

RICERCHE

Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. Un'esperienza di Ricerca-Formazione in un istituto romano nei primi mesi di attuazione della riforma (Febbraio-Giugno 2021).

The transition from grades to descriptive assessment in primary school. A Research-Training experience in a Roman institute in the first months of implementation of the reform (February-June 2021).

Cristiano Corsini, Università Roma Tre.

Valentina Felici, docente presso IC "E.Q. Visconti" di Roma.

Carla Gueli, Università Roma Tre.

ABSTRACT ITALIANO

Il presente contributo restituisce gli esiti di un lavoro di Ricerca-Formazione coordinato dalla cattedra di Pedagogia Sperimentale e Valutazione Scolastica dell'Università di Roma Tre con docenti di scuola primaria nel periodo Febbraio-Giugno 2021, ovvero nei primi mesi dall'emanazione dell'Ordinanza Ministeriale 172-2020. Il confronto con i docenti ha riguardato le loro percezioni su aspetti critici e punti di forza dell'abbandono del voto numerico quali l'efficacia per gli apprendimenti, la validità, l'equità, la sostenibilità e la coerenza del cambiamento, le attività avviate negli istituti per la revisione dei curricula, per la documentazione, per la comunicazione ad alunni, alunne e famiglie. L'indagine è stata seguita da una Ricerca-Formazione, realizzata a partire dai bisogni formativi autenticamente percepiti dal corpo docente di un istituto comprensivo romano.

ENGLISH ABSTRACT

This paper returns the outcomes of a Research-Training work coordinated by the chair of Experimental Pedagogy and School Evaluation at the University of Roma Tre with elementary school teachers in the period February-June 2021, i.e., in the first months after the issuance of Ministerial Order 172-2020. The discussion with teachers concerned their perceptions on critical aspects and strengths of abandoning the numerical grade, such as effectiveness for learning, validity, equity, sustainability and coherence of the change, the activities initiated in the institutions for the revision of curricula, for documentation, for communication to pupils and families. The survey was followed by Research-Training, carried out from the authentically perceived training needs of the teaching staff of a Roman comprehensive institute.

Il terzo settore quale attore del sistema di formazione e apprendimento degli adulti

L'abbandono del voto numerico nella valutazione periodica e finale (O.M. 172/2020) nella scuola primaria ha indubbiamente rappresentato un passaggio del tutto in linea con gli sviluppi pedagogici, didattici e docimologici degli ultimi decenni (Benvenuto, 2003; Black & Wiliam, 1998; Greenstein, 2010).

Il cambiamento impone di associare, nelle schede di fine periodo e fine anno, la comunicazione di livelli (in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato) per ogni obiettivo di apprendimento (diversi obiettivi per ogni disciplina) a informazioni raccolte nel corso dei mesi sui processi e sulle attività svolte in itinere in base a quattro dimensioni (situazione nota/non nota, risorse fornite o meno dall'insegnante, autonomia, continuità). Questa scelta, come è evidenziato nelle Linee Guida ministeriali del 4/12/2020, richiede a scuole e docenti di assicurare coerenza tra l'elaborazione dei livelli, la documentazione di specifiche attività svolte in aula e la progettazione (individuazione degli obiettivi). Il cambiamento impone il passaggio, da decenni ritenuto indispensabile in ambito pedagogico (Visalberghi, 1955), da una visione riproduttiva della valutazione al suo impiego come mezzo di regolazione di insegnamento e apprendimento. Tale passaggio pone sfide non banali dal punto di vista didattico e docimologico. Infatti, esso assegna centralità alla scelta e alla formulazione di obiettivi (Trinchero, 2018; 2021), all'impiego di riscontri descrittivi in itinere al fine di orientare le attività successive (Sorgato, 2021; Corsini, Gueli, 2022) e al ricorso a diverse forme di documentazione (Nigris, Balconi & Zecca, 2019) e valutazione (Benvenuto, 2021; Batini, 2018).

Va tuttavia evidenziato come la tempistica e le modalità del cambiamento abbiano suscitato non poche perplessità.

Non preceduto da alcuna sperimentazione né accompagnato da un adeguato monitoraggio, il passaggio dal voto numerico ai livelli è avvenuto nel bel mezzo dell'anno scolastico, ovvero alla fine del primo quadrimestre (dicembre). Va inoltre considerato come l'anno scolastico 2020/21 sia stato contrassegnato da un rientro in presenza estremamente difficoltoso, avvenuto, a dispetto della retorica che ha accompagnato il dibattito educativo nell'emergenza pandemica (Corsini, 2020a), con gli stessi limiti strutturali che caratterizzavano la scuola il giorno che ha preceduto il lockdown.

A tali limiti si sono aggiunte le difficoltà legate alla necessità di contenere il contagio, con ripercussioni sulla libertà di movimento nelle attività didattiche e nella gestione del tempo scuola.

L'indagine che ha preceduto la Ricerca-Formazione (R-F)

Sebbene non siano mancate, a partire da gennaio 2021, iniziative di formazione organizzate da ministero e USR sulla nuova valutazione, è assai probabile che una parte del corpo docente sia rimasta disorientata da un mutamento tanto repentino e radicale.

Per questo motivo, la cattedra di Pedagogia sperimentale e valutazione scolastica dell'Università Roma Tre, per rispondere in maniera adeguata alle numerose richieste di formazione provenienti da diverse scuole sul territorio nazionale, ha somministrato un questionario semistrutturato ai docenti delle scuole coinvolte nelle attività formative, allo scopo di far emergere, prima dell'avvio delle stesse attività, quali fossero, secondo scuole e docenti, i problemi maggiormente diffusi nel passaggio dai voti numerici ai livelli (tabella 1).

