

La valutazione per favorire l'apprendimento: il caso di un corso di studi universitario.

Assessment to promote learning: the case of a university course.

Irene Dora Maria Scierri, Università degli Studi di Perugia.

Federico Batini, Università degli Studi di Perugia.

ABSTRACT ITALIANO

Negli ultimi anni si sente spesso parlare in letteratura di *valutazione per l'apprendimento* e di *valutazione come apprendimento*. Il contributo illustra, dopo una esplicitazione delle caratteristiche dei due approcci, un'esperienza di valutazione *per* l'apprendimento e *come* apprendimento in Università. L'esperienza acquista maggiore significatività in relazione alla tipologia di corso in cui è stata realizzata: *Metodi e Tecniche della Valutazione Scolastica* afferente a *Scienze della Formazione Primaria*. In questo contesto peculiare, il percorso valutativo intrapreso si traduce in un'esperienza significativa non solo di apprendimento disciplinare ma anche di riflessione sul valore della valutazione in relazione al futuro ruolo di docenti. I risultati raggiunti, in termini di acquisizione di competenze valutative e di feedback ricevuti, mostrano che il percorso proposto ha permesso ai discenti di conseguire alti livelli di apprendimento e di soddisfazione legati all'esperienza didattica.

ENGLISH ABSTRACT

The In recent years, discussions in literature have increasingly been focused on *assessment for learning* and *assessment as learning*. After making explicit the characteristics of the two approaches, the contribution presents an experience of assessment *for* learning and *as* learning at University. The experience gains more significance in relation to the type of course: *Assessment Techniques and Methods* within the *Primary Education Science* degree course. In this peculiar context, the assessment pathway undertaken not only results in a significant experience but it also leads to a reflection on the assessment value with regard to the future role of teachers. The results achieved, in terms of development of assessment competence and feedbacks received, show that the pathway allowed the learners to achieve high levels of learning and satisfaction related to the didactics.

Valutazione per l'apprendimento e valutazione come apprendimento

Valutazione *per* l'apprendimento (*assessment for learning*) e valutazione *come* apprendimento (*assessment as learning*) sono concetti che recentemente hanno assunto un ruolo centrale nella letteratura sull'argomento. Ciò che segna una pietra miliare nell'attenzione all'idea di *valutazione per l'apprendimento* è il lavoro di Black e Wiliam (1998), sintesi di oltre 250 studi che collegano valutazione e apprendimento, in cui è stato rilevato come l'uso intenzionale della valutazione in classe per promuovere l'apprendimento abbia migliorato i risultati degli studenti: «Da quel momento, è diventato

ovvio che la valutazione può essere un potente catalizzatore per l'apprendimento» (Earl, 2013, p. 2 [Traduzione di chi scrive]).

La *valutazione per l'apprendimento* è a tutti gli effetti una valutazione formativa (Scriven, 1966; Bloom, Hastings, & Madaus, 1971) in cui la funzione delle informazioni raccolte durante la valutazione non è finalizzata ad attribuire voti o giudizi (valutazione sommativa) ma a predisporre la successiva fase di insegnamento-apprendimento. Quello che contraddistingue questo approccio è il fatto che gli studenti siano messi a conoscenza delle aspettative sui risultati fin dall'inizio del percorso di apprendimento e collaborino con il docente nel monitorare il livello di conseguimento in relazione alle aspettative concordate, in modo da poter stabilire gli obiettivi successivi e svolgere un ruolo attivo nella gestione dei propri progressi. In breve, durante l'apprendimento gli studenti sono all'interno della valutazione (Stiggins, Arter, Chappuis, & Chappuis, 2004; Stiggins, 2005) e i feedback vengono costantemente forniti agli studenti in modo tale che questi possano regolare il proprio apprendimento.

Il concetto di *assessment as learning* è invece stato introdotto da Earl (2003), la quale definisce la *valutazione come apprendimento* un particolare sottoinsieme della *valutazione per l'apprendimento* che enfatizza l'utilizzo della valutazione come processo di sviluppo e di supporto dei processi metacognitivi degli studenti. L'aspetto della metacognizione che più è rafforzato dalla *valutazione come apprendimento* è quello relativo ai meccanismi di regolazione e di controllo dell'apprendimento (Borkowski e Muthukrishna, 1992; Cornoldi, 1995). Introducendo la nozione di *valutazione come apprendimento* come un sottoinsieme della *valutazione formativa*, Earl intende rafforzare il ruolo di quest'ultima in funzione dell'apprendimento dello studente, più che di regolazione del processo di insegnamento. La *valutazione come apprendimento* si concentra dunque principalmente sul ruolo dello studente, visto come connettore critico tra la valutazione e il proprio apprendimento: agendo come pensatori critici, gli studenti danno un senso alle informazioni, mettendo in relazione le conoscenze pregresse e usandole per costruire nuovi apprendimenti. In questo senso la valutazione diventa un processo che favorisce la metacognizione, in quanto gli studenti utilizzano il feedback valutativo ricevuto per monitorare ciò che stanno imparando, utilizzandolo per apportare regolazioni, adattamenti e modificazioni in ciò che comprendono (Earl, 2003, p. 47).

