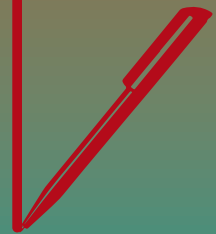


# Lend

lingua e nuova didattica

numero monografico  
Lend-I.M.I. Istanbul Giugno 2020 anno XLIX

Oltre  
la penna  
rossa



SEMINARIO  
INTERNAZIONALE  
SULLA VALUTAZIONE  
DELLO STUDENTE

Istanbul 16-17 Maggio 2019



---

## Numero monografico

# Atti del Seminario Internazionale sulla Valutazione dello Studente "Oltre la penna rossa"



## Istanbul 16-17 Maggio 2019

a cura di **Massimo Di Segni**, *Dirigente scolastico I.M.I. Istanbul*, **Valentina Elmetti**, *Istanbul Teknik Üniversitesi*,  
**Anna Lia Proietti Ergün**, *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Segreteria organizzativa del Convegno **Selen Kiran Arıkoç**

Responsabile web **Mertcan Kesici**

---

**LEND** - Lingua e Nuova Didattica, di cui la rivista è l'organo ufficiale, è un'associazione culturale senza fini di lucro, avente lo scopo di condurre un lavoro di ricerca, sperimentazione e formazione degli insegnanti; di diffondere nuovi orientamenti didattici; di socializzare, confrontare e verificare esperienze e competenze, nell'ambito di un'azione mirante a rinnovare l'insegnamento nella scuola italiana, con particolare riguardo all'educazione linguistica (art. 2 dello statuto).

---

The British Council cooperates willingly in the production of this magazine, but, as a guest cultural institution in Italy, its interest is limited to the professional aspects of English language teaching. Neither does it necessarily support the opinions of contributors, nor can it be associated with aspirations of **LEND** that involve more than immediately professional issues.

L'Institut français Italia - Ambassade de France en Italie a offert sa collaboration aux responsables de la revue **LEND**. Sa contribution revêt un caractère purement professionnel et ne saurait l'engager en ce qui concerne les orientations de la revue sur tout autre plan.

La Consejería de Educación de la Embajada de España en Italia, responsable de las relaciones educativas entre ambos países, colabora en la realización de la revista **LEND** en todo aquello relacionado con los aspectos profesionales de la enseñanza de la lengua española, no haciendo necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados en sus artículos.

Das Goethe-Institut Rom sieht in der Mitarbeit an der Zeitschrift **LEND** eine nützliche und ehrenvolle Aufgabe. Als ausländische Kulturorganisation, die in Italien Gastrecht genießt, beschränkt das Goethe Institut sich auf eine rein fachliche Mitwirkung und verhält sich gegenüber möglichen anderen Zielsetzungen, die in Beiträgen der Zeitschrift zum Ausdruck kommen könnten, neutral.

---

**LEND**

lingua e nuova didattica  
Periodico di linguistica applicata  
e di glottodidattica a cura di  
Lingua e Nuova Didattica - LEND  
in collaborazione con:  
British Council,  
Institut Français,  
Consejería de Educación de la  
Embajada de España  
e Goethe Institut  
Autorizzazione  
del tribunale di Milano  
n. 407 del 22 maggio 1987  
ISSN 1121-5291

Direttore responsabile:  
Elsa Del Col  
[delcol.elsa@gmail.com](mailto:delcol.elsa@gmail.com)

Segreteria di redazione:  
Elettra Mineni  
[e.mineni@libero.it](mailto:e.mineni@libero.it)

**Curatrici e Curatori:**

Massimo Di Segni  
Valentina Elmetti  
Anna Lia Proietti Ergün

**Hanno collaborato a questo numero:**

Daniele Biondo  
Raimondo Bolletta  
Stefania Cavagnoli  
Gianluca Colella  
Cristiano Corsini  
Ruggero D'Angerio  
Massimo Di Segni  
Lucia Gerbino  
Nevin Özkan  
Graziano Serragiotto  
Raniero Spellman  
Valeria Stecconi  
Gülru Yüksel

Direzione editoriale e redazione  
c/o Studio Calabiana  
viale Stelvio 18 - 20159 Milano  
tel. 022553090  
[info@calabiana.it](mailto:info@calabiana.it)

Progetto grafico  
Studio Calabiana Milano  
[www.calabiana.it](http://www.calabiana.it)

**LEND**

Sede Segreteria nazionale  
piazza Sonnino 13  
00153 Roma  
fax +39 065894077

<http://www.lend.it/>  
<http://digilander.iol.it/lendeuropa>  
[lend@lend.it](mailto:lend@lend.it)

P.I. 01076021003  
C.F. 02552650588

In questo numero  
la pubblicità è dello 0%  
Le opinioni espresse negli  
articoli firmati non rispecchiano  
necessariamente quelle della  
redazione.  
Gli editoriali presentano le  
opinioni della redazione o della  
sua maggioranza.

ABBONAMENTO E  
ISCRIZIONE ANNUI  
35,00 Euro  
20,00 Euro per gli studenti del  
TFA e docenti precari

Versamenti c.c.p. 724013  
intestato a:  
LEND Lingua e Nuova Didattica  
piazza Sonnino 13  
00153 Roma

Per abbonamenti e iscrizioni  
rivolgarsi ai gruppi locali, alla  
segreteria nazionale o sul sito  
[www.rivistalend.eu](http://www.rivistalend.eu)

Garanzia di riservatezza  
Lend e Studio Calabiana  
dichiarano che i dati personali  
saranno trattati ai sensi del  
Dlgs 196/2003. Incaricata per  
LEND del trattamento dati è  
Silvia Minardi alla quale si potrà  
chiedere, in ogni momento, la  
modifica o la cancellazione.

**NORME PER I COLLABORATORI**

- I contributi vanno inviati a:  
[lend@lend.it](mailto:lend@lend.it) e [e.mineni@libero.it](mailto:e.mineni@libero.it)
- I contributi devono essere  
accompagnati dai dati personali  
(indirizzo, numero di telefono,  
indirizzo di posta elettronica) e  
professionali (qualifica, sede di  
lavoro) dell'autore.
- L'autore deve indicare in una  
frase di una ventina di parole  
come vuole essere presentato  
sulla rivista e, se lo ritiene, può  
indicare il proprio indirizzo di  
posta elettronica.
- I contributi di autori italiani  
devono essere redatti in  
italiano.
- I contributi devono essere  
introdotti da un breve  
sommario di 50-100 parole,  
divisi in paragrafi ed essere  
corredati da sottotitoli. La  
lunghezza massima è di 25.000  
caratteri, spazi inclusi.
- I contributi devono essere  
inediti. All'autore può  
essere richiesto di apportare  
integrazioni o correzioni. I  
contributi vengono sottoposti a  
editing in preparazione per la  
stampa.
- I criteri di valutazione  
adottati per la pubblicazione  
sono: tematica rilevante per  
l'insegnamento linguistico,  
chiara finalizzazione del  
discorso, riferimento alle  
basi teorico-metodologiche,  
possibilità di ricaduta sulla  
pratica didattica, opportunità  
di riflessione per gli insegnanti,  
leggibilità.
- Fotografie o immagini devono  
essere chiare, indicare la fonte  
e devono essere corredate  
da didascalie. Il rimando  
all'immagine deve essere  
indicato nel testo specificando il  
punto in cui va inserito.
- Volumi e articoli da riviste,  
citati nel testo, devono essere  
riportati in bibliografia. Le  
bibliografie devono essere  
complete di tutti i dati.

---

4	<b>Atti del Seminario Oltrelapennarossa</b> Introduzione di <i>Massimo Di Segni</i>
12	<b>Aspetti e particolarità nella valutazione</b> <i>Graziano Serragiotto</i>
20	<b>Valutazione: controllo o sviluppo?</b> <i>Cristiano Corsini</i>
27	<b>The impact of high-stakes school admission exams on different stakeholders</b> <i>Gülru Yüksel</i>
38	<b>Come valutiamo gli studenti e le loro prestazioni?</b> <i>Nevin Özkan</i>
51	<b>La valutazione nel sistema scolastico svedese</b> <i>Gianluca Colella</i>
60	<b>Le scuole e gli studenti visti da vicino e da lontano. Tappe di un lungo percorso</b> <i>Raimondo Bolletta</i>
65	<b>Una lingua "non scolastica", una cattedra molto piccola</b> <i>Raniero Speelman</i>
71	<b>La lingua di genere in ambito formativo:</b> il ruolo della rappresentazione adeguata e la sua considerazione al momento della valutazione <i>Stefania Cavagnoli</i>
89	<b>Valutare e trattare a scuola il disagio psicologico degli adolescenti</b> <i>Daniele Biondo</i>
98	<b>Ora tocca a te!</b> Ricerca-azione sulla valutazione <i>Valeria Stecconi, Ruggero D'Angerio, Lucia Gerbino</i>

---

---

# Atti del Seminario *Oltrelapennarossa*

Introduzione di **Massimo Di Segni**  
Dirigente scolastico I.M.I. Istanbul

**A**lcuni mesi prima che decidessi di organizzare il seminario internazionale *Oltrelapennarossa*, mi ero trovato a dover coordinare un gruppo di insegnanti per la predisposizione di un test di ammissione alla nostra scuola, che comprendeva item di lingua turca, di lingua italiana e di matematica.

Il test era rivolto a un piccolo numero di studenti provenienti da *orta okullar* (scuole medie) con curriculum comprendente l'italiano, in deroga – autorizzata dal Ministero dell'Educazione – al criterio standard adottato in Turchia per l'ammissione ad una scuola di prestigio, quello del *ranking* favorevole ottenuto in seguito al temutissimo *high-stakes* test LGS (*Liseye Geçis Snavi*), una batteria di item a scelta multipla che decide della vita e della morte delle aspirazioni scolastiche (e professionali) di tutti i giovani turchi, esattamente come, quattro anni dopo, i due test di ammissione alle università LYS e YKS (*Lisans Yerleştirme Snavi – Yükseköğretim kurumları Snavi*). I colleghi turchi con cui mi è capitato di parlare di queste selezioni *high-stakes* tendono in genere a giustificarle: “sono spietate, obbediscono a criteri rigidi e inadatti a valutare la persona, ma sono indispensabili per l'equità del sistema”. Sic.

Ogni tanto qualcuno ricorda che, una volta, uno studente proveniente da una scuola media di un paesino sperduto dell'Anatolia è perfino riuscito ad essere ammesso al Robert College, il liceo principesco che ha contribuito più di ogni altro a formare l'*intelligencija* turca e a promuovere alcune donne al rango di protagoniste della vita intellettuale ed economica del loro paese. Quindi, se uno c'è riuscito, il merito è della selezione rigorosamente *meritocratica*, come avrebbe altrimenti potuto? Ribatto, in genere, che sono ormai tanti studi sulle correlazioni tra status socioeconomico e successo scolastico, a partire dai classici di *P. Bourdieu*, *F. Dubet*, *R. Boudon*, *M. Duru Bellat*, e dai più recenti contributi di *N. Bottani*, *L.*

---

Benadusi, D. Checchi e G. Benvenuto<sup>1</sup> – per limitarmi ad alcuni degli osservatori più vicini ai sistemi scolastici europei – per cui è difficile sostenere che una valutazione basata su test di questo tipo sia in grado di consentire pari opportunità. Notate che la questione rapidamente si complica e tende rischiosamente a mettere in campo assunti valoriali: meritocrazia vs. pari opportunità; meritocrazia dei saperi logico-simbolici vs. valorizzazione di uno spettro di saperi e competenze più ampio; rapporto tra sistema politico nel suo complesso e pratiche di promozione sociale. A proposito di quest’ultimo aspetto, ho notato che la fiducia nella meritocrazia pura – ingenua? – è più salda nei paesi dove più alto è il rischio che la promozione sociale sia connessa a pratiche di cooptazione sulla base dell’appartenenza alle élite.

I miei colleghi turchi tendono a diffidare delle teorie, ancorché basate su dati sperimentali. “Uno c’è riuscito, e proprio grazie al punteggio dell’esame LGS”, che gli ha consentito di iscriversi in un liceo prestigioso. Consapevole di questo presupposto mentale, comune nel docente turco, ma non raro neppure nel docente italiano, che possiamo sintetizzare come fede nell’oggettività e nell’equità della valutazione tramite test, o almeno della sua natura di *male minore*, ho provato, durante una breve riunione, a chiarire quali risultati ci dovevamo attendere dal test: una selezione meno stretta di quella dell’esame LGS ma neppure così larga da consentire l’ammissione di studenti poco preparati.

Se ritenete che ci sia un’ambiguità nella mia posizione, vi chiedo di considerare due elementi. Non c’era alcun modo di convincere il Ministero dell’Educazione che avremmo preferito una selezione diversa da quella basata su test – essa avrebbe inoltre richiesto una ricerca e una sperimentazione al di fuori della nostra portata; penso, per esempio, all’*assessment by scenarios*, un modello innovativo presentato nel corso del seminario da J. D. Purpura<sup>2</sup>. Inoltre la nostra è una scuola molto impegnativa, perché gli studenti si iscrivono al liceo senza conoscere l’italiano, ed è purtroppo negata a priori qualsiasi pretesa di equità – almeno nel senso forte di “pari opportunità” – come lo sarebbe in una selezione per entrare in reparti speciali dell’esercito.

Il risultato del test non fu quello che mi aspettavo, cioè una classica curva a campana di cui avremmo tagliato un’esile coda, ma uno spiacevole massacro in cui solo due studenti avevano ottenuto settanta su cento in ciascuna delle tre prove, che era il minimo stabilito per l’ammissione.

