

LA PACE IN DIALOGO
Collana di studi e ricerche sul Mediterraneo

6

Direttori

Gennaro Giuseppe CURCIO
Istituto Internazionale Jacques Maritain

Maurizio MARTIRANO
Università degli Studi della Basilicata

Comitato scientifico

Cenap Mustafâ AYDIN
Istituto Tevere – Centro pro Dialogo

Claudio BORNEO
Esperto in progettazione su integrazione,
immigrazione e disabilità

Philippe CHENAUX
Pontificia Università Lateranense

Roberto CIPRIANI
Università degli Studi Roma Tre

Vito D'ADAMO
Ministero dei Beni Culturali e delle Attività
Culturali e del Turismo

Giampaolo D'ANDREA
Università degli Studi della Basilicata

Giuseppina DE SIMONE
Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia
Meridionale

Luigi DI SANTO
Università degli Studi di Cassino e del Lazio
Meridionale

Adriana DI STEFANO
Università degli Studi di Catania

Maria Rosaria GAROFALO
Università degli Studi di Salerno

Michel GHINS
Université Catholique de Louvain

Flor Avila HERNANDEZ
Universidad del Zulia

Antonio LOVAGLIO
Dipartimento Politiche per la Persona della
Regione Basilicata

Francesco MIANO
Università degli Studi di Roma Tor Vergata

Paolo NEPI
Università degli Studi Roma Tre

Roberto PAPINI †
Libera Università Maria Santissima Assunta
(LUMSA)

Annalisa PERCOCO
Fondazione Enrico Mattei

Vincenzo Nunzio SCALCIONE
Università degli Studi della Basilicata

Aurelia SOLE
Università degli Studi della Basilicata

Stefano ZAMAGNI
Alma Mater Studiorum – Università di
Bologna

Redattore editoriale responsabile

Maria Luisa COLANGELO
Istituto Internazionale Jacques Maritain

LA PACE IN DIALOGO

Collana di studi e ricerche sul Mediterraneo

Il termine *fellowship* connota qualcosa di positivo nelle relazioni umane. Esso evoca l'idea di compagni di viaggio che per caso si ritrovano riuniti quaggiù e che camminano per le strade del mondo in buon accordo umano — per quanto fondamentali siano le loro opposizioni — di buon umore e in cordiale solidarietà, o, per dire meglio: in amicale e servizievole disaccordo. Ebbene, il problema del buon *compagnonnage*, della *fellowship*, tra membri di differenti famiglie religiose, appare centrale per la nuova età di civiltà che si sta abbozzando nel crepuscolo nel quale siamo.

— JACQUES MARITAIN, *Tolleranza e verità*
(in James V. Schall, *Jacques Maritain. Il filosofo nella società*, 1998)

La pace in dialogo è una collana dedicata al Mediterraneo che nasce dall'attività della sede specialistica dell'Istituto Internazionale Jacques Maritain di Roma, all'interno della Cattedra Maritain istituita presso l'Università degli Studi della Basilicata, e il Polo Internazionale delle Culture del Mediterraneo di San Chirico Raparo di Potenza.

La collana è una raccolta di studi e ricerche sul Mediterraneo, tesa a riflettere sul ruolo dell'Europa nella costruzione di quei valori capaci di unire e avvicinare tutte le culture che si affacciano su queste acque.

Il “ponte” simboleggia il cammino dell'Europa verso gli altri continenti, non solo come passaggio tra territori profondamente diversi, ma soprattutto come incontro tra volti umani. Oltrepassando le acque del mar Mediterraneo si annullano le distanze — culturali, economiche, geografiche, politiche e sociali — e si accoglie l'Altro con gli occhi della dignità e del rispetto, non dell'interesse e del profitto.

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Fondazione Terzo Pilastro Internazionale.
La pubblicazione è stata sottoposta a double blind peer review process.