Somministrato on-line nel periodo febbraio/ottobre 2021 su un campione non probabilistico (hanno risposto docenti di scuola primaria prima di prendere parte alle

attività formative), il questionario è stato compilato da 780 docenti che hanno risposto da tutta Italia.

La parte strutturata è formata da 34 affermazioni con 5 possibilità di risposta (da “per niente” a “molto d’accordo”) su aspetti critici o punti di forza relativi a nodi essenziali (tra questi: chiarezza rispetto a elementi chiave come obiettivi, livelli, dimensioni; sostenibilità e coerenza del cambiamento; efficacia per gli apprendimenti; validità, equità e trasparenza della nuova valutazione) e alle scelte operative intraprese (decisioni sulla valutazione in itinere). Il questionario si chiude con due domande a risposta aperta sugli elementi di difficoltà e sugli aspetti positivi.

Allo scopo di ottenere informazioni in grado di orientare le attività formative, il gruppo di ricerca ha poi proceduto attraverso tre passaggi. In primo luogo, è stata effettuata un’analisi fattoriale (tabella 2 appendice) per ricavare punteggi sintetici relativi ai fattori che spiegano quote significative di varianza nelle risposte ottenute. In secondo luogo, partendo dai due fattori trovati con l’analisi fattoriale, è stata svolta una cluster analysis in modo da identificare gruppi di docenti caratterizzati da uno specifico orientamento nei confronti del cambiamento (tabella 3 appendice). Infine, sono state associate le risposte fornite alle diverse affermazioni del questionario (comprese quelle escluse dalla fattoriale) e alle domande a risposte aperte alle variabili prodotte con l’analisi fattoriale e ai gruppi di docenti.

Nella prima colonna della tabella 1 vengono sintetizzate le percentuali di accordo (molto + abbastanza) alle affermazioni contenute nei 34 item della scala Likert (Alpha di Cronbach pari a 0,89). Nelle colonne successive vengono riportate le differenze nella percentuale di accordi (molto + abbastanza) dentro i gruppi rispetto a quella complessiva. Come si può notare, in generale le note dolenti sulle quali c’è maggiore accordo sono rappresentate dall’assenza di continuità con la secondaria di primo grado (item 34), dal disorientamento per famiglie (11) e docenti (6), dalla sostenibilità didattica (5), dalle ricadute sulla collegialità (24) e sulla motivazione di alunne e alunni (26). Al contrario, gli aspetti positivi maggiormente apprezzati sono quelli relativi all’inclusione (29 e 31) e all’efficacia e alla validità della nuova valutazione in rapporto allo sviluppo degli apprendimenti (7, 27, 28, 22).

Particolarmente rilevante in ottica formativa è l’associazione tra scelte valutative in itinere e orientamento verso il cambiamento. Come si può notare, il gruppo di docenti che esprime posizioni favorevoli e consapevoli verso il cambiamento è quello che con maggiore frequenza rispetto agli altri indica che sia prima sia dopo l’abbandono dei voti numerici fornisce in itinere feedback analitici.

Rimanendo alle risposte aperte, meritano di essere segnalate le seguenti associazioni risultate statisticamente significative (chi quadro 0,001).

- I 48 docenti che, nelle risposte aperte, lamentano difficoltà col registro elettronico (non è adatto a inserire valutazioni descrittive; costringe ad assegnare voti e a calcolare la media) evidenziano punteggi di contrarietà e disorientamento inferiori rispetto alla media e tendono in maniera statisticamente significativa a concentrarsi in misura maggiore nel gruppo 2 Favorevoli e consapevoli.

- I 139 docenti che lamentano scarsa corrispondenza tra voti numerici e livelli (i livelli sono solo quattro; i livelli non corrispondono ai vecchi voti) mostrano in maniera significativa punteggi di Contrarietà molto elevati (58) e tendono in maniera statisticamente significativa a distribuirsi in misura minore nel gruppo 2 Favorevoli e consapevoli e maggiore nel gruppo 4 Contrarie disorientati.
- I 119 docenti che lamentano scarsa trasparenza evidenziano in maniera significativa punteggi di contrarietà superiori alla media e tendono a distribuirsi maggiormente all'interno del gruppo 3 Contrari, né disorientati né consapevoli.
- I 109 docenti che lamentano scarsa formazione e/o criticano la tempistica e le modalità realizzative tendono a mostrare in maniera significativa un livello di contrarietà molto basso (45) e a distribuirsi soprattutto nel gruppo 2 Favorevoli e consapevoli, mentre sono inferiori nel gruppo 3 Contrari, né disorientati né consapevoli e nel gruppo 4 Contrari e disorientati.

Infine, si segnala come le lamentele relative alle difficoltà nella scelta e nella formulazione degli obiettivi (55 risposte aperte) rappresentino l'unico problema espresso in maniera trasversale, dato che non presenta alcuna associazione significativa con i gruppi di appartenenza né con i due fattori.

Descrizione R-F

Le fasi della R-F

L'Ordinanza e le relative Linee guida, riprendendo quanto già espresso nelle Indicazioni Nazionali, hanno introdotto un differente impianto ed evidenziato il valore del feedback educativo, attivando negli istituti un bisogno di formazione e accompagnamento nella ridefinizione di alcuni degli strumenti di lavoro già in uso. Come accennato nel paragrafo precedente, alla nostra Cattedra sono pervenute richieste di supporto e accompagnamento in merito all'interpretazione di alcuni aspetti della norma. Sono pervenute altresì richieste di consulenza sulla strutturazione di prove in itinere e finali, a partire da obiettivi desunti dalle Indicazioni Nazionali.

In alcune scuole, come quella che qui di seguito prenderemo in esame, tali prove sono state elaborate e condivise dai docenti di classi parallele e somministrate agli alunni nello stesso periodo. Sono inoltre pervenute richieste di supporto per la progettazione di attività, per l'adattamento del registro elettronico, per la costruzione di griglie per la rilevazione degli apprendimenti, per la raccolta della documentazione, per l'elaborazione di rubriche valutative e per la comunicazione del feedback.

