

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Ulivieri

Comitato scientifico della collana

Roberta Caldin | Università di Bologna
Letizia Caronia | Università di Bologna
Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università di Foggia
Loredana Perla | Università di Bari
Simonetta Polenghi | Università Cattolica “Sacro Cuore” di Milano
Maria Grazia Riva | Università di Milano Bicocca
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università di Salerno
Myriam Southwell | Universidad de Buenos Aires

Comitato di Redazione

Lorenzo Cantatore, *Università di Roma Tre* | Massimiliano Costa, *Università di Venezia* | Catia Giaconi, *Università di Macerata* | Maria Cristina Morandini, *Università di Torino* | Andrea Traverso, *Università di Genova* | Roberto Trincherò, *Università di Torino* | Francesco C. Ugolini, *Università Marconi Roma*

Collana soggetta a peer review

Scuola Democrazia Educazione

Formare ad una nuova società
della conoscenza e della solidarietà

A cura di
Simonetta Olivieri
Luigino Binanti
Salvatore Colazzo
Marco Piccinno

versione e-book



ISBN volume 978-88-6760-547-7



2018 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Saluti

15 Simonetta Ulivieri

Costruire una nuova democrazia tra conoscenza e solidarietà. Ruolo dell'educazione

Gruppo di lavoro 1

Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia

Introduzione

3 *Trazioni e resistenze di una scuola che cambia*
Pierangelo Barone

Interventi

- 7 *Per una scuola educativamente ermeneutica*
Riccardo Pagano, Adriana Schiedi
- 25 *Responsabilità. Quale significato per le nuove generazioni? Il punto di vista di studentesse di Scienze della Formazione Primaria*
Paola Dusi, Antonia De Vita
- 31 *A proposito di formazione e letteratura. Il caso di Le parole di Jean-Paul Sartre*
Elena Madrussan
- 37 *Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia*
Francesca Antonacci, Monica Guerra
- 43 *Virtù e felicità: una prospettiva per l'educazione morale*
Chiara D'Alessio
- 49 *Pensare la dimora. L'esilio come patria della trasformazione*
Emanuela Mancino
- 55 *La formazione a una società della solidarietà: un'ermeneusi poetica*
Gilberto Scaramuzzo
- 61 *Disegnare la vita scolastica per abitarla consapevolmente*
M. Benedetta Gambacorti-Passerini, Jole Orsenigo

Relazione finale

69 *Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia*
Elena Madrussan

Gruppo 2
Bambini, ragazzi, giovani e modelli di accoglienza

Introduzione

- 75 *Nuovi modelli interculturali di accoglienza*
Massimiliano Fiorucci, Isabella Loiodice, Davide Zoletto

Interventi

- 81 *Il ruolo del mediatore interculturale. Una indagine quantitativa nazionale*
Marco Catarci
- 89 *La parola nella relazione educativa: un progetto di ricerca/formazione nei contesti educativi 0-6 anni*
Clara Silva
- 99 *Progettare l'accoglienza a scuola tra indoor e outdoor education*
Cristina Birbes
- 107 *Situare i luoghi dell'accompagnamento educativo: visioni rizomatiche*
Rosanna Cima
- 113 *Il bello della differenza: accogliere con i percorsi di educazione estetica interculturale*
Marisa Musaio
- 123 *Dietro l'accoglienza. Il modello della responsabilità interculturale*
Anna Maria Passaseo
- 129 *Discriminazioni positive per affermare diritti. Il caso del progetto «garantire pari opportunità nella scelta dei percorsi scolastici»*
Silvio Premoli
- 135 *Quando ad accogliere non è la scuola: il ruolo delle public libraries nei territori di confine*
Elena Zizioli
- 141 *Un curriculum verticale per l'educazione all'alterità dei giovani. Una sfida educativa tra problemi e prospettive*
Alessio Annino
- 147 *Il cibo a scuola, un laboratorio pedagogico per l'accoglienza*
Sara Bornatici

Relazione finale

- 153 *Modelli di accoglienza per bambini, ragazzi e giovani: ricerche a confronto*
Elena Zizioli

Gruppo 3

Nuovi modelli pedagogici e didattici per la formazione in servizio

Introduzione

- 159 *La formazione docente nella scuola delle competenze*
Giuseppe Elia

Interventi

- 165 *L'uso della metafora nella formazione degli insegnanti: una prima ricerca esplorativa*
Antonia Cunti
- 173 *Impegno, responsabilità, condivisione: l'educazione e le sfide dell'etica*
Amelia Broccoli
- 179 *Accompagnare "nel" e "con" metodo i professionisti in formazione*
Katia Montalbetti
- 187 *Dal team docente al gruppo di lavoro. Un'esperienza di ricerca-supervisione all'interno di una scuola potenziata*
Cristina Palmieri, Lucia Zannini
- 195 *Un modello educativo per una didattica al patrimonio della scuola*
Chiara Panciroli
- 207 *Another brick in the... bridge: analisi formativa delle concezioni degli insegnanti per incidere sulle pratiche*
Luca Agostinetto
- 213 *La scuola di oggi: una questione di sapere, sapere insegnare, o altro ancora...?*
Micaela Castiglioni
- 219 *Video-riprese di azioni d'insegnamento e formazione dei docenti*
Maurizio Gentile, Giuseppe Tacconi
- 225 *Dal pensarsi insegnante all'educazione "viva". La narrazione del sapere personale per la gestione critica della relazione educativa nella formazione professionale degli insegnanti*
Francesco Lo Presti, Alessandra Priore
- 233 *Stili emotivi dei docenti e teacher education*
Valeria Rossini
- 243 *Il paradosso di quel che sembra sia impossibile insegnare (agli insegnanti): dal joyful learning alle epistemologie professionali, una interrogazione estetica intorno alla formazione dei docenti*
Antonia Chiara Scardicchio
- 257 *La formazione degli insegnanti tra progetto di sviluppo individuale e bisogni collettivi: il caso del dottorato di ricerca*
Cristina Lisimberti
- 263 *Formare insegnanti e genitori alla partecipazione scuola-famiglia*
Paola Zini

