

SPAZIOFILOSOFICO

1/2015

Numero 13
Valutazione



Fondatori

Enrico Guglielminetti
Luciana Regina

Comitato scientifico

Enrico Guglielminetti (Direttore)
Silvia Benso
Gianfranco Dalmaso
Ugo Perone
Luciana Regina
Brian Schroeder

© 2015 SpazioFilosofico
Tutti i diritti riservati

ISSN: 2038-6788

Gli articoli filosofici della rivista sono sottoposti a blind review. La pubblicazione è subordinata per ogni articolo all'approvazione dei valutatori anonimi esterni alla direzione e all'accoglimento di eventuali richieste di revisione.

SPAZIOFILOSOFICO

1/2015

VALUTAZIONE

a cura di Enrico Guglielminetti

INDICE

E. GUGLIELMINETTI-A. MIGLIETTA-P. MODERATO, <i>Valutazione? Ma non così! Editoriale</i>	11
E. GUGLIELMINETTI-A. MIGLIETTA-P. MODERATO, <i>Evaluation? Yes, but not This Way! Editorial</i>	15

TEORIA

P. DAHLER-LARSEN, <i>The Evaluation Society: Critique, Contestability and Skepticism</i>	21
E. GUGLIELMINETTI, <i>Valutazione e novità</i>	37
R. MANZOTTI-P. MODERATO, <i>Neuroscienze e psicologia: valutazione e paradigmi</i>	55

POLITICHE

D.M. MERTENS, <i>Philosophical Assumptions and Program Evaluation</i>	75
J.C. GREENE, <i>Evaluation as a Socio-Political Intervention</i>	87
G. SAPELLI, <i>Breve pensiero sulla valutazione di un economista roussoiano</i>	97

PRATICHE

P. LEMMA, <i>Interventi di promozione della salute: una valutazione appropriata</i>	103
P. RICCHIARDI-E.M. TORRE, <i>Valutazione della scuola e del sistema scolastico: qualità formale e qualità effettiva</i>	113
M. CASSELLA-D. MUTTI, <i>Su alcuni aspetti della valutazione della ricerca nelle scienze umane. Bibliometria e dintorni</i>	123
A. MIGLIETTA, <i>La valutazione della qualità della ricerca nelle discipline manageriali: buoni propositi, cattive pratiche e urgenti cambiamenti</i>	139
E. FRANZINI, <i>Interrogare la valutazione nelle discipline umanistiche</i>	155

STUDI

S. JACOB-W.S. AFFODEGON, <i>Conducting Quality Evaluations: Four Generations of Meta-Evaluation</i>	165
---	-----

Paola Ricchiardi
Emanuela M. Torre

VALUTAZIONE DELLA SCUOLA E DEL SISTEMA SCOLASTICO: QUALITÀ FORMALE E QUALITÀ EFFETTIVA¹

Abstract

Assessment practices have currently intensified in several countries, according to different approaches. Since the late 1960s in particular, the European school systems have been affected by periodic international surveys, with comparative analyses of learning outcomes. These were complemented by increasingly complex system assessments, which have taken into account, since the 1990s, even contextual and procedural variables. The evaluation questions have therefore gained an increasing importance within the international debate on the quality of education. Assessment takes the leading role in guiding the system towards quality. In some cases, however, the risk is that of proceeding in a merely formal way, without promoting “real quality.” In this essay, we will identify which strategies of school evaluation may be usefully activated to promote educational success. To this end, the essay suggests the development of more holistic evaluations, their extension to more qualitative aspects of effective learning environments, and the encouragement of a better use of the collected data.

1. Introduzione

Da alcuni decenni il tema della valutazione in ambito scolastico è oggetto di riflessione da parte degli studiosi e dei legislatori nei suoi diversi aspetti: dall'accertamento degli esiti degli studenti, alla rilevazione delle performance dei docenti e delle strategie di management dei dirigenti scolastici, fino alla valutazione interna ed esterna delle organizzazioni scolastiche, del sistema scolastico nel suo complesso e delle politiche educative. Dalla fine degli anni '60, in particolare, i sistemi scolastici europei sono stati interessati da periodiche rilevazioni internazionali (IEA, IAEP), con analisi comparative degli esiti di apprendimento. A queste si sono affiancate valutazioni sempre più complesse del sistema, che hanno preso in considerazione, a partire dagli anni '90, anche variabili contestuali e processuali (OCSE-PISA, IEA-TIMMS, IEA-PIRLS). Le questioni valutative hanno dunque acquisito importanza crescente nel dibattito internazionale sulla qualità dell'educazione e dell'istruzione, sia rispetto ai metodi, sia soprattutto rispetto all'uso degli esiti rilevati, con l'intento di comprendere come la valutazione possa