Desideriamo riportare qui alcune considerazioni emerse nel corso della prima delle ricerche-formazioni condotte, particolarmente emblematica perché la vicinanza all'emanazione dell'ordinanza Ministeriale ha lasciato emergere diversi nuclei problematici.

Alcuni (ad esempio quelli relativi al registro elettronico) sono stati poi in parte stemperati nel corso dei mesi successivi attraverso le varie formazioni messe in atto dal Ministero.

Altri, invece, sembrano persistere ancora oggi negli esiti delle ricerche-formazione più recenti. Queste persistenze tracciano per noi uno spazio di indagine e riflessione nella progettazione di future formazioni.

La riflessione avviata con i docenti ha preceduto e accompagnato l'assunzione di decisioni relative a necessità connesse alla sostenibilità dei processi e alle emergenze valutative, che sono state da noi ricondotte al paradigma della valutazione formativa ed educativa, nel quadro di una lettura della valutazione come dispositivo di potere (Corsini, 2021) e come "insieme di attività da articolare e di compiti da realizzare al fine di valutare un'azione educativa" (Hadji, 2017, p. 48).

Nella formazione, si è posto l'accento sul fatto che la strutturazione dei livelli non ha a che fare soltanto con il miglioramento degli apprendimenti di alunni e alunne ma con la necessità degli insegnanti di esercitare un maggior controllo sul loro insegnamento. Se un obiettivo, infatti, non è raggiungibile in autonomia dall'alunno, nemmeno con il supporto dell'insegnante e in situazioni routinarie (le "situazioni note" che caratterizzano il livello "in via di prima acquisizione"), probabilmente quell'obiettivo, pur immaginato per tutta la classe, per tutti o per qualcuno, andrà perseguito attraverso la scelta di attività e modalità differenti da quelle fino a quel momento previste.

La ricchezza delle riflessioni condotte con i docenti negli incontri di formazione sui temi dell'inclusione e della valorizzazione delle specificità e dei bisogni di ciascuno, che già l'indagine preliminare aveva lasciato emergere, ha beneficiato degli esiti di quanto emerso e condiviso nei focus group condotti nel periodo Gennaio-Giugno 2021.

Gli esiti dei 20 focus group che hanno coinvolto in questa fase 219 docenti (Corsini, Gueli, 2022) hanno consentito di ricavare ulteriori elementi di comprensione di quanto emerso già nelle risposte ai questionari. Un errore diffuso, e ancora persistente in molte scuole ancora a distanza di due anni dall'emanazione dall'ordinanza (così come stiamo rilevando attraverso un'altra R-F in corso) è quello di considerare i livelli come riduzione o accorpamento di una ipotetica scala in decimi, caratterizzante il modello precedente l'Ordinanza e in uso ancora nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Come abbiamo potuto verificare, questo nodo critico ha a che fare con una visione meritocratica della valutazione che esprime avversione rispetto al riscontro descrittivo (Corsini, 2023). A mostrare contrarietà verso il cambiamento sono soprattutto insegnanti che rivelano una visione meritocratica e competitiva della valutazione e una netta avversione nei confronti del riscontro descrittivo, ritenuto troppo complesso da elaborare e poco utile se paragonato al voto numerico, considerato più preciso ed efficace (Corsini, 2023; 2022a; Corsini, Gueli, 2022).

Conseguentemente, nella nostra prima R-F condotta dopo l'emanazione dell'ordinanza, anche le verifiche condivise in itinere (che la scuola richiedente la formazione desiderava mantenere sulla base di una volontà espressa da delibera collegiale) andavano riadattate e differenziate rispetto all'impianto precedente, dato che le prove sostanzialmente si allineavano sulla possibilità di costruire "numericamente" l'esito finale attraverso una serie di esercizi a difficoltà crescente e pesati in modo da poter condurre alla costituzione di un voto in decimi.

La riflessione sulle prove di verifica ha poi chiamato in causa il lavoro sugli obiettivi che, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, ha costituito negli esiti dell'indagine un nodo critico trasversale ai diversi gruppi, senza una associazione significativa con i gruppi di appartenenza né con i due fattori (Né contrari né favorevoli, disorientati; Favorevoli e consapevoli; Contrari, né disorientati né consapevoli; Contrari e disorientati).

Questo ci ha portato, come sarà illustrato nel prossimo paragrafo, alla necessità di rivedere in un quadro sinottico gli obiettivi comuni e di distinguere tra diversi livelli di operatività degli obiettivi.

Un'altra criticità emergente era connessa al fatto che i docenti arrivavano ad attribuire i livelli finali non tanto a partire da una serie di osservazioni condotte nel tempo, come la necessità della dimensione della "continuità" nel tempo avrebbe richiesto, ma esclusivamente a partire dagli esiti delle tabulazioni delle prove comuni, somministrate in uno o due momenti ben precisi dell'anno e in un arco di tempo limitato a pochi giorni. Si è quindi desiderato porre attenzione su fatto che le prove comuni intermedie, che potrebbero comunque essere utili per formulare un giudizio, non possono condurre da sole alla definizione di un livello.

Le attività di R-F presso l'IC Visconti di Roma

Come è stato anticipato, la strutturazione delle attività qui descritte è nata come risposta alle esigenze manifestatesi nel corso dei mesi successivi all'emanazione dell'OM 172. Subito dopo la pubblicazione dell'OM 172/2020, infatti, la DS e lo staff dell'I.C. "Visconti" di Roma hanno tempestivamente e prontamente organizzato interventi formativi che potessero chiarire i processi utili ad accompagnare i cambiamenti all'interno della scuola primaria, individuando come formatore Cristiano Corsini, che ha coinvolto Carla Gueli nella fase laboratoriale del corso, e come tutor Valentina Felici, figura di raccordo tra le attività di formazione e quelle di sperimentazione.

