Collaborare e partecipare:

interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.

- Agire in modo autonomo e responsabile:

sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.

- Risolvere problemi:

affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.

- Individuare collegamenti e relazioni:

individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.

- Acquisire ed interpretare l'informazione:
acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Gli alunni sono chiamati ad acquisire tali competenze chiave di cittadinanza facendo ricorso alle conoscenze ed abilità connesse ai quattro assi culturali¹⁶:

- asse dei linguaggi: volto al promuovere la padronanza della lingua italiana, attraverso la comunicazione orale, e scritta. Inoltre richiede, la conoscenza di almeno una lingua straniera; la valorizzazione culturale e formativa dei testi, il ricorso alle tecnologie della comunicazione e dell'informazione.
- asse matematico: volto alle capacità tecniche e procedurali sottostanti i processi matematici (calcolo, aritmetica, algebra, ecc.), e geometrici. Inoltre è fondamentale implementare le abilità di risoluzione dei problemi.
- asse scientifico-tecnologico: riguarda metodi e concetti per porsi interrogativi, osservare e sperimentare il mondo circostante. In questo campo assumono particolare rilievo l'apprendimento e le esperienze dirette nel contesto reale.
- asse storico-sociale: si riferisce alla capacità di percepire gli fatti e costrutti storici a livello nazionale, europeo e mondiale, rilevando nodi e connessioni con i fenomeni sociali ed economici. Si pongono al centro di tale asse i valori dell'inclusione e dell'integrazione che costituiscono il punto di partenza per la vita sociale.

Alla luce di quanto esposto, emerge chiaramente l'importanza di una progettazione didattica innovativa che favorisca l'acquisizione di competenze superando le vecchie finalità scolastiche dell'apprendimento concettuale.

Il docente nel promuovere azioni di spinta, di motivazione e di valutazione dei discenti deve conoscere ed adottare tali riferimenti come pietra miliare del suo lavoro.

A tal proposito due quesiti esposti nel libro di Maurizio Lichtner¹⁷ invitano criticamente a riflettere sulle differenti situazioni di apprendimento, ponendo l'accento sull'enorme diversità tra

¹⁶http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/obbligo_istruzione.shtml, espressi nel DM 139/2009

¹⁷M.Lichtner (2004), "Valutare l'apprendimento: teorie e metodi", Milano, Franco Angeli. (pag 212)

l'apprendimento promosso in contesti scolastici e l'apprendimento naturale che avviene in contesti di realtà. Le due situazioni, logicamente equivalenti, presentano un grado di difficoltà molto diverso, contrapponendo ad un sapere scolastico fondato sull'approccio analitico alla conoscenza, un sapere reale, pratico, promotore di un approccio globale alla stessa.

Ancora a livello docimologico, si riscontra una netta differenza tra le tipiche modalità di valutazione scolastica incentrate sul singolo allievo per accertare l'apprendimento individuale, che esamina il ragazzo distante dal gruppo classe, dall'esperienza reale ove viene naturale condividere con gli altri le modalità di fronteggiamento del compito.

Così, in accordo con il pensiero pizzigoniano¹⁸ del Rinnovamento scolastico, il sapere della scuola tende ad essere decontestualizzato, trasmesso tradizionalmente attraverso dei codici (numeri, lettere, etc.); mentre quello reale è concreto, pratico, composto da dati empiricamente osservabili e manipolabili. Così il "sapere scolastico", maturato nel contesto istituzionale, è generalizzato alle conoscenze acquisite (imparo la moltiplicazione per poterla usare per fare la spesa etc.) e il "sapere reale" è limitato al contesto specifico (imparo a guidare la macchina con un dato modello e in una data situazione ambientale, non è automatico il trasferimento ad altri contesti).

In tale ottica la competenza, in quanto sapere pratico e poetico possiede le capacità di connettere, legare ed unire concetti e conoscenze, di produrre ed usare in modo creativo le proprie abilità in ogni contesto, favorendo sempre più il maturare di una logica di tipo pragmatico. Va così evidenziato come, da quanto esposto dai differenti riferimenti teorici ed epistemologici, il costrutto di competenza racchiude in sé quello di abilità e conoscenza, coniugando il sapere pratico a quello teorico e, parallelamente, l'esperienza alla riflessione.

Favorire nello studente la maturazione delle competenze chiave basilari per vivere efficacemente nella società, utilizzando in modo appropriato le proprie risorse interne per fronteggiare le problematiche quotidiane, significa riuscire a creare quel ponte che partendo dall'esperienze scolastiche permetta di giungere alle situazioni reali di vita.