Earl sostiene che i tre approcci valutativi contribuiscano tutti all'apprendimento, ma in modi molto diversi (Fig. 1). Il problema è che ciò che ancora predomina è la *valutazione dell'apprendimento*, con uno spazio residuo riservato alla *valutazione per l'apprendimento* e la quasi totale assenza della *valutazione come apprendimento*. Proporzioni che, ancora secondo Earl, andrebbe rovesciate, lasciando lo spazio maggiore alla *valutazione come apprendimento*.

Secondo Trinchero (2017) il tipo di valutazione che può favorire al meglio l'attivazione cognitiva e quindi l'apprendimento non può certo essere la *valutazione sommativa (assessment of learning)* in quanto posta al termine di un percorso di apprendimento; la *valutazione formativa (assessment for learning)* fornisce già migliori opportunità di attivazione, in quanto si configura come un momento intermedio di un percorso di apprendimento. È tuttavia la *valutazione come apprendimento (assessment as learning)* –

definita anche “valutazione formante” – che accompagna il discente in tutte le fasi del percorso di apprendimento che «rinforza le istanze alla base della valutazione formativa enfatizzando il ruolo dello studente come connettore tra i momenti di apprendimento e di valutazione» (Trincherò, 2017, pp. 80-81).

Approccio	Scopo	Punti di riferimento	Valutatore chiave
Valutazione <i>dell'</i> apprendimento	Giudizi sul posizionamento, progressi, risultati, ecc.	Altri studenti, standard o aspettative	Insegnante
Valutazione <i>per</i> l'apprendimento	Informazioni per le decisioni didattiche degli insegnanti	Standard o aspettative esterni	Insegnante
Valutazione <i>come</i> apprendimento	Auto-monitoraggio e autocorrezione o regolazione	Obiettivi personali e standard esterni	Studente

FIG. 1 – CARATTERISTICHE DELLA VALUTAZIONE DI, PER E COME APPRENDIMENTO (ADATTATO DA EARL, 2003)

Da quanto fin qui esposto, appare chiaro che nel momento in cui si cerca di definire – entro qualsiasi pratica didattica e contesto di apprendimento – il *perché* valutare, non è auspicabile fornire una risposta diversa da quella che implica direttamente il favorire l'apprendimento degli studenti: «una valutazione che non è percepita come processo autenticamente finalizzato allo sviluppo di soggetti e contesti chiamati in causa nel giudizio ha notevoli probabilità di venire vissuta come mero assolvimento di un compito burocratico o come strumento di erogazione di premi o punizioni» (Corsini, 2018, p. 205). Premi e punizioni che hanno scarso effetto sull'apprendimento, al contrario di un feedback autenticamente formativo in grado di fornire indicazioni utili a migliorare lo svolgimento di un compito (Hattie & Temperley, 2007). Quanto appena richiamato sulla dimensione strettamente valutativa, integrato a una didattica che coinvolga direttamente studentesse e studenti, è in grado di favorire il raggiungimento di più alti livelli di apprendimento (Hattie 2009; 2012). Altre ricerche hanno inoltre rilevato l'efficacia della valutazione formativa sulle votazioni agli esami finali (Stull, Varnun, Doucette, Schiller, & Bernacki, 2011; Owen, 2016).

Nonostante tali evidenze, la valutazione formativa nel contesto universitario è ancora poco diffusa, in modo particolare in quello italiano, come hanno rilevato di recente Coggi e Pizzorno (2017). L'esperienza che segue ha voluto mettere in pratica, in un contesto universitario, i principi di una didattica attiva e di una valutazione *per* l'apprendimento e *come* apprendimento, in cui studentesse e studenti potessero sviluppare saperi e competenze legate alla valutazione, metterle in pratica e riflettere costantemente sul percorso intrapreso, sugli obiettivi raggiunti e sull'utilità di tutto il percorso per la loro futura professionalità docente.

Descrizione dell'esperienza

L'esperienza si è svolta all'interno del corso di *Metodi e Tecniche della Valutazione Scolastica*, afferente al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Perugia, nell'anno accademico 2017/18.