Quando mi lamentai con i docenti, la loro reazione fu un misto di sorpresa e disappunto, e capii che in quel momento mi percepivano come un dirigente autoritario che stava influenzando la loro libera determinazione e violando ogni principio di trasparenza. Il mito dell’oggettività della valutazione, messo in dubbio nell’intimo da ciascuno di noi, risorge ogni volta che il dirigente o un collega esprime riserve sul nostro *voto*. Credo che il mito dell’oggettività tragga la sua forza dalla situazione senza via d’uscita dell’insegnante: la scuola ci chiede continuamente valutazioni di tipo sommativo che si traducono in voti, e quindi, o si compie

---

<sup>1</sup> Bourdieu P., Passeron J.-C., 1970, *La reproduction: Élément d’une théorie du système d’enseignement*, Les Éditions de Minuit, Paris; Dubet F., 2004, *L’école des chances: Qu’est-ce qu’une école juste?*, Le Seuil, Paris; Boudon R., 1979, *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Torino; Duru-Bellat M., 2002, *Les inégalités sociales à l’école. Genèse et Mythes*, Presses Universitaires de France, Paris; F, Checchi D. (a cura di), 2010, *Immobilità diffusa*, Il Mulino Bologna; Benvenuto G. (a cura di), 2011, *La scuola diseguale*, Anicia, Roma; Bottani N., Benadusi L., 2013, *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Erickson, Trento. Per uno sguardo d’insieme si può utilizzare Giancola O., 2010, *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei*, Quaderni di Ricerca del Dipartimento Innovazione e Società, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, Quaderno 31, [https://web.uniroma1.it/disse/sites/default/files/WP\\_31\\_%20Giancola.pdf](https://web.uniroma1.it/disse/sites/default/files/WP_31_%20Giancola.pdf).

<sup>2</sup> Purpura J. E., 2019, *Questioning the Currency of Second and Foreign Language Certification Exams*. A&H Distinguished Lecture Series at Teacher College, Columbia University, New York, NY, in <https://www.tc.columbia.edu/arts-and-humanities/ah-distinguished-speaker-series/>.

---

una scelta anarchica e solitaria, rinunciando ai voti, o si finisce per credere che i nostri voti abbiano un senso forte, per scongiurare il crollo dell'autostima professionale causato dalla consapevolezza che essi siano poco più di un gioco alla lotteria.

Alla fine, ho deciso che tra la resa al mito dell'oggettività e il *burnout* professionale ci doveva essere una terza via, quella di una consapevolezza vigile, di una continua ricerca e messa in discussione delle proprie pratiche di valutazione. Ho ripensato a me come docente, al conformismo che mi ha guidato negli anni, alle brucianti critiche di ex-studenti che sui social mi accusano ancora oggi di averli sottovalutati, di essere eternamente scontento dei loro risultati, di aver profetizzato per loro un fosco avvenire da emarginati sulla base dei voti che assegnavo alle versioni di latino.

Volevo prendere l'oggettività e torcerle il collo. Ho tentato di chiarire le finalità accademiche del seminario in una breve introduzione (oggi reperibile in <https://italianol2emoltoaltro.wordpress.com/2019/04/08/oltre-la-penna-rossa-seminario-internazionale-sulla-valutazione-dello-studente-istanbul-16-17-maggio-2019/>). L'idea era quella di "allargare l'orizzonte", discutere degli aspetti connessi alle responsabilità sociali e alle conseguenze della valutazione degli studenti sull'apprendimento scolastico e sulla loro vita – affrontando solo incidentalmente l'aspetto strettamente tecnico e docimologico – unire le prospettive di esperti della valutazione in sé a quelle di glottologi, sociologi, psicologi, studiosi delle differenze di genere, esperti disciplinari e, naturalmente, di insegnanti e studenti.

Volevo mettere a fuoco non tanto *come* valutiamo gli studenti, ma *perché*, quello che viene prima, e *con quali conseguenze*, quello che viene dopo. Volevo inoltre suscitare la consapevolezza dei limiti connessi ad ogni valutazione delle prestazioni cognitive di uno studente, non per scoraggiare, ma per animare il desiderio di "passare da un errore all'altro" come migliore approssimazione alla conoscenza, che è spesso un percorso circolare, in cui credevamo di aver fatto molta strada e ci ritroviamo invece sui nostri stessi passi. Nell'introdurre il seminario (<https://www.youtube.com/watch?v=5ok8TNB2cX4>), ho detto che se avessi dato ascolto ad un collega più illuminato di me in materia di valutazione, alla fine degli anni '80, sarei stato un insegnante migliore. Forse non è vero, ma certo avrei approfondito, sperimentato, sviluppato maggiore consapevolezza e oggi saprei meglio cosa faccio e perché.

Se il risultato è stato in poco o in parte inferiore alle ambizioni, ciò è dovuto soltanto alle mie capacità organizzative e alle mie competenze in materia di valutazione, e per nulla allo spessore scientifico, all'impegno e all'ampiezza di prospettive di cui è stato capace ciascun relatore. Credo di poter affermare che i partecipanti hanno ascoltato tutti gli interventi con l'interesse che si riserva alla scoperta, al discorso non scontato.

In questo volume, per il quale ringrazio *LEND - lingua e nuova didattica* che ne ha reso possibile la pubblicazione, sono contenuti solo alcuni dei contributi presentati al seminario, ma già sufficienti a dare al lettore lo stimolo per iniziare un percorso di ricerca individuale che si preannuncia ricco di colpi di scena e di conquiste professionali.

**Graziano Serragiotto** parte da una prospettiva glottodidattica, ma il suo tema è la natura complessa e multidimensionale della valutazione, e in quanto tale ha natura di premessa e introduzione ai discorsi più specifici e contestualizzati degli altri interventi. La valutazione è al tempo stesso osservazione neutra e giudizio, ha per oggetto la *performance* singola e il processo, è monodirezionale – docente → studente – ma anche bidirezionale, in quanto lo studente a sua volta deve poter giudicare la coerenza dei criteri con cui è stato valutato.



---

Le strategie devono tenere conto di questa natura instabile del rapporto tra l'occhio che valuta e l'oggetto della valutazione, riducendo i margini di errore – stereotipi, aloni, pigmalioni – con procedure diversificate, tra le quali vengono descritte l'autovalutazione, la valutazione tra pari, la co-valutazione, la valutazione mediante *feedback*, la valutazione in team, per finire con la valutazione autentica. Essa rappresenta, secondo G. Wiggins (pag. 18), il «vero accertamento della prestazione, perché da essa apprendiamo se gli studenti possono usare in modo intelligente ciò che hanno appreso in situazioni che [...] li avvicinano al mondo degli adulti, e se possono rielaborare nuove situazioni».

L'attacco al cuore dell'oggettività – ma non solo e non *tout court* – è al centro del contributo di **Cristiano Corsini**, che ragiona sulla radicale differenza tra una valutazione dettata da esigenze di *accountability* e una valutazione che abbia una reale funzione educativa, capace cioè di sviluppare «esperienze ricche e significative» (Dewey), e consistente in un giudizio di valore orientato al miglioramento di chi è valutato (pag. 22).

Il ricorso all'oggettività dei test trae la sua ragion d'essere nell'interesse della scuola a costruire prove che, almeno nella fase della misurazione, minimizzino le distorsioni che caratterizzano altri tipi di prove, e che possono certamente essere utilizzate, unitamente alle prove tradizionali e alle prove situate (autentiche), a patto di non assolutizzarle, e di servirsene invece come elementi di un'ipotesi interpretativa che tenga conto della complessità dei fattori in gioco.

Il rischio di affidarsi solo ad una valutazione standardizzata riguarda la scuola come l'arboricoltura – leggere per credere – e si annida nell'ipersemplificazione connessa a questo tipo di indagini. Corsini discute il caso delle prove INVALSI<sup>3</sup>: esse perdono di significatività anche per la loro ambizione censuaria, che ne impoverisce il costruito e ne riduce ulteriormente la capacità di valutare le competenze, già di per sé bassa in tutte le prove basate su test.

Semplificare per governare il sistema spesso è la tentazione dei decisori politici, che non a caso sono sovente morbosamente attratti dall'intervenire in materia di valutazione scolastica – come nel caso di un economista italiano – e le conseguenze sono sotto gli occhi di tutti. “Dimmi che esame fai e ti dirò come insegnerai” (effetto *washback*) con buona pace dell'interesse dello studente e della libertà dell'insegnante.

**Gülru Yüksel** entra in profondità e nel dettaglio della questione concernente i test *high-stakes*, e lo fa da un punto di osservazione privilegiato qual è il sistema turco, in cui il “*diploma disease*” costituisce un dichiarato problema nazionale. Il dato relativo alla spesa delle famiglie per l'istruzione privata, che comprende anche e soprattutto i corsi per la preparazione ai test, è sorprendente anche per chi assiste quotidianamente al sovraccarico di tempo-scuola che ogni studente turco con ambizioni di successo professionale deve sobbarcarsi.

L'intervento mette a fuoco i diversi effetti di un sistema basato su un esame centralizzato *high-stakes*, sia a livello micro (studenti, genitori, insegnanti) sia a livello macro (*performance* educativa nazionale e delle singole scuole). Gli studi sugli effetti negativi dell'ansia da test sull'apprendimento e sulla salute psicologica degli studenti sono ormai molti e il fatto che, tra questi, un buon numero siano stati condotti da ricercatori turchi, fa ben sperare per una mitigazione del sistema attuale.

---

<sup>3</sup> Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (ex CEDE, Centro Europeo dell'Educazione) ente pubblico dotato di autonomia e soggetto al controllo del Ministero dell'Istruzione. Per una storia dell'evoluzione dell'istituto di Villa Falconieri a Frascati cfr. R. Bolletta in [https://rbolletta.fies.wordpress.com/2014/12/articoloinvalsipsicologia\\_riv.pdf](https://rbolletta.fies.wordpress.com/2014/12/articoloinvalsipsicologia_riv.pdf).

---

Benché Yüksel non metta in discussione, se non per inciso, la reale capacità dei test *high-stakes* di rendere più equo il sistema educativo turco, la sua analisi non lascia dubbi sul fatto che studenti perfettamente in grado di raggiungere elevate prestazioni professionali siano penalizzati dalla “gara” al punteggio migliore, che lascia indietro gli emotivamente fragili, i meno avvantaggiati economicamente, o i tanti che rifiutano più o meno consapevolmente di prendervi parte.

La scuola può fare molto per bilanciare l’impatto negativo di questi test standardizzati nazionali, sviluppando una controcultura – anche di tipo organizzativo – nella quale tutti possano riconoscersi, anche quegli studenti e quei genitori che vivono la “gara” con un senso di isolamento e frustrazione, e trovare adeguato supporto per fronteggiare le difficoltà.

Speculare al precedente, l’intervento di **Nevin Özkan** ha il merito di mettere in luce dal punto di vista degli studenti i limiti delle modalità di valutazione adottate in Turchia, concepite per gestire un sistema educativo come il traffico di una grande città, con le luci verdi e rosse dei semafori.

Nove interviste sono sufficienti per fornire un elenco ampio delle criticità: il variare continuo delle regole, l’inadeguatezza del sistema basato su test a scelta multipla, la generalità delle discipline coinvolte nei test, e le conseguenze negative di esse in termini di studio prettamente mnemonico, perdita di motivazione intrinseca nell’apprendimento dei contenuti disciplinari, ansia e spersonalizzazione nel rapporto con l’insegnante.

Sia la relatrice che gli intervistati vedono nelle pratiche di valutazione un’opportunità mancata, e auspicano un sistema che valuti il processo anziché il risultato, incoraggi l’autonomia e lo sviluppo di interessi personali, restituisca al voto il valore di riscontro formativo, di strumento comunicativo basato su una preliminare negoziazione di significati, valori, finalità.

**Gianluca Colella** amplia lo spettro dell’indagine dedicata ai diversi sistemi nazionali, presentando per linee essenziali quello svedese. La scelta dei diversi governi, a guida socialdemocratica fino al 2006 e successivamente della coalizione di centrodestra, è stata di centralizzare e standardizzare le prove nazionali di valutazione (decisione che sovente si accompagna alle riforme volte al decentramento, come quella attuata nel 1989, con il trasferimento della spesa ai comuni e l’introduzione del “buono scuola”). Un’agenzia nazionale, lo *Skolverket*, coordina l’elaborazione delle prove finali del quarto ciclo (affidata alle Università), controlla le valutazioni fornite dai docenti interni con analisi di affidabilità, e sostiene il processo di formazione di tutti i docenti per mezzo di linee guida, tutorial, materiale scientifico.

Nel test OECD – PISA<sup>4</sup> del 2018 la Svezia si è collocata al 16° posto nella media complessiva dei tre ambiti sottoposti ad indagine (lettura, matematica e scienze), con 502 punti<sup>5</sup>. Dietro questo risultato c’è un sistema scolastico improntato ad una rigorosa canalizzazione dei percorsi, legata al superamento dei test nazionali, indispensabile per la frequenza di specifici indirizzi liceali e universitari.

Si può senz’altro essere d’accordo con l’autore quando sottolinea i vantaggi del sistema in termini di trasparenza e responsabilità. Per affermare che esso garantisca anche l’equità,

---

<sup>4</sup> (Organization for Economic Co-operation and Development – Programme for International Student Assessment). I dati sono consultabili su <http://factsmaps.com/pisa-2018-worldwide-ranking-average-score-of-mathematics-science-reading/>.

<sup>5</sup> In dettaglio: 11° posto con 506 punti nelle competenze in lettura (media OECD: 485; Italia 32° posto con 476 punti); 17° posto con 502 nelle competenze in matematica (media OECD: 489; Italia 31° posto con 487 punti); 19° posto nelle competenze scientifiche con 499 punti (media OECD: 489; Italia 39° posto con 468 punti, insieme alla Turchia).