¹ Il presente contributo è frutto del lavoro di approfondimento e ricerca comune delle due autrici. In particolare a P. Ricchiardi vanno attribuiti i paragrafi 1, 2, 3.2 e a E.M. Torre vanno attribuiti i paragrafi 3, 3.1., 3.3, 3.4, 4.

diventare un'adeguata guida per orientare il sistema verso la qualità². Il rischio, in alcuni casi, è attualmente quello che le procedure di gestione e rilevazione della qualità restino, invece, ancorate a logiche formali: a diversi livelli (dalla scuola all'università)³ e in diversi campi, tali procedure sono infatti state sottoposte ad un processo di critica, che ne mette in luce i limiti. In questo contributo ci proponiamo quindi di focalizzare l'attenzione sui modelli di valutazione che vengono attualmente considerati dalla ricerca internazionale come i più utili per promuovere la "qualità reale", vale a dire per favorire il successo formativo di tutti gli studenti.

2. Le criticità nella valutazione del sistema scolastico: quali scopi, quali mezzi, quale equità?

Le pratiche di analisi e valutazione si sono attualmente intensificate in diversi Paesi, secondo approcci differenti. Da un lato, con l'incremento delle autonomie scolastiche, la valutazione è divenuta infatti una strategia necessaria di monitoraggio e controllo dell'efficacia dei modelli didattici e delle pratiche adottate a livello locale⁴. Dall'altro, con la diffusione dell'approccio *evidence based*⁵ anche nella ricerca educativa, è incrementata la richiesta di fondare decisioni importanti di tipo organizzativo ed educativo su dati fattuali e non solo su speculazioni di carattere teorico.

Nelle valutazioni di efficacia dei sistemi scolastici ha assunto un ruolo fondamentale la rilevazione dei risultati degli studenti, rispetto alla quale sono emerse nel tempo però una serie di questioni importanti, specie se gli esiti degli alunni diventano fonte unilaterale per apprezzare la qualità del sistema nel suo complesso. Alcune preoccupazioni sono più di carattere tecnico e riguardano la scelta di strumenti, metodi, competenze e processi cognitivi da privilegiare nelle rilevazioni, con implicazioni non irrilevanti sugli esiti (es.: focus sui processi cognitivi di base, come la memorizzazione e la comprensione; o attivazione prevalente dei processi cognitivi superiori come il ragionamento, la capacità critica o la creatività). Altre questioni sono connesse agli aspetti operativi: si tratta, per esempio, dell'utilizzo effettivo dei dati raccolti. Altre ancora sono più di carattere etico e sono legate agli scopi di tali procedure, anche dal punto di vista del rispetto dell'equità. Di particolare interesse, a tal proposito, è il conflitto valoriale, generato dalla possibile discrasia tra le istanze istituzionali e le condizioni individuali degli alunni, tra gli standard da raggiungere, stabiliti a livello nazionale, e le condizioni di partenza di alcuni gruppi di apprendenti⁶. La richiesta formale di raggiungere obiettivi di apprendimento distanti

² Cfr. J. SCHEERENS, *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*, Cassell, London 1992.

³ Un'interessante analisi di tali problematiche con riferimento specifico alla didattica universitaria è presentata in A.F. WALL-D. HURSH-J.W. RODGERS, *Assessment for Whom: Repositioning Higher Education Assessment as an Ethical and Value-Focused Social Practice*, in "Research & Practice in Assessment", 9 (2014), pp. 5-17.

⁴ Cfr. K.F. NAYIR-G. MCNAMARA, *The Increasingly Central Role of School Self-Evaluation in Inspection System across Europe: The Case of Ireland*, in "Turkish Journal of Education", 3 (1/2013), pp. 48-59.

⁵ Cfr. J. HATTIE, *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, Routledge, London 2013.