Il corso, situato al quinto anno del corso di laurea a ciclo unico, ha avuto, negli ultimi tre anni, un'attenzione osservativa particolare, in ragione di una difficoltà che sembrava contraddistinguere gli studenti nel raggiungere le competenze e le conoscenze minime poste come obiettivi di apprendimento del corso. La struttura del corso ha dunque previsto, sin dalla prima revisione, tre anni fa, un modello didattico centrato sull'attivazione degli studenti, articolato in prove in itinere, e che, visto l'oggetto del corso, consentisse anche il confronto diretto con diverse modalità di valutazione. Nei tre anni le modifiche introdotte sono state molte e i risultati raggiunti possono definirsi, finalmente, soddisfacenti, pur non mancando ancora azioni migliorative da intraprendere.

Struttura didattica e valutativa del corso

All'inizio del corso è stato effettuato un contratto formativo con i discenti. Sono stati presentati gli obiettivi formativi, la struttura e le finalità delle prove previste e le relative modalità di valutazione (Fig. 2). La didattica del corso ha dunque seguito due binari paralleli e in parte integrati: da un lato la presentazione di argomenti più strettamente teorici e tecnici sulla metodologia della valutazione scolastica, dall'altro la proposta di una didattica attiva centrata prevalentemente sul lavoro di gruppo e una costante riflessione sulla valutazione. In questo contributo ci soffermeremo su questo secondo aspetto della didattica, sulle sue modalità di svolgimento, sui risultati ottenuti da studentesse e studenti alla fine del corso e sui feedback ricevuti dagli stessi al termine del percorso.

Prova 1	Prova 2	Prova 3	Prova 4
<i>Oggetto:</i> stesura dei criteri di valutazione della seconda prova attraverso la costruzione di una rubrica valutativa	<i>Oggetto:</i> costruzione di uno strumento di valutazione	<i>Oggetto:</i> compilazione dello strumento di autoriflessione sulla valutazione "Io e la valutazione"	<i>Oggetto:</i> prova scritta sugli argomenti del corso
<i>Modalità:</i> di gruppo	<i>Modalità:</i> di gruppo	<i>Modalità:</i> individuale	<i>Modalità:</i> individuale
<i>Criteri di valutazione:</i> individuazione delle due dimensioni fondamentali di uno strumento di valutazione (validità e affidabilità)	<i>Criteri di valutazione:</i> stabiliti insieme ai corsisti sulla base delle risultanze della prova 1 rielaborate e negoziate con l'aula e socializzate (rubriche)	<i>Criteri di valutazione:</i> completezza e coerenza dei contenuti, correttezza metodologica	<i>Criteri di valutazione:</i> punteggi assegnati in base alle risposte esatte, senza penalità
<i>Punteggio max:</i> 4	<i>Punteggio max:</i> 10	<i>Punteggio max:</i> 2	<i>Punteggio max:</i> 15

FIG. 2 – ARTICOLAZIONE DELLE PROVE DEL CORSO

Il percorso formativo sulla valutazione si è posto come obiettivo generale di apprendimento, condiviso fin da subito con studentesse e studenti, lo sviluppo di una competenza valutativa nei termini di una comprensione delle finalità della valutazione, delle sue funzioni, dei suoi strumenti e dello sviluppo dell'abilità di predisporre strumenti valutativi in maniera coerente con specifici obiettivi di apprendimento.

In tale quadro, le prime due prove avevano lo scopo di far riflettere i discenti sull'importanza di esplicitare e condividere i criteri di valutazione e sviluppare la loro abilità di progettazione di strumenti valutativi adeguati, al fine di evitare, in futuro, valutazioni poco chiare, poco trasparenti, poco formative.

La terza prova offriva ai discenti un percorso di autoriflessione in cui la valutazione da oggetto disciplinare "esterno" alla vita degli studenti diventa parte del loro vissuto, chiedendo loro di riflettere sul proprio rapporto con la valutazione, sulle proprie esperienze valutative, di esercitarsi come valutatori.

La quarta prova, con prevalente finalità sommativa, è stata comunque preceduta da una esercitazione con finalità formativa: ai corsisti è stato reso noto quali fossero le conoscenze e le abilità richieste, sono stati chiariti dubbi e difficoltà del singolo, riprendendo eventuali aspetti che necessitassero di ulteriore approfondimento.

Durante l'intero percorso sono sempre stati lasciati spazi di discussione sugli argomenti trattati e, per lo svolgimento delle prove richieste, sono stati offerti servizi di supporto (in modo particolare, come si vedrà, per la seconda prova).

In figura 3 vengono evidenziati gli approcci valutativi predominanti in ciascuna attività o prova valutativa, indicando come "valutazione come apprendimento" le prove in cui l'attività di autoregolazione dell'apprendimento veniva maggiormente stimolata (tenendo presente che la valutazione "per" è spesso collaterale alla valutazione "come", essendo questa un sottoinsieme della prima).