Educazione al patrimonio culturale

Cultural heritage, pace, valutazione d'impatto sociale ed educativo

a cura di

Gennaro Giuseppe Curcio
Vincenzo Nunzio Scalcione

Prefazione di

Pietro Sebastiani

Contributi di

Alessandro Barca, Pasquale Basta, Francesco Bellusci, Mario Castoldi
Gennaro Giuseppe Curcio, Filippo Formica, Andrea Giacomantonio
Domenico Melidoro, Vincenzo Nunzio Scalcione, Pietro Sebastiani, Vito Serritella





Aracne editrice

Copyright © MMXXII

ISBN 978-88-255-4104-5

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: **Roma**, febbraio 2022

*A Gino Strada,
che ha fatto
dell'umanità la bellezza della vita;
del mondo il luogo da amare;
dell'altro il vissuto quotidiano*

Indice

13 *Prefazione*
Pietro Sebastiani

23 *Introduzione*
Gennaro Giuseppe Curcio

I PARTE

Aspetti filosofici, scritturistici e governance

31 Legare le conoscenze per legarci in un destino comune
Francesco Bellusci

39 Il Mediterraneo
Pasquale Basta

49 Aspetti di governance per una cultura di pace
Filippo Formica

II PARTE

Scuola, didattica e competenze in una prospettiva pedagogica

59 Ripensare il modello organizzativo della scuola
Mario Castoldi

75 La valutazione sistemica nei contesti educativi
Vincenzo Nunzio Scalcione

89 Didattica Integrata a Distanza e percorsi inclusivi
Alessandro Barca

12 Indice

103 Della competenza
Andrea Giacomantonio

III PARTE

Formare alla politica per una nuova scuola

127 Il discorso politico sull'identità
Domenico Melidoro

139 Il senso dialettico della giustizia
Vito Serritella

151 Educare alla virtù per una politica umana
Gennaro Giuseppe Curcio

165 Autori

La valutazione sistemica nei contesti educativi

di VINCENZO NUNZIO SCALCIONE*

La valutazione attiene all'interpretazione ed al conferimento di senso e di significato ad un evento o ad uno specifico oggetto, alle sue trasformazioni ed alle cause delle stesse¹. Essa utilizza descrittori di processi, formativi o di innovazione, assumendo quindi anche valenza sistemica, in quanto parte integrante dei processi stessi, dei quali ne individua ed analizza la varietà e la qualità delle variabili.

I vari modelli di valutazione consentono di rilevare la complessità degli approcci, espressione di una cultura quantitativa o qualitativa, intenta a verificare la misurabilità delle performance, gli obiettivi, i risultati raggiunti, i giudizi di valore, voto, attendibilità e validità della misurazione². Si tratta di elementi che non esauriscono la necessità di evidenziare il ruolo che la valutazione svolge all'interno di un sistema o di un processo, più o meno complesso³.

Prodotto e processo, apparentemente meri oggetti di valutazione, risultano rispondere a differenti tipologie di approccio valutativo: sebbene teoricamente ci si dovrebbe avvalere di entrambi, «per una più chiara e completa analisi dei casi, nella realtà si privilegia l'uno o l'altro»⁴.

* Università degli Studi della Basilicata.

¹ Cfr., F. TESSARO, *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma, 1997.

² Cfr., L. CALONGHI, *Valutazione*, La Scuola, Brescia, 1982.

³ Cfr., GALLIANI L., *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, La Scuola, Brescia, 2015.

⁴ STAME N., *L'esperienza della valutazione*, Seam, Roma, 1999, p. 23.

Appare chiaro come la valutazione non sia fine a se stessa, ma venga effettuata in relazione ad obiettivi pianificati. Si tratta di un'azione finalizzata ad un cambiamento auspicato o auspicabile; di fatto, essa è contraddistinta da un piano che viene elaborato sulla base degli *input* raccolti e nel quale convergono scelte strategiche, risorse professionali ed economiche, tempi e spazi⁵. Parte essenziale di un macro-processo, la valutazione è a sua volta identificabile in quattro elementi primari:

- il contesto nel quale si svolge l'azione;
- le risorse umane, professionali e materiali disponibili;
- i micro-processi che si articolano all'interno dell'azione complessa;
- i prodotti o esiti, determinati dal pari coinvolgimento dei tre elementi indicati⁶.