⁶ Cfr. N. POPE-S.K. GREEN-R.L. JOHNSON-M. MITCHELL, *Examining Teacher Ethical Dilemmas in Classroom Assessment*, in "Teaching and Teacher Education", 25 (5/2009), pp. 778-782.

dalle reali competenze degli allievi in determinati contesti, ha visto l'incremento, per esempio in Italia, del fenomeno del *cheating*, ovvero della tendenza a falsare gli esiti per attendere formalmente alle richieste⁷. L'esigenza di giungere a standard formalmente stabiliti rischia inoltre di mettere in crisi l'istanza di personalizzazione. La normativa di diversi Paesi consente di differenziare le programmazioni e di conseguenza le richieste rivolte a studenti svantaggiati o con particolari difficoltà, utilizzando parametri valutativi differenti a seconda delle condizioni di partenza dei soggetti e delle caratteristiche personali (cognitive, emotive, socio-culturali...), nel rispetto del principio di equità, ovvero dell'istanza di mettere tutti nelle medesime condizioni di riuscita. Tale personalizzazione va però in contrasto con il conseguimento di buoni esiti nelle rilevazioni standardizzate, alle quali, in alcuni casi, possono essere connessi meccanismi di premialità dell'istituto scolastico o del singolo docente. C'è inoltre il rischio che i docenti focalizzino l'attenzione sulle competenze oggetto della valutazione standardizzata e attribuiscono «una minor importanza a necessità evolutive e pedagogiche di più ampio respiro degli studenti»⁸.

Un altro nodo chiave è lo scarso utilizzo degli esiti di indagini nazionali ed internazionali, che costituisce invece una sfida rilevante, secondo il Rapporto OECD 2013: «Le tecniche di analisi e valutazione dovrebbero essere messe al servizio degli obiettivi pedagogici e di apprendimento degli studenti e dovrebbero contribuire a [...] migliorare la pratica didattica e l'apprendimento degli studenti»⁹.

3. Alcune proposte per una valutazione efficace

Gli sviluppi della ricerca valutativa da un lato e le esperienze internazionali di più lunga tradizione dall'altro individuano, a partire dalle criticità rilevate, alcune strategie utili ad attivare procedure di valutazione efficaci nel promuovere il miglioramento degli interventi educativi e formativi attuati.

3.1. Il rispetto dell'equità sociale nella valutazione

Fondamento metodologico di ogni processo scientifico di valutazione è la ricerca valutativa¹⁰. Quest'ultima non si propone solo di generare teorie e produrre conoscenze¹¹, ma è orientata anche a informare l'azione, a facilitare i processi decisionali,

⁷ Cfr. D. RAVITCH, *The Dead and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, Basic Books, New York 2010 e P. LUCISANO, *INVALSI: meglio cercare di comprendere che valutare. Che cosa ha prodotto l'attuale Sistema di valutazione nazionale?*, in A.M. NOTTI, *A scuola di valutazione*, PensaMultimedia, Lecce 2014, pp. 79-103.

⁸ OECD [ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT], *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. Summary*, OECD, Paris 2013, pp. 2-3.

⁹ *Ibidem*, p. 2.

¹⁰ Cfr. E. SCHUMAN, *Evaluative Research. Principles and Practice in Public Service and Social Actions Programs*, Russell Sage Foundation, New York 1967; S. MATHISON, *What Is the Difference between Evaluation and Research and Why Do We Care?*, in N.L. SMITH-P.R. BRANDON (a cura di), *Fundamental Issues in Evaluation*, The Guilford Press, New York-London 2008, pp. 183-196.

¹¹ Cfr. M. PATTON, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, London, 2002³.

anche a livello politico, e a favorire il miglioramento e il cambiamento. A questo scopo si fonda sulle conoscenze e sulla riflessione relativa alle pratiche attuate¹². Gli studi più recenti in tale ambito evidenziano alcune questioni, su cui è interessante soffermarsi, nella logica di individuare prassi atte a coniugare qualità formale e qualità reale. Tali riflessioni riguardano in particolare il ruolo che la valutazione può avere nell'apprezzare e promuovere trasformazioni che garantiscano l'equità sociale. In questa direzione si è sviluppato un recente approccio, definito "trasformativo". Esso si focalizza sulla rilevazione dell'entità dei cambiamenti prodotti da una determinata azione educativa (in termini di comportamenti, atteggiamenti, processi sociali, acquisizione di competenze), piuttosto che sugli esiti finali rapportati a standard di riferimento. L'approccio trasformativo presta particolare attenzione ai gruppi più svantaggiati e al rispetto dell'equità sociale attraverso l'analisi delle diseguaglianze strutturali, il coinvolgimento dei diversi *stakeholders* e il rispetto delle dimensioni culturali e contestuali specifiche, considerate determinanti ai fini della valutazione¹³.