Valutazione <i>come</i> apprendimento	Valutazione <i>per</i> l'apprendimento	Valutazione <i>dell'</i>apprendimento
Attività "10 vetrine"	Trasversale all'intero percorso didattico (utilizzo di domande, spazi di discussione e confronto)	Prova 4 (prova scritta finale)
Prova 1 (metarubrica)	Esercitazione in itinere per la prova 4 (simulazione con recupero degli argomenti critici)	
Prova 2 (costruzione di uno strumento valutativo)		
Prova 3 (strumento di autoriflessione sulla valutazione)		

FIG. 3 – RELAZIONE TRA ATTIVITÀ/PROVE PREVISTE E MODALITÀ VALUTATIVA PREVALENTE

L'inizio del percorso

Il percorso didattico ha avuto inizio con "un'esperienza ingenua" che ha visto studentesse e studenti coinvolti, dapprima con un certo stupore, in una attività

denominata “10 vetrine”. I gruppi di lavoro sono stati chiamati a uscire dall’aula, recarsi in una via centrale assegnata e individuare e valutare 10 vetrine di proprio gradimento (di 6 tipologie diverse, attribuite dal docente). L’attività consisteva nel fornire una motivazione per la quale ogni singola vetrina era stata scelta, quali caratteristiche la rendevano gradevole, perché, insomma, avevano scelto proprio quelle vetrine e le avevano valutate positivamente, fornendo anche una documentazione fotografica.

Dopo l’attività i gruppi hanno relazionato in aula condividendo con la classe i criteri di valutazione seguiti. Un primo feedback, infatti, è stato quello di supportare i gruppi nella restituzione e nel definire le proprie modalità di scelta in termini di “criteri” valutativi, spesso rimasti impliciti.

Lo scopo di questa prima attività era quello di spingere gli studenti a riflettere sui propri criteri di valutazione, facendoli emergere dall’esperienza concreta, e fare lo sforzo di esplicitare e socializzare nel gruppo i motivi per cui valutiamo più o meno positivamente un qualsiasi oggetto.

L’attività è stata da noi formalizzata e restituita durante la lezione successiva, provando a mostrare come le loro indicazioni potessero essere articolate in dimensioni, criteri e indicatori (utilizzando cioè il linguaggio tecnico della disciplina), sfruttando l’esperienza diretta della classe per avviare una riflessione sulle rubriche valutative: questo ha reso possibile la strutturazione di un apprendimento legato all’esperienza appena vissuta e una prima attivazione di meccanismi di autoregolazione dell’apprendimento attraverso l’autovalutazione della distanza tra i propri criteri “ingenui” e quelli formalizzati.

Prova 1: costruzione di una “metarubrica” per la valutazione di uno strumento di valutazione

In questa prima prova ai gruppi è stato chiesto di costruire una rubrica valutativa che servisse a valutare un generico strumento di valutazione. Lo scopo principale della prova era di permettere agli studenti di confrontarsi con le due caratteristiche centrali di uno strumento valutativo: validità e affidabilità.

Abbiamo scelto di non fornire informazioni esplicite sulle caratteristiche che dovevano avere le rubriche, in quanto ciò che ci si aspettava dagli studenti era la capacità di riflettere sui requisiti che deve avere uno strumento di valutazione – tema già affrontato a lezione – ed esplicitarli nella rubrica.

Su questa prima prova sono state registrate diverse problematicità, nonostante circa un terzo dei gruppi sia stato in grado di realizzare delle rubriche di buon livello.

Lo sforzo di riflettere a un livello “meta” sulla valutazione di uno strumento di valutazione ha probabilmente un livello di complessità elevato.

Questa consapevolezza ci permette di individuare una prima modifica da apportare alla didattica del prossimo anno, nei termini di una maggiore possibilità di confronto durante questa prima fase ed sperando un’attività analoga in classe.

Il successivo momento di restituzione in aula è stato prodromico alla seconda prova, in quanto sono state individuate le rubriche meglio riuscite in base a cui strutturare le rubriche da adoperare per la valutazione degli strumenti valutativi da costruire.

Prova 2: costruzione di uno strumento di valutazione

La seconda prova richiesta è stata la costruzione di uno o più strumenti di valutazione ancorati a un'unità di apprendimento (gli strumenti potevano essere: uno strumento strutturato, uno semi-strutturato e una rubrica valutativa).