Ciò che interessa specificamente la valutazione è il rapporto che si viene a creare tra i vari elementi che compongono, anche se solo implicitamente, un'azione (obiettivi, mezzi, risultati), per studiarne l'efficacia (produce gli effetti desiderati) e l'utilità (produce effetti che rispondono a problemi esistenti in modo equo; può essere fatta propria dai destinatari)⁷.

1. La valutazione sistemica

Va sottolineato, pertanto, come la valutazione debba tener conto dei livelli di partenza, dell'ambiente nel quale si espletano le azioni, delle risorse a disposizione, degli aspetti innovativi di cui ci si è già avvalsi⁸. Decontestualizzare gli esiti di un progetto

⁵ Cfr., A. BONDIOLI, M. FERRARI (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2000.

⁶ Cfr., M. CASTOLDI, *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*, La Scuola, Brescia, 1998.

⁷ *Ibidem*.

⁸ G. DE LANDSHEERE, *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

d'intervento, rischia difatti di portare ad una incomprensione della realtà, a scelte politiche inadeguate, improduttive, deleterie.

La valutazione, vista in prospettiva sistemica, va letta come un complesso di attività finalizzate ad esaminare l'andamento di un processo in coerenza con la logica della pianificazione effettuata.

A tal fine sono individuabili quattro gruppi di attività, ovvero quattro fasi di un percorso valutativo:

1. il controllo;
2. la verifica;
3. la valutazione;
4. la meta-valutazione.

Il controllo (o accertamento) consiste nel sottoporre ad accurata misurazione singole e specifiche prestazioni, proprietà e condizioni (purché osservabili e misurabili) mediante strumenti che discriminano e differenziano le caratteristiche dei fenomeni sottoposti a controllo. I risultati che emergono dalle operazioni di accertamento vengono elaborati secondo unità di misura prefissate entro scale metrologiche appositamente predisposte.

Per controllo si intende quindi la misurazione del ritorno (o profitto): la fase, immediatamente precedente alla verifica, in cui si raccolgono, sulla base di criteri predefiniti, i dati necessari all'attuazione del processo valutativo. Si tratta di una sorta di *check-up* di specifiche funzioni, proprietà, requisiti e presupposti, per i quali è possibile effettuare distinzioni e individuare eventuali discordanze. Questa fase di accertamento svolge un ruolo essenziale, pur nella parzialità del compito: per quanto oggettivo possa essere lo strumento adottato per il controllo, esso non può, difatti, essere considerato in sé esauriente. Successivamente, occorre, difatti, che i dati raccolti vengano interpretati facendo riferimento anche a fattori non quantificabili. Il controllo, pertanto, si espleta attraverso la specificazione degli indicatori e del rapporto esistente tra strumenti di misurazione

ed obiettivi, ovvero tra le misure individuate ed i fattori da accertare.

All'interno di un contesto prettamente formativo, la fase di controllo non consiste nella stima del *gap* esistente tra attese e risultati: essa è finalizzata ad accertare il rapporto tra i gradi individuali e quelli collettivi di apprendimento delle conoscenze. Nello *step* successivo, si procede alla eventuale convalida, mediante confronti e comparazioni, della validità delle ipotesi alla base del disegno progettuale, dell'esattezza e dell'eshaustività dei dati ottenuti dall'accertamento, attraverso la verifica dell'esistenza delle condizioni necessarie per avviare, continuare o modificare il processo formativo. Si tratta del momento in cui gli elementi raccolti, in fase di accertamento, vengono approfonditi e comparati con la progettazione iniziale, coinvolgendo tutti gli aspetti del progetto: dalle condizioni iniziali alle professionalità impegnate, le risorse utilizzate, il contesto nel quale si opera, sino all'intero sistema di dinamiche messe in atto⁹.

L'analisi prettamente misurativa si integra con un'analisi osservativa più ampia, in vista di una valutazione dove gli *output*, raccolti in termini di elementi concreti ed indicazioni osservate, convergono verso la costruzione del giudizio.