Tali riflessioni richiamano istanze più generali, quali il diritto all'istruzione per tutti, l'assicurazione del successo formativo, la personalizzazione dei percorsi educativi, il rispetto delle differenze individuali. Si tratta di aspetti che, soprattutto nel caso di contesti particolarmente svantaggiati, rischiano di essere lasciati in ombra da modelli esclusivamente centrati sulla valutazione ex-post di esiti misurati con riferimento a standard nazionali e internazionali.

L'approccio trasformativo propone inoltre l'integrazione sul campo, in tempi adeguati, delle indicazioni scaturite dalle rilevazioni condotte¹⁴.

3.2. Un miglior utilizzo dei dati: integrazione di *School Effectiveness* e *School Improvement*

Un processo di valutazione della scuola può uscire dalla formalità, se i dati rilevati sono funzionali ad un miglioramento effettivo. I primi modelli su cui si fondava l'analisi dell'efficacia scolastica erano di derivazione economica o socio-organizzativa. Lo schema teorico di base era focalizzato essenzialmente sulla funzione di produzione (input-output) e non riusciva ad apprezzare adeguatamente le diverse dimensioni coinvolte nel processo formativo¹⁵. I modelli successivi hanno assunto uno schema più complesso che tiene in considerazione più elementi (contesto-input-processo-output), variamente articolati, e quindi potenzialmente più capaci di guidare il sistema verso la qualità. Ne costituisce un valido esempio il *CIPP Model* di D.L. Stufflebeam sviluppato nei primi

¹² Cfr. L. ARTHUR-E. COX, *From Evaluation to Research*, in "International Journal of Research & Method in Education", 36 (2/2013), pp. 1-14.

¹³ Cfr. D.M. MERTENS, *Transformative Research & Evaluation*, Guilford, New York 2009; D.M. MERTENS-A.T. WILSON, *Program Evaluation Theory and Practice: A Comprehensive Approach*, Guilford, New York 2012.

¹⁴ Cfr. M. BAMBERGER-M. SEGONE, *How to Design and Manage Equity Focused Evaluations*, Unicef, New York 2011 (<http://www.mymande.org/?q=content/how-design-and-manage-equity-focused-evaluations>, ultima visita dicembre 2014).

¹⁵ Si veda, ad es., M.B. MILES-M. EKHOLM, *What Is School Improvement?*, in W.G. VAN VELZEN *et al.*, *Making School Improvement*, ACCO, Leuven 1985, pp. 33-67.

anni '70 e ancora utilizzato in diverse proposte valutative, anche in ambito italiano¹⁶. Tali modelli rimangono comunque sterili se i sistemi di indicatori che da essi derivano non producono azioni trasformative nel sistema. È opportuno quindi non perdere di vista la connessione stretta che deve sussistere tra valutazione e cambiamento, condizione perché le procedure di assicurazione della qualità attualmente richieste, su più livelli, anche al sistema scolastico non rimangano circoscritte al rispetto di imposizioni burocratiche, ma sempre possano essere utilizzate per perseguire obiettivi di miglioramento del sistema stesso.

Tale connessione si è realizzata nel tempo in particolare attraverso l'integrazione progressiva tra i due principali filoni di studio che si sono occupati del tema, denominati rispettivamente *School Effectiveness*¹⁷ e *School Improvement*¹⁸.

Il filone della *School Effectiveness* si propone di rilevare l'effettivo raggiungimento da parte di un istituto scolastico di un determinato insieme di obiettivi, attraverso adeguate strategie di ricerca empirica. La valutazione si fonda sulla comparazione degli esiti raggiunti dagli studenti al termine di un certo percorso, adeguatamente riproporzionati sulla base delle condizioni specifiche dei diversi contesti. Tiene poi in considerazione aspetti legati, ad esempio, alla soddisfazione dei docenti e alla capacità della scuola di rispondere ai bisogni della comunità. L'assunto di base è che le modalità di funzionamento dell'istituto scolastico, le specifiche condizioni organizzative, educative e di contesto che caratterizzano la singola scuola possano determinare la qualità della sua offerta formativa¹⁹.