Per valutare questa seconda prova sono state create più rubriche valutative (una per ogni tipologia di strumento valutativo realizzabile) sulla base di una collazione dei migliori lavori di gruppo presentati per la prova 1, integrate e sviluppate da chi scrive. Queste rubriche sono state condivise insieme ad altre indicazioni necessarie per lo svolgimento della prova. I gruppi hanno avuto inoltre la possibilità di usufruire di una nostra consulenza durante la costruzione dello strumento in orario esterno a quello del corso. Per la costruzione degli strumenti sono state messe a disposizione delle unità di apprendimento con obiettivi ben definiti, in alternativa il gruppo poteva progettare una propria unità di apprendimento (non direttamente oggetto di valutazione, ma che doveva essere adeguata alle indicazioni condivise, ovvero presentare le componenti essenziali di un'unità di apprendimento, in linea con gli esempi proposti e, comunque, esplicitate) in base alla quale predisporre i relativi strumenti di valutazione. Gli studenti dovevano prendere in esame gli obiettivi e le attività delle unità di apprendimento e costruire strumenti valutativi adeguati.

Questa seconda prova, grazie anche al supporto e alle riflessioni sulle caratteristiche degli strumenti valutativi e alla trasparenza e precisione dei criteri, ha avuto dei risultati complessivamente superiori alla prima prova. La quasi totalità dei gruppi ha infatti presentato lavori di ottimo livello, mostrando di aver pienamente raggiunto gli obiettivi di apprendimento: capire la connessione tra progettazione e valutazione; rendere chiari ed espliciti, in una unità di apprendimento, i traguardi da raggiungere e, per ognuno, prevedere e definire coerenti modalità di valutazione; costruire degli strumenti valutativi il più possibile validi e affidabili.

Prova 3: Io e la valutazione: percorso di riflessione sulla valutazione

La prova 3, di carattere individuale, aveva lo scopo di ripercorrere, attraverso uno strumento di autoriflessione (Batini, Scierri, 2017), le tappe principali del corso sulla valutazione (funzioni della valutazione, distorsioni valutative, item analysis ecc.). Lo strumento è stato creato con lo scopo di aiutare ogni studente a riflettere sull'esperienza valutativa partendo dalle proprie esperienze personali. La parte finale dello strumento prevedeva anche un'autovalutazione del progresso della propria competenza valutativa: la totalità degli studenti che hanno compilato la prova al termine del corso ha dichiarato di aver migliorato tale competenza rispetto all'inizio. In questo caso, la valutazione della prova era metodologica più che contenutistica, avendo fissato come criteri di superamento della prova la completezza del percorso, la coerenza del contenuto riportato e la correttezza nel seguire le indicazioni di ogni step.

Gli aspetti riflessivi e autovalutativi espressi dagli studenti sono stati, nel complesso, analizzati come materiale di valutazione dell'intero percorso, congiuntamente al questionario di valutazione finale. Questi dati sono stati utili per far emergere il rapporto

valutazione/apprendimento così come vissuto da studentesse e studenti al termine del percorso proposto. A tal proposito è possibile evidenziare come molti studenti abbiano sottolineato l'utilità delle attività svolte in funzione del loro apprendimento, in particolare per poter: "mettere in pratica quanto studiato"; "mettere alla prova la propria competenza valutativa"; "capire quali fossero i punti poco chiari e riflettere su quanto appreso"; "riflettere sulla propria relazione con la valutazione, individuare le emozioni associate alla valutazione e trarne vantaggi per la futura professione"; "mettere in pratica e consolidare i concetti chiave del corso, agevolando l'autovalutazione"; "prendere consapevolezza della complessità del processo valutativo al fine di affinare le modalità con le quali valutare" ecc.

Dalle testimonianze riportate ci sembra che l'aspetto metacognitivo che ci prefiggevamo di potenziare, in particolare grazie a una valutazione *come* apprendimento, sia stato in gran parte raggiunto.

Prova 4: Test strutturato

L'ultima prova mirava a valutare conoscenze e abilità legate a quanto appreso durante il corso. La prova è stata preceduta da una esercitazione in itinere, con successiva correzione collettiva in aula, per dare agli studenti l'occasione di risolvere gli ultimi dubbi e difficoltà. Il corso si è quindi concluso con la prova finale effettiva che costituiva la prova soglia (l'unica che doveva raggiungere singolarmente la sufficienza per consentire di superare l'esame) e che ha visto la conclusione con successo della quasi totalità dei corsisti (solo 2 studenti su 81 non hanno superato la prova). La somma dei punteggi ottenuti alle diverse prove ha poi determinato il punteggio finale di esame.

Risultati

Abbiamo potuto verificare con diverse modalità i risultati ottenuti alla fine del corso, sia in senso diacronico, comparando le medie delle votazioni finali con quelle degli anni accademici precedenti, sia analizzando i feedback dati dai corsisti al termine del corso.

