

## LA VALUTAZIONE

### 7.1 I PRECURSORI DELLA VALUTAZIONE A SCUOLA

Durante tutto il ventesimo secolo è stata presente la credenza che l'intelligenza fosse una dote innata, la cui diversa distribuzione fra gli individui poteva spiegare la differenza nei risultati scolastici. Quasi tutti bambini primo o poi sono sottoposti a test di intelligenza o sono comunque giudicati da vari tipi di prove. Binet e Simon costruirono il primo strumento di misurazione dell'intelligenza (collegavano l'intelligenza al concetto di giudizio, ovvero il buon senso, senso pratico, iniziativa, la facoltà di adattarsi alle circostanze). Furono contattati dal ministro dell'educazione nazionale francese per predisporre uno strumento che permettesse di identificare precocemente degli alunni che imparavano lentamente o con grande difficoltà e soprattutto di utilizzarlo il prima possibile, già al momento dell'ingresso a scuola. Essi decisero di misurare le abilità dei bambini utilizzando i compiti richiesti nella vita pratica e soprattutto nelle attività scolastiche che erano presenti nel sistema scolastico francese. Si tratta di compiti che richiedono capacità di immagazzinamento, recupero, utilizzo e organizzazione di un'ampia quantità di informazioni. Ma oltre al padroneggiamento di abilità cognitive, nei compiti erano richiesti agli alunni anche abilità di controllo dell'attenzione e di organizzazione strategica del comportamento. Si resero ben presto conto che era praticamente impossibile scegliere un campione adeguato di abilità richieste dalla scuola in generale poiché ogni classe era diversa, diversi erano gli insegnanti, diverse erano le richieste fatte agli alunni. Nella versione finale utilizzarono gli item che meglio discriminavano fra le differenti età e che meglio rappresentavano le attività e le richieste della scuola. Già Binet e Simon riconoscono l'importanza di quanto ogni alunno aveva imparato prima di arrivare a scuola, nonché l'importanza della cultura tanto che raccomandano prudenza nell'usare lo strumento al di fuori della Francia ove era stato creato. Essi fornirono una spiegazione prudente dell'insuccesso scolastico sostenendo che i bambini possono non avere l'intelligenza necessaria per avere successo a scuola, ma possono anche mancare del patrimonio culturale richiesto dalla scuola pur troppo e il test di intelligenza ebbe una diffusione immediata e un successo travolgente. La formulazione attuale dei test di intelligenza è dovuta a Stern che introdusse un'importante modifica: propose di considerare l'intelligenza come il rapporto fra l'entità mentale e la tac cronologica di un soggetto moltiplicato per cento ottenendo così il QI. Recentemente il calcolo del QI ha subito ulteriori modificazioni per tenere conto del fatto che lo sviluppo mentale è più rapido nei primi anni di vita rispetto alle età successive. Dopo l'adozione del test di intelligenza ci fu un incontro scientifico con un numero di esperti, alcuni dei quali sostennero che il test misurava soltanto un'intelligenza specifica che è quella valorizzata e premiata dalla scuola. Questa tesi è stata ripresa in tempi recenti dalle ricerche interculturali sulle abilità cognitive. Anche la psicologia cognitiva ha sottolineato come i compiti scolastici siano sostanzialmente diversi da quelli richiesti dalla vita quotidiana. I compiti scolastici spesso suscitano scarso interesse da parte degli alunni, si riferiscono ad esperienze molto diverse rispetto a quelle quotidiane, chiedono una sola risposta corretta e un solo metodo di risoluzione, sono presentati attraverso simboli scritti. Attualmente ci sono molte definizioni di intelligenza: una pratica è una scolastica o accademica. Dal dibattito su cosa sia l'intelligenza e su come possa essere misurata, si perviene al fatto che ogni sistema scolastico deve misurare i risultati degli alunni. Il difficile è decidere a quali criteri adottare.