Il secondo filone (*School Improvement*) si fonda, invece, su un processo dinamico di cambiamento, per favorire il miglioramento delle prestazioni della scuola nel tempo²⁰.

Il crescente interesse per entrambi i punti di vista ha portato negli ultimi quarant'anni, soprattutto nelle valutazioni longitudinali, a percepire l'utilità di una loro integrazione²¹,

¹⁶ Cfr. D.L. STUFFLEBEAM, *The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability*, in "Journal of Research and Development in Education", 5 (1/1971), pp. 19-25 e D.L. STUFFLEBEAM-A.J. SHINKFIELD, *Evaluation, Theory, Model & Applications*, Jossey Bass, San Francisco 2007.

¹⁷ Cfr. D. REYNOLDS-C. TEDDLIE, *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer Press, London 2002.

¹⁸ Cfr. D. HOPKINS, *School Improvement for Real*, Routledge Falmer, London 2001.

¹⁹ Alcuni autori ampliano l'analisi, affermando che per ottenere un quadro completo dell'*Educational Effectiveness* occorre considerare tre aspetti: la *School Effectiveness*; la *Teaching Effectiveness*, che riguarda l'attività del docente, e la *System Effectiveness* ossia le condizioni organizzative e di management che a loro volta dipendono anche dalle politiche nazionali o sovranazionali (cfr. J. SCHEERENS, *What Is Effective Schooling? A Review of Current Thought and Practice*, International Baccalaureate Organization, Genève 2013, <http://doc.utwente.nl/87298/>, ultima visita dicembre 2014).

²⁰ Cfr. J. SCHEERENS, *What Is Effective Schooling? A Review of Current Thought and Practice*, ed. cit.

²¹ I due filoni di ricerca trovano infatti i propri fondamenti in due paradigmi di riferimento differenti. Come rileva Hopkins (nel suo *School Improvement for Real*, ed. cit.), quello della *School Effectiveness* utilizza una metodologia di tipo quantitativo, si propone di fotografare le caratteristiche formali di una scuola in un dato momento e tende a focalizzare le proprie analisi sulle situazioni di eccellenza. Il paradigma che fa capo al secondo filone (*School Improvement*) privilegia invece metodologie qualitative, approfondisce le dinamiche dei processi organizzativi che contraddistinguono una scuola, si preoccupa di utilizzare gli esiti scolastici come elementi di riflessione per il miglioramento della qualità formativa. È evidente che le differenze metodologiche rendono questi modelli complementari, con la conseguenza che la loro integrazione può utilmente migliorare la valutazione dei sistemi scolastici; cfr. T. WRIGLEY, *Rethinking*

consentendo così di valorizzare i dati da rilevare nell'ottica di un miglioramento della scuola. Tale connessione ha trovato un riconoscimento formale all'inizio degli anni '90²², e ha visto, secondo l'ampia rassegna di ricerca di D. Hopkins *et al.*²³, cinque fasi principali.

I primi contributi si sono focalizzati sull'analisi estensiva dei risultati degli allievi e delle caratteristiche organizzative delle scuole, al fine di individuare relazioni significative tra i due ordini di fattori. Gli esiti emersi da ampi studi, come quelli sintetizzati nel famoso Rapporto Coleman (1966)²⁴, sono poi stati approfonditi con ricerche su singole istituzioni scolastiche (seconda fase). Si tratta perlopiù di istituti considerati di eccellenza rispetto agli apprendimenti degli alunni, nonostante la situazione socio-economica svantaggiata dell'utenza. Lo scopo di tali indagini era di individuare le condizioni che favoriscono il successo a scuola, nonostante i fattori di rischio. Proseguendo in questa linea, gli studi afferenti alla terza fase si sono focalizzati sull'identificazione di scuole di qualità, delle quali si sono analizzate e confrontate le condizioni complessive di funzionamento in modo da riconoscere i tratti ricorrenti e comuni. Ciò ha consentito la strutturazione e sperimentazione di modelli di scuole di successo. Famosi sono gli studi realizzati all'interno dei progetti *Success for All*²⁵ e *High Schools That Work*²⁶, volti a prevenire l'insuccesso scolastico a partire dalle evidenze di ricerca. Le indagini valutative si sono poi focalizzate (quarta fase) sulla rilevazione dell'efficacia dei cambiamenti introdotti in scuole connesse in rete, che condividono linee guida ed obiettivi di miglioramento e mettono in comunicazione i professionisti provenienti da più istituzioni scolastiche. La constatazione infine che le ricerche sulla *School Effectiveness* hanno portato alla realizzazione e sperimentazione di modelli di miglioramento della scuola (*School Improvement*)²⁷ ha messo in luce l'opportunità di effettuare il medesimo passaggio a livello di sistema (quinta fase). Tale linea di ricerca è sostenuta dalle rilevazioni internazionali di TIMSS e PISA, che forniscono dati comparativi interessanti per il miglioramento di sistema.