Relazione finale

- 271 *Nuovi modelli pedagogici e didattici per la formazione in servizio*
Luca Agostinetti, Maurizio Gentile

Gruppo 4

La formazione degli insegnanti tra Didattica e Didattiche disciplinari

Introduzione

- 283 *La formazione degli insegnanti tra Didattica e Didattiche disciplinari*
Berta Martini, Giovanni Moretti

Interventi

- 289 *Didattica e didattiche disciplinari nella formazione degli insegnanti: alcuni nodi da sciogliere*
Paolina Mulè
- 297 *Didattica generale e didattiche specialistiche: un'integrazione possibile e necessaria*
Giuliano Franceschini
- 307 *Il laboratorio del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria come luogo di incontro tra Didattica e Didattiche disciplinari*
Marinella Muscarà
- 313 *Costretti a fermarsi: il ruolo della poesia nell'educazione a una lentezza riflessiva*
Martino Negri
- 319 *La mediazione didattica della semiotica di C.S. Peirce*
Laura Sara Agrati

Relazione finale

- 333 *Formarsi ad arte: riflessioni su percorsi di formazione a contatto con l'arte contemporanea e il design*
Franca Zuccoli

Gruppo 5

Scuola/inclusione: nuove pratiche e nuove ipotesi legislative

Introduzione

- 341 *Scuola/inclusione: nuove pratiche e nuove ipotesi legislative*
Fabio Bocci, Luigi d'Alonzo, Catia Giaconi

Interventi

- 349 *Profili professionali nel sistema scolastico italiano e competenze di governance nella prospettiva inclusiva*
Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo
- 355 *Raccontare il proprio talento, potenziare il proprio futuro*
Barbara De Angelis
- 367 *Educazione inclusiva per la primissima e prima infanzia*
Elena Malaguti
- 377 *La Pedagogia Speciale per la formazione del docente curricolare inclusivo: dati di ricerca*
Patrizia Sandri
- 387 *Specializzare al sostegno in un processo di qualità*
Tamara Zappaterra
- 399 *Servizi per gli studenti con disabilità in America Latina. Prospettive inclusive in ambito universitario*
Alessia Cinotti
- 407 *I Piani Didattici Personalizzati: le percezioni degli studenti con DSA*
Roberto Dainese
- 413 *Le pratiche inclusive tra innovazione e tradizione. Indagine sui Piani annuali per l'Inclusività in Emilia Romagna*
Valeria Friso
- 421 *Promuovere la progettualità educativa nelle situazioni di crisi: il ruolo della scuola*
Simona Gatto
- 429 *Quale modello pedagogico e culturale per l'inclusione? L'insegnante regista e mediatore di processi inclusivi tra progettazione e tecnologie*
Valentina Pennazio
- 439 *In-book e libri in simboli: la lettura condivisa come pratica inclusiva nello 0-6*
Maira Sannipoli
- 447 *Il ruolo del P.E.I. a 25 anni dalla sua istituzione. Un'indagine nelle Scuole toscane*
Donatella Fantozzi
- 455 *Aspetti affettivi e relazionali della professionalità dell'insegnante specializzato per il sostegno*
Tommaso Fratini
- 461 *Inclusione e apprendimento: riflessioni emerse da una ricerca Evidence-Based*
Luisa Zinant

Relazione finale

- 471 *Conclusioni dei lavori del Gruppo "Scuola/inclusione: nuove pratiche e nuove ipotesi legislative"*
Tamara Zappaterra

Gruppo 6

Maestri e professori, maestre e professoressa nella storia d'Italia

Introduzione

- 479 *Maestri e professori, maestre e professoressa nella storia d'Italia*
Anna Ascenzi, Maria Cristina Morandini

Interventi

- 483 *Donne e alfabetizzazione: la vocazione pedagogica di una maestra rurale degli anni Venti*
Francesca Borruso
- 491 *Voci di maestre durante gli anni della prima guerra mondiale*
Paola Dal Toso
- 497 *Facta, non verba. Salvatore Raccuglia, maestro ed ispettore scolastico nell'Italia unita*
Caterina Sindoni
- 505 *Il "bagaglio" di un maestro nel primo Novecento in Italia meridionale. Cultura pedagogica e pratica professionale nell'esperienza di Giuseppe Ialenti in Molise*
Michela D'Alessio
- 511 *Maria Pasqui Marchetti (1880-1955). Lo spirito agente alla Montecasa*
Dario De Salvo
- 517 *La storia d'Italia fuori dall'Italia*
Maura Di Giacinto
- 525 *Il periodico L'Università italiana e il dibattito sullo stato giuridico ed economico dei professori universitari nel secondo dopoguerra (1946-1948)*
Luigiaurelio Pomante
- 533 *Franco Salvo maestro di democrazia nella Sicilia del secondo dopoguerra*
Livia Romano

Relazione finale

- 541 *Maestri e professori, maestre e professoressa nella storia d'Italia. Sintesi del confronto nel gruppo*
Gabriella Armenise