### 7.2 LE PRATICHE QUOTIDIANE DI VALUTAZIONE

All'interno dei diversi sistemi scolastici esistono notevoli differenze rispetto al fatto di attribuire importanza ai risultati individuali o pure all'impegno nello studio. Ad esempio gli Stati Uniti pongono enfasi sulle capacità degli alunni, le scuole giapponesi pongono l'enfasi sull'impegno. Queste ultime sono organizzate in modo da incoraggiare risultati molto alti in matematica da parte di tutti gli alunni e per gli insegnanti il fulcro del buon insegnamento è la chiarezza di esposizione durante le lezioni. Di parere diverso sono gli insegnanti americani che ritengono l'essenza di un buon insegnamento sia riconoscere al più presto e senza fare troppi errori le differenze individuali

fra gli alunni. A causa di queste ultime si aspettano anche una grande variabilità nei risultati degli alunni. Gli alunni giapponesi dimostrano prestazioni più elevate in matematica e minore variabilità dei risultati rispetto ai loro colleghi americani. Gli alunni americani sono valutati molto frequentemente e il criterio di assegnazione dei voti è fondato sulle abilità dimostrate in Giappone invece il voto corrisponde a quanto ogni alunno dimostra di aver aumentato l'impegno nello studio. Questo è un classico esempio delle relazioni fra le caratteristiche culturali di ogni sistema scolastico e i risultati dei rispettivi alunni. Nel mondo della scuola valutare significa raccogliere informazioni per verificare se gli obiettivi didattici sono stati raggiunti.

Nello specifico dell'ambito scolastico: fondamentale esistono 2 modi di valutare: sommativa o formativa.  
**sommativa:** ha lo scopo di fornire un bilancio e consentire una decisione. È una valutazione ultima. Prom o bocce

**formativa:** è il feedback che l'insegnante dà all'alunno. Modo di aiutare il soggetto, in termini di conoscenze e competenze, a capire che cosa non sa e di quello che deve approfondire e integrare al resto.

Le valutazioni sono soggette a grandi variazioni sulla base del fatto che un insegnante possa essere più indulgente oppure se è vero. La valutazione su una carriera produce effetti al termine della carriera degli alunni e produce voti o giudizi sulle prestazioni scolastiche nella vita quotidiana delle classi. Del resto il insieme di queste attività è parte integrante del contratto didattico come tutti i contratti anche quello didattico è soggetto a negoziazione in sostanza l'insegnante deve tenere presente che la classe deve progredire affinché si verifichi un progresso di tutti i componenti rispetto ai saperi da acquisire. Nelle scelte didattiche l'insegnante potrà seguire un profilo alto ed esigente oppure un profilo basso. Gli alunni si trovano in un clima di grande incertezza poiché non sanno quale strategia di insegnamento o di valutazione verrà utilizzato dall'insegnante, ma che si possono negoziare cercando di prendere tempo. La correzione dei compiti è per l'insegnante un momento importante per capire come dovrà procedere con la sua attività didattica, ma è un momento molto delicato. Ci sono ≠ criteri di valutazione: **criterio di progresso individuale:** lo utilizzano soprattutto gli psicologi, le persone che sono esterne alla scuola, le persone che vedono soprattutto un unico soggetto alla volta, come la prova d'ingresso alla facoltà universitaria. X' è il criterio di selezione. Colloca ognuno in 1 punto della scala sulla base del punteggio che ha avuto. **Criterio di gruppo:** se il gruppo va talmente male, l'insegnante può pensare che il compito fosse troppo difficile. Per questo molti insegnanti non assegnano i voti in modo definitivo prima di aver corretto tutti i compiti. Poi c'è il **criterio normativo** (molto usato dagli psicologi e quasi mai dagli insegnanti) (statistica: i punteggi vanno confrontati con il parametro di taratura data dal campione rappresentativo a cui è stato somministrato il test) è una misura sulla quale c'è consenso che ci dice dove si colloca il risultato. Nella scuola i criteri normativi ci sono e consistono nelle prove di valutazione nazionale (prove date a tutte le classi, di tutte le scuole, di tutta l'Italia, nello stesso momento)