Perché valutare per motivare

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso. Le singole storie presentano fenomenologie diversificate. È errato imputare questo rischio solamente a variabili che riguardano l'allievo o a variabili a lui esterne. Nella vita di ciascuno l'esperienza scolastica rappresenta un tassello molto importante. Nella società contemporanea sta crescendo progressivamente il peso di altre agenzie, sia

¹⁸ G. Pizzigoni, *"Le mie lezioni ai maestri d'Italia"*, 1956, La Scuola ed. Introduzione.

formali che informali, ma il ruolo della scuola rimane di rilievo nel processo di socializzazione¹⁹. La scuola è un'agenzia di socializzazione formale²⁰, con due funzioni fondamentali: quella di socializzazione e quella di selezione. La funzione di socializzazione è quella che potremmo definire “socializzazione secondaria”, l'interiorizzazione delle aspettative di ruolo necessaria per inserirsi nella società in quanto prepara all'assunzione di ruoli adulti. La funzione di selezione ha lo scopo di orientare il discente verso le diverse posizioni sociali esistenti: “attualmente è certo che la scuola, mentre rimane un'istituzione di istruzione e di educazione, è nello stesso tempo parte di un meccanismo sociale che prova la capacità degli individui, che li setaccia, li seleziona e decide della loro posizione sociale”²¹.

L'ambiente scolastico rappresenta un luogo ove mettersi alla prova, una palestra potenziale. Avere successo a scuola non comporta l'aver successo nella vita sociale ma arriva a darne un senso e un valore. L'insuccesso scolastico è il risultato della combinazione di più variabili, fattori socioculturali, personali e socioeconomici; senza che sia possibile operare una distinzione al loro interno. Ci si riferisce alle situazioni di difficoltà dei ragazzi a scuola con il termine “marginalità scolastica”, che può essere intesa come esplicita, evidenziabile dalle bocciature e gli abbandoni; o come marginalità latente, evidenziabile dall'autoesclusione alla mancanza di rapporti con compagni e professori. Questa marginalità rischia di avere pesanti ripercussioni sulla formazione dell'identità e sugli esiti formativi e professionali del ragazzo. Per prevenire questa dispersione tutte le strutture si devono attivare intervenendo su più piani. “Il giovane drop-out non fa altro che manifestare, in modo più o meno esplicito, i problemi comuni alla maggior parte degli studenti, solo che gli altri hanno trovato sostegno, energie o strumenti sufficienti per superarli”²². La situazione di disadattamento che porta all'abbandono della scuola è una delle possibili espressioni del disagio inteso come difficoltà o impossibilità di affrontare i compiti richiesti. Il ragazzo non trova, in sé o nell'ambiente circostante, le risorse per superare questi problemi. La sensazione più frequente è quella del “sentirsi inadatto” che il ragazzo esprime mettendo in atto comportamenti non appropriati al contesto.

Il sistema formativo può andare incontro al discente e contribuire a ridurre il numero dei drop-out. Con il termine “dispersione scolastica o formativa” si può, oggi, fare riferimento a quelle situazioni in cui si verificano evidenti rallentamenti o interruzioni del percorso formale di studio o formazione.

¹⁹ Ribolzi L., (1993), *Sociologia e processi formativi*, La scuola, Brescia.

²⁰ Besozzi, (1993), *Elementi di sociologia dell'educazione*, NIS, Roma.

²¹ Sorokin P., (1965), *La mobilità sociale*. Edizioni di comunità, Milano.

²² Nicoli D., (1999) *Percorsi di inserimento per giovani in difficoltà*, in *Professionalità*, n.52, Luglio/Agosto, pag.75.

Per tali ragioni, risulta fondamentale riuscire ad analizzare tutte le variabili in gioco nel processo di insegnamento-apprendimento dei giovani studenti, ponendo particolare attenzione alla motivazione ad apprendere.

La Valutazione auto-regolativa ed etero-regolativa risulta fondamentale sul senso di autoefficacia e di autostima di uno studente. In tal senso, la percezione che uno studente si crea di se stesso è fortemente legata alle esperienze di vita che crea nella scuola. Le teorie cognitive contemporanee, basate sul concetto di appraisal²³, mettono in rilievo come per incrementare la motivazione ad apprendere e la spinta al miglioramento è necessario che lo studente realizzi esperienze scolastiche positive e che le stesse siano adeguatamente attribuite alle reali cause.

Perciò si richiede che lo studente, con buone capacità metacognitive, abbia maturato il locus of control, capacità che gli permette di rilevare accuratamente l'origine delle cause dei suoi successi. Pertanto, è indispensabile somministrare uno strumento valutativo che permetta di rilevare le conoscenze cognitive possedute dallo studente sulle proprie capacità, sulle proprie motivazioni e sulle proprie abilità. Tramite l'indagine iniziale di questo prerequisito basilare, si potrà favorire un'adeguata progettazione didattica personalizzata volta a lavorare sul reale senso di riuscita dell'alunno.