Il primo webinar tenuto da Cristiano Corsini si è svolto il 12 gennaio 2021, all'indomani del primo webinar organizzato dal Ministero dell'Istruzione con i membri del Gruppo di Lavoro ministeriale che si è occupato dell'OM 172/2020.

In questo modo, l'intervento formativo interno all'istituto ha consentito di agire sui bisogni formativi specifici di un corpo docente disorientato di fronte al cambiamento e comprensibilmente poco motivato ad accogliere altre novità, come l'OM 172 e l'introduzione del nuovo modello nazionale di PEI (DI 182/2020), dopo due anni scolastici segnati da tante urgenze vissute a causa dell'emergenza Covid-19.

Il primo incontro tenuto da Corsini sul tema "L'O.M. 172/2020 tra opportunità e criticità" ha permesso di aprire un dibattito in merito alle principali difficoltà emerse rispetto all'OM 172.

La principale preoccupazione si è rivelata l'attribuzione di livelli nello scrutinio del primo quadrimestre, fissato a distanza di poche settimane dalla pubblicazione dell'OM.

Tuttavia, gli spunti offerti da Corsini hanno consentito di cambiare punto di vista, accettando che giocoforza l'applicazione dell'OM non sarebbe potuta essere rigorosa né avrebbe potuto offrire soluzioni agevoli per ogni insegnante nelle prime settimane della sua applicazione ma al tempo stesso sarebbe potuta diventare occasione per ragionare non soltanto su come valutare, ma innanzi tutto su che cosa valutare e perché.


Di qui il secondo webinar del 23 febbraio 2021, stavolta a più voci con Corsini, Gueli e Felici, sul tema "Dalla teoria alla pratica: l'applicazione dei nuovi criteri in sede di scrutinio. Incontro di restituzione". Questo incontro ha visto una partecipazione diversa da parte del corpo docente, che ha mostrato maggiore apertura verso la condivisione di dubbi e domande in merito al processo di progettazione.


Le tappe successive del percorso di R-F sono state definite dalle/dagli insegnanti che hanno chiesto di utilizzare le ore di programmazione per lavorare agli obiettivi con il monitoraggio di Gueli e Felici.


Nel periodo tra marzo e maggio 2021 le fasi del lavoro hanno avuto la seguente articolazione:

1. Revisione di tutti gli obiettivi delle classi prime, terze, quinte a cura di Carla Gueli, attività che è stata realizzata su un file di drive con la visualizzazione della revisione. Tale attività è stata condivisa in un incontro organizzato a marzo 2021 per illustrare il processo sotteso a ogni scelta di modifica e/o integrazione, utilizzando documenti su cartelle drive in cui fossero visibili commenti e revisioni. Si è deciso di partire dalle classi prime, terze e quinte per evidenziare la progressione degli apprendimenti nel corso della scuola primaria e stabilire quali obiettivi potessero risultare prioritari non solo rispetto al secondo quadrimestre dell'anno scolastico in corso ma anche e soprattutto rispetto a tutto il percorso della scuola primaria.
2. Indicazioni specifiche per la personalizzazione degli obiettivi per alunne e alunni con disabilità a cura di Valentina Felici. Anche in questo caso sono state fornite apposite schede con indicazioni ed esempi che potessero guidare insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno nella formulazione di obiettivi per la scheda di valutazione, tenendo conto degli obiettivi scelti per la classe e degli obiettivi presenti nei PEI già approvati all'inizio dell'anno scolastico. Il confronto con le insegnanti di sostegno è avvenuto anche in incontri specifici dedicati al supporto per la formazione sul modello nazionale di PEI (DI 182/2020).

Indicazioni per la personalizzazione

- 

Mantenere le **4 dimensioni**: AUTONOMIA, SITUAZIONE, RISORSE, CONTINUITÀ
 Interpretare in modo flessibile alcune dimensioni:
 Autonomia > capacità di decidere se si ha bisogno di aiuto o no
 Continuità > miglioramento dell'attenzione e della concentrazione
- 

Sul (nuovo) PEI si indicano tutti gli obiettivi, ma occorre **selezionare gli obiettivi oggetto di valutazione periodica e finale** che saranno riportati **sulla scheda**.
- 

Un **obiettivo personalizzato** viene sempre formulato attraverso verbi operativi che descrivono azioni osservabili e verificabili, si possono circoscrivere conoscenze e abilità

Per la classe	Per l'alunno/a con disabilità
Eeguire calcoli con diverse tecniche	Eeguire calcoli con la calcolatrice
Cogliere il significato globale di un testo narrativo, identificandone gli elementi caratterizzanti	Cogliere il significato globale di un breve testo narrativo riferito a esperienze personali o a generi letterari noti (es. favole) identificandone alcuni elementi caratterizzanti quali ambientazione (dove e quando) e personaggi .

FIG. 1 - INDICAZIONI PER LA PERSONALIZZAZIONE

3. Revisione di tutti gli obiettivi delle classi seconde e quarte a cura di Carla Gueli e dei membri della scuola primaria della Commissione Valutazione dell'IC coadiuvati da Valentina Felici. La definizione degli obiettivi per le classi intermedie ha comportato un lavoro accurato di analisi degli obiettivi già individuati per le altre classi, al fine di seguire le scelte di ogni team/interclasse senza perdere di vista la prospettiva sistemica.
4. Presentazione di tutti gli obiettivi del secondo quadrimestre e attività di revisione a cura di ogni interclasse secondo una checklist elaborata da Felici in base alle indicazioni dei webinar di Corsini e a quanto emerso negli incontri con Gueli. In questa fase, ogni interclasse ha lavorato separatamente per verificare la fattibilità delle scelte operate a livello collegiale.