Un'altra questione importante quella che le informazioni relative ad un alunno acquisite prima di conoscerlo direttamente, producono specifiche attese nei suoi confronti. Diversi esperimenti in hanno mostrato come nelle materie scolastiche ci possano essere effetti di sovrastima o sottostima di caratteristiche attribuite alle singole persone in relazione a come vengono presentate le informazioni. Ricerche hanno collegato la percezione interindividuale alle rappresentazioni dell'essere bravi o dell'essere mediocri, intelligenti o poco intelligenti nelle attività scolastiche. Ci sono due linee di ricerca: Gilly studia le caratteristiche socio-psicologiche dell'immagine dell'alunno prodotta dall'insegnante e per quanto riguarda la valutazione scolastica ipotizza che gli insegnanti diano dei giudizi sugli alunni facendo riferimento o a tre diversi livelli di informazioni. Il primo più generale è caratterizzato dalle influenze sociali normative cioè dei valori morali della società, dalle ideologie condivise del gruppo di appartenenza e dalle caratteristiche istituzionali del tipo di scuola in cui si lavora. Ci sono poi gli atteggiamenti verso la scuola, i comportamenti tipici, le aspettative. La valutazione vera e propria però è in relazione più diretta con il livello delle esperienze quotidiane, caratterizzato dalle diverse situazioni didattiche, dai compiti proposti agli alunni e dal loro comportamento. Praticamente ogni insegnante si fa una rappresentazione dell'alunno raccogliendo informazioni dalla situazione reale, ma ricostruendo l'alunno sulla base delle idee che si è fatto. Per descrivere il comportamento valutativo degli insegnanti si fa riferimento al fattore di

impressione generale caratterizzato da giudizi basati su pochi elementi, il metodo di lavoro, l'impegno che il ragazzino mette nel compito e l'intelligenza in senso generale, ma non sono influenti tratti come la piacevolezza della persona, l'ordine e la simpatia. (è bene sottolineare che queste dimensioni non sono né conoscenze né competenze né abilità che la scuola persegue consapevolmente cioè non sono materie) Un altro fattore importante riguarda la gestione della classe, e cioè gli aspetti sociali del comportamento degli alunni intesi come conoscenza e adeguamento alle regole della classe.

Si può concludere re supponendo che gli insegnanti hanno in mente delle caratteristiche specifiche che definiscono il buon alunno e siano portati a ricercarle con maggiore attenzione. Infatti è stata condotta una ricerca con un gruppo di insegnanti e dell'ultimo anno di scuola materna a cui è stato chiesto di esprimere un giudizio sulle abilità mostrate dai propri alunni. Facciamo un piccolo inciso: nella scuola materna gli insegnanti hanno i bambini e grandi pensano di fare il buon lavoro con i loro alunni, anticipando la scuola che verrà, cioè la primaria (ex elementari) facendo della prescrizione, della prelettura, ecc. Tra gli insegnanti sono att molto valorizzate. Nella ricerca gli insegnanti dovevano utilizzare una semplice tabella a 2 griglie. 2 osservaz in 2 mom ≠: 1 durante attività espressive e 1 durante attività di avviamento alla scrittura. I risultati mostrano che sulla base delle osservazioni degli insegnanti, non c'è corrispondenza tra le due attività: la rilevazione dell'attenzione, dell'ordine o dell'impegno non sono una caratteristica costante dell'alunno, ma cambiano a seconda dell'attività proposta dall'adulto, cioè nelle 2 griglie l'insegnante non mette le crocette x lo stesso sempre nello stesso posto. Gli adulti che stanno con il bambino molto tempo in situazioni di apprendimento, sono in grado di rilevare sistematicamente i comportamenti che i ragazzini mettono in atto, non è vero che non riescano a vedere i progressi, i regressi e la situazione di stabilità dei loro alunni, ma al momento di fare una valutazione complessiva, la traccia che loro vanno a recuperare, l'informazione saliente viene ricavata da quello che loro ritengono + valorizzante x il loro lavoro di insegnante. Perciò gli insegnanti formulano il loro giudizio sulla base di come hanno osservato i bambini nella attività di prescrizione.

Mugny e Carugati, invece, hanno condotto una ricerca su insegnanti di scuole elementari mettendo in evidenza che essi hanno in comune specifici modelli di alunno in funzione del successo o insuccesso dell'alunno nelle diverse materie scolastiche. Per cui un alunno bravo in matematica è disciplinato e rispetta le regole, quello bravo in italiano socializza facilmente, quello bravo in disegno è indisciplinato, con risultati scolastici modesti. Se invece si prendono in considerazione alunni mediocri si vede come per l'insegnante un alunno che risulta non bravo in disegno venga caratterizzato con caratteristiche positive senza fare riferimento ai risultati scolastici.