La figura 4 mostra l'andamento della media delle votazioni finali ottenute all'esame di *Metodi e Tecniche della Valutazione Scolastica* nei tre anni in cui è stato svolto il corso. Nei primi due anni la media registrata è pari a 25,5 e 25,2 (lieve diminuzione spiegabile con la variabilità interna) mentre in quest'anno accademico si registra un aumento statisticamente significativo della media di oltre tre punti e mezzo, raggiungendo il ragguardevole risultato medio di 28,6 (Fig. 5).

È bene sottolineare che sono state mantenute le stesse modalità per attribuire il punteggio complessivo e che gli obiettivi formativi sono rimasti immutati, anzi, è stata aggiunta una parte di programma, in particolare l'item analysis, nella prova scritta. Nel complesso, quindi, le prove non sono state semplificate rispetto agli anni precedenti, risultano, anzi, capaci di testimoniare il raggiungimento di un maggior numero di apprendimenti.

Per testare il grado di soddisfazione dei corsisti è stato messo a punto un questionario di valutazione relativo a diversi aspetti del corso. Dopo il termine delle lezioni è stato

sottoposto, in modo facoltativo e anonimo, a studentesse e studenti, attraverso un modulo on line. Hanno risposto al questionario 47 degli 82 studenti frequentanti, dei quali la quasi totalità dichiara di aver frequentato dal 75 al 100% delle lezioni.



FIG. 4 – ANDAMENTO DELLA VOTAZIONE MEDIA DEI CORSISTI PER ANNO ACCADEMICO

	N	Media	Dev. std.	Sign. t-test per l'eguaglianza delle medie
a.a. 2015/16	31	25,516	1,912	0,505
a.a. 2016/17	91	25,209	2,907	
a.a. 2015/16	31	25,516	1,912	0,000
a.a. 2017/18	79	28,570	2,205	
a.a. 2016/17	91	25,209	2,907	0,000
a.a. 2017/18	79	28,570	2,205	

FIG. 5 – CONFRONTO VOTAZIONI MEDIE TRA I DIVERSI ANNI ACCADEMICI

Nella figura 6 è possibile vedere le votazioni medie ricevute – su una scala da 1 a 4 – in relazione a tre aspetti del corso: le *slide* (fornite anche come materiale di studio da affiancare al manuale scelto), le *lezioni* e le *prove*. I giudizi sono quasi tutti sopra i 3,5 punti; il punteggio di 2,8 si riferisce alla difficoltà delle prove, per cui possiamo ritenere che siano state considerate moderatamente difficili.

Valutazione da parte dei corsisti		Da 1 a 4
Giudizio sulle slide del corso		
Chiarezza esposizione dei contenuti		3,5
Coerenza con i contenuti indicati nel programma		3,9
Completezza rispetto ai contenuti indicati nel programma		3,6
Giudizio sulle lezioni		
Coerenza con il programma		3,8
Utilità per comprendere gli argomenti in programma		3,6
Adeguatezza per l'approfondimento dei temi centrali del corso		3,6
Giudizio sulle prove		
Difficoltà		2,8
Utilità per la suddivisione del lavoro		3,4
Distribuzione nel tempo		3,3
Chiarezza delle modalità di svolgimento		3,1
Utilità per tradurre operativamente quanto appreso		3,7

FIG. 6 – RISULTATI DEL QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE DEL CORSO DI METODI E TECNICHE DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA (A.A. 2017/18)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
<i>Quanto ritieni sia stato utile esercitarsi sulla costruzione di rubriche valutative?</i>	42	5	0	0
<i>Quanto pensi sia stata utile la riflessione sui criteri di valutazione e la costruzione delle metarubriche?</i>	22	24	1	0

FIG. 7 – RISULTATI UTILITÀ ESERCITAZIONI (A.A. 2017/18)

La figura 7 mostra i risultati relativi all'utilità di essersi esercitati sulla costruzione di rubriche valutative e criteri di valutazione e metarubriche: entrambe le pratiche sono state ritenute utili dai corsisti, in modo particolare l'esercitazione sulle rubriche valutative (42 studenti su 47 ritengono che siano state "molto" utili).

La figura 8 mostra le risposte alle domande relative al supporto ricevuto durante il corso e allo spazio dedicato durante le lezioni al confronto con colleghi e docente: anche su questo fronte le risposte degli studenti sono molto soddisfacenti, registrando la quasi totalità di risposte affermative.