Revisione degli obiettivi

Ogni interclasse/team può scaricare il file e inserire le sue osservazioni o domande che i/le docenti del gruppo di ricerca-formazione invieranno via mail a Felici e Guei.

Al fine di rendere uniforme il lavoro di revisione degli obiettivi rivisti da Carla Guei, si fornisce una checklist di riferimento per guidare l'analisi finale degli obiettivi proposti.

- 1) Gli obiettivi individuati sono quelli più rilevanti ai fini della valutazione finale del corrente anno scolastico?**
- 2) Gli obiettivi individuati per tutte le discipline rispecchiano globalmente il percorso di apprendimento?**
- 3) Gli obiettivi possono essere verificati attraverso attività previste in classe in questo periodo dell'anno?**

Si ricorda che:

- La formulazione degli obiettivi si attiene rigorosamente a verbi operativi individuati nella tassonomia di Bloom e nel modello RIZA di Trinchero di cui si è parlato nel webinar del 23 febbraio (nelle slide ci sono i link con i riferimenti).
- Gli obiettivi riportati sulla scheda di valutazione non rappresentano tutti gli obiettivi previsti nella programmazione annuale, ma solo quelli più rilevanti ai fini della documentazione del percorso svolto. Questa annotazione sarà utile ai fini di una revisione del curriculum verticale, in cui sarà possibile individuare tutti gli obiettivi previsti per ogni disciplina, mettendo in evidenza quelli che saranno oggetto di documentazione sulla scheda di valutazione.

FIG. 2 - INDICAZIONI PER LA REVISIONE DEGLI OBIETTIVI

5. Elaborazione delle rubriche di valutazione per tutti gli obiettivi a cura di Felici, utilizzando le indicazioni fornite da Corsini con le dimensioni indicate secondo alcuni colori per rendere più fruibile la declinazione per livelli. L'uso di una legenda per le varie dimensioni si è rivelato molto efficace, permettendo di visualizzare immediatamente i comportamenti osservabili nel processo di apprendimento.

Rubriche di valutazione Classe PRIMA
Autonomia – Tipologia di situazione – Risorse – Continuità

Linee guida OM 172/2020

Tabella 1 – I livelli di apprendimento.


Avanzato: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.
Intermedio: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.
Base: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.
In via di prima acquisizione: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.


Classe PRIMA - ITALIANO				
Obiettivo	In via di prima acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
Ascolto e Parlato - Descrivere esperienze personali e storie fantastiche rispettando l'ordine temporale degli eventi	Descrive, se guidato/a , esperienze personali attraverso risorse fornite dall'insegnante.	Descrive, sebbene in modo discontinuo e talvolta con la guida dell'insegnante , esperienze personali e storie fantastiche rispettando l'ordine temporale degli eventi attraverso risorse fornite dall'insegnante.	Descrive con continuità anche se in modo non del tutto autonomo / in modo autonomo anche se con discontinuità esperienze personali e storie fantastiche rispettando l'ordine temporale degli eventi.	Descrive in modo autonomo e con continuità esperienze personali e storie fantastiche rispettando l'ordine temporale degli eventi.

FIG. 3 – ESEMPIO DI RUBRICA VALUTATIVA

6. Impostazione delle prove comuni di istituto per le discipline di italiano, matematica e inglese a cura di ogni interclasse. Quest'ultima fase del lavoro ha permesso di selezionare gli obiettivi e di testare le rubriche elaborate. Anche in questo caso è stata fornita da Felici una scheda con alcune indicazioni ed è stato garantito il supporto nell'impostazione delle prove o di singole attività previste all'interno di esse.

Indicazioni per le prove comuni

 Selezionare gli obiettivi **oggetto della prova comune**

 Prevedere **attività per osservare le dimensioni**, considerando che la continuità può essere valutata solo sul lungo periodo e non da una singola prova.

DIMENSIONI	ESEMPIO di ATTIVITÀ
AUTONOMIA	<ul style="list-style-type: none"> comandi con esempi (guidati) / comandi privi di esempi e di indicazioni per l'avvio ES. sottolinea tutti i nomi comuni femminili presenti nel testo, come nell'esempio ES. scrivi nella tabella i dati del problema (NON si fornisce l'esempio)
TIPOLOGIA di SITUAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> testi, quesiti, esercizi impostati secondo tipologie svolte quotidianamente nelle lezioni + testi, quesiti, esercizi impostati con comandi leggermente diversi Confrontarsi per stabilire quali situazioni potrebbero essere NON note.
RISORSE	<ul style="list-style-type: none"> indicare consegne che prevedano di giustificare come si è arrivati a dare una risposta ES. Indica se le seguenti affermazioni sono V o F, correggi le affermazioni false e riporta le righe del testo che giustificano la tua risposta ES. Rispondi alle domande per spiegare come hai risolto il problema

SLIDESMANIA.COM

FIG. 4 - INDICAZIONI PER LE PROVE COMUNI

Incontro finale di restituzione con Corsini, Gueli, Felici e tutto il corpo docente della scuola primaria.