Bibliografia

Bacher, D. F., Bonora D., Fulda-Weill, M-C., Mialaret G., Rapoport, D. (1974), *Trattato di psicologia applicata. 6. Educazione e istituzioni educative*, Armando Editore, Roma.

Bandura A., (1997). "*Self-efficacy the exercise of control*, New York, FREEMAN AND COMPANY", trad. It. Lo Iacono G., Mazzeo R., Autoefficacia. Teorie e applicazioni, Trento, ERICKSON 2000

Bandura A., (1986), "*Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*", Englewood Cliff, N. J. Prentice-Hall, cit. da Viau R., La motivazione en context scolaire, Saint-Laurent (Canada), Edition du Renouveau Pedagogique, de Boeck, 1994. Cit. da Ricchiardi Paola, Creare e potenziare la motivazione ad apprendere. Risultati di ricerca e strategie di intervento, Torino, Libreria Stampatori, 2003.

²³Valutazione (Arnold)

- Benedetto V., (2003); *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano
- Bloom B.S., Hastings J.T., Handbook G.F., (1971), "*Handbook on formative and summative evaluation of student learning*", Mc Graw-Hill Book Co., New York
- Bonazza, V. (2014) lezione accademica di Docimologia, "*Misurare e Valutare*", Lezione V, Unipegaso.
- Bondioli, A. Ferrari, M. (1999), *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*, Franco Angeli.
- Bonino S. (1994) "*Dizionario di psicologia dello sviluppo*", Torino, EINAUDI
- Calonghi L. (1954), *L'insufficienza e soggettività delle valutazioni scolastiche degli insegnanti*, Orientamenti Pedagogici, I, 1.
- Claparède E., (1967), *L'educazione funzionale*, 1931, trad. it. Valeri M., Firenze, Bemporad-Marzocco.
- Cardiner J., (1979), "*L'evaluation formative, probleme actuel*," in Allal, Cardinet, Perrenoud.
- Carlo R. (2007), *Linearrienti di storia della docimologia , i quaderni di progettate e valutare nei contesti formativi* , Monolite editore, Roma.
- Castoldi M., (2011) "*Progettare per competenze*" Roma, Carocci.
- Catalfamo, G. (2000), *Storia della Pedagogia*, Ed. Spiegel
- Cornoldi c., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C., (2005), *Test Amos 8-15 Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Trento, Ed. Erikson.
- Cooley, C.H. (1902), *Human Nature and the Social Order*, New York: Charles Scribner's Sons
- De Landsheere G., (1973), *Evaluation continue et exarnens. Precis de docimologie*, Edition Labor, Bruxelles; trad. It., *Elementi di docimologia. Valutazione conónua ed esami*, La nuova Italia, Firenze.
- Ford M.E., (1995) *Motivation and competence development in special ad remedial education. Intervention in school and clinic*, trad. It. Calovi C. (a cura di), stimolare la motivazione e il senso di autoefficacia, Difficoltà di apprendimento.
- Gattullo, M. (1968), *Didattica e docimologia*, Armando, Roma
- Genovesi, G. (1998), *Le parole dell'educazione*, Corso Editore, Ferrara.
- Giusti E., Montanari C., Ionnazzo A., (2006) "*Psicodiagnosi integrata, Valutazione transitiva e progressiva del percorso qualitativo e degli esiti nella psicoterapia pluralistica fondata sull'evidenza obiettiva*", E.Giusti, Roma.
- Heider F., (1958), "*The psychology of interpersonal relations*", New York, Wiley, cit. it. In Marini F., *Successo ed insuccesso nello studio*, Milano, Franco Angeli 1990.