Gruppo 7
Affetti e inconscio nella relazione educativa

Introduzione

- 545 *Inconscio e affetti nella relazione educativa. Il problema del transfert*
Maurizio Fabbri
- 553 *Affettività e paradigma formativo*
Emiliana Mannese

Interventi

- 559 *Dalla logofilia educativa alla riscoperta della sorgente formativa*
Elsa Maria Bruni
- 565 *Riconoscersi e rispecchiarsi: intersoggettività, corpo ed emozioni nella relazione tra adulti e bambini nei primi anni di vita*
Elena Mignosi
- 573 *Appunti intorno alla formatività degli affetti*
Maria Grazia Lombardi
- 579 *Star bene educando al nido: un'indagine esplorativa sul benessere lavorativo di educatori nella fascia 0-3 anni*
Silvia Maggiolini, Elena Zanfroni
- 601 *Riflessioni sul rapporto intergenerazionale: dal conflitto alla complicità educativa ed emotiva*
Claudia Secci
- 611 *Il "doppio" nella relazione educativa*
Alessandro Versace
- 617 *La relazione educativa "affettiva": ripensare il rapporto tra scuola e famiglia*
Maria Vinciguerra

Relazione finale

- 625 *L'inconscio pedagogico*
Mimmo Pesare

Gruppo 8
Coping e learning nella scuola primaria e secondaria

Introduzione

- 631 *Coping e learning nella prospettiva di una educazione informata da evidenze*
Giovanni Bonaiuti

Interventi

- 635 *Docere: le rappresentazioni del docente-discente e la formazione iniziale*
Manuela Gallerani
- 641 *Coping e Processi di capacitazione a scuola*
Demetrio Ria
- 653 *Il vero, il bene e il bello: le immagini come occasione di apprendimento significativo*
Emanuela Fiorentino

Relazione finale

- 663 *Coping e learning per la gestione dei conflitti nelle dinamiche di classe*
Lorena Milani

Gruppo 9

*Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione:
formare il "pedagogista" per la scuola*

Introduzione

- 669 *Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione: formare il "pedagogista" per la scuola*
Silvana Calaprice
- 673 *Riconoscere competenze nel dialogo fra università e terzo settore*
Giuseppe Annacontini

Interventi

- 677 *Il pedagogista per la scuola: competenze di ricerca per la consulenza educativa*
Enricomaria Corbi, Pascal Perillo
- 687 *Il dialogo, la relazione: il ruolo del pedagogista nella scuola*
Mirca Benetton
- 697 *Il tirocinio nell'alternanza scuola-lavoro e nella logica del partenariato stabile con strutture ospitanti: il ruolo delle figure di raccordo e dei tutor accoglienti*
Antonella Nuzzaci
- 713 *Not Education, Employment or Training (Neet): quale ruolo per il pedagogista?*
Karin Bagnato
- 719 *Responsabilità e Cura nell'agire professionale*
Fabiana Quatrano
- 727 *Progettazione pedagogica e scuole. Generational agreement, "learning and human grids"*
Alessandra Vischi
- 733 *L'educatore ambientale: un professionista educativo per il futuro*
Gabriella Calvano

- 739 *Le professioni educative alla luce del Disegno di Legge N. 2443. Una prima ricognizione empirica in Campania*
Maria Chiara Castaldi

Relazione finale

- 747 *Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione: formare il pedagogo per la scuola. Relazione conclusiva dei lavori del gruppo*
Pascal Perillo

Gruppo 10

Nuove tecnologie e processi inclusivi

Introduzione

- 755 *Le nuove tecnologie per l'inclusione. La progettazione per la valorizzazione delle differenze a scuola*
Stefania Pinnelli
- 765 *Nuove tecnologie, processi inclusivi e supporto ai processi di insegnamento/apprendimento*
Maria Ranieri

Interventi

- 769 *Letteratura per l'infanzia e flipped classroom: la formazione dei futuri docenti*
Alessandra La Marca
- 779 *La professionalità dell'insegnante inclusivo tra formazione e aggiornamento: una ricerca sull'uso delle tecnologie tra i corsisti TFA*
Elena Pacetti, Manuela Fabbri
- 791 *Digitods e touch screen tra contesto formale e informale*
Maria Annarumma
- 805 *Potenzialità e limiti dei social network come strumenti di inclusione sociale per le persone con disabilità*
Stefania Manca

Relazione finale

- 813 *Tecnologie educative tra inclusione e design*
Andrea Mangiatordi

Gruppo 11
La formazione di genere a scuola
come nuovo modello educativo/relazionale tra i sessi

Introduzione

- 819 *Il ruolo delle discipline nell'educazione al genere*
Anna Grazia Lopez
- 827 *Valore del femminile e cultura delle differenze*
Stefania Ulivieri Stiozzi

Interventi

- 829 *Scuola ed educazione nel pensiero di Jane Roland Martin*
Giuseppina D'Addelfio
- 837 *Formazione e parità di genere nella prospettiva della cittadinanza economica*
Monica Parricchi
- 847 *Genere e formazione. Una ricerca-azione nei nidi e nelle scuole dell'infanzia*
Francesca Dello Preite
- 855 *Differenza di genere e formazione scolastica. Nuove prospettive per studenti e studentesse*
Valentina Guerrini
- 863 *L'educazione di genere nell'istituzione universitaria: dalla richiesta di uguaglianza alla accettazione della complessità*
Alessandra Romano