Le principali difficoltà riscontrate in questo percorso, oltre alla fase iniziale di disorientamento, hanno riguardato in particolare l'individuazione di obiettivi. Nelle consuete attività di progettazione di inizio anno e di programmazione settimanale la scelta degli obiettivi appare piuttosto ampia e anche molto libera per l'insegnante. L'introduzione dell'OM 172, invece, impone l'identificazione di obiettivi sufficientemente ampi da consentire a ogni docente di agire secondo le esigenze della classe e secondo le sue scelte didattiche, ma al tempo stesso chiari e ben definiti al fine di documentare il livello raggiunto in un percorso di apprendimento. Pertanto, la principale difficoltà riguarda il confronto continuo all'interno del team, all'interno dell'interclasse e all'interno dell'istituto. La scelta dell'obiettivo e la sua formulazione hanno impatto su tutto il sistema e non sono semplicemente il risultato di un'azione individuale dell'insegnante o del team di cui fa parte. Talvolta, altri elementi di criticità quali i limiti del registro elettronico o il tempo necessario per elaborare giudizi descrittivi da comunicare e documentare sono chiamati in causa perché non si riesce a trovare una linea comune all'interno dell'interclasse o dell'istituto per la definizione di obiettivi, rubriche e prove che possano risultare utili a raccogliere dati per definire i livelli. Senza voler sminuire le difficoltà menzionate legate all'applicazione dell'OM 172, di fatto il principale ostacolo è rappresentato proprio dalla necessità di un confronto costante che richieda spazi strutturati per acquisire modalità di lavoro funzionali a quanto richiesto e per attivare anche una motivazione da parte dell'insegnante ad accogliere un cambio di paradigma.

Per questa ragione, il percorso di R-F su questi temi si è rivelato efficace nella misura in cui l'intervento affidato a figure esperte è stato poi calato nella realtà scolastica attraverso un lavoro sinergico in cui ogni insegnante ha trovato un'occasione per esprimere dubbi e richieste di delucidazioni, per testimoniare attraverso la sua esperienza punti di forza e criticità delle novità proposte, diventando così protagonista di scelte che non sono state subite ma condivise.

Nell'a.s. 2021/2022, il percorso è andato avanti all'interno dell'istituto avviando la condivisione di strumenti per la valutazione in itinere al fine di offrire degli elementi per poter utilizzare giudizi descrittivi e osservare una o più dimensioni a seconda delle attività progettate per la classe, tanto da redigere delle Linee guida per la valutazione in itinere interne all'IC Visconti. http://www.icvisconti.edu.it/viscontino/attachments/article/976/Linee%20guida_Valutazione%20in%20itinere.pdf

Le registrazioni dei webinar e i materiali prodotti nell'a.s. 2020/2021 sono stati organizzati in una cartella condivisa il cui accesso all'inizio di ogni anno scolastico viene messo a disposizione di tutto il Collegio Docenti al fine di offrire strumenti per l'autoformazione anche a chi presta servizio nell'IC per la prima volta. A tale proposito, è utile ricordare che anche la condivisione di tutti i documenti, non solo slide ma anche documenti di lavoro annotati e commentati, permette di offrire spunti per comprendere il processo sotteso all'individuazione di un obiettivo e alla costruzione di una rubrica.

Conclusioni

Nel corso dell'indagine e della R-F, che è stata condotta con i docenti di scuola primaria e alcuni docenti di scuola secondaria prevalentemente impegnati come insegnanti referenti e/o specializzati su sostegno, è emersa la necessità di condividere il piano degli obiettivi con l'intero corpo docente. Si è inoltre tentato di cogliere la linea di equilibrio nella definizione di obiettivi condivisi e prove comuni intermedie.

In linea con l'esplorazione di pratiche più inclusive determinate dalla nuova valutazione, è emersa la volontà di dotarsi di strumenti per una raccolta documentaria e una comunicazione efficace e condivisa. Si tratta di una gestione complessa, perché deve rispondere a due spinte contrapposte: quella della richiesta di tempestività della comunicazione e quella della necessità di un tempo congruo per poter esprimere un giudizio frutto di una osservazione serena delle conquiste degli apprendimenti degli alunni e delle alunne. Si tratta di accompagnare i docenti e i dirigenti scolastici nelle scelte che consentono di conciliare le diverse istanze.

Ci sembra poi interessante riprendere una delle evidenze dell'indagine e dei focus group, ovvero la preoccupazione, diffusa soprattutto nel gruppo 4 (Contrari e disorientati), rara nel gruppo 2 Favorevoli e consapevoli (dove raggiungono l'11,5%; sig. chi quadro 0,001) in merito alla penalizzazione delle eccellenze.

Ne potremmo dedurre che un accompagnamento alla formazione dei docenti sui contenuti dell'Ordinanza debba soffermarsi quanto basta su aspetti di natura normativa e concentrarsi piuttosto su quelli di tipo pedagogico, intorno al senso profondo e ai principi ispiratori dell'Ordinanza.

Non rappresentano casi sporadici ma attestano la diffusione di una visione antieducativa della valutazione affermazioni come quelle emerse ancora dopo due anni dalla prima R-F all'interno dei focus group condotti a partire da ottobre 2023: "senza voti non riesco a premiare il merito"; "con soli quattro livelli non emergono i migliori"; "senza il voto non c'è lo sprone a emergere". La proposta di un nuovo modello educativo come quello costituito dall'OM 172 senza un accompagnamento pedagogico sulla cultura valutativa rischia di confermare gli stessi orientamenti culturali improntati alla competitività che la normativa basata sulla valutazione numerica implicitamente sosteneva e che, nonostante il riadattamento formale richiesto dall'ordinanza, persistono laddove la valutazione non viene concepita come strategia didattica ma come compito burocratico da espletare o come dispositivo riproduttivo e di controllo (Harris, Brown, 2009; Corsini, 2023). In assenza di formazione e supervisione, e in considerazione della attuale discontinuità nella valutazione periodica e finale che caratterizza il I ciclo, questo rischio si concretizza nelle richieste di "traduzione" dei livelli in voti numerici poste da docenti della scuola secondaria a docenti della primaria. Sembra quindi urgente ampliare la riflessione sulla necessità di estendere realmente gli spazi di formazione sulla valutazione come mezzo di regolazione di insegnamento e apprendimento.