Risulta ancora da incrementare l'utilizzo efficace dei dati emersi dalle valutazioni. Per far fronte a tale sfida occorre che la selezione degli elementi oggetto di rilevazione sia già

School Effectiveness and Improvement: A Question of Paradigms, in "Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education", 34 (1/2013), pp. 31-47.

²² L'integrazione tra i due filoni è sancita formalmente dall'articolo di D. REYNOLDS-D. HOPKINS-L. STOLL, *Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy*, in "School Effectiveness and School Improvement", 4 (1/1993), pp. 37-58, nel quale gli autori analizzano i due paradigmi e le loro possibili sinergie, principalmente in termini metodologici (cfr. T. WRIGLEY, *Rethinking School Effectiveness and Improvement: A Question of Paradigms*, ed. cit.).

²³ Cfr. D. HOPKINS, *Every School a Great School*, Open University Press, Maidenhead 2007.

²⁴ J.S. COLEMAN *et al.*, *Equality of Educational Opportunity*, National Center for Educational Statistics, Washington 1966 (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>, ultima visita dicembre 2014).

²⁵ R.E. SLAVIN-N.A. MADDEN-L.J. DOLAN-B.A. WASIK-S. ROSS-L. SMITH-M. DIANDA, *Success for All: A Summary of Research*, in "Journal of Education for Students Placed at Risk", 1 (1/1996), pp. 41-76.

²⁶ http://www.sreb.org/page/1078/high_schools_that_work.html (ultima visita dicembre 2014).

²⁷ Citiamo alcuni studi a titolo esemplificativo: R.F. ELMORE, *School Reform from the Inside Out*, Harvard Education Press, Cambridge 2004; S.C. STRINGFIELD-M.E. YAKIMOWSKI-SREBNICK, *The Promise, Progress, Problems and Paradoxes of Three Phases of Accountability: A Longitudinal Case Study of the Baltimore City Public Schools*, in "American Educational Research Journal", 42 (2005), pp. 43-75.

orientata a favorire un miglioramento. È necessario inoltre che la comunicazione dei risultati raggiunti non si limiti a comparazioni, ma possa diventare stimolo per il cambiamento effettivo, sia mettendo a disposizione del singolo istituto scolastico gli esiti più analitici, a partire dai quali rivedere traguardi da raggiungere e strategie da utilizzare, sia curando il coinvolgimento degli insegnanti, non più “sotto esame” ma attori del processo di miglioramento.

3.3. L'autovalutazione per il miglioramento

Nella valutazione della qualità del sistema scolastico si è vista una transizione progressiva da una focalizzazione sulla qualità formale, legata alla logica della soddisfazione del cliente, ad una logica autovalutativa, che coinvolge principalmente docenti e dirigenti. Un'ampia letteratura di ricerca in merito mette in luce il legame tra l'incremento degli sforzi di autovalutazione e il miglioramento dell'offerta formativa della scuola, delle procedure e anche degli esiti di apprendimento. Diverse ricerche hanno evidenziato come l'attuazione di pratiche autovalutative di istituto possa favorire il miglioramento della didattica e dell'apprendimento degli studenti²⁸. Rassegne di ricerca rilevanti a tale proposito sono state prodotte all'interno dell'*International School Inspection Project*, che coinvolge sei Paesi europei²⁹, con lo scopo di individuare quali approcci alla valutazione della scuola possano favorire maggiormente il miglioramento della stessa³⁰. Da tali rassegne emerge che la variabile intermedia, che spiegherebbe l'incremento degli esiti degli studenti a fronte dell'applicazione di pratiche autovalutative, è il cosiddetto *process use*. Quest'ultimo può essere definito come il cambiamento in termini cognitivi, di comportamento, organizzativi o di linee progettuali, derivante, in maniera diretta o indiretta, dal coinvolgimento degli *stakeholders* (nel nostro caso in particolare degli insegnanti e dei dirigenti scolastici) nel processo di valutazione e autovalutazione. Esso si verifica quando le persone coinvolte nella valutazione imparano dal processo stesso e attuano cambiamenti nell'intervento o nelle loro pratiche sulla base di tale processo e non solo a partire dai risultati ottenuti al termine della valutazione³¹.