La valutazione, in questo senso, recepisce i dati di fatto e ne giudica l'accettabilità in termini di raggiungimento degli obiettivi e soddisfazione delle finalità, utilizzando il criterio indicato (assoluto o di confronto). Essa assume quindi i tratti di un processo di sintesi interpretativa della complessità, che punta a comprendere la varietà e la diversità qualitativa dei processi formativi o di innovazione, apprezzandoli alla luce dei valori e dei significati individualmente e collettivamente attribuiti¹⁰. Nell'analisi dei fattori vengono prese in esame: scelte strategi-

⁹ Possiamo quindi attestare che con la verifica si tende ad evidenziare le peculiarità di un processo, per spiegare le deviazioni che si possono cogliere nel confronto tra obiettivi proposti e risultati ottenuti.

¹⁰ Cfr., P. LUCISANO, A. SALERNI, *Metodologia della ricerca empirica in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2002.

che; ipotesi progettuali; processi attuati; risorse professionali utilizzate; modalità di intervento e di implementazione di un piano; esperienze realizzate a livello individuale e/o collettivo.

La valutazione diviene quindi ricerca di un riscontro, all'interno di un sistema, di elementi in grado di determinarne l'efficacia e l'efficienza, al fine di procedere alla valorizzazione di quanto è intervenuto per il conseguimento dei termini sopra menzionati¹¹.

La valutazione, all'interno di una simile cornice procedurale, utilizza gli esiti dell'indagine, divenendo strumento di apprendimento, di crescita, di continuo rinnovamento.

Tale elemento definisce, al contempo, la meta-valutazione, il cui prodotto trova realizzazione non solo nella corretta funzionalità delle fasi propedeutiche, ma anche nell'accordo dei soggetti che intervengono nell'azione, individuandone le scelte strategiche più opportune da attuare. Una simile concertazione trova la sua concreta realizzazione nella coerenza tra criteri di valutazione e finalità del progetto.

Si tratta, a ben vedere, di un momento di sintesi ponderata delle ipotesi, dei criteri e delle risorse utilizzate per la realizzazione del prodotto finale: «viene cioè valutata la validità del processo valutativo in termini di produzione di senso rispetto alle attese»¹².

2. Autovalutazione di istituto

La valutazione sistemica, non appare quindi un modello applicativo, ma una modello d'indagine che comporta scelta di indicatori, ambiti, tipologie, contenuti; una strada che tenta di proporre l'incontro tra la cultura della produttività proveniente dall'ottica della valutazione esterna di stampo anglosassone con

¹¹ Cfr., I. VANNINI, *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*, Franco Angeli, Milano, 2012.

¹² D. ANSALONI, MELOTTI M., *Autoanalisi d'Istituto. Un percorso di valutazione di sistema*, Synergon, Bologna, 1995, p. 25.

quella della totale autoreferenzialità docente tipica del nostro sistema, che spesso si limita alla valutazione del rendimento degli alunni”¹³.

All’interno delle istituzioni scolastiche essa risulta finalizzata a raccogliere i *feed-back* delle azioni realizzate, per confermare o correggere le scelte didattiche, educative e organizzative, con lo scopo di delineare con più precisione l’identità culturale dell’istituto¹⁴. Essa si configura come autovalutazione, non processo casuale o estemporaneo, bensì attività valutativa rigorosamente progettata, volta ad osservare ed analizzare ogni parte del sistema-scuola¹⁵. L’obiettivo da raggiungere riguarda il miglioramento dell’organizzazione scolastica e del suo funzionamento, attraverso l’adeguamento delle scelte ai traguardi prefissati¹⁶.

Alla base di questa accezione è individuabile lo stretto legame che l’autovalutazione d’istituto instaura con il processo di cambiamento, quasi identificandosi con esso: infatti, stimolare gli operatori ad affrontare e risolvere problemi o fare delle scelte responsabili e saperne analizzare obiettivamente gli esiti, promuove all’interno dell’istituto un processo di cambiamento innovativo – migliorativo¹⁷.