Relazione finale

- 873 *La formazione di genere a scuola come nuovo modello educativo/relazionale tra i sessi*
Monica Parricchi

Gruppo 12

Scuola e nuove povertà. Politiche di contrasto a dispersione e abbandoni

Introduzione

- 879 *Scuola e nuove povertà. Politiche di contrasto a dispersione e abbandoni*
Fabrizio M. Sirignano, Maria Tomarchio

Interventi

- 883 *Prevenire l'abbandono scolastico con la didattica per competenze: un progetto evidence based*
Federico Batini
- 891 *L'agio scolastico dei minori stranieri non accompagnati. Un'analisi del CPIA Palermo 1*
Giuseppe Burgio
- 897 *"Dopo il terremoto, con lo zaino in spalla": l'educazione e il Progetto "Velino for Children" ad Amatrice*
Alessandro Vaccarelli
- 905 *Famiglie immigrate in città. Individuazione di buone pratiche per l'integrazione sociale delle famiglie immigrate a partire dal contesto scolastico*
Alessia Bartolini
- 913 *Cultura della formazione e nuovi volti della povertà. Il potenziale strategico e d'intervento di una scuola aperta*
Gabriella D'Aprile, Viviana La Rosa
- 921 *Minori stranieri non accompagnati a Roma: la riorganizzazione del sistema di accoglienza e le implicanze educative*
Carla Roverselli
- 929 *Pensare la scuola tra crisi e cambiamento: la svolta sociomateriale*
Alessandro Ferrante

Relazione finale

- 935 *Scuola e nuove povertà. Le tematiche e gli approfondimenti espressi dal gruppo di lavoro*
Fabrizio M. Sirignano, Maria Tomarchio

Gruppo 13
Scuola e lavoro: nuovi modelli per l'alternanza

Introduzione

- 941 *Overview su VET, ECVET e New Agenda*
Giuditta Alessandrini
- 947 *Alternanza scuola-lavoro: dispositivo prezioso e ...rischioso*
Giuliana Sandrone

Interventi

- 951 *Alternanza scuola-lavoro: i docenti e la formazione professionale*
Giuseppa Cappuccio
- 959 *Prima dell'“alternanza”: scuola e lavoro a Osimo*
Fabrizio d'Aniello
- 965 *L'alternanza scuola-lavoro per promuovere competenze. Alcuni nodi per la formazione dei docenti*
Andrea Porcarelli
- 971 *Oltre l'attuale formazione per l'educazione alla cittadinanza economica*
Luca Refrigeri
- 979 *L'alternanza formativa come principio pedagogico e metodologia educativa per gli studenti lavoratori. Prospettive pedagogiche e strategie operative*
Andrea Potestio, Fabio Togni
- 989 *L'alternanza scuola-lavoro tra ricerca e formazione: l'esperienza del Dipartimento di Studi Umanistici di Foggia*
Daniela Dato, Manuela Ladogana
- 1001 *Il Sistema Duale: anello di congiunzione tra mondo del lavoro e sistema scolastico nazionale*
Alessandra Gargiulo Labriola

Relazione finale

- 1007 *L'Alternanza Scuola Lavoro per le nuove professionalità e competenze connesse ad Industry 4.0*
Massimiliano Costa

Gruppo 14

Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi ed insegnanti

Introduzione

- 1013 *Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi ed insegnanti*
Davide Capperucci, Cristiano Corsini, Francesco C. Ugolini

Interventi

- 1023 *“Promuovere dall’interno”: un approccio riflessivo e partecipato alla valutazione dei contesti educativi*
Anna Bondioli, Donatella Savio
- 1029 *La valutazione sommativa e gli stili attributivi: come cambiano le attribuzioni degli alunni in base alle modalità comunicative degli insegnanti*
Davide Parmigiani
- 1041 *Cause ed effetti degli errori di valutazione degli insegnanti*
Fiorino Tessaro
- 1051 *Dai rapporti di autovalutazione ai piani di formazione: una possibile analisi dei bisogni formativi inespressi*
Daniela Robasto

Relazione finale

- 1063 *Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi ed insegnanti*
Viviana Vinci

Gruppo 15

La scuola raccontata.

Pratiche autobiografiche e narrazione letteraria e pedagogica

Introduzione

- 1075 *Sognando un'altra scuola: tra utopia e disincanto*
Anna Antoniazzi
- 1079 *L'autobiografia nei contesti della formazione*
Raffaella Biagioli
- 1083 *Le fonti narrative e autobiografiche nella storia dell'educazione*
Lorenzo Cantatore

Interventi

- 1085 *La scuola attraverso i metodi autobiografici nella ricerca pedagogica e per il lifelong learning*
Gabriella Aleandri

- 1093 *Scrivere di sé, scrivere di scuola*
Marinella Attinà, Paola Martino
- 1099 *Elogio di Stardi. La scuola di De Amicis tra racconto, personaggi e 'caratteri'*
Leonardo Acone
- 1105 *Racconti di scuola nella letteratura per l'infanzia italiana*
Susanna Barsotti
- 1113 *La metodologia autobiografica come strumento formativo a scuola*
Caterina Benelli
- 1119 *Letterarietà e poesia, soggettività e autobiografia, nell'etnografia dell'educazione di Audrey Lambart*
Anselmo R. Paolone
- 1127 *Fantasmì e sogni nella formazione autobiografica di Hayao Miyazaki*
Maria Teresa Trisciuzzi
- 1133 *L'amore per la scuola e per l'insegnamento di Angela Zucconi. I racconti di una vita*
Silvia Nanni
- Relazione finale**
- 1139 *La scuola raccontata. Pratiche autobiografiche e narrazione letteraria e pedagogica*
Caterina Benelli