	Si	No	Non so
<i>Pensi che durante il corso ti sia stato dato un supporto adeguato per aiutarti a svolgere le prove d'esame?</i>	43	0	4
<i>Pensi di aver avuto spazio per confrontarti con i tuoi colleghi e con il docente sui temi del corso durante le lezioni?</i>	46	0	1

FIG. 8 – SUPPORTO E CONFRONTO (A.A. 2017/18)

Un'ulteriore attenzione è stata indirizzata all'autovalutazione dell'apprendimento perseguito alla fine del corso. Al termine del percorso di riflessione sulla valutazione (prova 3) è stato infatti chiesto allo studente: *"Rispetto all'inizio del corso di valutazione, ritieni che le tue competenze valutative siano migliorate?"* (opzioni di risposta: sì/no). Come già anticipato, tutti hanno risposto positivamente: *"credo di aver rafforzato la capacità di pormi delle domande durante il momento della valutazione, mi pongo questioni che prima non mi sarebbero mai venute in mente"*; oppure *"la consapevolezza che la valutazione ha bisogno di evidenze e criteri condivisi"*, possono essere prese ad esempi di diverse risposte analoghe che esplicitano in cosa fosse migliorata la competenza valutativa.

La valutazione registrata dall'Ateneo (obbligatoria e anonima per gli studenti) ha visto la partecipazione di 74 studenti. Nella figura 9 è possibile osservare le valutazioni medie ricevute. Fatta eccezione per le domande D1, D2 e D14 (non riguardanti la didattica del corso) tutte le votazioni ottenute sono superiori a 8 punti su 10. Di queste, tutte – eccetto la D12 – registrano un miglioramento, nell'anno accademico corrente, rispetto ai due anni precedenti. Inoltre, in 8 domande su 14 la valutazione del corso si colloca tra le prime tre posizioni rispetto alla graduatoria complessiva del Corso di laurea. Di particolare interesse, in relazione al discorso portato avanti in questo contributo, sono le risposte alle domande D6 (*Il docente stimola/motiva l'interesse verso la disciplina?*) e D8 (*Le attività didattiche integrative (esercitazioni, laboratori, seminari, ecc.) sono utili all'apprendimento della materia?*) che ci restituiscono il dato di un'alta soddisfazione complessiva dei corsisti in relazione a quanto proposto durante il corso, in modo particolare per l'utilità, in funzione dell'apprendimento, delle esercitazioni qui descritte (valutazione media di 8,75; 1,21 punti superiore all'a.a. precedente e 2,17 rispetto all'a.a. 2015/16) (1).

Quesito	a.a. 2015/2016			a.a. 2016/2017			a.a. 2017/2018		
	Risposte	Media	SQM	Risposte	Media	SQM	Risposte	Media	SQM
D1	30	7,13	1,648	69	6,91	1,792	74	6,80	1,732
D2	30	4,10	2,211	69	6,32	2,429	74	6,81	2,282
D3	30	7,20	2,561	69	7,39	2,121	74	8,43	1,543
D4	30	7,10	2,700	69	6,22	2,734	74	8,80	1,644
D5	28	8,43	2,178	67	8,13	1,900	70	9,49	1,131
D6	28	7,00	2,928	67	8,09	2,006	70	8,69	1,669
D7	28	6,96	2,652	67	7,78	2,136	68	8,54	1,499
D8	12	6,58	2,100	39	7,54	2,274	57	8,75	1,537
D9	28	7,43	2,321	67	7,78	1,915	70	8,69	1,669
D10	30	8,53	2,363	69	8,32	2,025	74	8,80	1,516
D11	28	9,18	1,465	67	9,13	1,744	70	9,24	1,357
D12	30	8,97	1,923	69	8,36	1,918	71	8,28	1,786
D13	29	6,93	2,900	69	7,46	1,908	20	8,10	1,609
D14	5	n.c.	n.c.	13	7,85	2,381	68	4,90	2,204

Legenda

D1: Le conoscenze preliminari possedute sono risultate sufficienti per la comprensione degli argomenti previsti nel programma di esame?

D2: Il carico di studio di questo insegnamento è proporzionato per lo studio della materia?

D3: Il materiale didattico (indicato e disponibile) è adeguato per lo studio della materia?

D4: Le modalità di esame sono state definite in modo chiaro?

D5: Gli orari di svolgimento di lezioni, di esercitazioni e altre eventuali attività didattiche sono rispettati?

D6: Il docente stimola/motiva l'interesse verso la disciplina? (solo per i frequentanti)

D7: Il docente espone gli argomenti in modo chiaro? (solo per i frequentanti)

D8: Le attività didattiche integrative (esercitazioni, laboratori, seminari, ecc.) sono utili all'apprendimento della materia? (solo per i frequentanti)

D9: L'insegnamento è stato svolto in maniera coerente con quanto dichiarato sul sito web del corso di studio? (solo per i frequentanti)

D10: Il docente è reperibile per chiarimenti e spiegazioni?

D11: Le lezioni sono svolte dal/dai docente/ti titolare/ri? (solo per i frequentanti)

D12: È interessato/a agli argomenti trattati nell'insegnamento?