Ancora: sono state evidenziate delle differenze ancora più evidenti nei giudizi sugli alunni in base alla disciplina scolastica di riferimento, cioè le materie considerate più prestigiose come matematica e italiano vengono ritenute dagli insegnanti buoni indicatori della relazione fra qualità dei risultati e intelligenza degli alunni.

Interessante anche la teoria della valutazione che evidenzia i diversi criteri utilizzati per valutare gli alunni, praticamente è un giudizio generale che si forma agli inizi della carriera scolastica degli alunni e si mantiene stabile negli anni successivi con sente agli insegnanti di valutare lo stesso risultato scolastico in modo diverso dal uno ad alunno: ad esempio un risultato negativo può essere considerato trascurabile per un alunno bravo e invece un'ulteriore conferma negativa per un alunno mediocre.

### **7.3 DALLA SPIEGAZIONE ALLA VALUTAZIONE DEI COMPORTAMENTI**

La spiegazione delle cause del comportamento e oggetto di studio della psicologia da molto tempo. Prevedere e controllare l'ambiente sociale richiede di saper distinguere quello che è stabile da quello che non lo è. C'è quindi la necessità di produrre inferenze, cioè attribuzioni di causalità. Secondo Heider, le attribuzioni causali sono uno strumento attraverso il quale l'individuo organizza l'ambiente nel modo più coerente e stabile possibile, allo scopo di rendere prevedibile l'ambiente stesso. È questo il motivo per cui si cerca di costruirsi una rappresentazione della condotta dell'altro per essere in grado di prevederne il comportamento. Il punto di partenza è la percezione che un

individuo ha delle caratteristiche di un'altra persona e la possibilità che la causa del comportamento o di una caratteristica di quella persona sia da ricercare nella persona stessa, nell'ambiente o in entrambi. Se pensiamo che sia da individuare nella persona facciamo ricorso a fattori di tipo personale, se pensiamo che risieda nell'ambiente ci sono fattori di diverso tipo come alla famiglia, le situazioni, la classe sociale, eccetera. Ad esempio le cause di un buon risultato scolastico dovrebbero essere ricercate in una combinazione di fattori interni ed esterni.

Riguardo alle attribuzioni in c'è un esperimento interessante: in si chiedeva a soggetti che maschi e femminili di valutare una prestazione identica ma presentata come compiuta da un maschio o da una femmina. In una condizione sperimentale la prestazione è specificamente maschile, come ad esempio cambiare una ruota, aggiustare un motore, in un'altra la prestazione è specificamente femminile. I risultati mostrano che se in un compito considerato maschile un uomo ottiene un buon risultato i soggetti sperimentali lo attribuiscono ad abilità personali, nel caso la stessa prestazione sia attribuita ad una donna e i soggetti sperimentali la attribuiscono al caso. Nella condizione sperimentale del compito tipicamente femminile non si manifesta questa differenza ma tutti i risultati sono attribuiti al caso.

Prendiamo il caso prettamente scolastico. Una ricerca ha studiato la produzione di attribuzioni causali derivanti dall'appartenenza ideologica dei soggetti. Ad un gruppo di insegnanti veniva sottoposto il caso tipo di un alunno per il quale dovevano indicare le ragioni dell'insuccesso scolastico. In una seconda condizione sperimentale venne aggiunta l'informazione che il giudizio sarebbe stato pubblicato in riviste specializzate e veniva loro chiesto di indicare il sindacato di appartenenza. I risultati mostrano che gli insegnanti tendono a dare maggiormente spiegazioni esterne se temono di essere pubblicati, diversamente dalla condizione di giudizio non pubblico; inoltre il fatto di essere insegnanti di un liceo porta a produrre maggiormente giudizi disposizionali, mentre appartenere ad un sindacato di sinistra è associato a un maggior numero di attribuzioni situazionali.

Il fenomeno generale che riguarda la sovrastima dell'origine interna dei comportamenti e del top errore fondamentale di attribuzione. Quando si incontra una persona si fa automaticamente una valutazione delle caratteristiche interne, ma la preferenza per le disposizioni personali come base per prevedere il comportamento ci rende ciechi ai fattori realmente utili di predizione, che sono fattori esterni, situazionali, tutta la cornice di quel momento.