Gruppo 16

Il corpo come mediatore didattico

Introduzione

- 1147 *La dimensione corporea nella chinesologia*
Ferdinando Cereda
- 1151 *Corpo docente*
Ivano Gamelli

Interventi

- 1153 *L'intelligenza metica: tra etica, corpo ed educazione*
Maria Luisa Iavarone, Emanuele Isidori
- 1163 *Il bambino e la città: libertà di movimento e democrazia nello spazio pubblico*
Antonio Borgogni
- 1169 *Corpi al lavoro, corpi del lavoro. Educazione e pratiche di disciplinamento nell'Italia liberale*
Silvano Calvetto
- 1177 *Il corpo nella prospettiva educativa*
Cristiana Simonetti

- 1187 *Riflessioni educative su corpo, apprendimento e insegnamento: verso una didattica di tipo sistemico*
Sergio Bellantonio
- 1193 *Embodied cognition e cognizione situata, possibili interazioni*
Silvia Fioretti
- 1201 *Il corpo come prospettiva di senso nell'agire educativo*
Luca Oдини

Relazione finale

- 1207 *Il corpo come mediatore didattico. Le ragioni e le motivazioni del gruppo*
Silvia Fioretti

III.

Cause ed effetti degli errori di valutazione degli insegnanti

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari di Venezia

Introduzione

Durante il corso di Metodi e tecniche della valutazione, nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, dal 2003 al 2015, più di duemila partecipanti sono stati coinvolti in un percorso di ricerca in merito agli errori che i docenti compiono quando valutano.

L'obiettivo: riconoscere e comprendere l'impatto degli errori di valutazione sull'allievo.

Seguendo l'impostazione metodologica dell'autobiografia cognitiva, gli studenti-insegnanti erano chiamati a raccontare, per iscritto, un errore di valutazione da essi stessi subito quando frequentavano la scuola secondaria. Accanto alle narrazioni, nei gruppi di riflessione professionale si ipotizzavano le cause e le possibili strategie d'uscita. Dalle discussioni e dall'analisi dei racconti, che talvolta rivelavano mal sopiti risentimenti anche a distanza di anni, è emersa una molteplicità di tipologie di errori, di seguito illustrate in inevitabile sintesi.

Le cause degli errori di valutazione. I motivi possono essere attribuiti all'ingerenza, nelle diverse fasi valutative (percezione, osservazione, rilevazione, analisi, elaborazione, interpretazione, formulazione, redazione, comunicazione) di una pluralità di fattori intersecanti (Sanders, Wright, Horn, 1997). Abbiamo individuato *fattori endogeni* connessi a) alle *componenti emotive* del docente, specialmente nella determinazione di stereotipi e pregiudizi, b) allo *stato psico-fisico* contingente, dovuto a stanchezza, tensione, noia, c) alla *motivazione alla valutazione*, logorata dalla percezione di inadeguatezza, di incapacità, di inutilità; e *fattori esogeni* connessi a) alle *condizioni ambientali*, ai luoghi, tempi e situazioni in cui si svolgono effettivamente le diverse operazioni valutative, b) ai *contesti e ai processi relazionali*, sia nelle interazioni con gli studenti (individuali o di gruppo), sia nella condivisione collegiale con i colleghi, c) alle *risorse e agli strumenti disponibili* per poter svolgere valutazioni il più possibile prive di errori.

Gli effetti degli errori di valutazione. Gli errori si manifestano in comportamenti valutativi complessi, qualitativamente compositi e con diverse intensità. Così, ad es., un effetto alone può presentarsi da solo in modo molto netto, ma anche mescolato con un effetto Pigmalione; può essere appena accennato, con lievi conseguenze sul giudizio espresso, o all'opposto può essere molto marcato, falsando completamente l'assegnazione di valore. Nella nostra ricerca, gli insegnanti in formazione, hanno ipotizzato gli intrecci dei possibili errori occorsi negli autocasi, ma insieme è stato concordato lo studio analitico sia delle cause che degli effetti, indicando per ogni errore un *effetto base* e un *effetto accentuato*, per procedere alla definizione di un quadro per quanto possibile semplice e chiaro, tale da essere condiviso sia con i colleghi che con gli studenti.

1. Errori sistematici

Consistono nella tendenza spontanea a sopravvalutare o a sottovalutare le prestazioni degli studenti e sono dovuti al modo in cui il docente percepisce se stesso in relazione a loro (Brantlinger, Morton & Washburn, 1999). Chi sopravvaluta sistematicamente è indulgente e restringe la scala valutativa nei valori medio-alti, chi sottovaluta è severo e la contrae verso il basso.

L'*errore per bisogno di essere accettato* può dar luogo all'*effetto indulgenza* (accentuato in *effetto generosità*), il docente manifesta marcati bisogni di popolarità, vuole essere gradito e benvenuto; in realtà rinuncia ad assumersi le sue responsabilità valutative e formative.

L'*errore per affermazione esclusiva di sé*, del proprio sapere e del proprio potere può dar luogo all'*effetto severità* (accentuato in *effetto durezza*), il docente rimarca con eccessivo rigore la distanza dagli allievi, affermando la sua superiorità.