Il processo di costante revisione delle proprie scelte e comportamenti è volto a produrre un miglioramento, sia della consapevolezza professionale dei singoli individui operanti nella scuola, sia delle modalità di lavoro organizzativo e di progettazione collegiale, sia della qualità dei processi di insegnamento – ap-

¹³ Ivi, p. 10.

¹⁴ Cfr., Castoldi M., *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Roma, Carocci editore, 2012.

¹⁵ Cfr., G. ALLULLI, *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell’autonomia*, Edizioni Seam, Roma, 2000.

¹⁶ Cfr., G. DOMENICI (a cura di), *La valutazione come risorsa. Analisi degli apprendimenti e autovalutazione d’istituto*, Tecnodid, Napoli, 2000.

¹⁷ Cfr., U. MARGIOTTA, *L’insegnante di qualità: valutazione e performance*, Armando, Roma, 1999.

prendimento. Tale prospettiva enfatizza l'assunzione di modalità di lavoro auto-riflessive entro il normale funzionamento della scuola come componenti della cultura professionale dei suoi operatori, in una logica di auto rinnovamento permanente¹⁸.

Autovalutazione	
Intenzionalità espressa nel P.T.O.F	azione di sviluppo all'interno della quale trovano spazio delle spinte innovative
	sistema di autocontrollo del proprio operato, didattico ed organizzativo, attraverso la verifica dei risultati
	riconoscimento consapevole della propria identità di scuola e sua valorizzazione
	processo di responsabilizzazione dei soggetti interni con conseguente accrescimento professionale e autonomia decisionale

Figura 1: Relazione Autovalutazione/PTOF

Perché tutto ciò prenda consistenza, ovvero affinché la valutazione della propria attività diventi concreta ed efficace, l'istituzione deve necessariamente coinvolgere in maniera diretta gli operatori all'interno del processo valutativo¹⁹.

Nei modelli operativi l'autovalutazione di istituto evidenzia le principali variabili riguardanti le attività della scuola. Si tratta di strumenti dove viene evidenziato un nutrito elenco di indicatori, che si fonda su una suddivisione generale delle attività va-

¹⁸ M. CASTOLDI, *Autovalutazione e valutazione di istituto in funzione di verifiche, correzioni e sviluppo delle scelte del POF*, sito Internet BDP, 2000, p. 4.

¹⁹ Cfr., V. A. BALDASSARRE, *Latenza valutativa e pedagogia della mitezza. Alla ricerca di nuovi paradigmi nella valutazione scolastica*, Pensa Multimedia, Lecce, 2010.

lutative interne alla singola istituzione scolastica, nelle principali aree di interesse, articolate in più specifiche sotto-aree²⁰.

I momenti essenziali implicati nell'attività di autovalutazione sono due:

1. l'autoanalisi: costituisce essenzialmente un momento di natura più tecnica, relativo a tutte le attività di rilevazione/misurazione delle variabili in qualche modo implicate nell'attività formativa;
2. l'autodiagnosi: rappresenta il prodotto di una riflessione complessiva e qualitativa sui dati raccolti attraverso l'attività di autoanalisi²¹.

Attraverso l'attività di autodiagnosi si perviene a definire:

- i livelli di qualità (sulla base dell'efficienza ed efficacia) che ad un dato momento l'organizzazione scolastica è in grado di esprimere;
- l'analisi dei risultati in rapporto agli *standard* formativi nazionali;
- i punti di forza e quelli di debolezza dell'organizzazione;
- le strategie di miglioramento per sanare i punti di debolezza e le iniziative da intraprendere per potenziare ulteriormente i punti di forza, nonché disseminare le buone pratiche realizzate;
- la messa a punto/correzione del Piano Triennale dell'offerta formativa²².

²⁰ Cfr., G. DOMENICI (a cura di), *La valutazione come riisorsa. Analisi degli apprendimenti e autovalutazione d'istituto*, op. cit..