- Heckhausen H., (1976), *Kompetenz*, in *Historisches Worterbuch der Psychologie*, Basel, Kargel, vol. IV
- Kelley H.H. (1967), *Attribution theory in social interaction*, sta in Levine D. Nebraska, *Symposium on motivation*, Lincon University of Nebraska press, Cit. Marini F., *Successo e insuccesso nello studio*, Milano Franco Angeli, 1990
- Ianes, D., Tuffanelli, L, (2011), “*La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*,” Trento, Erickson.
- Ianes, D., (2001), “*Didattica speciale per l’integrazione*”, Trento Erickson.
- Jones E., David K.,(1965), “*From acts to disposition*, sta in Berkowitz L., *Advances in experimental social psychology*,” London, New York, Academic press, Vol. 2
- Lichtner M. (2004), “*Valutare l’apprendimento: teorie e metodi*”, Milano, Franco Angeli.
- Lewin K., (1935), *A. dynamic theory of personality: selected papers*, New York, Mc Graw Hill, trad. It. *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Gianni Barbera, 1965
- Maslow A. (1954), “*Motivation and personality*”, New York, Harter E Row, Publishers. Trad. It. *Riverso E. (a cura di), Motivazione e personalità*, Roma, Armando Editore.
- Mastropaolo M., Parsi M.R., (2014)“*Manifesto della psicologia umanistica ed esistenziale.*” Milano, Franco Angeli
- Miller G. A., Galanter E., Pribram K.H.(1980), “*plans and the structure of behavoir*, New York, Holt, Rinehart e Wilson”, , cit. da Nuttin J., *Theorie de la motivation humaine. Du besoin au project d’action*, Paris Press Univeristaires de France, 1980, Trad. Angelicola M. D. (a cura di), *teorie della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, Roma, Armando editore, 1983.
- Meumann E., (1908) *intelligenz und wille*, Leipzig, *Quelle e Meyer*, cit. da Heinz-Dieter S., *motivations psychologic*, Stuttgart, W.Kohlhammer Verlag Gmbh, 1986, trad. It. Di Fiore V. (a cura di), *Psicologia della motivazione*, Bologna, Il Mulino, 1989
- Messana C.,(2007), *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, Roma, Carocci Editore.
- McClelland D.C. (1995), *Studies in motivation*, New York, *Appleton-Cntury Crofts*, . Cit. da Atkinson J.W., *An introduction to motivation*, Princeton N.Y. Vann Nostrand, 1964- Trad. It. Bacciancini M. (a cura di), *La Motivazione*, Bologna il Mulino 1973.
- Morin, E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano, Sperling & Kupfer
- Nicoli D:, (1999), *Percorsi di inserimento per giovani in difficoltà*, in *Professionalità*, n.52, Luglio/Agosto
- Piéron, H. (1936) *Examens et docimologie*, Paris, Puf.

- Panizza, S. (1978), *La valutazione scolastica*, Lisciani-Zampetti, Teramo.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia – RCS, Milano.
- Piéron, H. (1929), *La technique des examens et la nécessité d'une docimologie*,
L'enseignement scientifique, II, 17
- Pizzigoni G., (1956), "*Le mie lezioni ai maestri d'Italia*", La Scuola ed. Introduzione
- Ribolzi L., (1993), *Sociologia e processi formativi*, La scuola, Brescia
- Polito M., (2003), *Guida allo studio, La motivazione. Come coltivare la voglia di apprendere e salvare la scuola*, Roma, Editori riuniti.
- Ricchiardi P.,(2005), "*Ricominciamo del desiderio. Ricerche e percorsi per sviluppare la motivazione a scuola*", Torino, SEL.
- Ricchiardi P.,(2003), "*Creare e potenziare la motivazione ad apprendere. Risultati di ricerca e strategie di intervento*", Torino, Libreria Stampatori.
- Rogers C. (2000) "*La terapia centrata sul cliente*" Firenze, Psycho.
- Rotter J.B.,(1994), "*Social learning and clinical psychology*", New York, Prentice Hal., Cit.
- D'Alonzo L., *demotivazione alla scuola. Strategie di superamento*, Brescia, La scuola, 1998
- Russo E. (2005) "*La dimensione intersoggettiva della personalità*" Milano, Franco Angeli.
- Schunk D. H. (1985), *Self-efficacy and classroom learning, Psychology in the schools*, n.22.
- Scriven, M. (1967), "*The methodology of evaluation, Perspectives of curriculum evaluation,*"
AREA Monograph Series on Curriculum evaluation, N°1, Rand McNally, Chicago.
- Sorokin P., (1965), *La mobilità sociale*. Edizioni di comunità, Milano.
- Skinner B.F (1967),,, *Correl W., Defend und lernen beitrage der lernforschung zur methodic des unterichts Braunschweig*, Georg Westermann, trad. It. Massimi, P. Pensare ed apprendere, Roma, ARMANDO 1974
- Visalberghi A., (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizione Comunità, Milano.
- Watson J.B., *Psychology as the behavior views it, in Psychological Review 20, pp. 158-177*, trad. It. N. Dazzi, L. Mecacci (a cura di), *La psicologia dal punto di vista comportamentista*, in Storia antologica dell psicologia, Firenze, GIUNTI-BARBERA 1982.
- Weiner B. (1980), *Theories of motivation from mechanism to cognition*, Chicago, Romol Mc Nally.
- Wiggins, G. *AThe case for authentic Assessment*. ERIC Digest@
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Windelband, W. (1947), *Preludi: saggi e discorsi d'introduzione alla filosofia*, Freiburg im Breisgau 1884; tr. it., Milano

Zanniello G. (2014), *Docimologia e ricerca educativa. L'eredità di Luigi Calonghi*, Pensa MultiMedia, Lecce.