È sistematico anche l'*errore per evitare giudizi estremi*, con la costante contrazione della scala valutativa, non verso l'alto (come l'indulgente) o verso il basso (come il severo), ma nei valori intermedi. Comporta l'*effetto tendenza centrale* (Postareff, Lindblom-Ylänne, Nevgi, 2007; Meloni et al., 2004), il quale, derivato dal linguaggio statistico, indica la propensione ad utilizzare i punteggi mediani evitando le compromissioni rischiose delle valutazioni molto polarizzate, sia positive che negative. Nel sistema di valutazione in decimali è netta la tendenza a raggruppare i voti tra il quattro e il sette. Quando l'errore non comporta soltanto l'esclusione dei valori estremi della scala, ma conduce all'assegnazione del medesimo valore per tutti i valutati, indipendentemente

dalla prestazione, ci troviamo di fronte all'*effetto rinuncia* (che abbiamo chiamato *effetto Ponzio Pilato*) in cui il valutatore di fatto, per propria scelta o per costrizione (es: "voto politico"), rinuncia a valutare.

Gli errori sistematici sono espressione del modo di percepirsi del valutatore, possono durare più o meno a lungo a seconda dei periodi professionali dell'insegnante; sono commessi indistintamente nei confronti di tutti gli studenti e non solo verso alcuni.

2. Errori di autorappresentazione

Higgins (1987) ha indicato tre aspetti della rappresentazione che ogni persona ha di se stessa: 1) sé reale, "come sono", 2) sé ideale, "come vorrei essere", 3) sé normativo, "come dovrei essere". Nel valutatore, le discrepanze tra questi stati del sé possono influenzare il suo giudizio e dar luogo a errori dovuti al confronto improprio tra il sé ideale e le caratteristiche di personalità del soggetto valutato.

L'*errore da svalutazione del sé* si ha quando il docente vive con sofferenza la discrepanza tra il sé ideale e il sé reale (per es.: vorrebbe essere sicuro di sé, invece è sempre indeciso), e ciò provoca l'*effetto somiglianza sgradita* se ritrova nello studente le sue caratteristiche negative, o l'*effetto contrasto gradito* se invece lo studente presenta quei tratti che egli non ha ma a cui aspira. Questo errore enfatizza le caratteristiche desiderate ma non possedute: perciò il docente timido sarà portato a giudicare gli altri più sicuri di quanto essi realmente siano, il depresso più euforici e vivaci, l'introverso più socievoli.

L'*errore da ipervalutazione del sé*, all'inverso, si ha quando il docente ha un'idea di sé particolarmente elevata, un sé reale presunto privo di difetti: se scopre negli studenti le proprie qualità attive un *effetto somiglianza gradita* sovrastimando le loro prestazioni; se invece lo studente presenta tratti opposti ai suoi può mettere in atto un *effetto contrasto sgradito*.

I due errori motivazionali possono provocare effetti accentuati con la presenza incrociata dell'effetto somiglianza e dell'effetto contrasto: per un verso avremo la *denigrazione del simile e l'esaltazione dell'opposto*, e per l'altro l'*esaltazione del simile e la denigrazione dell'opposto*.

Gli *errori di genere* (MacNeill, Driscoll, Hunt, 2015) possono essere considerati un commistione di errori di autorappresentazione con errori connessi a pregiudizi e sono riferiti alla diversa attribuzione di valore nei confronti delle prestazioni svolte da studenti del proprio o di altro genere. Sono attivati da fattori personali (affettivo-emotivi) e/o da fattori socio-culturali (connessi agli

stereotipi: es., le ragazze studiano di più). Gli allievi preadolescenti e adolescenti stigmatizzano questo tipo di errore negli insegnanti (talvolta anche senza elementi di realtà).

3. Errori motivazionali

Gli errori motivazionali sono causati dall'impropria commistione tra sistema valutativo e sistema premiale/punitivo, nell'ottica di rinforzo positivo o negativo (Yeh, 2009). I premi riguardano il raggiungimento di obiettivi superiori allo standard, le punizioni si riferiscono all'infrazione delle regole pattuite, alle violazioni degli accordi presi insieme. Sia premi che punizioni vanno definiti a priori e fanno parte integrante dei patti. Il valore, interpretato come premio o punizione, mantiene il valutato dipendente dal valutatore e ne deprime lo sviluppo dell'autonomia.

L'errore da rinforzo positivo può dar luogo ad *effetti premiali*, con l'assegnazione di valori più elevati rispetto all'effettiva qualità della prestazione, al fine di incoraggiare il miglioramento. L'*effetto premio*, nella valutazione in itinere, si accentua nell'*effetto ad misericordiam* con giudizi "caritatevoli" permeati da sentimenti di pietà verso il valutato, per non umiliarlo o per incentivare l'impegno.

L'errore da rinforzo negativo può dar luogo ad *effetti punitivi*, con l'assegnazione di valori più bassi rispetto all'effettiva qualità della prestazione, al fine di limitare comportamenti scorretti. L'*effetto punizione*, nella valutazione in itinere, si accentua nell'*effetto ad baculum* (bastone) ovvero nella minaccia della massima punizione (bocciatura, sospensione, espulsione) allo scopo di incutere timore nel valutato.

I due effetti insieme, premio e punizione, in sede di valutazione finale, possono dar luogo all'*effetto Dies Irae* ovvero all'assegnazione del massimo premio per i "buoni" e del massimo castigo per i "cattivi", con una curva bimodale.

Questi errori si commettono quando i fattori funzionali alla motivazione (peraltro indispensabile per qualsiasi apprendimento) si mescolano in modo indifferenziato con i fattori di successo della prestazione.