²¹ Fra autoanalisi ed autodiagnosi sussiste, in sostanza, la differenza che in docimologia viene pressoché unanimemente riconosciuta sussistere fra *misurazione* e *valutazione*; si veda VISALBERGHI A., *Misurazione e valutazione del processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano, 1955.

²² Cfr., E. LASTRUCCI, *Autovalutazione di Istituto*, Anicia, Roma, 2001.

3. La valutazione sistemica: relazioni e contesto sociale

Stake ha elaborato l'approccio della valutazione responsiva²³, secondo cui la valutazione non si deve occupare solamente del programma, ma anche delle questioni evidenziate dagli *stakeholder* e del loro significato, al fine di comprendere cosa ci si aspetta venga valutato, quali le motivazioni ed i problemi²⁴. Fondamentale risulta l'attenzione al processo messo in atto nel suo complesso e non soltanto ai suoi risultati finali; l'intento "formativo", volto al miglioramento del lavoro dei soggetti direttamente coinvolti nella realizzazione dei progetti; l'utilità e la significatività delle informazioni; la funzione dei destinatari della valutazione; l'individuazione dei destinatari della valutazione; negli operatori responsabili dei progetti. L'intento risulta quello di creare comunità di apprendimento trasformativo a cui sia data la libertà di sperimentare e che si assumano i rischi e le responsabilità delle proprie azioni²⁵.

Collegare il processo formativo con il sistema delle relazioni ed il contesto sociale, utilizzato per analizzare i diversi approcci alla valutazione, adattabili in ogni contesto formativo o sociale, risulta quindi la richiesta successiva. Ciò è reso possibile tenendo in conto alcuni criteri²⁶. Il primo criterio-guida della fase di progettazione è la rilevanza dei bisogni formativi da indagare rispetto ai soggetti da coinvolgere nel processo formativo; analizzando i loro bisogni, si misura la diversità dei problemi e del-

²³ La valutazione dell'istruzione può essere definita responsiva o sensibile quando il suo disegno non è predefinito, ma scaturisce da dialogo continuo con gli attori del processo educativo e dall'analisi dei diversi significati che essi attribuiscono a una specifica situazione. Si veda GUBA, G. EGON, LINCOLN, S. YVONNA, *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco - Washington - London, 1981.

²⁴ Cfr., R.E. STAKE, *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*, Merrill, Columbus, Ohio, 1975.

²⁵ MORO G., PASTORE S., SCARDIGNO A. F., *La valutazione del sistema scuola. Contesti, logiche, modelli e principi operativi*, Mondadori Università, Milano, 2015, p. 30.

²⁶ Cfr., F. TESSARO, *La valutazione dei processi formativi*, op. cit.

le questioni poste, anche in base all'età dei soggetti e alle loro capacità di definire un progetto e prospettive future, anche in base a quelli derivanti dagli *stakeholders* (famiglia, organizzazioni lavorative, associazioni di vario genere).

Il secondo criterio è la significatività degli obiettivi educativi o di apprendimento, cioè la loro capacità di rispondere a tre principali domande: che cosa dovrebbe essere in grado di fare l'allievo (*performance*), in quali contesti si vuole che sia in grado di farlo (*condition*), come deve essere in grado di farlo (*standard*). In questo modo si può creare una formulazione ben precisa della significatività degli obiettivi, distinguendoli dalle finalità e dagli scopi educativi (*ends and aims*) e non confondendoli con i contenuti dell'apprendimento²⁷.

Il terzo criterio è la pertinenza del programma, nei contenuti, nei media e dei tempi rispetto ai bisogni formativi da un lato e dagli obiettivi perseguiti dall'altro, in funzione degli esiti attesi.