#### **7.4 ATTRIBUZIONE DELLE CAUSE, NORMA DI INTERNALITÀ E SUCCESSO SCOLASTICO**

Per prevedere i comportamenti altrui abbiamo visto che si tende a sovrastimare le attribuzioni interne. Per quanto riguarda il nostro comportamento, invece ci sono diverse linee di ricerca. Importante è la nozione di norma di internalità intesa come la valorizzazione sociale, appresa nel contesto, dell'uso di una spiegazione interna per gli eventi psicologici che interessano l'attore.

Le ricerche sulle caratteristiche della norma di internalità sono numerose e tutte hanno confermato che nel corso della socializzazione, in famiglia come a scuola, gli alunni imparano a spiegare i comportamenti in termini individuali, soprattutto quelli legati al successo e all'insuccesso scolastico. Una ricerca francese mostra che la norma è più diffusa con il crescere dell'età raggiungendo un picco verso gli 11-12 anni e si mantiene stabile fino ai 16 suggerendo una correlazione fra anni di frequenza scolastica e aumento della norma di internalità. Infatti la cultura delle scuole e delle classi può influenzare specificamente l'acquisizione di tale norma. Una ricerca italiana non studiando alcune centinaia di alunni della quarta elementare alla terza media hanno evidenziato un numero di risposte interne molto elevate già in alunni più piccoli di 11 anni. Inoltre se si analizzano separatamente gli item si trova che nel caso di contenuti scolastici l'internalità diminuisce significativamente dalla quarta elementare alla terza media. Si è anche documentato come all'interno della stessa scuola e dello stesso livello di classe gli alunni di una sezione siano più interni dei compagni di altre classi. In conclusione la cultura delle classi è un fattore importante nell'acquisizione di modalità di spiegazione del comportamento scolastico.

Un'importante caratteristica della norma di internalità è la sua funzione di mediazione delle relazioni fra status sociali asimmetrici. Se si considera il contesto scolastico vuol dire che presentarsi come in termini può comportare giudizi sociali più favorevoli nei propri confronti.

Una ricerca francese ha studiato il diverso uso che gli alunni fanno di spiegazioni interne o esterne per produrre impressioni favorevoli o sfavorevoli agli occhi di insegnanti o genitori. Il lavoro ha studiato un'alunno francese tra gli 8.16 anni; quattro condizioni sperimentali: gli alunni devono rispondere a un questionario in modo da mettersi in buona luce oppure in cattiva luce nei confronti dei propri insegnanti o dei propri genitori. I risultati confermano che le risposte interne hanno maggiore desiderabilità sociale, in particolare esse vengono maggiormente scelte dagli alunni se viene fatto credere loro che un insegnante valuterà le loro risposte. Si è anche documentato come i punteggi di internalità aumentino in base al grado di normatività (mettersi in buona luce) della consegna. Si è dimostrato che gli insegnanti, né giudizi di valutazione e messi sui propri alunni, giudicano più favorevolmente coloro che forniscono risposte interne.

La norma di internalità influenza anche il successo scolastico nel senso che i punteggi negli item relativi né alla percezione del controllo del proprio comportamento e erano prendi in lì del successo scolastico degli alunni statunitensi. Ricerche successive sul legame tra successo scolastico e norma di internalità, condotti su alunni di diversi gradi di scuole mostrano degli alunni con i risultati migliori attribuiscono il proprio successo alle proprie azioni e alle caratteristiche personali. In conclusione gli alunni di tutte le età con i punteggi di internalità più alti sono anche quelli che riescono meglio negli studi anche se non esistono prove convincenti a favore della loro superiorità intellettuale. Il successo scolastico degli alunni interni può essere spiegato con la nozione di norma di internalità: essere interni non è un tratto individuale che di per sé predispone al successo scolastico, quello che fa la differenza è il giudizio più favorevole dato agli alunni che forniscono spiegazioni interne.