---

come sembra essere sostenuto dai decisori politici, sarebbe necessario approfondirne ulteriormente tutti gli strumenti di compensazione degli svantaggi sociali.<sup>6</sup>

**Raimondo Bolletta** trasferisce in questo suo contributo la lunga esperienza all'interno dell'INVALSI per tracciare una sintesi essenziale dell'evoluzione dell'approccio alla valutazione in Italia a partire dal secondo dopoguerra, per riflettere e comprendere meglio gli ultimi venti anni.<sup>7</sup>

Una premessa di ordine metodologico avverte che l'osservazione di qualsiasi fenomeno presuppone una scelta di "scala", delle dimensioni dell'oggetto; inoltre, poiché nel caso della valutazione, sia del singolo studente, sia di un sistema nazionale, l'oggetto è dinamico, l'osservazione non può prescindere dalla dimensione tempo.

Un sicuro merito delle indagini OECD – PISA è quello di consentire il raffronto di grandi quantità di dati raccolti in un ricco campione di nazioni nel corso di un ventennio. Il problema sorge quando questi dati sono interpretati dai diversi *stakeholder*, e utilizzati per governare le politiche scolastiche. È significativo l'impatto dei test INVALSI in Italia, che, anche a causa di alcune ambiguità sul loro utilizzo, hanno generato in molti docenti una reazione di rigetto e un riflusso verso modalità di valutazione che guardano al passato e alle forme più tradizionali di valutazione.

**Raniero Speelman** affronta un aspetto della valutazione che avrà sempre maggiore peso nello scenario di una scuola e di un'università globalizzate, quello della valutazione degli studenti bilingui, o della valutazione delle prestazioni in classi biculturali miste, con studenti di madrelingua e L2.<sup>8</sup>

Credo che questa sarà una situazione sempre più diffusa, e i docenti faranno bene a porsi il problema da subito. Speelman mostra come un atteggiamento aperto, che rinunci a *benchmark* standardizzati, come il numero degli errori di un elaborato, è sicuramente migliore e più stimolante per gli studenti, che devono essere premiati e incoraggiati per aver scelto percorsi di nicchia, come lo studio dell'italiano o dell'olandese, rispetto all'onnipresente inglese.

Vale la pena ricordare la situazione nelle scuole italiane? Quanti docenti pensano che studenti stranieri di recente immigrazione, a prescindere dalla distanza della cultura e della lingua di origine, debbano svolgere un elaborato di italiano all'Esame di Stato che sarebbe giudicato almeno sufficiente per un italofono?<sup>9</sup>

L'esperienza concreta di Speelman a contatto con la "gioventù in movimento" può essere molto utile ormai anche per il docente che insegna lingue classiche in un liceo di provincia, anzi, è indispensabile proprio a questo tipo di docente. E contiene una riflessione interessante anche a proposito della traduzione: se per un testo letterario è indispensabile essere

---

<sup>6</sup> Uno degli aspetti più importanti riguarda l'istituzione di scuole speciali per studenti con bisogni educativi, con disabilità gravi, appartenenti alla minoranza etnica Sami.

<sup>7</sup> Preceduti e caratterizzati dalle retoriche europee degli anni novanta sulla funzione della scuola come motore dello sviluppo economico: a questo proposito si considera una pietra miliare il "Libro bianco" di J. Delors, *Growth, Competitiveness, Employment. The challenges and ways forward into the 21st century*, del 5 dicembre 1993.

<sup>8</sup> La situazione è ben nota in scuole come la nostra di Istanbul, e nonostante ciò i docenti sono ancora lontani dal trovare soluzioni condivise. Con una certa pedanteria ho classificato dodici situazioni diverse nelle nostre classi, a seconda che dovessimo valutare le prestazioni di studenti di cittadinanza turca, italiana o con doppia cittadinanza, turcofoni o italofoni – senza considerare le varianti ibride – valutati in discipline la cui lingua veicolare è il turco o l'italiano.

<sup>9</sup> Quando ho avanzato l'ipotesi che dovrebbero essere valutati alla stregua di uno studente italiano che scrive in inglese – che è perfino un criterio penalizzante se applicato a un filippino o un bangladese – i consensi sono stati meno di quelli che mi sarei aspettato. A tal proposito è interessante la soluzione adottata in Svezia per le prove nazionali di svedese e svedese come lingua seconda (cfr. in questo volume, Colella, pag. 57: "per ottenere un A nella prova scritta [i. e. "da parte degli studenti L2"; la precisazione è mia], è necessario "solamente" che il controllo grammaticale e il vocabolario non siano di ostacolo alla comunicazione").

---

madrelingua, per un testo giuridico può valere il contrario, è indispensabile conoscere bene la lingua e il lessico tecnico del testo originale. Dunque, se stiamo valutando un futuro interprete di testi giuridici, ci interessa meno che faccia errori nella lingua d'arrivo di quanto ci preme che non fraintenda il testo di partenza.

A **Stefania Cavagnoli** abbiamo chiesto, consapevolmente, di allontanarsi dal tema specifico della valutazione, per fare il punto sull'educazione alle differenze di genere come educazione alla cittadinanza attiva, e sull'impatto degli stereotipi culturali nell'apprendimento della lingua. C'è ancora molto da fare in questo campo, come dimostra l'analisi condotta sui dizionari e sulle grammatiche più utilizzate dai nostri studenti. Cavagnoli mette bene in evidenza l'impatto che le narrazioni della realtà veicolate da questi testi, spesso disallineate rispetto al mondo contemporaneo e alle trasformazioni antropologiche occorse nei rapporti tra i generi, possono avere sulla conferma/disconferma degli stereotipi più pericolosi in materia di differenza.

Il discorso sul genere si fa discorso sull'apprendimento della lingua, e si approfondisce tramite una ricerca condotta proprio ad Istanbul su un campione di studenti dalla primaria al liceo, circa l'uso del genere femminile negli agentivi – nomi di mestieri o professioni – da parte di studenti italofoeni e turcofoeni. Si vuole appurare se la condizione di italofoeno e l'influenza degli stereotipi culturali costituisca un pregiudizio per l'applicazione del suffisso grammaticalmente corretto, e se questi stereotipi influenzino maggiormente quegli agentivi caratterizzati da professioni “alte” e “basse” dal punto di vista del prestigio all'interno della società. L'esito è interessante, e lascia aperte prospettive di ricerca ulteriori.

Il lettore coglierà senz'altro il riflesso dell'intervento di Cavagnoli sul tema della valutazione: sviluppare negli studenti un atteggiamento critico nei confronti dell'uso della lingua – la decostruzione di lessicografie e grammatiche autorevoli come De Mauro e Sensini, per citare due autori notoriamente sensibili all'uso democratico della lingua – significa metterli in grado di autovalutarsi in modo autentico, stimolando precocemente l'attitudine a riflettere sull'uso, mai neutro né irresponsabile, delle parole.

Il compito di fare il punto sulle conseguenze in ambito psicologico della valutazione scolastica è stato affidato a **Daniele Biondo**, che inizia dall'analisi dei dati italiani: quelli dell'abbandono scolastico, della crescita della povertà minorile, del divario esistente, tra soggetti avvantaggiati e svantaggiati, nelle competenze scientifiche dopo otto anni di scolarità.

Biondo ritiene che il divario possa essere ricondotto a tre dimensioni, la provenienza sociale, l'ambiente scolastico, dove si costruisce in gran parte il clima affettivo-relazionale dell'adolescente in una fase critica della sua crescita, e il profilo cognitivo dello studente. L'organizzazione scolastica è direttamente coinvolta nella seconda delle tre dimensioni, e ha la funzione di promuovere un clima di serenità nel rispetto delle regole, basato anche su metodi di valutazione non discriminanti.

Non tenere conto del fattore svantaggio, nella valutazione, rinforza il senso di inadeguatezza dello studente e il suo timore del confronto tra pari, dando vita ad un disagio che ha conseguenze gravi sull'apprendimento, rinforzando anziché ridurre il divario, e ponendo ulteriori ostacoli allo sviluppo della persona, anziché rimuoverli. Le pratiche scolastiche di valutazione si limitano spesso – per tradizione? o, al contrario, proprio in ossequio ad una più recente fede collettiva nell'oggettività? – a registrare il risultato separandolo dal contesto e dal processo compiuto, e fallisce nel suo scopo principale, che è quello di rendere consapevole lo studente dei suoi punti di forza, di debolezza e dei passi necessari per migliorare.

---

La strada indicata nell'intervento è quella di promuovere un'azione organizzativa all'interno della scuola capace di integrare più soggetti in ruoli di ascolto e coinvolgimento dello studente. In quest'ottica la valutazione assume, all'inizio, la funzione di diagnosi precoce del rischio di insuccesso, e in seguito la sua valenza prioritaria, quella formativa. Lo strumento qui proposto è una scheda, sviluppata nel corso di un progetto condotto in cinque scuole romane, che si è rivelata utile per un'analisi multifattoriale delle variabili in gioco nell'apprendimento. La scheda utilizzata consente di condividere il momento della valutazione tra insegnanti, genitori, esperti del sostegno e studente, e di progettare tempestivamente un percorso formativo flessibile, coinvolgente e capace di far leva sulle potenzialità dello studente legate al suo peculiare profilo cognitivo.

*Ora tocca a te!* è il corroborante titolo della ricerca-azione condotta da tre insegnanti del liceo, **Valeria Stecconi**, **Ruggero D'Angerio** e **Lucia Gerbino**, grazie alla quale la voce degli studenti ha assunto il valore di una prova dei fatti, di una pietra di paragone che mette tutte le posizioni teoriche sulla valutazione – quelle esplicite dei relatori, ma anche quelle inesprese degli ascoltatori – al vaglio fenomenologico di ciò che gli studenti vedono, sentono, vivono.

L'oggetto del giudizio è il voto di *performance*, che nelle scuole turche contribuisce a determinare la media quadrimestrale dei voti, e che viene dato, nella pratica comune – giocando al ribasso, rispetto all'intento del legislatore – sul comportamento dello studente. Le pratiche di attribuzione del voto di comportamento nella scuola italiana sarebbero meritevoli di studio da parte degli antropologi che si occupano della persistenza di una cultura magico-animista nella società contemporanea. Nella scuola turca, almeno, ci si avvale di una scheda, più o meno condivisa, che dovrebbe avere il pregio di chiarire allo studente i criteri con cui è stato valutato.

Un questionario rivolto a due classi del liceo ha messo in luce che la valutazione del comportamento appare ai loro occhi meno coerente, sotto il profilo dell'oggettività, di una valutazione disciplinare, e che lo studente si attende di non essere valutato su aspetti legati al suo profilo cognitivo-emotivo (cfr. ad esempio, la voce "partecipa ed interviene; apporta il suo contributo"), ma su *performance* legate a compiti stimolanti e capaci di sviluppare l'autonomia. Il dato strettamente culturale emerge, negli studenti turchi, quando affermano di ritenere che la griglia di valutazione del comportamento, malgrado i suoi difetti, sia uno strumento che consente di rinforzare il rispetto delle regole.

Il seminario si è chiuso con il *j'accuse* di due studenti dell'ultimo anno. La loro lucida capacità di giudicare il nostro sistema di valutazione e di denunciarne i limiti è la prova migliore che in fondo la scuola ha raggiunto il suo scopo.

---

# Aspetti e particolarità nella valutazione

Graziano Serragiotto<sup>1</sup>

## 1. Concetti generali sulla valutazione

**V**ale la pena di sottolineare, come primo concetto di base, che l'oggetto della valutazione è l'intero processo educativo, rispetto al quale il rendimento degli studenti è l'indice che utilizziamo come criterio (Porcelli 1998). Il rendimento è da intendersi come il rapporto tra le potenzialità degli studenti e il profitto che esprimono globalmente e in ciascuna materia. Si deduce, quindi, che resta centrale la figura di colui che apprende, dello studente, nel suo complesso e in tutte le peculiarità della sua identità.

Inoltre, per molti anni, si è stati valutatori in senso negativo: siamo stati erroneamente abituati a dire quello che lo studente non sapeva fare, esprimendo dei giudizi che mettevano in evidenza quello che mancava, quello che lo studente non aveva raggiunto e questo sicuramente non aiutava a crescere e a maturare. Per aiutare il processo di crescita educativo-didattica dello studente, si devono dare dei riferimenti precisi e non generici, positivi e non negativi: degli indicatori che evidenzino proprio quello che l'allievo possiede e in che misura lo possiede. Come insegnanti bisogna avere degli strumenti idonei per dire ed esprimere non solo giudizi ma anche indicatori efficaci che possano aiutare gli studenti a superare delle problematiche di percorso.

Altro aspetto da considerare è la limitatezza della soggettività e della valutazione individuale pensando ad un unico insegnante che valuta; per questo si potrebbe proporre il principio della triangolazione. Se chi giudica è una sola persona, la possibilità di errore è elevata. Si possono proporre delle azioni che aiutino a superare l'individualismo dei singoli docenti: oltre alle azioni collegiali e per aree di disciplina che comprendono azioni di programmazione e progettazione condivise e trasversali anche azioni di valutazione condivise.

La triangolazione di punti di vista permette di ridurre errori come l'effetto alone e l'effetto Pigmalione dovuti alla soggettività valutativa. In questo modo sarà momento fondante dell'intero percorso di apprendimento il confronto e la condivisione dei risultati (Tessaro 2002).

---

<sup>1</sup> Professore Associato, Ca' Foscari, Venezia.

---

## 2. Tipi di valutazione, verifica e certificazione

Ci sono diversi tipi di valutazione; noi affronteremo in modo specifico la valutazione formativa e quella sommativa.