Il quarto criterio è la coerenza dei risultati attesi rispetto agli obiettivi di apprendimento da una parte e alla programmazione dall'altro, secondo la specificità dei percorsi formativi. Questa coerenza può essere garantita grazie alla metodologia dell'*allineamento costruttivo* proposto da Biggs²⁸, che consiste nel collegare strettamente attraverso una programmazione didattica puntuale i risultati di apprendimento attesi con le attività di insegnamento e con i compiti della valutazione del profitto. Il problema fondamentale è proprio sul come questo apprendimento debba essere dimostrato, individuato in 4 modelli tassonomici: la conoscenza dichiarativa (contenuti e argomenti disciplinari), conoscenza e abilità procedurale (azioni sequenziali e dimostrazioni laboratoriali), abilità e capacità funzionali (applicazioni performative delle conoscenze per risolvere problemi), capacità contestuale (sapere quando e perché mettere in pratica determinate abilità e conoscenze).

²⁷ Ivi, p. 137.

²⁸ Cfr., J. BIGGS, *Aligning teaching and assessing to course objectives Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*, University of Aveiro, 13-17 April, 2003

Il quinto criterio-guida è l'appropriatezza degli strumenti di valutazione con le specifiche prove di profitto previste per verificare i risultati di apprendimento, secondo i livelli progressivi di comprensione. La preparazione degli strumenti di valutazione va raccordata alla diversa funzione dell'attività valutativa che si vuole perseguire: *diagnostico-orientativa*²⁹, *formativa-regolativa*³⁰ o *sommativa-certificativa*³¹.

Il sesto criterio è l'adeguatezza delle risorse umane, organizzative e amministrative disponibili per l'attività formativa che si intende realizzare; essa va misurata rispetto agli esiti proposti, perché solo così si definisce la differenza tra chi vuole cambiare e migliorare e chi invece vuole solo raggiungere uno standard per garantirsi il riconoscimento di qualità.

La valutazione *ex post* riguarda proprio gli esiti dell'intervento formativo e nasce da una logica sequenziale per verificare il grado di raggiungimento degli obiettivi stessi in termini di risultati attesi e quindi di comparazione con quelli conseguiti. Essa può essere distinta in due tipologie di misurazione della qualità: *efficacia* ed *efficienza*. Con il primo termine si intende il grado di conseguimento degli obiettivi comparando gli esiti e i risultati attesi; con il secondo si intende l'impiego attuato delle risorse disponibili comparando gli esiti agli obiettivi

²⁹ Momento in cui è necessario raccogliere la maggior parte delle informazioni; quanto più una valutazione diagnostica risulterà accurata, tanto più si avrà la possibilità di realizzare interventi mirati ai livelli di apprendimento e ai bisogni formativi degli alunni. Si tratta di individuare quelle pre-conoscenze e pre-competenze che danno modo all'allievo di seguire con successo l'esperienza scolastica.

³⁰ In questo contesto la valutazione assume una funzione formativa, in quanto strumento di formazione per gli allievi e diventa proattiva in quanto promozionale e sollecitatrice di potenzialità. Lo strumento che rende possibile il processo è il *feedback* (con valutazione dei compiti *in itinere*), che può orientare l'azione in continua correzione. L'obiettivo dell'azione didattica deve essere l'*apprendimento significativo* e non meccanico. Nella valutazione, quindi, possono essere analizzati anche aspetti cognitivi, insieme a quelli emozionali/affettivi.

³¹ Valutazione formativa che si effettua *in itinere*, nello svolgersi dell'azione didattica e concorre all'elaborazione del giudizio finale; essa ha una funzione documentativa relativa alle attività condotte.

prefissati. La valutazione dell'efficacia viene poi distinta in interna ed esterna; quella interna riguarda la capacità di raggiungere gli obiettivi formativi secondo risultati attesi dai docenti in termini di conoscenze, capacità, competenze e applicando le procedure previste; quella esterna riguarda la capacità del prodotto formativo di soddisfare i bisogni degli studenti in relazione all'inserimento lavorativo³².

In sintesi, le fasi del processo valutativo si possono riassumere in: concettualizzazione del problema valutativo e scelta del modello; raccolta delle informazioni necessarie; interpretazione delle informazioni raccolte; elaborazione del giudizio (fase più difficile perché molto soggettiva); comunicazione del giudizio e la sua ricaduta sulle scelte di natura educativa³³.