Gli effetti del *process use* si riscontrano a diversi livelli. Si osservano, ad esempio: lo sviluppo di conoscenze sul sistema valutato e di competenze nella valutazione, che possono essere anche insegnate ad altri; l'integrazione delle pratiche valutative nella progettazione di nuovi interventi; un atteggiamento di maggior disponibilità a trasferire le indicazioni che derivano dal processo valutativo alla pratica professionale. Si rileva in particolare l'acquisizione della capacità di “pensare in maniera valutativa”.

Tali effetti possono essere più o meno ampi a seconda dell'intensità del coinvolgimento dei diversi attori; della motivazione dei partecipanti a impegnarsi nel processo valutativo; delle loro esperienze pregresse nella valutazione; del grado di fiducia rispetto alla possibilità di utilizzare i risultati ottenuti; del supporto organizzativo offerto

²⁸ Cfr. K. LEITHWOOD-R. STEINBACH-D. JANTZI, *School Leadership and Teachers' Motivation to Implement Accountability Policies*, in “Educational Administration Quarterly”, 38 (2002), pp. 94-119.

²⁹ Austria, Gran Bretagna, Irlanda, Olanda, Repubblica Ceca, Svezia.

³⁰ Cfr. M.C.M. EHREN-G. ALTRICHTER-G. MCNAMARA-J. O'HARA, *Impact of Schools Inspections on Improvement of Schools. Describing Assumptions on Casual Mechanisms in six European Countries*, in “Educational Assessment, Evaluation and Accountability”, 25 (1/2013), pp. 3-43.

³¹ Cfr. M.Q. PATTON, *Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text*, Sage, Thousand Oaks 1997⁴.

al lavoro valutativo e degli eventuali vincoli imposti dall'interno dell'istituzione o dall'esterno³².

Il coinvolgimento diretto degli insegnanti nel processo valutativo della scuola può dunque contribuire a renderli più disponibili ad essere posti "sotto osservazione" e a fare un uso proficuo degli esiti che ne derivano.

Emerge però, dagli studi, una difficoltà a realizzare autovalutazioni adeguate³³. L'efficacia delle strategie di valutazione del proprio operato dipende infatti dagli aspetti considerati, dagli strumenti utilizzati e dalle competenze di autoanalisi dei soggetti. Rispetto alle autovalutazioni dei docenti, per esempio, la ricerca ha messo in luce la difficoltà degli insegnanti meno strumentati di esaminarsi in maniera rispondente al reale. Tali difficoltà possono essere superate costituendo équipe in cui siano presenti anche insegnanti con maggiore esperienza o comunque docenti che presentano migliori capacità di sviluppare la loro professione sulla base dei feed-back ricevuti. La pianificazione comune di azioni migliorative sulla base delle stimolazioni ricevute e l'interazione con un supervisore può consentire a tutti di progredire³⁴.

Occorre però anche che il sistema restituisca gli esiti delle autovalutazioni in modo adeguato e significativo per far evolvere la professionalità docente e indirizzare in maniera mirata le occasioni di formazione continua³⁵.

3.4. *Valutazione di un complesso insieme di elementi*

Nella valutazione della scuola e del sistema scolastico si sono progressivamente considerati e integrati anche aspetti ulteriori rispetto alle performance degli studenti. Si tratta delle qualità psicosociali degli ambienti di apprendimento che consentono di interpretare meglio gli esiti in ciascun contesto e di pianificare correttivi più adeguati. Tali aspetti, a cui è stata attribuita minor importanza nelle rilevazioni estensive, risultano però importanti per consentire un incremento della "qualità effettiva" e favorire così il successo formativo degli alunni. Anche le indagini PISA hanno messo in evidenza come il clima di classe, le strategie di gestione della disciplina, alti livelli valoriali e di impegno degli studenti siano connessi con elevati risultati di apprendimento³⁶. Può essere dunque

³² Cfr. J.B. COUSIN, *Process Use in Theory, Research and Practice*, Jossey Bass, San Francisco 2007 e S. JACOB-L. OUVARD-J.-F. BÉLANGER, *Participatory Evaluation and Process Use within a Social Aid Organization for At-risk Families and Youth*, in "Evaluation and Program Planning", 34 (2011), pp. 113-123.