La valutazione formativa ricava informazioni continue dall'analisi dei dati sul processo di apprendimento e si inserisce nell'attività didattica per parziali adattamenti dove possa essere necessario. È un momento collegato al processo educativo, alle finalità, agli obiettivi, ai contenuti, ai metodi e ai presupposti teorici, nonché ai materiali e ai mezzi usati. Ha funzione diagnostica, didattica e di *feedback*.

Diventa una forma di comunicazione con gli studenti, grazie alla quale si mettono gli studenti nella condizione di riconoscere l'errore o di modificarlo. Inoltre il docente può analizzare il processo educativo degli studenti e individuare il tempo e il luogo per il suo intervento correttivo o eventualmente mettere in atto delle misure compensative.

La valutazione formativa rende il discente conscio del suo cammino e lo aiuta a riflettere sui suoi processi di apprendimento. In base a questi presupposti la valutazione formativa si rifà ad una pedagogia della riuscita piuttosto che alla selezione, a cui presiede, invece, la valutazione sommativa.

La valutazione sommativa ha funzione classificatoria, selettiva e di *feedback* ed è centrata sui contenuti. È la valutazione di un programma di intervento giunto alla sua fase matura, dopo gli eventuali aggiustamenti introdotti con la valutazione formativa, in cui si valuta la totalità del programma e degli effetti ottenuti.

Mentre la funzione formativa è uno strumento per superare un determinato ostacolo, ed è parte integrante del processo di apprendimento, la funzione sommativa si presenta come funzione essenzialmente selettiva perché riguarda i contenuti. Per sua natura (Serragiotto 2016a:37) si colloca alla fine di un percorso didattico, si esplicita con un voto e non è utile all'apprendimento, dal momento che non è più possibile intervenire. I due momenti formativo e sommativo vanno interpretati non in contrapposizione tra loro ma come complementari.

La valutazione sommativa viene definita anche normativa, perché il docente classifica l'allievo secondo il suo rendimento confrontandolo con la norma (media), con un criterio di analisi che prende come riferimento la classe o il gruppo.

All'interno del processo educativo si possono individuare tre diverse funzioni valutative: valutazione iniziale o in entrata; valutazione in itinere o intermedia e valutazione finale o in uscita.

La valutazione iniziale o in entrata è utile per verificare i livelli di partenza, sviluppare interventi di diagnosi delle competenze al fine di adattare il processo educativo per garantire a tutti il processo formativo.

La valutazione in itinere o intermedia è per sua natura di tipo formativo, poiché non solo verifica se l'allievo ha raggiunto il livello di competenza necessario per affrontare l'obiettivo successivo, ma fornisce elementi per prendere decisioni in merito ai processi di insegnamento e all'organizzazione scolastica, aggiustando strumenti e procedure. Dà la possibilità quindi di avere informazioni per adeguare la proposta didattica alle esigenze verificate, per esempio, attraverso percorsi di recupero e sostegno diversificati, individualizzati o collettivi, o per gruppi di livello.

---

La valutazione finale o in uscita fa un bilancio complessivo; principalmente ha una funzione sommativa, di controllo, mettendo in evidenza e certificando il profilo della competenza raggiunta da ogni studente. Potrebbe avere anche un valore formativo perché potrebbe fornire strumenti e dati per modificare o consolidare un successivo ciclo di insegnamento.

Nella valutazione possono esserci diverse varianti sui criteri di giudizio nel momento della comparazione tra le attese e le prestazioni, rendendo la valutazione un'operazione necessariamente soggettiva. Essa cioè fa tesoro di dati oggettivi e li soggettivizza nell'atto del giudizio valutativo.

Un'altra ragione che crea difficoltà negli insegnanti è la distinzione tra situazioni didattiche valutative distinte per cui vale la pena di mettere in evidenza la differenza tra i termini valutazione, verifica e certificazione.

La valutazione è dunque anche un'interpretazione. In termini più ampi, la valutazione diventa il momento dell'interpretazione dei dati della verifica, dati resi leggibili e comparabili in quanto riportati ad una scala di valori numerici attraverso la misurazione. In quest'ottica, tale momento acquista valore quando lo studente prende atto delle sue esigenze e si avvia a consolidare un itinerario di formazione e di crescita con un nuovo registro espressivo e sguardo sul mondo, a cominciare dal proprio.

La verifica si pone come momento della "raccolta dei dati" relativi al raggiungimento o meno di un preciso obiettivo didattico, dati che poi vengono distribuiti lungo una scala di valori il più possibile oggettiva e comparabile.

La certificazione si discosta dal termine valutazione. Una certificazione fotografa il livello di competenza in lingua straniera posseduto dagli apprendenti senza tenere in considerazione particolari metodologie o percorsi di apprendimento adottati per raggiungere quel livello di conoscenza della lingua. Il valore di una certificazione si fonda su una struttura altamente formalizzata che esplicita le motivazioni delle procedure attuate, individua chiaramente gli obiettivi da raggiungere e fornisce spiegazioni esaurienti riguardo alle finalità di ogni prova. I certificatori hanno il compito di verificare a quale livello all'interno di una scala di competenze corrispondano le conoscenze linguistiche del candidato.

Il Consiglio d'Europa ha cercato di uniformare le varie certificazioni di competenza linguistica europee alla Scala di Competenze Linguistiche illustrata dal Quadro di Riferimento Europeo, pur mantenendo la propria autonomia scientifica e metodologica. Il Quadro di Riferimento (Novello 2014:98) si fonda sulla competenza comunicativa (sociolinguistica, linguistica, pragmatica), che è una forma di competenza generale che porta ad una attività linguistica (comprensione, produzione, interazione, mediazione) usando dei compiti, dei testi e delle strategie in quattro domini principali (ambito pubblico, occupazionale, personale e l'educazione) in cui si creano situazioni, sono presenti persone e cose e hanno luogo eventi in cui prendono vita delle operazioni.

L'importanza di acquisire una certificazione è un passo fondamentale nel percorso linguistico individuale dal momento che concorre a definire una conoscenza e misurare una competenza d'uso della lingua (Vedovelli 2002) utile per lo sviluppo pluridimensionale della persona (Valette 1977) che acquisisce strategie pragmatiche e sociolinguistiche. Tali requisiti consentono alla persona di avviare un piano di azione volto a gestire differenti contesti e fasi professionali.



---

## 3. Strumenti per valutare le competenze e rilevare il giudizio degli studenti

In questo paragrafo si intende soffermarsi su alcuni modelli operativi volti a valutare le competenze degli studenti per favorire una maggiore riflessività rispetto ai comportamenti e alle azioni messi in atto.

### 3.1 L'autovalutazione

La valutazione, come è stato più volte affermato, è un'azione reciproca che va compresa dai singoli attori in modo che essi siano consapevoli del proprio livello di motivazione, di partecipazione e anche di comprensione dell'intero processo.

In modo particolare diventa fondamentale abbassare lo stato di ansia e di stress (denominato filtro affettivo) che gli studenti potrebbero avere nella fase della valutazione perché, molto spesso, viene vista come un giudizio da parte del docente e non un atto comunicativo e questo anche perché in situazioni comportamentali non corrette da parte degli allievi la verifica diventa un punto forza per il docente per controllare la classe. Per poter fare questo, al di là di proporre agli studenti la verifica e la valutazione come abitudine, richiedendo una certa regolarità e familiarità nello svolgimento, può essere utile l'autovalutazione.

L'autovalutazione rappresenta uno strumento efficace per la comprensione del proprio percorso e per lo sviluppo costante di strategie di apprendimento che portano sia a interpretare meglio il proprio impegno in relazione al corso seguito sia all'autonomia; questo vale per i bambini, per gli adolescenti e per gli adulti. Sulla base di tali presupposti, l'autovalutazione accresce le condizioni che consentono agli attori di sviluppare in maniera continuativa le proprie competenze (Varisco 2000).

Il punto di vista dell'insegnante nel processo di autovalutazione include il concetto di miglioramento possibile. Leggere il concetto di rivalutazione da un punto di vista pragmatico ci porta a poter combinare in maniera più autentica e quindi reale, le modalità didattiche di acquisizione della lingua escludendo esiti standardizzati e lineari, facendo attenzione alla dimensione affettiva dell'individuo, motivato e spinto all'accrescimento delle proprie competenze (Balboni 2014:77).

Uno degli obiettivi del docente è di guidare i propri studenti verso l'autovalutazione della prestazione, senza che vi sia un voto o un giudizio a dar credito o a sanzionare tale momento. In questo modo, l'autovalutazione diventa uno strumento efficace sia per gli studenti che per gli stessi insegnanti per riflettere sul proprio operato in modo critico. Inoltre, chi valuta e chi è valutato si trovano vicini in relazione alle scelte metodologiche e agli indirizzi che i contenuti hanno determinato in termini di arricchimento di nozioni e conoscenze.

Per gli studenti l'autovalutazione può essere un'opportunità per lo sviluppo di una propria riflessione; autovalutarsi o valutare le prestazioni dei compagni diventa un'esperienza che mira a rendere autentico e più chiaro il processo di apprendimento linguistico, creando una corrispondenza fra il metodo del docente e le strategie personali impiegate per contestualizzare la lingua.

Si tratta quindi di un momento che investe le relazioni umane e per lo studente è intrasoggettivo poiché entra in contatto con la percezione e la stima di sé (Caprara 1996). In questo modo si impegna lo studente a saper progettare e misurare in modo costruttivo le proprie

---

abilità ed inoltre a valorizzare la metacognizione: non è sufficiente che lo studente costruisca un prodotto corretto dal momento che diventa necessario che studi il proprio processo di apprendimento per valorizzare e trovare nuove strategie. Per esempio, si potrebbe far svolgere un esercizio utilizzando la tecnica dell'incastro; dopo aver completato l'esercizio si potrebbe chiedere allo studente quali strategie sono state utilizzate per risolvere il problema.

Per concludere, l'autovalutazione non è regolata da modelli formali e standardizzati. Prende l'idea da un tipo di scuola che pone la valutazione come un bisogno sociale di educare a partire dalla costruzione di individui che contribuiscono a consolidare un tale indirizzo. Porsi il problema della valutazione e, con esso dell'autovalutazione, significa riconsiderare l'aspetto emozionale e affettivo dell'individuo promuovendo lo sviluppo della conoscenza a un'etica della nuova partecipazione al sociale.

Lavorando con l'autovalutazione si possono raggiungere alcuni risultati che possono essere vantaggiosi per l'apprendimento: in modo particolare un maggior coinvolgimento e partecipazione degli studenti alle attività didattiche essendo attori fondamentali del processo di insegnamento (Rief 1990:26); il rafforzamento dell'autostima e l'accresciuta consapevolezza riguardo agli sforzi compiuti; lo sviluppo dell'empatia tra lo studente e l'insegnante; l'autonomia da parte degli studenti; un clima più rilassato in classe e la riorganizzazione dell'apprendimento valutando nuove strategie in grado di focalizzare meglio gli obiettivi didattici.

### 3.2 La co-valutazione

In ambito didattico prevale sempre di più l'esigenza di realizzare una situazione valutativa in grado di assicurare un pieno coinvolgimento dello studente al fine di poter monitorare e verificare la sua crescita. Tale aspetto comporta la necessità di realizzare una progettazione utile a strutturare il momento valutativo per mettere in evidenza non soltanto quanto sa rispetto alla disciplina o alla lingua (Batini 2016), ma anche il suo punto di vista. In questa prospettiva, la valutazione diventa uno strumento rilevante per la comprensione più profonda dello studente e per comprendere come sta costruendo la sua attuale esperienza di studio in rapporto alla motivazione e ai sentimenti messi in atto lungo il percorso. In questa direzione, uno strumento utile per aiutare lo studente ad avere una lettura complessiva della sua esperienza di apprendimento finora maturata è la co-valutazione (Castoldi 2016). Si tratta di uno strumento operativo costruito secondo un'organizzazione che vuole mettere in risalto la prospettiva di osservazione dell'esperienza di apprendimento dello studente.

Se la competenza deve essere verificata attraverso compiti autentici e reali finalizzati allo sviluppo della persona, dall'altro lato la co-valutazione mira a rendere trasparente la valutazione del docente e dello studente rispetto a diversi ambiti (rispetto della consegna, organizzazione delle informazioni ecc.). Dunque gli attori protagonisti della valutazione, docente e studente, lavorano insieme per assegnare un valore o un punteggio a determinati aspetti del processo valutativo, rendendo questo momento uno strumento utile per la comunicazione fra l'insegnante e lo studente che, come detto, valutano la stessa prova. Sul piano didattico e tattico il vantaggio nell'utilizzare la co-valutazione è di ottenere un confronto tra il modo in cui ha risposto l'allievo e la valutazione del docente rispetto alla prova. Pertanto, il suddetto strumento operativo attiva un confronto continuo che è considerato parte integrante di un processo che è prima di tutto relazionale, divenendo più trasparente.

---

### 3.3 La valutazione tra pari

Un altro modello operativo funzionale a tradurre l'attenzione sui processi cognitivi dello studente durante la verifica è la valutazione tra pari.

Anche tale strumento sposta l'attenzione sul punto di vista degli studenti e sulle loro prestazioni didattiche. Su questo versante, il suddetto modello rende espliciti, tramite una griglia, gli indicatori e i descrittori con cui misurare la prestazione dello studente. I descrittori, inoltre, serviranno a rilevare e interpretare il momento della *performance* dello studente (Castoldi 2018:33).

Tuttavia, l'innovazione più importante nell'utilizzo della valutazione tra pari è che gli stessi studenti valutano il compagno. In questo senso però occorre che il docente abitui e alleni gli studenti ad affrontare in modo adeguato e pertinente questo momento, affinché sappiano gestire la situazione valutativa discutendo assieme l'assegnazione del punteggio da attribuire al valutato (Greenstein 2018:96).