TABELLA. 1 – DIFFERENZE NELLA PERCENTUALE DI ACCORDI (MOLTO + ABBASTANZA) DENTRO I GRUPPI RISPETTO A QUELLA COMPLESSIVA. IN CORSIVO LE DIFFERENZE NON STATISTICAMENTE SIGNIFICATIVE.

Item	Tot	1 Né contrari né favorevoli, disorientati	2 Favorevoli e consapevoli	3 Contrari, né disorientati né consapevoli	4 Contrari e disorientati
1 È impossibile formulare obiettivi di apprendimento adatti alla nuova valutazione per giudizi.	36,8	17,7	-22,2	-22,1	40,8
2 Ho incontrato difficoltà nella formulazione di obiettivi di apprendimento adatti alla nuova valutazione per giudizi	45,3	28,5	-36,8	-21,4	49,3
3 Nella nuova valutazione, non mi è sufficientemente chiaro cosa siano i "livelli"	26,2	25,3	-23,7	-23,4	34,4
4 Nella nuova valutazione, non mi è sufficientemente chiaro cosa siano le "dimensioni"	48,1	20,7	-26,6	-13,3	32,9
5 Trovo che il nuovo sistema renda macchinoso il mio lavoro	61,9	9,4	-36,8	10,4	36,0
6 Trovo che il nuovo sistema migliori la consapevolezza degli alunni e delle alunne sul proprio percorso di apprendimento	45,3	9,2	37,3	-32,2	-35,1
7 Trovo che il nuovo sistema incida negativamente sullo sviluppo degli apprendimenti	14,1	1,3	-13,3	-3,2	24,7
8 Trovo che il nuovo sistema assegni troppo tempo alla valutazione e poco all'insegnamento	42,1	5,5	-31,9	4,2	40,9
9 Trovo che il nuovo sistema disorienti colleghe e colleghi	63,0	6,4	-34,2	13,7	31,6
10 Trovo che il nuovo sistema disorienti alunne e alunni	48,3	-1,3	-42,7	22,3	45,6
11 Trovo che il nuovo sistema disorienti le famiglie di alunne e alunni	68,0	9,3	-39,6	17,4	32,1
12 Trovo che il nuovo sistema migliori i rapporti tra scuola e famiglie	28,3	-1,1	28,4	-21,8	-18,8

13 Quest'anno, nella valutazione in itinere assegno voti numerici	6,4	2,5	-3,6	1,7	0,4
14 Quest'anno, nella valutazione in itinere assegno giudizi sintetici (ottimo, bene, ecc.)	32,3	6,8	-6,4	-4,6	7,2
15 Quest'anno, nella valutazione in itinere assegno giudizi che esprimono i livelli (avanzato, intermedio ecc.)	39,2	6,3	-3,2	-1,7	-1,1
16 Quest'anno, nella valutazione in itinere restituisco feedback analitici (descrivendo punti di forza e di debolezza della prestazione)	54,6	-1,2	15,4	-6,3	-16,5
17 Prima del passaggio dal voto ai giudizi, nella valutazione in itinere assegnavo voti numerici	54,6	-1,2	-6,0	1,9	9,3
18 Prima del passaggio dal voto ai giudizi, nella valutazione in itinere assegnavo giudizi sintetici (ottimo, bene, ecc.)	47,2	6,8	-4,7	0,1	-1,6
19 Prima del passaggio dal voto ai giudizi, nella valutazione in itinere assegnavo giudizi che esprimevano i livelli (avanzato, intermedio ecc.)	6,3	5,1	-0,6	-4,1	-0,8
20 Prima del passaggio dal voto ai giudizi, nella valutazione in itinere restituivo feedback analitici (descrivendo punti di forza e di debolezza della prestazione)	45,6	0,4	9,4	-5,4	-9,6
21 Fornire un feedback analitico dopo un'attività evidenziando punti di forza e di debolezza in riferimento agli obiettivi e al compito è un'operazione troppo macchinosa	48,5	6,5	-22,1	1,5	26,4
22 Il voto numerico è più efficace del feedback analitico	38,0	2,6	-29,9	7,7	36,9
23 Il registro elettronico rende difficile restituire feedback analitici ad alunne e alunni	58,7	3,2	-16,6	8,1	13,4
24 La nuova valutazione ha ricadute positive sulla collegialità	39,0	10,5	26,6	-23,8	-29,5
25 La nuova valutazione rende la didattica maggiormente coerente coi traguardi per lo sviluppo di competenze	61,0	17,7	34,5	-29,5	-45,4
26 La nuova valutazione incide positivamente sulla motivazione di alunne e alunni	38,7	12,8	36,6	-35,5	-34,6
27 La nuova valutazione trascura le conoscenze a vantaggio delle competenze	25,8	3,4	-12,8	-1,9	19,1
28 La nuova valutazione è meno precisa rispetto alla precedente	35,4	2,7	-29,3	11,4	31,3
29 Il passaggio ai giudizi facilita i percorsi inclusivi di alunni con Dsa	63,5	6,8	24,4	-18,9	-26,7
30 Il passaggio ai giudizi facilita i percorsi inclusivi di alunne e alunni con genitori stranieri	47,8	4,2	24,7	-20,1	-22,0
31 Il passaggio ai giudizi facilita i percorsi inclusivi di alunne e alunni con disabilità	60,1	4,2	24,5	-17,7	-24,8
32 La nuova valutazione penalizza le eccellenze	30,9	-0,7	-19,6	3,3	29,6
33 L'importante non è come si valuta, ma come si insegna	47,6	5,9	-17,2	0,3	20,5
34 La nuova valutazione perde di significato e valore dal momento che il sistema della scuola secondaria di primo grado è ancora basato sui voti	74,0	-3,7	-4,7	3,2	9,0

Note degli autori

Il presente contributo è frutto di un lavoro collegiale dell'autore e delle autrici. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, vanno attribuiti a Cristiano Corsini il Paragrafo 1 (Introduzione) e il Paragrafo 2 (L'indagine che ha preceduto la Ricerca- Formazione), a Carla Gueli il Paragrafo 3 (Descrizione R-F) e a Valentina Felici il Paragrafo 4 (Le attività di R-F presso l'IC Visconti di Roma). Il Paragrafo 5 (Conclusioni) è da attribuire congiuntamente ad autore e autrici.