³³ Cfr. K.F. NAYIR-G. MCNAMARA, *The Increasingly Central Role of School Self-Evaluation in Inspection System across Europe: The Case of Ireland*, ed. cit.

³⁴ Cfr. P. ANTONIOU-L. KYRIAKIDES, *The Impact of a Dynamic Approach to Professional Development on Teacher Instruction and Student Learning: Results from an Experimental Study*, in "School Effectiveness and School Improvement", 22 (2011), pp. 291-311.

³⁵ Cfr. L.E. FRASE-W. STRESHLY, *Lack of Accuracy, Feedback, and Commitment in Teacher Evaluation*, in "Journal of Personnel Evaluation in Education", 8 (1994), pp. 47-57 e L.A. NOAKES, *Adapting the Utilization-Focused Approach for Teacher Evaluation*, in "Journal of MultiDisciplinary Evaluation", 6 (11/2009), pp. 83-88.

³⁶ L'analisi condotta fin dalle prime rilevazioni (PISA, *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*, OECD, Paris 2004) è stata sviluppata nelle successive: sono stati esplorati i diversi fattori che incidono sul successo formativo e si è approfondita l'evoluzione dell'equità nell'istruzione nei vari paesi nel corso degli anni (OECD, *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance* 120

utile un impiego più frequente di strumenti appositamente predisposti per rilevare tali aspetti, come il sussidio svedese GAVIS (*Goals, Attitudes and Values in School*). Si tratta di una scala strutturata sulla base del modello di apprendimento di Schwartz³⁷, che si propone di rilevare quanto l'ambiente di apprendimento sia in grado di stimolare: la creatività; il piacere e la soddisfazione di ciascuno; lo sviluppo personale e il successo di tutti; la percezione di competenza, di sicurezza (assenza di pericoli, violenze e molestie) e di controllo (presenza di regole, organizzazione e autoregolazione); la cooperazione e il supporto tra gli studenti; la partecipazione di ciascuno nel gruppo; l'assunzione di responsabilità; la possibilità di esprimere le proprie idee sui contenuti trattati e di essere ascoltati³⁸.

L'introduzione sistematica di strumenti di questo tipo consentirebbe, nel processo di "riesame" delle procedure e di proposta dei correttivi, di effettuare variazioni che toccano la "qualità sostanziale".

4. Conclusione

Nel corso del presente contributo si è cercato di individuare quali strategie valutative della scuola e del sistema scolastico possono essere utilmente attivate, e come le stesse possano favorire il successo formativo degli alunni anche nei contesti più svantaggiati. Nell'articolo si è sottolineata l'importanza a tal fine di sviluppare una valutazione più olistica, estesa ad aspetti anche più qualitativi dell'efficacia degli ambienti di apprendimento, e di favorire un miglior utilizzo dei dati rilevati, attraverso la diffusione di strategie di autovalutazione, accompagnate da confronto tra pari e supervisione.

to Succeed, vol. 2, OECD, Paris 2013, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-ii.htm>).

³⁷ Cfr. S.H. SCHWARTZ, *Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries*, in M.P. ZANNA (a cura di), *Advances in Experimental Psychology*, Academic Press, London 1992, pp. 1-65 e S.H. SCHWARTZ-K. BOEHNKE, *Evaluating the Structure of Human Values with Confirmatory Factor Analysis*, in "Journal of Research in Personality", 38 (3/2004), pp. 230-255.

³⁸ Cfr. M. WESTLING ALLODI, *Assessing the Quality of Learning Environments in Swedish Schools: Development and Analysis of a Theory-based Instrument*, in "Learning Environment Research", 10 (3/2007), pp. 157-175 e M. WESTLING ALLODI, *Goals and Values in School: A Model Developed for Describing, Evaluating and Changing the Social Climate of Learning Environments*, in "Social Psychology of Education", 13 (2/2010), pp. 207-235.