Pertanto, l'insegnante dovrà testare prima di tutto la griglia di osservazione elaborata, provare la situazione valutativa tra pari durante le interrogazioni, aprendo poco dopo una fase in cui riflettere sulla valutazione del compagno e discutendo con gli studenti valutatori come poter valutare la prestazione. In questo modo si rende la valutazione un processo coinvolgente, riflessivo e autoriflessivo nel quale tutti sono messi in discussione per poter indirizzare l'apprendimento verso un modello operativo valido dal punto di vista del costrutto e sul piano tecnico.

### 3.4 Il *feedback*

Il sistema valutativo inteso come processo di comunicazione tra docenti e studenti non può prevedere solo un giudizio espresso dal docente mediante un voto numerico o legato a simboli e parole e per questo diventa importante avere il *feedback* da parte degli studenti. Ovviamente è importante avere il *feedback* (Serragiotto 2016b:64) durante tutto il percorso educativo, ma soprattutto è fondamentale la restituzione del punto di vista dello studente sulla verifica che è stata somministrata.

Per evitare ambiguità e meglio definire la tipologia di apporto dello studente è necessario che nella prova vi siano dei quesiti con istruzioni chiare, veloci e comprensibili. Le domande vanno inserite al termine della prova scritta perché in questo modo lo studente riflette immediatamente sui problemi che ha dovuto affrontare durante la verifica; tali domande saranno associate agli aspetti che il docente intende indagare grazie al contributo dello studente. Su tale principio, le informazioni che si possono elaborare vertono su quesiti di questo tipo:

1. Che impressione hai avuto della verifica?
2. La tua competenza era adeguata nell'affrontare il test?
3. L'aula era adeguata ad affrontare il test?
4. Ti sei sentito adeguato nell'affrontare i compiti richiesti?
5. I contenuti erano gli stessi svolti a lezione?
6. Cosa ti aspettavi di trovare e non hai trovato?
7. Hai avuto abbastanza tempo per svolgerla?

- 
8. Quale esercizio ti è piaciuto di più?
  9. Quale esercizio ti è piaciuto di meno?
  10. Cosa ti aspettavi di trovare e non hai trovato?
  11. Cosa hai trovato e non ti aspettavi di trovare?
  12. Hai avuto problemi con alcuni contenuti?
  13. Hai avuto problemi con la lingua usata?
  14. Che cosa ti ha aiutato risolvere il compito?

Ovviamente questi sono diversi esempi con interesse focalizzato su più direzioni; sarà il docente a scegliere quali aspetti indagare.

## 4. Valutare in *team*, monitoraggio e valutare in modo autentico

Un altro aspetto da osservare è come viene condotta la valutazione: si tratta di una valutazione fatta da un singolo docente o da un *team* di docenti. Purtroppo tra gli insegnanti non c'è sempre la prassi di lavorare in *team*, collaborando nella programmazione, nelle azioni didattiche ma soprattutto nella valutazione.

A volte la valutazione viene considerata un argomento “tabù” e per questo ognuno valuta da solo; c'è una forma di individualismo, come se la valutazione appartenesse al singolo docente. Se un docente chiedesse ad un collega di poter vedere come questo valuta i propri studenti sarebbe guardato con sospetto. Sarebbe necessaria una formazione specifica per i docenti che li possa aiutare a costruire e condividere insieme criteri e strumenti di valutazione cosicché la valutazione non risulti casuale e non dipenda dalla fortuna.

Lavorare in *team* permette di fare chiarezza su quali obiettivi si vogliono andare a testare, definendo delle griglie condivise tra docenti, lavorando con criteri uguali in classi parallele in una stessa scuola. Un *team* di docenti oltre a progettare, organizzare le varie fasi della valutazione potrebbe somministrare le prove e monitorarle insieme attraverso la ricerca-azione e l'aiuto di un osservatore esterno, evitando così l'effetto alone e permettendo di avere il supporto di altri colleghi.

Per gli studenti ci potrebbero essere degli aspetti positivi: una maggiore equità dei risultati non solo all'interno di una classe ma considerando classi parallele; una supervisione di più persone per analizzare le situazioni in modo più oggettivo; un confronto di strumenti per valutare le griglie, le scale di livello, per una maggiore trasparenza e la possibilità di un *feedback* più completo da parte dei docenti rispetto alla *performance* degli studenti.

Altro aspetto da menzionare è il controllo o monitoraggio che il docente dovrebbe fare durante la propria lezione. Valutare se la propria lezione è stata efficace o meno è di notevole importanza e questo dovrebbe essere fatto non solo attraverso i momenti definiti per le verifiche formative o sommative ma prima della fine di ogni lezione in modo da aver chiaro quello che è stato compreso e quello che dovrebbe essere rivisto. Essere repentini e chiari nel fare ciò diventa fondamentale per un intervento efficace.

Come ultimo punto affrontiamo il concetto di valutazione autentica. Secondo Wiggins (1998) la valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono usare in modo intelligente ciò che hanno appreso in

---

situazioni che in modo considerevole li avvicinano al mondo degli adulti e se possono rielaborare nuove situazioni.

Winograd e Perkins (1996) enfatizzano l'importanza della riflessione, della comprensione e della crescita che gli allievi conseguono tramite la valutazione piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati. Questo significa il coinvolgimento degli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale.

Secondo Comoglio (2002) una valutazione che vuole essere veramente autentica dovrebbe consentire di esprimere un giudizio più esteso dell'apprendimento e cioè della capacità di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente (Arter, Bond 1996).

Concludendo possiamo affermare che la valutazione è un argomento ancora ostico e non del tutto esplorato e che lascia campo aperto alla ricerca teorica e alla prassi didattica per trovare nuove modalità e nuovi strumenti che possano essere sempre più efficaci.

## BIBLIOGRAFIA

- Arter J., Bond L., 1996, "Why is assessment changing", in Blum R. E., Artes J. (eds), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Balboni P. E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Batini F., 2016, *Insegnare e valutare per competenze*, Loescher, Torino.
- Caprara G. V., 1996, *Il successo degli altri*, Il Mulino, Bologna.
- Castoldi M., 2016, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.
- Castoldi M., 2018, *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Utet, Torino.
- Comoglio M., 2002, "La valutazione autentica", in *Orientamenti Pedagogici*, 49, 1, pp. 93-112.
- Greenstein L., 2017, *La valutazione formativa*, Utet, Torino.
- Martini M., 2017, *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione e certificazione*, Utet, Torino.
- Novello A., 2014, *La valutazione delle lingue straniere e seconde nelle scuole*. Cafoscarina, Venezia.
- Porcelli G., 1998, *Educazione linguistica e Valutazione*, Petrini, Torino.
- Rief L., 1990, "Finding the value in evaluation: Self-evaluation in a middle school classroom", in *Educational Leadership*, 47, 6, pp. 24-29.
- Serragiotto G., 2016, "Nuove frontiere nella valutazione linguistica", in *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*, Vol. 5, n°2, Ca' Foscari University Press, Venezia, pp.153-188.
- Serragiotto G., 2016, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Tessaro F., 2002, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma.
- Valette R.M., 1977, *Modern Language Testing*, Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Vedovelli M., 2002, *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Carocci, Roma.
- Varisco B.M., 2000, *Metodi e pratiche della valutazione*, Guerini, Milano.
- Wiggins G., 1998, *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Winograd P., Perkins F.D., 1996, "Authentic assessment in the classroom: Principles and practices" in Blum R. E., Arter J.A. (eds.), *A handbook for student performance*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

---

# Valutazione: controllo o sviluppo?

*Cristiano Corsini<sup>1</sup>*

## Introduzione

I possibili effetti di rimbalzo di una valutazione standardizzata e gerarchizzata, inclusa quella mossa dalle migliori intenzioni, possono essere illustrati a partire da un processo che, con ogni probabilità, non è nei cuori e nelle menti della maggior parte di noi: lo sviluppo della selvicoltura scientifica nella Prussia a cavallo tra '700 e '800. Come evidenzia Scott (1998), considerato il valore economico del legname, il monitoraggio delle foreste prussiane si focalizzò sui soli alberi, meglio ancora se della stessa specie. Raccolti i dati, nuove foreste furono impiantate sulla base del modello utilizzato per misurare le vecchie, ritenendolo più efficiente, agevolmente controllabile e replicabile. Quel che ne risultò fu una riduzione della biodiversità e una maggiore vulnerabilità delle nuove foreste nei confronti dei parassiti.

I processi valutativi non sempre sono accompagnati da un'adeguata consapevolezza dell'effetto performativo delle misure sulle quali si basano, e non solo perché in molti casi si fa fatica a distinguere tali misure dai giudizi di valore. Il problema è che buona parte della discussione sulla valutazione, sia che riguardi gli apprendimenti di studentesse e studenti o contesti più o meno ampi come singole scuole o sistemi scolastici, non sembra tenere in debito conto il fatto che le scelte effettuate riguardo alla misurazione di processi complessi (insegnamento, apprendimento, efficacia e qualità di sistema) incidono retroattivamente su quegli stessi processi. D'altro canto, il linguaggio comune in questo dovrebbe esserci d'aiuto: quando usiamo l'espressione "prendere delle misure" indichiamo una chiara volontà di produrre determinati effetti.

## Distorsioni e test

La riflessione scientifica sulla valutazione in campo educativo (docimologia) nasce dopo quella sulla selvicoltura, tuttavia anch'essa si pone il problema dell'eterogeneità, intesa

---

<sup>1</sup> Università Roma Tre.

come difficoltà di venire a patti con la diversità. Nel secolo scorso un'indagine sugli Esami di Stato in Francia (Piéron 1963) evidenziava come per ogni materia d'esame i commissari valutatori dessero voti, espressi in ventesimi, assai diversi alla medesima prova. Il discorso valeva per il saggio in francese come per le prove di altre discipline. Anche in matematica, docenti diversi esprimevano per lo stesso compito giudizi completamente differenti, con ben 9 punti su 20 di scarto massimo. Perché? Perché probabilmente, anche tra esperti di matematica, c'erano (e ci sono tuttora) diverse percezioni della gravità di certi errori (di calcolo o procedimento), mentre la possibilità stessa di percepire un errore dipendeva e dipende non solo dall'effettiva presenza di tale errore, ma anche da assunti e valori dei soggetti chiamati a valutare. La docimologia affronta questi problemi, che non sono solo problemi di affidabilità nella misura, ma anche di validità ed equità: è infatti del tutto evidente che studentesse e studenti percepiscono come ingiuste certe difformità valutative. Nel corso degli anni si è prodotta una tassonomia di distorsioni ed errori nella valutazione. Si tratta di una classificazione – sintetizzata nella tabella seguente – costruita su dinamiche che si condizionano e si rafforzano tra di loro.

<b>Alone</b>	<b>Influenza di elementi non pertinenti.</b>
<b>Contagio</b>	<b>Influenza del giudizio altrui.</b>
<b>Contraccolpo</b>	<b>Modificazione della didattica in funzione della valutazione.</b>
<b>Distribuzione Forzata</b>	<b>Forzatura delle differenze individuali entro uno schema prefissato.</b>
<b>Pigmaliione</b>	<b>Adeguamento dell'apprendimento alle aspettative di chi insegna.</b>
<b>Successione/Contrasto</b>	<b>Sovrastima o sottostima sulla base del confronto con alti soggetti.</b>
<b>Stereotipia</b>	<b>Forte incidenza di giudizi precedenti (fissità valutativa).</b>

Tabella 1. Elementi di distorsione del processo valutativo.

Una parte di queste distorsioni ricorda che, talvolta, valutando tendiamo a naturalizzare processi e atteggiamenti e rimandarli ad altro, estroflettendo responsabilità rispetto a essi, allontanandoli tanto da chi apprende quanto da chi insegna. Così, riguardo alle differenze di genere in educazione spesso si fa ricorso alla biologia per rendere conto di determinati gap. Esistono docenti che considerano “naturale” che le studentesse vadano peggio degli studenti in scienze o matematica, eppure sappiamo, dati comparabili alla mano (Eurydice 2010), che in determinati paesi (i test – Pisa e Timss – sono utili anche per questo) le ragazze in matematica e scienze non ottengono punteggi mediamente inferiori ai ragazzi (ma conservano un vantaggio significativo in lettura). È assai probabile che elementi contestuali, fuori e dentro la scuola, impediscano il pieno sviluppo di potenzialità che sono distribuite nell'umanità a prescindere dal genere o dal sesso. In realtà, da questo punto di vista, il riferimento alla natura tende a essere più ideologico che descrittivo. La valutazione troppo spesso agisce come dispositivo ideologico che opera un mascheramento di rapporti di potere e finisce col rafforzare – occultandole – dinamiche sessiste, classiste, razziste e abiliste. D'altro canto la valutazione è, sempre, una forma di gestione del potere. Sta a chi valuta e insegna scegliere di gestirlo autocraticamente o in maniera chiara e condivisa, tenendo ben presente che nel secondo caso darà maggiori possibilità a studentesse e studenti di sviluppare autonomia, attraverso l'impiego attivo dei criteri valutativi come strategie di regolazione del proprio apprendimento.

---

I test consentono entro certi limi di tenere sotto controllo le distorsioni sopra richiamate. Lo fanno però occultando la soggettività del processo: oggettiva è infatti la correzione, ovvero il riconoscimento di una risposta come giusta o sbagliata, ma non certo la scelta di argomenti da testare, domande, risposte esatte e sbagliate. Queste sono tutte scelte di valore che influenzano le risposte. Come verrà di seguito evidenziato, l'oggettività valutativa è una mera illusione. Possiamo dire che, come quello alla natura, anche il riferimento alla neutralità o all'oggettività di un test è sempre ideologico e mai descrittivo.