L'attribuzione di valore, sia in termini qualitativi che quantitativi, dovrebbe articolarsi su più componenti di apprendimento (di conoscenza e di esperienza, di abilità e di competenza, di risultato e di processo), e con i relativi indicatori / descrittori (correttezza, coerenza, pertinenza, efficacia, efficienza, impegno, ...) e non nella sintesi indifferenziata di un aggettivo o nella sommatoria di un punteggio unico.

4. Errori dovuti alla memoria

Quando si devono valutare prestazioni o attività che si protraggono nel tempo, la capacità di ricordare può interferire nella selezione delle informazioni necessarie per costruire il giudizio conclusivo. Ci si ricorda più facilmente sia delle prime informazioni acquisite perché esse, anche con la ripetizione e il consolidamento, sono entrate nella memoria a lungo termine (MLT), sia delle informazioni più recenti perché le ultime acquisite sono quelle che permangono nella memoria a breve termine (MBT). Questi fenomeni cognitivi sono detti, rispettivamente, effetto primacy ed effetto recency (Steiner & Rain, 1989).

L'*effetto primacy* si spiega con la limitata capacità di trasferire informazioni dalla MBT alla MLT: quando si ricevono molte informazioni una di seguito all'altra, si ha un immagazzinamento duraturo soltanto di quelle acquisite per prime o per *interferenza proattiva*, quando i primi elementi acquisiti precludono il conseguimento delle successive informazioni.

All'opposto, l'*effetto recency*, ossia la tendenza a ricordare solo le informazioni più recenti, si spiega con la scarsa portata della MBT, che conserva solo le ultime informazioni recepite, o per *interferenza retroattiva*, quando le ultime informazioni acquisite cancellano le informazioni precedenti.

5. Errori dovuti alla contiguità

Gli errori di contiguità accadono quando si valutano in successione temporale e/o in vicinanza spaziale le prestazioni di più studenti. In questi casi può attivarsi il confronto, consapevole o meno, tra le diverse prestazioni e, provocando interferenze valutative (Tobler *et alii*, 2006), si attivano errori di sequenza e di prossimità.

Gli *errori di prossimità* si hanno quando fattori di contesto intervengono impropriamente nella valutazione delle prestazioni. Possono essere involontari o intenzionali. Per es., se si selezionano casualmente tre studenti e si interrogano contemporaneamente, le valutazioni possono influenzarsi reciprocamente producendo l'*effetto prossimità involontaria*: la prestazione "media" di un allievo appare più debole se quelle degli altri due sono eccellenti; viceversa, sembra più valida se quelle degli altri due sono scarse. Con l'*effetto prossimità intenzionale* il docente predispose il contesto valutativo e deliberatamente associa gli studenti da interrogare per giustificare le valutazioni assegnate.

Gli *errori di sequenza* si hanno quando la contiguità è temporale e la valutazione del precedente interferisce nella valutazione del successivo. La sequenza può essere casuale o programmata. Per es., quando si valutano gli elaborati

scritti o i prodotti svolti dagli studenti di un'intera classe, distribuiti in modo casuale (*effetto sequenza imprevedibile*), la valutazione di un elaborato può subire l'interferenza di quello immediatamente precedente, e così un ipotetico giudizio "medio" può trasformarsi in "scarso" se il giudizio del precedente è stato "molto buono".

È consapevole, invece, l'*effetto sequenza programmata*: per es., il docente predispone la successione degli elaborati da correggere secondo la supposta bravura degli studenti (dal migliore al peggiore). È un errore, pur meno grave, utilizzare la prestazione migliore come unità di misura o standard di riferimento per tutte le altre: questa procedura è valida nelle standardizzazioni, non nelle classi. Una classe non è una popolazione statistica ed è pertanto errato trasformare la prestazione migliore in criterio assoluto.

6. Errori dovuti alla generalizzazione indebita

L'*effetto alone* si configura come l'espansione impropria del giudizio. Proposto da Thorndike un secolo fa (Hugh Feeley, 2002), si verifica quando un aspetto, o una caratteristica o un tratto, domina sugli altri e condiziona la complessiva attribuzione di valore. Per es., un linguaggio forbito usato dallo studente può influenzare la valutazione dell'apprendimento; così come in un elaborato scritto, una ordinata articolazione in punti può essere interpretata non solo ai fini della comprensibilità espositiva, ma anche come chiarezza di idee (prima inferenza) o addirittura come capacità di categorizzare e di modellizzare (seconda inferenza). La probabilità di errore aumenta quanto più si procede con le inferenze.

L'effetto alone può essere anche inverso e si ha quando la percezione negativa di un singolo aspetto provoca un giudizio negativo a tutto l'insieme.

Qualora una caratteristica non si limiti a "colorare" la scena valutativa, ma la abbaglia al punto da impedire la visione complessiva, si ha l'*effetto flash*: il valutatore prende in considerazione un solo aspetto eclatante, escludendo la rilevazione e la valutazione degli altri elementi.

L'*effetto legame illogico*, o errore logico come è stato definito da Guilford (Nickerson, 1994), può essere considerato come una particolare forma dell'effetto alone e consiste nello stabilire arbitrari legami logici tra eventi indipendenti o autonomi. Tra gli esempi di errori logici ritroviamo note espressioni come: "non ha saputo rispondere perché non si è impegnato nello studio"; "se non ce la fa in latino, non ce la fa neppure in matematica"; "non leggono perché c'è la televisione".