Bibliografia

- Batini, F. (2018). Dagli obiettivi di apprendimento alla valutazione. In C. Corsini (Cur.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 97-110). Roma, Nuova Cultura.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola*. Roma: Carocci.
- Benvenuto, G. (2021). Sulla costruzione collaborativa a scuola di dispositivi valutativi. In C. Corsini (Cur.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 69-85). Roma: Nuova Cultura.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Corsini, C. (2023). La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto. Milano: Franco Angeli.
- Corsini, C. (2022a). Liberare la valutazione dalla tirannia del voto. *La Ricerca*, 22(10), 70-73.
- Corsini, C., & Gueli, C. (2022). Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 26, 163-178.
- Corsini, C. (2021). La valutazione come forma di gestione del potere. Il dialogo tra prove oggettive e innovazione in pedagogia. *Cooperazione educativa*, 2, 49-54.
- Corsini, C. (2020a). I costi della scuola in presenza a tutti i costi: una riflessione pedagogica. *Cadmo*, XXVIII, 82-93.
- Greenstein L. (2017). *La valutazione formativa*, Torino, Utet.
- Greenstein, L. (2010). *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*. Alexandria. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Hadji, C., (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Harris L., & Brown G. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 216(3), pp. 365- 381.
- Nigris, E., & Agrusti, (cur., 2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson.
- Nigris, E., Balconi B., & Zecca (cur., 2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson.
- Sorgato, S. (2021). L'autovalutazione al centro della valutazione formativa. In E. Nigris, & Agrusti, (cur.) *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson.
- Trinchero, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.

Trincherò, R. (2021). La formulazione degli obiettivi di apprendimento. In E. Nigris, & Agrusti, (cur.) *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson, pp. 19-30.

Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Ivrea, Edizioni di Comunità.

Wisniewski B., Zierer K., & Hattie J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research, in *Frontiers in Psychology*, January 2020, Volume 10, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.03087/full>

Appendice statistica

L'Analisi delle Componenti Principali

Sulle risposte fornite da 780 docenti abbiamo condotto un'Analisi delle Componenti Principali (Acp) con metodo di estrazione Massima verosimiglianza e rotazione Oblimin. I due fattori (tabella 2) estratti (autovalore maggiore di 1) spiegano il 49% della varianza e fanno riferimento, rispettivamente: il n. 1 (trasformato in variabile "Contrarietà") a opinioni negative sugli effetti dell'abbandono dei voti numerici dal punto di vista della motivazione, degli apprendimenti, dei rapporti tra docenti e con le famiglie; il n. 2 (trasformato nella variabile "Disorientamento"), sintetizza il disorientamento espresso rispetto a elementi chiave come livelli, obiettivi, dimensioni.

TABELLA. 2 - ASSOCIAZIONE TRA GLI ITEM E I DUE FATTORI ESTRATTI CON L'ACP

	F1	F2
Item	C	D
26 La nuova valutazione incide positivamente sulla motivazione di alunne e alunni	-0,87	
25 La nuova valutazione rende la didattica maggiormente coerente coi traguardi per lo sviluppo di competenze	-0,82	
6 Trovo che il nuovo sistema migliori la consapevolezza degli alunni e delle alunne sul proprio percorso di apprendimento	-0,77	
24 La nuova valutazione ha ricadute positive sulla collegialità	-0,70	
12 Trovo che il nuovo sistema migliori i rapporti tra scuola e famiglie	-0,67	
10 Trovo che il nuovo sistema disorienti alunne e alunni	0,61	
11 Trovo che il nuovo sistema disorienti le famiglie di alunne e alunni	0,57	
28 La nuova valutazione è meno precisa rispetto alla precedente	0,51	
9 Trovo che il nuovo sistema disorienti colleghe e colleghi	0,47	
22 Il voto numerico è più efficace del feedback analitico	0,43	
3 Nella nuova valutazione, non mi è sufficientemente chiaro cosa siano i "livelli"		0,76
2 Ho incontrato difficoltà nella formulazione di obiettivi di apprendimento adatti alla nuova valutazione per giudizi		0,71
1 È impossibile formulare obiettivi di apprendimento adatti alla nuova valutazione per giudizi.		0,64
4 Nella nuova valutazione, non mi è sufficientemente chiaro cosa siano le "dimensioni"		0,57

L'analisi di cluster

In una seconda fase, abbiamo impiegato le due variabili "Contrarietà" e "Disorientamento" per individuare gruppi di docenti aventi al loro interno punti di vista omogenei sulla nuova valutazione. L'analisi, condotta con k-mean, ha prodotto i 4 gruppi di docenti riportati nella tabella seguente.

GRUPPI	CONT	DIS
1 Né contrari né favorevoli, disorientati	48,0	56,2
202; 25,9%		
2 Favorevoli e consapevoli	40,0	41,4
247; 31,7%		
3 Contrari, né disorientati né consapevoli	56,8	45,9
184; 23,6%		
4 Contrari e disorientati	61,0	61,1

TABELLA. 3 - NUMEROSITÀ DEI QUATTRO GRUPPI E PUNTEGGIO MEDIO REGISTRATO IN CIASCUN GRUPPO PER I DUE FATTORI ESTRATTI CON L'ACP. PUNTEGGI ESPRESSI IN PUNTI T: MEDIA PARI A 50, DEVIAZIONE