## La valutazione educativa

Prima di tornare ai test, è utile soffermarsi sulla tendenza di molti processi valutativi ad avere conseguenze antieducative. Secondo Dewey (1938), è educativo tutto ciò che ci consente di sviluppare esperienze ricche e significative. Per antieducativi possiamo dunque deweyanamente intendere quei processi che compromettono la possibilità di vivere in futuro esperienze significative e arricchenti. Da questo punto di vista, non tutte le esperienze scolastiche sono educative e, d'altro canto, non tutte le esperienze educative sono scolastiche. La psicologia dell'apprendimento (Moè 2019) fornisce numerose indicazioni rispetto alle modalità attraverso le quali la valutazione agisce come fattore antieducativo. Sappiamo da decenni che se enfatizziamo l'assenza di errori, se offriamo dei giudizi incentrati sul confronto con gli altri, se la loro posta in palio sono premi o punizioni e se non rendiamo chi apprende soggetto attivo nella valutazione tendiamo a ottenere effetti negativi, pregiudicando lo sviluppo di una motivazione intrinseca verso l'apprendimento (Ames 1992). Ma quali sono le caratteristiche di una valutazione educativa? Se consideriamo quasi novant'anni di riflessione teorica e ricerca empirica sulla valutazione (da Dewey a Earl e Wiliam, passando per Scriven), è possibile individuare una definizione di valutazione educativa incentrata su tre elementi essenziali: la valutazione è 1) un giudizio di valore, 2) espresso sulla distanza tra le cose come le percepiamo e le cose come vorremmo che fossero, e 3) finalizzato alla riduzione di tale distanza (Corsini 2015).

Il primo elemento della definizione (la valutazione come giudizio di valore) evidenzia che non possiamo parlare di valutazione oggettiva. Oggettiva è, e solo entro certi limiti, la misurazione (o verifica) della preparazione, ma il giudizio che formuliamo su di essa non ha alcuna possibilità di risultare oggettivo. Sarà un giudizio soggettivo o, nel migliore dei casi, intersoggettivo. D'altro canto, se quello della soggettività è un orizzonte inevitabile, l'arbitrarietà va evitata. La valutazione educativa non può essere imposta dall'alto o dall'esterno, perché i valori e le conseguenti valutazioni sorgono – per dirla con Dewey (1939) – dove ve ne è motivo, e i motivi non si impongono per decreto, a meno che l'obiettivo non sia quello di sviluppare in studentesse e studenti una motivazione estrinseca verso le cose che insegniamo. Se vogliamo sviluppare autonomia dobbiamo responsabilizzare chi apprende, ed è bene condividere finalità, funzioni e criteri della valutazione, e avviare processi valutativi collaborativi e cooperativi.

Il secondo elemento della nostra definizione di valutazione educativa è relativo alla misurazione, intesa come operazione di confronto tra le nostre aspettative e la realtà riscontrata. Vale la pena sottolineare che, da questo punto di vista, la misurazione (accertamento, verifica) occupa una posizione intermedia, tra due valutazioni: precede la valutazione finale, ed è a sua volta preceduta da atti valutativi, da opzioni di valore relative alla formulazione delle domande da porre o alla scelta delle attività da condurre. Esistono tre princi-



---

pali forme di verifica: quella tradizionale (interrogazioni), quella che definiamo oggettiva e quella autentica. Quest'ultima prevede la realizzazione, individuale e di gruppo, di prodotti e processi che assumono pieno significato anche al di fuori dell'esperienza didattica, caratterizzati dal dover affrontare un problema complesso e aperto, presentato allo studente come mezzo per promuovere e imparare a usare conoscenze. Si tratta della forma di accertamento più efficace per valutare competenze (Wiggins 1998), ma anche di quella meno diffusa nelle nostre scuole e nelle nostre università, presumibilmente perché comporta una profonda modificazione della routine didattica. Essa prevede infatti un riposizionamento tanto del processo valutativo, che avviene in itinere come forma di insegnamento, quanto delle discipline, assunte come modalità di osservazione della realtà e strumenti per agire su di essa in maniera significativa e appagante.

Qualunque sia la forma di accertamento, i dati che essa ci fornisce non vanno mai ipotizzati, ma assunti all'interno delle ipotesi interpretative che li producono e che orientano le azioni conseguenti. Sappiamo (Ames 1992; Aquario 2015) che è più efficace una misurazione "criteriale", che impiega strumenti che rendono conto dei progressi di ciascuno stabiliti in termini di padronanza, e non si limitano a dirci quante risposte esatte sono state fornite, o quanto il soggetto è distante dai valori medi di un gruppo (la classe, il Nord Est, la Finlandia, l'Ocse). La sola posizione che conta è quella relativa alla traiettoria di quel soggetto all'interno del percorso di apprendimento. Se ci concentriamo eccessivamente sul dato, sull'espressione numerica della distanza che accertiamo, rischiamo di occultare questa informazione essenziale. Inoltre, servono diverse misure – perché con una sola misura rischiamo di non essere sufficientemente affidabili – e misure diverse, perché così possiamo dare a chi apprende maggiori modalità di mostrare e sviluppare la propria padronanza. Infine, gli errori vanno stimolati e usati. La valutazione educativa necessita di rigore e di un livello di difficoltà stimolante: una domanda complessa è il miglior regalo che chi insegna può fare a chi apprende.

Il terzo elemento della valutazione educativa rimanda alla sua posta in palio, che non possono che essere indicazioni per migliorare. I giudizi di valore sono programmi d'azione (Dewey 1939): erogare classifiche di individui, scuole o università non ha nulla a che fare con la valutazione educativa, che invece è incentrata su un *feedback* (Gentile 2018) tempestivo, analitico e rigoroso.

## La nostra Prussia: i test all'interno del sistema di *accountability*

I test in Italia svolgono un ruolo essenziale all'interno del sistema *accountability*, una forma di rendicontazione dell'efficacia del lavoro svolto da scuole e docenti che si è imposta nel corso dell'ultimo ventennio in maniera tanto netta da presentarsi come sinonimo di "cultura della valutazione". Senza test sarebbe difficile immaginare l'attuale sistema di *accountability*: sono infatti i test INVALSI a garantire che le informazioni raccolte siano facilmente confrontabili, e la comparabilità è un requisito essenziale dei sistemi rendicontativi.

Dal 2010 la somministrazione dei test INVALSI all'intera popolazione rende possibile il calcolo del "valore aggiunto" che ciascuna scuola fornisce allo sviluppo di "competenze" di studentesse e studenti (Corsini, Scierri, Scionti 2018). In poche parole le prove standardizzate sono impiegate sia per accertare l'efficacia di docenti e istituti sia per valutare le competenze di studentesse e studenti. Ne risulta però la duplice ipersemplicificazione di due costrut-

---

ti complessi, ovvero quello di efficacia dell'insegnamento e di sviluppo di competenze. Partiamo dalla prima dinamica. Per accertare l'efficacia di un intervento educativo sono necessari due requisiti. In primo luogo, è indispensabile una randomizzazione della popolazione studentesca: dobbiamo cioè disporre di un gruppo di controllo e un gruppo sperimentale equivalenti quanto a caratteristiche in ingresso. In secondo luogo, è necessario osservare e descrivere accuratamente quel che avviene in classe, in modo tale da correlare determinate scelte effettuate da chi insegna con le differenze di rendimento tra i due gruppi. Ma né le prove INVALSI né le indagini internazionali possiedono questi due requisiti: esse non sono indagini sperimentali, ma correlazionali. Le indagini correlazionali sono preziose perché ci consentono di ottenere informazioni sull'andamento medio della popolazione e ipotizzare legami con altre variabili. Ma a fornirci informazioni su nessi causali tra determinate scelte organizzative e didattiche e i risultati sono le sole indagini sperimentali. Come evidenziato dall'American Statistical Association (ASA 2014), l'inserimento di dati longitudinali (modelli del "valore aggiunto") rende meno imprecise le misure di indagini correlazionali, ma non autorizza inferenze causali sull'efficacia di scuole e docenti. Quella che si sta affermando è una misura di efficacia in cui gli effetti non rimandano a cause.

Passiamo alla seconda ipersemplificazione. Le prove INVALSI sono chiamate a valutare le competenze, ma le competenze sono costrutti pluridimensionali, dinamici e situati (Baldacci 2010; Benadusi 2019; Benadusi, Molina 2018): come può un'unica prova, per lo più standardizzata, misurarle? Semplicemente, non può. Tuttavia, una prova standardizzata può fornire alcune indicazioni utili a rilevare lo sviluppo di elementi centrali delle competenze, come abilità e conoscenze. È possibile impiegare i test come strumento di autovalutazione d'istituto utile per orientare la didattica (Castellana, Corsini 2018), ma anche per ricerche campionarie in grado di rilevare informazioni sull'equità dei sistemi educativi, come avviene nelle indagini Iea Pirls o Ocse Pisa, che hanno ispirato le prove INVALSI. Il problema è che i test INVALSI sono molto più poveri rispetto a quelli ai quali si richiamano. Prendiamo la comprensione della lettura. Le prove INVALSI si rifanno esplicitamente alle prove Pirls e Pisa. E in Pirls e Pisa, come nelle prove INVALSI, il processo di riflessione e valutazione su quanto letto è centrale. Ma nelle prove Pisa e Pirls ci sono molte domande a risposta aperta e complessa: chi risponde ricostruisce il proprio punto di vista, non si limita a riconoscere una risposta esatta predefinita. È per questo che Pirls e Pisa danno informazioni sulla padronanza rispetto al processo di riflessione e valutazione. Quante domande simili sono previste nelle prove INVALSI? Pochissime: appena lo 0,8%, se prendiamo le prove di comprensione della lettura somministrate fino al 2016 (Corsini, Scierri, Scionti 2018). La maggior parte delle prove INVALSI non prevede nessuna domanda di comprensione della lettura che sia aperta e complessa, mentre le poche che ne prevedono presentano comunque un numero di quesiti di questo tipo insufficiente a ottenere informazioni affidabili su processi centrali come quelli di riflessione e valutazione. Qual è il perché di tale carenza? Esso è legato al fatto che l'*accountability* detta il passo alla valutazione. Le prove Pirls e Pisa sono somministrate su un campione e possono permettersi di porre domande aperte e complesse. Le prove INVALSI, dovendo misurare il "valore aggiunto" fornito da ciascuna scuola, vanno somministrate all'intera popolazione, e risulta così impossibile gestire la correzione di centinaia di migliaia di risposte fornite a domande aperte e complesse. In poche parole, l'*accountability* costringe a impiegare prove meno intelligenti, che non pongono domande che richiedono risposte complesse. Tuttavia, poiché i risultati a queste prove esercitano un peso consistente nel processo di valutazione di scuole, studentesse e studenti, esse diven-

---

gono obiettivo di insegnamento e apprendimento. Un processo pericoloso, che rimanda a quanto accaduto in Prussia nello sviluppo della selvicoltura scientifica.

## Conclusione: scegliere tra *accountability* e valutazione

Nel paragrafo precedente è stata riscontrata una dinamica che tradisce apertamente le possibilità – che pure esistono – di un uso educativo dei test all’interno della didattica o entro i percorsi di autovalutazione delle scuole. Come in ogni cultura, anche in quella della valutazione gli strumenti acquisiscono senso in qualità di mezzi rispetto a un fine: l’impiego di prove oggettive con finalità di *accountability* in questo caso limita notevolmente il loro possibile e auspicabile utilizzo come strumenti di valutazione educativa. Da questo punto di vista, una delle maggiori responsabilità della comunità educativa è stata quella di non aver prestato attenzione al monito di Cronbach (1980), che invitava a distinguere l’*accountability*, che volge lo sguardo al passato per distribuire meriti o colpe, dalla valutazione, che al contrario è finalizzata alla comprensione del presente per orientare attività future.

La separazione prospettata da Cronbach non ha a che fare con la natura degli strumenti di accertamento: test, interrogazioni e valutazione autentica possono avere lo stesso diritto di cittadinanza all’interno della valutazione educativa. Non ha a che fare col rigore, perché la valutazione se vuole essere educativa ha bisogno di *feedback* rigorosi. Al contrario, è proprio una valutazione pensata in termini di *accountability* che tende a essere scarsamente rigorosa. Abbiamo infatti visto come l’*accountability* tenda a ipersemplicizzare cose complesse come la qualità della didattica oppure il concetto di competenza. Lo fa perché il suo scopo è quello di erogare informazioni semplici e di immediato utilizzo e non quello di impiegare test, interrogazioni o valutazioni autentiche per migliorare le nostre esperienze successive. D’altro canto, uno dei manifesti della cultura valutativa incentrata sull’*accountability* può essere considerato l’accurato appello col quale l’allora ministro delle finanze Tremonti difendeva la scelta di passare dai giudizi ai voti nella scuola primaria: «*La mente umana è semplice e risponde a stimoli semplici. I numeri sono insieme precisi e semplici. Il messaggio che trasmettono è un messaggio diretto*» (Tremonti 2018).

Prescindendo qui da considerazioni sulla semplicità della mente umana, è d’obbligo in primo luogo ricordare che già nel 1955 Visalberghi metteva in guardia da una valutazione incentrata su una misurazione priva di senso della misura, in grado solo di accertare i bianchi e i neri ma incapace di percepire gradazioni di grigio. Inoltre, non c’è nulla che sia veramente diretto e immediato in educazione: l’educazione è una continua mediazione, e non può che esserlo anche una valutazione che voglia definirsi educativa. Certo, dobbiamo fare delle scelte, ma le nostre scelte non possono impoverire i processi che sono chiamate a migliorare, perché se impoveriscono quei processi, impoveriscono anche i soggetti coinvolti in quei processi. E impoveriamo quei soggetti concependoli come meri oggetti di misurazione: un alienante processo di reificazione che accomuna studentesse, studenti, docenti e dirigenti. Se vogliamo sviluppare libertà, non possiamo che farla rivivere nei mezzi che impieghiamo per svilupparla. Ecco perché i soggetti impegnati in attività valutative, docenti o discenti che siano, non possono che pretendere una valutazione complessa, impegnativa e coinvolgente: perché è in gioco la loro libertà, e la libertà è sempre un buon bottino.