7. Errori dovuti a stereotipi e pregiudizi

Sono molteplici gli errori causati da stereotipi e pregiudizi. Il più noto è l'*errore di costruzione intenzionale della previsione*, che si ha dinanzi ad una credenza errata sulle capacità del valutato e ci si attende che le sue prestazioni vi corrispondano. In tal modo si selezionano le prestazioni estrapolando quelle che si adattano al giudizio precostituito. Rosenthal e Jacobson (1972) hanno, a questo proposito, dimostrato come l'aspettativa, indipendentemente dalla sua origine, può funzionare come preveggenza che si autorealizza (*effetto Pigmalione*).

Nel percorso di ricerca-formazione con gli insegnanti abbiamo definito un articolato quadro degli errori e degli effetti dovuti a stereotipi e pregiudizi. Ecco in sintesi.

L'errore dovuto alla fissazione della prima impressione: dà luogo all'*effetto imprinting* in cui le prime valutazioni condizionano le successive. Quando la fissazione è particolarmente accentuata si ottiene l'*effetto marchio o etichetta*.

L'errore dovuto all'ancoraggio alle valutazioni precedenti: dà luogo all'*effetto catena* in cui ogni valutazione viene effettuata dopo aver esaminato le precedenti e quindi collegata ad esse. Quando si ripete in modo stereotipato la medesima valutazione si ottiene l'*effetto cliché*.

L'errore dovuto alla costruzione intenzionale della previsione: dà luogo all'*effetto Pigmalione* in cui si creano contesti e situazioni tali da plasmare la risposta di apprendimento. Quando il docente considera valida unicamente la sua idea e la pretende dallo studente attiva l'*effetto clone*.

L'errore dovuto alla ricerca esclusiva della conferma della previsione: dà luogo all'*effetto "Trovo solo quello che cerco"* in cui si inseguono solo elementi o indicatori che confermano la previsione. Quando il docente formula domande tali da ottenere la risposta voluta attiva l'*effetto "pregiudizio contagioso"*.

8. Errori dovuti alle aspettative deluse

Un'ultima tipologia di errori è quella causata dal senso di delusione professionale e personale vissuta dagli insegnanti durante l'azione valutativa.

L'errore dovuto all'insuccesso dell'allievo può condurre all'*effetto fallimento* da parte del docente che vede naufragare la possibilità di raggiungere gli obiettivi prefissati, e accentuarsi nell'*effetto "Tu quoque!"*, in cui si sente tradito dal "pupillo" nel quale aveva riposto grandi speranze.

Anche l'*errore dovuto al mancato soddisfacimento della professionalità*, per lo

più a causa dell'ambiente o del clima di lavoro, e/o delle difficoltà relazionali con i colleghi e con la dirigenza, ma anche con gli studenti e le famiglie, può provocare l'*effetto frustrazione* o addirittura l'*effetto sconforto apatico*, con la rinuncia alla valutazione ("Tanto è tutto inutile").

Infine, l'*errore dovuto alla supposizione di inganno* che aggrava la delusione, e determina l'*effetto sospetto* ("non è farina del tuo sacco") in cui non si riconosce il miglioramento dello studente a causa del precedente imprinting negativo, e se la supposizione di inganno investe più studenti, può condurre all'*effetto ritorsione generalizzata*.

9. Come commettere meno errori?

Dalle proposte degli insegnanti in formazione sono emersi alcuni processi atti a ridurre l'errore valutativo.

Innanzitutto una attenta riflessione professionale, centrata sul valore degli apprendimenti reali e non sulla consuetudine didattica. Anche le strategie di triangolazione, sia dei punti di vista (con la valutazione in team) sia dei metodi valutativi e delle tecniche di assessment, riducono notevolmente le probabilità di errore.

Dal punto di vista progettuale inoltre è decisamente utile la condivisione anticipata dei criteri valutativi sia con i colleghi nei percorsi di co-progettazione, sia con gli studenti attivando procedure di co-valutazione per sviluppare autonomia e responsabilità.

Bibliografia

- Brantlinger E., Morton M. L., Washburn S. (1999). Teachers' moral authority in classrooms:(Re) Structuring social interactions and gendered power. *The Elementary School Journal*, 99(5), 491-504.
- Higgins E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), 319.
- Hugh Feeley T. (2002). Evidence of halo effects in student evaluations of communication instruction. *Communication Education*, 51(3), 225-236.
- MacNell L., Driscoll A., Hunt A. N. (2015). What's in a name: exposing gender bias in student ratings of teaching. *Innovative Higher Education*, 40(4), 291-303.
- Meloni C., Mura M. C., Pes M., Bertucci A., Mangia E., Uras M. G. (2004, September). Atteggiamento verso l'uso del computer nella scuola. Uno studio pilota. In *Atti del Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Sperimentale dell'AIP. Sciacca* (pp. 18-20).

- Nickerson R. S. (1994). The teaching of thinking and problem solving. *Thinking and problem solving*, 12, 409-449.
- Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and teacher education*, 23(5), 557-571.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1972). Pigmalione in classe. *Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*.
- Sanders W. L., Wright S. P., Horn S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 11(1), 57-67.
- Steiner D. D., Rain J. S. (1989). Immediate and delayed primacy and recency effects in performance evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 136.
- Tobler P. N., O'Doherty J. P., Dolan R. J., Schultz W. (2006). Human neural learning depends on reward prediction errors in the blocking paradigm. *Journal of Neurophysiology*, 95(1), 301-310.
- Yeh S. S. (2009). The cost-effectiveness of raising teacher quality. *Educational Research Review*, 4(3), 220-232.