Conclusioni

Fondata sul principio del controllo costante delle attività organizzate, la valutazione sistemica ha il fine di verificare che le procedure attuate e l'impiego delle risorse producano il risultato stimato negli obiettivi. L'utilizzo degli strumenti risulta in grado di determinare la qualità del servizio, ed orientare quindi la valutazione della qualità di un servizio educativo³⁴.

Si tratta di elementi che la scuola deve essere in grado di sviluppare, proprio al fine di rilevare i bisogni espressi dalle parti coinvolte, impegnandosi, al contempo, a rispondervi organizzandosi per promuovere un'offerta formativa di qualità. Ciò attraverso la realizzazione di progetti in maniera condivisa, sistematica e continua, promuovendo l'analisi e l'eventuale revisione dei piani, dell'organizzazione e delle pratiche. Ciò, nella

³² Cfr., PETRACCA C., *Valutare e certificare nella scuola*, Lisciani, Teramo, 2015.

³³ Cfr., VERTECCHI B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

³⁴ Cfr., D. CAPPERUCCI (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

considerazione che la valutazione ha assunto una rilevante importanza nel dibattito educativo ed istruttivo in quanto in grado di favorire la crescita di una persona, determinare la costruzione dell'identità negli allievi. Restano tuttavia ancora alcune considerazioni in merito, che è possibile condividere:

Il paradigma della misura è ben lontano [...] Così, non soltanto il problema della valutazione si trova posto nel cuore del problema pedagogico; ma per di più nel rendere sul serio la funzione di "miglioramento" comporta un esame critico dell'organizzazione pedagogica³⁵.

Riferimenti bibliografici

- ALLULLI G., *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*, Edizioni Seam, Roma, 2000.
- ANSALONI D., M. MELOTTI, *Autoanalisi d'Istituto. Un percorso di valutazione di sistema*, Synergon, Bologna, 1995.
- BALDASSARRE V. A., *Latenza valutativa e pedagogia della mitezza. Alla ricerca di nuovi paradigmi nella valutazione scolastica*, Pensa Multimedia, Lecce, 2010.
- BIGGS J., *Aligning teaching and assessing to course objectives Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*, University of Aveiro, 13-17 April, 2003
- BONDIOLI A., FERRARI M. (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2000.
- CALONGHI L., *Valutazione*, La Scuola, Brescia, 1982.
- CAPPERUCCI D. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- CASTOLDI M., *Autovalutazione e valutazione di istituto in funzione di verifiche, correzioni e sviluppo delle scelte del POF*, sito Internet BDP, 2000.

³⁵ C. HADJI, *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia, 2017 p. 98.

- CASTOLDI M., *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*, La Scuola, Brescia, 1998.
- , *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci editore, Roma, 2012.
- DE LANDSHEERE G., *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- DOMENICI G. (a cura di), *La valutazione come risorsa. Analisi degli apprendimenti e autovalutazione d'istituto*, Tecnodid, Napoli, 2000.
- GALLIANI L., *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, La Scuola, Brescia, 2015.
- GUBA, EGON G., LINCOLN, YVONNA S., *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco - Washington - London, 1981.
- HADJI C., *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia, 2017.
- LASTRUCCI E., *Autovalutazione di Istituto*, Anicia, Roma, 2001.
- LUCISANO P., SALERNI A., *Metodologia della ricerca empirica in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2002.
- MARGIOTTA U., *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*, Armando, Roma, 1999.
- MORO G., PASTORE S., SCARDIGNO A. F., *La valutazione del sistema scuola. Contesti, logiche, modelli e principi operativi*, Mondadori Università, Milano, 2015.
- PETRACCA C., *Valutare e certificare nella scuola*, Lisciani, Teramo, 2015.
- STAKE R.E., *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*, Merrill, Columbus, Ohio, 1975.
- STAME N., *L'esperienza della valutazione*, Seam, Roma, 1999.
- TESSARO F., *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma, 1997.
- VANNINI I., *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- VERTECCHI B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- VISALBERGHI A., *Misurazione e valutazione del processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano, 1955.