---

## BIBLIOGRAFIA

- ASA, 2014, *ASA statement on using value-added models for educational assessment*, American Statistical Association, Alexandria.
- Aquario D., 2015, *Valutare senza escludere*, Junior, Parma.
- Baldacci M., 2010, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano.
- Benadusi L., 2019, *Le molte interpretazioni del concetto di competenze. Una maionese impazzita o ben assortita?*, in *Scuola Democratica* 1, pp. 41-61.
- Benadusi L., Molina S. (a cura di), 2018, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna.
- Castellana G., Corsini C., 2018, "Valutazione formativa vs accountability: l'impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione", *Lifelong Lifewide Learning*, 14, 31, pp. 56-78.
- Corsini C., 2015, *Valutare scuole e docenti*, Nuova Cultura, Roma.
- Corsini C., Scierri I.D.M., Scionti A., 2018, "La validità delle prove INVALSI di comprensione della lettura", in Notti A.M. (ed.), *La funzione educativa della valutazione*, pp. 335-352, Pensa, Lecce.
- Cronbach L.J., 1980, "Our Ninety-five thesis", in L.J. Cronbach (ed.), *Toward Reform of Program Evaluation*, pp. 25-34, Jossey-Bass, San Francisco.
- Dewey J., 1938, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, New York.
- Dewey J., 1939, *Theory of Valuation*, University press, Chicago.
- Earl L.M., 2013, *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- EURYDICE, 2010, *Differenze di genere nei risultati educativi: Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, Commissione Europea, Bruxelles.
- Gentile M., 2018, "Valutare meglio, imparare di più", in Corsini C. (ed), *Rileggere Visalberghi*, pp. 111-140, Nuova Cultura, Roma.
- Moè A., 2019, *Il piacere di imparare e di insegnare. Pensieri, ambienti e persone motivanti*, Mondadori, Milano.
- Piéron H., 1963, *Examens et docimologie*, Presses Universitaires de France, Parigi.
- Scriven M., 1967, "The methodology of evaluation", in Tyler R.W., Gagne R.M., Scriven M. (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, vol. I, pp. 39-83, Rand McNally, Chicago.
- Scott J., 1998, *Seeing Like a State: How Some Schemes To Improve The Human Condition Have Failed*, Vail-Ballou Press, Binghampton.
- Tremonti G., 2008, *Il passato e il buon senso*, Il Corriere della Sera, 22 agosto 2008.
- Visalberghi A., 1955, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano.
- William D., 2011, "What is assessment for learning?", *Studies in Educational Evaluation*, 37: 3-14.
- Wiggins G., 1998, *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey-Bass: San Francisco.

---

# The impact of high-stakes school admission exams on different stakeholders

Gülru Yüksel<sup>1</sup>

## Introduction

Qualified human capital has long been recognized as a significant driver of economic growth and social progress. In the 21<sup>st</sup> century, however, qualified workforce has become even more important in ensuring sustainable development (Noe *et al*, 2017). According to data from recently released reports of the *World Development Report* (World Bank Group, 2018) and the *Education at a Glance Report* (OECD, 2018) there is a positive correlation between qualified human capital and welfare, and education is a critical instrument for increasing prosperity in a country. Good quality education complemented by pertinent vocational education and training is required to equip future generations with necessary knowledge and skills. Nevertheless, ensuring quality in education is a major challenge. Countries which realized the importance of human resources have responded to this challenge by accelerating their efforts and developing various educational policies to equip youth with knowledge and skills necessary for the future (Kumandaş and Kutlu, 2014). Although differences are observed among countries, depending on the aspirations prioritized, many countries have started to invest more in education. For example, between 2005 and 2016, spending on tertiary institutions increased by 28% on average across OECD countries (OECD, 2018). According to the OECD (2019) report, as of 2019, 10,500 \$ on average is spent per student on primary to tertiary education in OECD countries. Though new policies and increased investment may help to promote tertiary education, these do not always guarantee quality in education. Ensuring quality is possible through monitoring

---

<sup>1</sup> Faculty of Education, Yıldız Technical University, Istanbul

---

the effectiveness and efficiency of the education offered to individuals and providing the right professional training to the individuals. This requires proper educational planning and regulating the transition between levels. Until the 1950s, the transition between levels was initiated upon individual demand and resulted through school-teacher guidance within the school system. However, especially in the years following World War II, the increase in demand for tertiary education distorted the supply-demand balance which led many countries to search for different transition systems. Consequently, as of the second half of the 20th century, to determine the capabilities of individuals within the education system, to ensure that individuals receive appropriate education (Dinç, Uzun and Çoban, 2014), and to manage the education process a centralized exam system was introduced. This norm-based centralized examination system was seen as a feature of effective education systems (Merki and Holmeier, 2015) and was spread on the grounds that it is an objective measurement tool which provides standardization and equal opportunity in education.

## High-stakes school admission exams

By definition, testing becomes high stakes when the outcomes are used to make crucial decisions such as promotion, admission and graduation. High-stakes testing is often associated with public reporting of testing results as a way to bring attention to the assessment results. High-stakes testing in schools is based on the premise that student learning will increase if educators and students are held accountable for achievement.

Testing has grown enormously and has changed substantially since the 1950s, affecting what is taught, how it is taught, what is learned, and how it is learned. Today, in different countries a variety of different systems are employed to manage the transition between levels. Worldwide, the transition to secondary schools is structured through three main models: 1) without any examination, 2) with a central examination, 3) with a central examination and school success (Aslan, 2017, p. 212). For example, while in some countries like Scotland no test is used for transition between levels, in many other countries a kind of a testing system is used together with school performance (Aslan, 2017). In Turkey, a central examination system was utilized for the first time in 1955 for transition from primary to secondary education, and in 1958 the centralized examination was adopted for the higher education admissions (Atilgan, 2018). In 1970s, attention towards universities began to grow and students have started to show interest in secondary schools called as Anatolian and Science high schools that accept students after a centralized entrance exam (Ada, Suna and Elkonca, 2016). Since then, different models have been tried for the secondary and higher education admission exams. For instance, between the years 1955 and 1997, placement to the anatolian and science high schools was done through a single exam with narrow participation, in 2005 the exam turned into a centralized exam with widespread participation. Adopting a different model between 2009 and 2013, the Ministry of National Education (MoNE) obliged all the students to take a central exam in three consecutive years in grades 6, 7 and 8, to place students to different types of high schools. This model amendment was actualized by the MoNE to extend the evaluation over time and so minimize student stress and anxiety, to assure the synchronous implementation of the curriculum across the country, and to strengthen student-teacher-school relations (Ada, Suna and Elkonca, 2016, p. 376). With a new decision in 2017, the Ministry announced that the system which obliged all secondary school students to take centralized examination is abolished and that the placement will be

---

done based on the residential address zones. This decision means that only 10% of the high schools would accept students through a central examination system (Aslan, 2017; Atılgan, 2018).

Similar to secondary school admissions, different models have been adopted for higher education admission (Atılgan, 2018; Küçükler, 2017). Universities, which used to accept high school graduates without an exam, started to administer their exams in the 1960s. However, with the increase in the number of candidates the need to regulate the application, scoring, selection, and placement processes emerged. In 1974, the Inter-University Board established the Student Selection and Placement Center (OSYM) to organize and administer central exams across the country (<https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html>).

These centralized exams, which have become a part of the education system in our country, serve several purposes, such as monitoring the performance of the student, measuring the effectiveness of the teacher and/or the school, providing accountability and raising the academic standards (Heubert and Hauser, 1999; Siegel, 2004). These tests are claimed to place the best individuals among the candidates into the program/school (Çetin and Ünsal, 2018), however, as the results are used as the only placement criterion (Yıldırım, 2010), and decision regarding an individual's future is made from a three hour evaluation that is unable to evaluate high-level abilities (Hill, 2010; Noddings, 2004), these exams create a widespread effect on all components of the education system from student to parent. Due to this widespread impact on the system, such examinations are called as high-stakes tests in the literature (Hamilton, Stecher and Klein, 2002; Hatipoğlu, 2016; Jones, Jones and Hargrove, 2003; 2010; Madaus and Clarke, 2001). These exams affect the system at the macro and micro levels.

## The impact of high-stakes school admission exams

Stobart (2003), affirming that measurement/evaluation is never a neutral process as the results will always create effects, expresses that “this effect varies depending on the role of an individual in the system” (p. 139). A large body of research has investigated the effects of centralized examinations on teaching and learning in a variety of contexts from different perspectives. Evidence from empirical research on the impact of centralized assessment show that these exams may support or diminish student motivation and performance depending on how they are implemented (OECD, 2013). Similarly, researchers display diverse attitudes towards centralized examination system. While a group of researchers regard these exams as tools for obtaining data related to the effectiveness and efficiency of the educational system (Polesel, Rice and Dulfer, 2014; Berberoğlu and Kalender, 2005), some others held a belief that these exams have negative effects on teaching and learning (Clarke et al., 2012).

In the literature, the effect of exams on teaching and learning is called the “washback effect” (Hughes, 2003; Spolsky, 1994). This effect can either be negative or positive. In order for the education system to raise happy and self-confident individuals, the negative effects should be eliminated or at least minimized. The first and foremost important thing is to describe how this effect interacts with the different components of the education system.

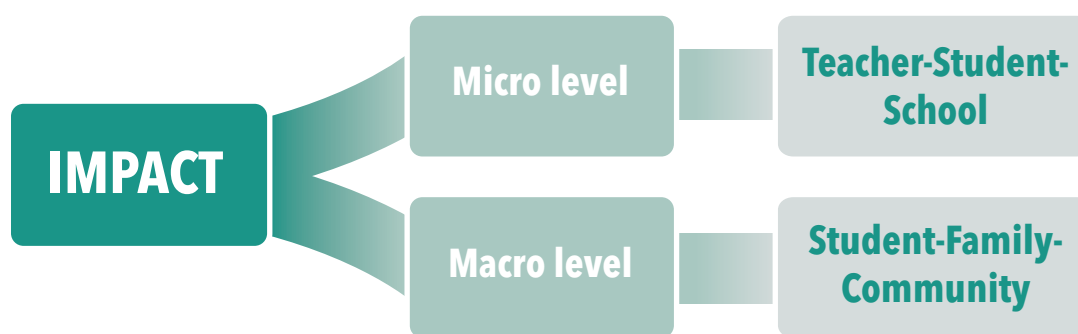


Fig. 1. The impact of high-stakes exams on different components of the system

To date, the washback effect has been addressed by many researchers from different perspectives, however, since the effect is multidimensional and complex, no consensus has been reached regarding the direction and nature of this impact. Hughes (1994) argues that this effect occurs in three dimensions: system stakeholders, education process, and product (as cited by Wall, 2000). Bachman and Palmer (1996) examine the impact on two levels: micro (school-teacher-student) and macro (student-family-community). In this article, following Bachman and Palmer (1996) we will adopt a holistic perspective with a particular focus on Turkish context, and try to epitomize how different components of the educational system respond to the high-stakes school admission exams and offer some suggestions for all stakeholders of education. The relationship between different components can be illustrated as in Fig. 1.

### **Micro level effects**

At the micro level, there are three stakeholders affected by the central examination system. These stakeholders are schools, teachers, and students. Among these stakeholders, teachers and students are the most important, because the interaction of these two is direct and bi-directional. Çetin and Ünsal (2018) affirm that the effect of centralized exams on teachers can both be positive and negative. When the results of the studies carried out in a variety of contexts are considered together, these effects on teachers can be summarized under two main headings as psycho-social effects and effects on teaching processes/practices:

**1. Psycho-social effects:** Increase or decrease in students' exam scores will translate into teacher's efficiency among colleagues and parents which in turn create psychological pressure and stress, burnout and feeling of fatigue in the teacher (Çetin and Ünsal, 2018). These negative emotions are mainly due to the fact that students hold teachers directly responsible for their success and/or failure. Students' test results do play a role in creating the teacher's image (Ünsal and Bağçeci, 2016). These psycho-social effects might have both positive and negative consequences. Discrimination among teachers, competition (Çetin and Ünsal, 2018) and contraction in professional roles (Yıldırım, 2010) are among the reported negative results. Despite these negative effects, increased cooperation and collaboration among teachers is one of the positive social effect worth to mention. Teachers tend to share experiences, materials and resources with their colleagues. This increased cooperation will indirectly lead to the creation of a favorable school climate (Marshall, 2003).



---

**2. Effects on teaching processes/practices:** In the literature, the effects of centralized exams on teaching processes are mostly negative. Studies show that rather than following the curriculum and determining lesson objectives in accordance with the curriculum, teachers choose and design the contents of the lessons in line with the centralized exam (Cheng, 1997; Polesel, Rice and Dulfer, 2014; Sağlam, 2018). In other words, teachers prefer teaching the contents of the tests (Looney, 2009), training students to answer specific types of questions, making the exam the focus of the course (Stecher, 2002). Au (2011, p.30) claims that because of the pressure imposed by policies associated with high-stakes testing disempowers and deskills teachers. One prevalent finding of previous research is that high-stakes testing narrows down the instructional curriculum since teachers shape the content to match the content of the tests (Perreault, 2000; Vogler, 2005). For example, it was found that secondary school foreign language teachers ignored these skills in foreign language classes because foreign language tests did not measure writing and speaking skills in university entrance exams and they focused more on improving grammar, reading and vocabulary in the lessons (Sevimli, 2007; Sayın and Aslan, 2016). The central examination system also leads to changes in the teaching methods used by teachers (Wall, 2005). The studies conducted in Turkey show that teachers apply lectures/tests as a method (Çetin and Ünsal, 2018). The contraction in the curriculum and the traditional lecture method preferred by the teachers have negative consequences on learning. Exam-oriented instruction creates depression, fear and boredom in teachers, students and the school as a whole and encourages all kinds of mechanical behaviors that take students away from their desire to learn (TED, 2010). However, it should be mentioned immediately that exam-oriented courses are not only teacher preference. Baştürk (2011) points out that the demands of students and their parents create this result.