## **7.5 INSUCCESSO SCOLASTICO E SPIEGAZIONI DEGLI ALUNNI**

Nei discorsi degli alunni troviamo molti riferimenti al successo all'insuccesso scolastico e ad una chiara categorizzazione. Spesso parlando di altre scuole, di altri gruppi di compagni, gli alunni operano una differenziazione categoriale cioè tendono ad accentuare le differenze fra loro e i compagni attribuendo alla propria categoria caratteristiche positive mentre alla categoria degli altri attribuiscono caratteristiche negative. Alcune ricerche hanno evidenziato come gli alunni interni per quanto riguarda la spiegazione dell'insuccesso scolastico, fanno più uso di aggettivi di valutazione che non di descrizione, per spiegare le differenze fra i compagni di classe. Inoltre gli alunni che hanno la tendenza a valutare i loro compagni danno un maggior numero di spiegazioni interne riguardo ai comportamenti negativi e anche alle sanzioni (assegnate a tali comportamenti) utilizzate a scuola. Si documenta anche una relazione positiva fra la sovrastima delle responsabilità attribuite agli alunni riguardo ai comportamenti, la "giustizia" (o "giustizia?") delle sanzioni e la tendenza a valutare i propri compagni. Tuttavia in questa ricerca si vede che un certo numero di alunni fra quelli studiati non mostra questo andamento, non ha imparato a dare questo tipo di spiegazioni.

Un'altra ricerca ha confermato che ci sono delle differenze nelle pratiche educative e nei contesti organizzativi nelle quali vivono gli alunni. Un lavoro svolto con soggetti di età fra i 16 e i 18 anni che frequentano un istituto per disadattati sociali. Due gruppi: 1 appena arrivato, l'altro ospite da più di un anno. Viene somministrato un questionario di internalità e i risultati dimostrano come i ragazzi che sono lì da più tempo danno un maggior numero di spiegazioni interne dei propri comportamenti rispetto all'altro gruppo.

## **7.6 DALL'INTERNALITÀ ALLA PSICOLOGIZZAZIONE**

L'attività di valutazione degli insegnanti a proposito dell'insuccesso scolastico è influenzata da variabili ideologiche e di status. Certi insegnanti e certi alunni sovrastimano spiegazioni interne a proposito dell'insuccesso scolastico. Il termine di psicologizzazione significa descrivere, spiegare, valutare il comportamento di altri per formarsi un'impressione dando maggior importanza alle

caratteristiche individuali. Quando osserviamo una persona possiamo avere tre sconti: formarci un'impressione, imparare, valutare o giudicare. La psicologizzazione e l'insieme dei fenomeni relativi al formarsi un'impressione e valutare. Nell'ambito scolastico la relazione insegnante alunno è caratterizzata da asimmetria dove gli insegnanti sono nella posizione di osservatori che devono formarsi un'impressione e, soprattutto valutare. Quando gli insegnanti devono valutare per decidere se un alunno ha imparato utilizzano indicatori di tipo interno, cioè vanno alla ricerca dei tratti di personalità dei soggetti. Il fenomeno della psicologizzazione può produrre come conseguenza l'errore fondamentale di attribuzione. Tutta una serie di ricerche ha raggiunto lo stesso risultato e cioè che se chiediamo una persona di formarsi un'impressione su un individuo, di confrontare le caratteristiche di due soggetti, o di prevedere il comportamento dell'individuo, essa tende a privilegiare attribuzioni di tipo interno. Tutto questo in relazione alla vita scolastica è stato studiato da una ricerca condotta in Belgio su insegnanti di scuole dell'obbligo. È stato presentato un filmato nel quale una lunga costruisce un puzzle. Quattro condizioni sperimentali nelle quali viene detto che si tratta di:

- 1) alunno figlio di agricoltori che sta risolvendo un test di intelligenza
- 2) alunno figlio di insegnanti che sta risolvendo un test di intelligenza
- 3) figlio di agricoltori che sta giocando con un puzzle
- 4) figlio di insegnanti che sta giocando con un puzzle

Le insegnanti/soggetti sperimentali devono valutare l'importanza di un certo numero di caratteristiche generali come indicatori di insuccesso scolastico.

Risultati: le insegnanti si comportano diversamente nei punteggi di importanza attribuiti agli indicatori di insuccesso scolastico e più precisamente: nella condizione 2 le insegnanti danno maggiore importanza alle cause esterne (utilizzate come attenuanti) rispetto alle colleghe insegnanti nella condizione 1.