D13: Complessivamente, valuta in maniera positiva l'insegnamento?

D14: L'organizzazione del tirocinio nel suo complesso è risultata positiva? (domanda riferita al solo tirocinio)

FIG. 9 – VALUTAZIONE DELLA DIDATTICA METODI E TECNICHE DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA

Conclusioni

I risultati emersi in termini di *obiettivi di apprendimento raggiunti*, di *votazioni medie* conseguite, di *autovalutazione* sull'incremento della propria competenza valutativa e di *feedback* ricevuti, consentono di sostenere che l'attenzione a una valutazione *per* l'apprendimento e *come* apprendimento sia riuscita a promuovere un apprendimento significativo nei corsisti. La peculiarità del corso – avente per oggetto la valutazione – ha consentito di avviare insieme a studentesse e studenti una metariflessione sui principi e sui metodi valutativi. Le diverse prove valutative progettate sono infatti state utilizzate anche e soprattutto come strumenti per riflettere sulla valutazione, enfatizzando quell'utilizzo della valutazione come processo di sviluppo e di supporto dei processi metacognitivi che contraddistingue la valutazione *come* apprendimento (Earl, 2003).

D'altro lato, nei termini di una valutazione *per* l'apprendimento, le informazioni che le diverse prove ci hanno fornito sono state utilizzate non solo per monitorare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento dei discenti ma anche per indirizzare al meglio le tappe didattiche successive nonché per prendere spunti su modifiche da apportare in futuro.

In generale, la condivisione degli obiettivi di apprendimento, la restituzione costante di feedback, la promozione di forme di autovalutazione, si sono confermate strategie efficaci, in linea con quanto rilevato in letteratura (Black & Wiliam, 2006; 2009).

L'utilizzo della valutazione *per* l'apprendimento e *come* apprendimento, nei diversi contesti didattici, richiede sicuramente uno sforzo da parte dei docenti, uno sforzo che, come visto, può però portare a importanti risultati in termini di apprendimento:

Comprendere il potere della valutazione per l'apprendimento e della valutazione come apprendimento e cambiare le pratiche di valutazione significa un nuovo duro apprendimento per gli insegnanti, perché i cambiamenti richiedono un ripensamento fondamentale delle loro attuali convinzioni e della loro pratica. Ma i risultati valgono la pena (Earl, 2013, p. 5 [Traduzione di chi scrive]).

Note

- (1) In questo caso non è stato possibile effettuare un confronto statistico tra le medie disponendo solo dei dati aggregati forniti dall'Ateneo.

Note degli autori

Il testo è frutto di lavoro comune. Tuttavia, Federico Batini è da considerarsi autore del paragrafo "Descrizione dell'esperienza"; Irene D.M. Scierri dei seguenti paragrafi: "Valutazione *per* l'apprendimento e valutazione *come* apprendimento", "Risultati" e "Conclusioni".

Bibliografia

- Batini, F., & Scierri, I.D.M. (2017). *Io e la valutazione*. Arezzo: Theleme.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner, *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Borkowski, J.G., & Muthukrishna N. (1992). Moving metacognition into the classroom: «Working models» and effective strategy teaching. In M. Pressley, K.R. Harris, & J.T. Guthrie (eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp.477-501). San Diego, CA: Academic.
- Coggi, C., & Pizzorno, M.C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A.M. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37-58). Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Corsini, C. (2018). *Una valutazione per il successo formativo*. In I.D.M. Scierri, M. Bartolucci e R. Salvato (eds.), *Lettura e dispersione* (pp. 193-209). Milano: FrancoAngeli.
- Earl, L.M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Earl, L.M. (2013). Assessment for Learning; Assessment as Learning: Changing Practices Means Changing Beliefs. In Hong Kong Education Bureau (Ed.), *Assessment and Learning* (Issue 2) (pp. 1-5). Hong Kong: The Hong Kong Government Printer.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational research*, 77(1), 81-112.
- Owen, L. (2016). The Impact of Feedback as Formative Assessment on Student Performance. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 168-175.
- Scriven, M. (1967). *The Metodology of Evaluation*. In R.W. Tyler Gagne, R.M. and Scriven M., (eds), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Vol. I, (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Stiggins, R.J., Arter, J.A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right – Using It Well*. Portland, Ore: Assessment Training Institute.
- Stiggins, R.J. (2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A path to Success in Standards-based Schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Stull, C.J., Varnun, S.J., Doucette, J., Schiller, J., & Bernacki, M. (2011). The Many Faces of Formative Assessment. *International Journal of Teaching and learning in Higher Education*, 23(1), 30-39.
- Trincherò, R. (2017). Attivare cognitivamente con la valutazione formante. In A.M. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia, pp. 73-90.