In conclusione le pratiche di valutazione sono indirizzate sui singoli alunni. Le ricerche psicometriche assumono che qualunque tipo di prova è uno strumento che ha l'obiettivo di misurare l'intelligenza o le prestazioni cognitive degli alunni come indicatori di qualità. Questa valutazione ha anche lo scopo di selezionare gli alunni per il mondo del lavoro o le scuole successive. Teniamo presente che soprattutto nella scuola conoscere significa rispondere alle domande degli altri, ma se consideriamo tutte le varie trasposizioni didattiche che subiscono i saperi è difficile immaginare che possano esistere test veramente in linea con i contenuti e le forme concrete di insegnamento che si realizzano nelle aule scolastiche.

## **7.7 IL PROGRAMMA DI VALUTAZIONE PISA**

Pisa è l'acronimo di Programme for International Student Assessment, un'indagine internazionale promossa dall'OCSE (organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) il cui scopo è accertare in che misura gli alunni quindicenni abbiano acquisito alcune competenze giudicate essenziali. Quest'indagine viene condotta ogni tre anni e consente un monitoraggio dei sistemi dell'istruzione dei paesi aderenti all'ocse, ma anche di quelli che intendono partecipare. La prima indagine è stata condotta nel 2000, la seconda nel 2003, la terza nel 2006. Le aree di indagine sono la lettura, la matematica e le scienze oltre ad alcune abilità trasversali del ragionamento analitico e dell'apprendimento. Non si valuta tanto la padronanza di queste discipline, ma piuttosto quanto gli studenti sono in grado di utilizzare conoscenze e abilità apprese durante gli anni scolastici per affrontare e risolvere problemi e compiti che si incontrano nella vita quotidiana.

Ogni ciclo di indagine si occupa approfonditamente di una delle tre aree di contenuti. Nel 2000 ci si è occupati in particolare della lettura, nel 2003 della matematica e nel 2006 delle scienze. La popolazione di riferimento è formata da 15 anni scolarizzati. In ogni paese e il campione è costituito da almeno 5000 studenti estratti da un campione di 150 scuole.

La rilevazione dei dati avviene attraverso prove scritte strutturate (domande a scelta multipla, domande aperte a risposta univoca e domande aperte a risposta articolata) della durata di 2 h.. Ci sono anche un questionario studente e un questionario scuola, a cui rispondono rispettivamente gli

studenti e i dirigenti scolastici delle scuole, che raccolgono informazioni sui dati socioanagrafici e sulle caratteristiche delle scuole.

Le domande sono organizzate in scale di competenza suddivise in livelli di difficoltà crescente corrispondenti a crescenti livelli di capacità da parte degli studenti, allo scopo di avere un quadro dettagliato della distribuzione degli studenti e di descrivere ciò che ogni livello di studenti sa e non sa fare. Gli indicatori utilizzati permettono di analizzare la distribuzione e il livello medio delle prestazioni all'interno dei campioni di ogni nazione ma anche fra le diverse nazioni. I dati raccolti forniscono elementi utili per la valutazione dell'efficacia dei sistemi scolastici sia all'interno che all'esterno delle scuole. Potendo confrontare le varie nazioni si possono individuare politiche scolastiche o singoli fattori che contribuiscono ad ottenere livelli elevati e a ridurre l'influenza della provenienza sociale degli studenti sui loro risultati.

Poiché l'indagine Pisa si svolge ogni tre anni, è possibile monitorare lo sviluppo dei sistemi scolastici e valutare l'efficacia di eventuali provvedimenti innovativi o progetti di riforma.

La valutazione Pisa 2000 ha evidenziato che, in media, il 10% dei quindicenni dei paesi più sviluppati del mondo ha una capacità di lettura a molto elevata mentre il 6% è al di sotto del livello base presentando gravi lacune nelle competenze necessarie per continuare ad apprendere. Il Giappone e la Corea sono i paesi con il livello più elevato riguardo alle competenze matematiche e scientifiche. Inoltre, assieme alla Finlandia riescono a raggiungere livelli medi elevati senza che ci sia troppa differenza tra i migliori e peggiori. La Germania invece è uno dei paesi con il divario maggiore tra studenti con prestazioni migliori e peggiori. Per quanto riguarda il genere, in molti paesi i maschi sono risultati sensibilmente inferiori alle femmine nella lettura, anche se ci sono differenze significative tra i paesi. All'opposto, in circa la metà dei paesi, i maschi dimostrano di avere una competenza matematica più elevata rispetto alle femmine. Per quanto riguarda la competenza scientifica, invece, le differenze sono minori e non sono uniformi tra i paesi.

In generale gli studenti mostrano grandi differenze per quanto riguarda il loro atteggiamento complessivo nei confronti della scuola. Gli studenti che provengono da un ambiente sociale privilegiato tendono ad ottenere risultati migliori. Complessivamente i risultati variano molto tra le scuole, ma ci sono dei paesi dove la grande maggioranza delle scuole ha un livello qualitativo molto alto. Nei paesi nei quali le differenze tra le scuole sono più evidenti, ciò è dovuto in larga parte alle caratteristiche socio economiche della popolazione studentesca delle diverse scuole. Le prestazioni degli studenti tendono ad essere migliori in quelle scuole ove c'è autonomia decisionale, insegnanti qualificati e disponibili, con una visione positiva e con aspettative elevate nei confronti degli studenti, relazioni e clima disciplinare all'interno della classe buoni.

Nell'indagine Pisa 2003 la Finlandia si è classificata al primo posto, in particolare in matematica in scienze. I paesi asiatici si sono confermati a livello elevato in queste discipline. Il successo di alunni e scuole è riscontrato in contesti caratterizzati da regole disciplinari chiare, impegno elevato sia da parte degli insegnanti che degli alunni, alti livelli di coinvolgimento nelle relazioni fra insegnanti ed alunni, oltre che da disponibilità di risorse, impegno delle comunità locali, organizzazione delle classi secondo i diversi livelli iniziali di abilità degli alunni.

Per quanto riguarda la situazione italiana, Pisa 2003 ha messo in luce che solamente il 7% degli studenti italiani si colloca ai livelli più alti per la matematica, e quasi uno studente su tre non supera il livello minimo. La situazione italiana evidenzia differenze notevoli tra le aree geografiche e i tipi di istruzione. Le regioni del Nord hanno ottenuto punteggi analoghi a quelli della Svezia o della Francia, il centro si mantiene su un punteggio medio come quello nazionale, mentre il sud non e le isole si sono classificati allo stesso livello della Turchia che è risultata essere il penultimo paese tra quelli del ocse. Per la lettura la situazione si conferma, nel nord i punteggi sono elevati, mentre il sud è a livello bassissimo.

Si riscontrano differenze marcate anche tra i diversi di istruzione secondaria superiore, con i licei al primo posto e gli istituti professionali all'ultimo, anche se questa differenza dipende molto dall'orientamento che viene dato agli studenti al momento di scegliere il tipo di scuola secondaria superiore frequentare. Il dato nazionale medio è inferiore alla media ocse e questo indica che in

Italia non è ancora stato raggiunto un livello accettabile di competenza per tutti, né tantomeno livelli eccellenti per buona parte degli studenti. Se confrontiamo i dati tra l'indagine 2000 e quella del 2003 ci rendiamo conto che c'è stata una lieve flessione nei punteggi per la lettura e un aumento, oppure nessun cambiamento a seconda delle scale, nel caso della matematiche delle scienze. Il leggero miglioramento ottenuto ho nelle discipline scientifiche, rispetto al 2000, comunque rimane inferiore alla media internazionale.

Tornando alla situazione generale, in tutti e 3 gli ambiti disciplinari i risultati degli studenti all'interno dei singoli paesi presentano differenze maggiori rispetto a quelle osservate tra le medie dei diversi paesi. Considerando il rapporto fra competenza matematica dei quindicenni e percentuale della popolazione adulta con un titolo d'istruzione secondaria superiore, si mette in luce una correlazione positiva in tutti i paesi studiati. In Italia però la percentuale di adulti con un titolo d'istruzione secondaria superiore è più bassa così come più bassa è la percentuale degli adulti che hanno completato l'università.