As for the impact of high-stakes exams on students, this impact may either be positive or negative depending on the experience of the test taker, the feedback that test takers receive about their performance and the decisions made on the basis of their scores (Bachman and Palmer, 2004, p. 146). The findings of the research examining the effects of the central examination system on students can be grouped under two main headings: psychosocial effects and effects on learning processes.

**1. Psycho-social effects:** The most important negative impact reported by almost all studies on the impact of exams on students is the increase in stress and exam anxiety. Özdemir (2002) found that the test leads to high test anxiety, negative academic self-perception, and low success expectancy, especially among the students who will take the exam. Ergene (1994) states that this high level of anxiety negatively affects academic achievement in approximately one fifth of students in primary and secondary education. In an extensive study with 4711 students as participants, Cüceloğlu (1997) found that the anxiety levels of the students who were going to take the exam were higher than the anxiety levels of the patients who would undergo a surgical operation. McDonald (2001) states that the importance given to the exam is directly proportional to the level of anxiety in society. In other words, the anxiety experienced by the students is not only a psychological condition that is related to and influenced by the academic skills and performance of the students, but also a social phenomenon that affects students' social relations. Studies report that students' social relations are impaired, communication with students' families and friends is either decreased or deteriorated (Aydın, 2008), and the time spent on social activities is shortened (Aslan and Cansever, 2009; Kumandaş and Kutlu, 2014).

---

**2. Effects on learning processes:** The level of stress and exam anxiety affects students' learning and performance. Although test stress and anxiety are treated as the same, they are two different psychological constructs. The former is broader and used as an umbrella term for any negative affect associated with examinations, while the latter is a narrower, situation-specific feature resulting from individual's appraisal of his/her performance (Putwain, 2008). This psychological response does not always have an inhibiting influence. While normal test anxiety may positively affect school success, the level of anxiety reaching worry, apprehension and fear will negatively affect student's performance (Kumandaş and Kutlu, 2014; Putwain, 2008) and result in examination stress. Because of their educational and/or occupational consequences, high stakes exams can lead to high levels of stress. Information from different sources (academic achievement, prior experience, study behaviours, social support/fear appeals from teachers and school workload etc.) influences individual's self-esteem and personal appraisal (Pascoe, Hetrick and Parker, 2020), and hence result in this negative psychological response. The prevalence of test anxiety is found to range as much as 30% among secondary school students (Segool et al., 2013). In the Turkish context, as demand exceeds available spaces in the Anatolian and science high schools (acceptance rate is around 20 percent), students experience 'the worst exam anxiety in the world' (Şimşek and Yıldırım, 2004, p. 165). It is seen that individuals with such a high level of anxiety tend to escape from study environments. In a similar vein, instead of trying to learn the content, students will have a tendency to learn only the information covered by the exam (Looney, 2009) and give little importance to school lessons (Metin, 2013; Kumandaş and Kutlu, 2014). Consequently, students tend to learn knowledge associated with lower-level thinking skills, and they often learn this knowledge in fragments in the context of testing alone (Au, 2011).

A third stakeholder influenced by the examination system is the school. The success of the students who take the central exams is directly reflected to the teacher and school and subsequently create a positive or negative perception about the school in the society. This perception leads parents to choose schools for their children according to the results of the central examination reports (Buyruk, 2014). Ball (2008) states that parents' perceptions of schools may be affected by the central exam results. However, this perception is not only shaped by student achievement. Schools also have a great role in creating this perception as well. The efforts of the schools to come to the forefront by comparing the results of the central examinations during school choice periods also play a role in the formation of this perception. The tendency of schools to provide service based on exam success puts pressure on teachers. Especially in private schools, the evaluation of teacher performance and the decision to continue or terminate teachers' contracts depending on the students' exam results create competition, pressure and discrimination among teachers. This condition in turn affects the school climate negatively.

## **Macro level effects**

In addition to the micro-level effects, the central examination system has effects on the entire education system. In his article where he proposes a new model for the transition between levels in Turkey, Atılgan (2018) summarizes these effects as follows (pp. 10-11):

**1. Nonfunctionality of schools and educational programs:** In our country, students and parents have started to perceive enrollment in a high school accepting students with

---

higher scores as a guarantee to admission to a prestigious university, and as a natural consequence finding a job with high returns. This turns the transition between levels into a race; which causes students, parents, and schools to prioritize the preparation for an exam and ignore their education programs. Students and parents are turning to extra-curricular resources, private tutoring private teaching institutions for success in this race.

2. Increased quality differences between high schools: Placing students in high schools according to exam scores has led to the clustering of the students with similar scores and academic achievement levels in the same high school. This, as a result, has created a hierarchy of points among high schools. Moreover, the diversity of high school types and the differences in the scores of the students placed in different schools have gradually deepened the difference in the quality of education among high schools.
3. Selecting a school based on the student's score rather than student interest and ability: Parents' choice of school in accordance with reasons other than students' interest and abilities create a mass that is not happy with the education they receive and experience problems in shaping their own future and career. Parents most of the times manipulate their children's school choices and force them to make choices according to some external qualities, such as the location of the school or the scores of students placed into the same school. As a result, the number of higher education students who quit their education and steer to another area is increasing day by day.

In fact, the exam anxiety experienced by families as well as students depending on the concern for the future is the reason why these impacts arise. In countries where human and material resources are not evenly distributed, various social and economic factors (Paine, 1998) trigger an anxiety which is called the diploma disease by Zhao et al (2015). In addition to these effects, despite the expenditures made from the share and family budget allocated to education in Turkey, the desired efficiency cannot be obtained from the system. The Ministry of National Education's total budget for 2018 is 22 billion dollars, and the money spent from the family budget for private tutoring and private teaching institutions, which is a by-product of the central exams, is 11.5 billion dollars (Turkish Education Association, 2010, 2018). Despite all these investments, the education system raises individuals who cannot express themselves effectively in written/verbal ways, solve problems, and socialize (Atılgan, 2018); who are insensitive to society and cannot reach the desired level of high-level thinking skills (Üstüner and Şengül, 2004; Looney 2009); and who cannot establish relations between education and real life (Büyüköztürk, 2016). Moreover, as the grade level increases, the pressure and anxiety that the students feel increases resulting from the feeling of responsibility they feel towards their families due to the expenses made for exam preparation (Kumandaş and Kutlu, 2014).

## Conclusion and Suggestions

Given the current high stakes testing practices in the Turkish educational system, debates around the effects are unlikely to settle. The central examination system, which causes all stakeholders to go through a challenging process. The studies indicate that in most contexts the high stakes tests lead to the arousal of test anxiety and stress in students and parents which consequently create a sense of pressure on teachers and administrators. Different approaches might be used to deal with this negative psychological state. The initial step is

---

establishing a mutual relation between the school and home. In such a relationship, the exchange of information between school and home is reciprocal; not only school reports but also parents share their understanding of their child's learning with the school (Absolum et al., 2009). Rather than only reporting the grades, schools should provide information regarding students' strengths, areas of need or concern and recommendations for further learning.

Parents and teachers can work collaboratively in identifying the psychological effects which the high stakes test create by observing its signs such as procrastination, loss of interest and disengagement in school work. Deteriorated social relations might also accompany these symptoms. These sideeffects can be reduced by increasing the academic self-concept, and improving students' study as well as test taking skills. Academic self-esteem can accrue in classrooms where students feel safe to take risks and make mistakes. Teachers can achieve this by developing a mutual trust relationship and investing effort in learning more about their students. Using learning style inventories, student surveys and one-on-one interviews are among strategies that the teachers can utilize to know their students better. Teachers might also consider taking time to share non-academic interests which help them create a robust reciprocal relationship. In such classrooms, students are more likely to reveal what they do and do not understand, and hence the teacher can easily diagnose learner needs and provide timely support (Looney, 2009). Teachers, on the other hand, should not forget that although teaching to the high-stakes test is easy and can become a comfortable form of instruction as it superficially satisfies the external demands, this type of teaching does not yield effective learning outcomes.

Another step to be taken is career planning. Çetin and Ünsal (2018) state that career planning which is done in accordance with the skills, interests and abilities of the students can reduce the psychological burden of the central examinations. This in turn will lessen the pressure exerted on teachers by parents and students. With respect to career planning and building a positive school climate school counselors play a vital role as they build a bridge between teachers, students and parents. By working closely with the teachers, school counselors can easily identify student needs and plan appropriate activities to address these needs.

Research evidence indicates a significant negative relation between social support and exam anxiety. The social support provided from different sources such as peers, family and teachers reduce the anxiety (Koçkar and Gençöz, 2004). It is recommended that in addition to effective guidance services in schools, practices that will improve the academic skills of the students are recommended to be added to the program (Zhao et al., 2015). To help students cope with the stress and anxiety, it is recommended that physical education, music, and painting classes should not be replaced with exam based classes (Looney, 2011). A study by Koçkar and Gençöz (2004) indicate that the family's expectation of success increases the anxiety, especially among male students. Spending time on social activities in the family environment and avoiding the mention of the financial burden of this process during the time spent together are among some suggestions. Social activities, field trips, and educational organizations held by the schools could not only provide a learning experience for the students but could also help them develop their 'social capitals'.

Schools should use the exam results not only as data to identify students' strengths in cognitive skills and abilities, as well as feedback to determine the weaknesses in the system.

---

Depending on the feedback, certain proactive steps can be taken by the school administration. Still, the measures will lead to success in schools where a positive school climate with a trust relationship between stakeholders exists. At the micro-level, school administrators play a fundamental role in establishing such a positive school climate (Döş and Savaş, 2015). They act as primary agents in building effective learning-teaching environments and boosting teacher and student motivation. In his study examining the effects of school administrators' attitudes and behaviors towards teachers and students on teaching quality, Balyer (2013) draws attention to the key role of the administrators in fostering such a rich and positive school climate. The results of the study show that the administrators' conversations with students and teachers about instructional issues, their feedback and appreciating expressions, their supportive attitude encouraging the professional development of teachers and the behaviors that support the relationships and cooperation between teachers affect the quality of teaching. Therefore, it is recommended that positive communication between administrators and teachers should be maintained. To secure a positive school climate, the school principal should act as a leader promoting a supportive academic, disciplinary, and physical environment; and encouraging and maintaining respectful, trusting, and caring relationships throughout the school.

#### BIBLIOGRAFIA

- Absolum, M., Flockton, L., Hattie, J., Hipkins, R., and Reid, I. (2009) 'Directions for assessment in New Zealand: Developing students' assessment capabilities', Unpublished paper prepared for the Ministry of Education. Accessed from Te Kete Ipurangi – Assessment Online: <http://assessment.tki.org.nz/Research-andreadings>.
- Ada, S., Suna, T.H, and Elkonca, F. (2016) 'Views of academicians, school administrators, and teachers regarding the use of E-Portfolios in transition from elementary education to secondary education', *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), p375-397.
- Aslan, N., and Cansever, B. A. (2009) 'Effects of family socio-demographic characteristics on child participation in social activities at school: a comparative study between Turkey and the Netherlands', *Journal of Theory & Practice in Education*, 5(2), p210-226.
- Aslan, G. (2017) 'Determinants of student successes in transition from basic education to secondary education (TEOG) examination: An analysis related to non-school variables', *Education & Science*, 42(190), p211-236.
- Atılgan, H. (2018) 'Türkiye'de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi [Transition between levels in Turkey: Past-present and a new model proposal]', *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), p1-18.
- Au, W. (2011) 'Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum', *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), p25-45.
- Aydın, S. (2008) 'An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners', *Asian EFL Journal*, p421-444.
- Bachman, L.F., Lyle, F., and Palmer, A. S. (1996) *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S.J. (2008) *The Education Debate*, Bristol: The Policy Press.
- Balyer, A. (2013) 'Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri', *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(2), p181-214.
- Baştürk, S. (2011) 'Negative reflections of preparation process to the university entrance exam on students' mathematics learning', *Hacettepe University Journal of Education*, 40, p69-79.
- Berberoğlu, G. and Kalender, İ. (2005) 'Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine ve bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi [An examination of students' success by years, school type and regions: OSS and PISA exams]', *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), p21-35.
- Buyruk, H. (2014) "Professionalization" or "Proletarianization": Which concept defines the changes in teachers' work?, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, p1709-1714.
- Büyüköztürk, Ş. (2016) 'Sınavlar üzerine düşünceler [On central examinations]', *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), p345-356.
- Cheng, L. (1997) 'How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong' *Language and*

---

*Education*, 11(1), p38-54.

Cüceloğlu, D. (1997) *People and Behavior: The Basic Concepts of Psychology*. Istanbul: Remzi Bookstore.

Clarke, M. (2012), 'What matters most for student assessment systems: A framework paper', SABER – Systems Approach for Better Education Results', Working Paper No. 1, The World Bank, Washington, DC.

Çetin, A., and Ünsal, S. (2018) 'Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları [The social and psychological effect of centralized exams on teachers and the reflections on the curriculum]', *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), p1-20.

Dinç, E., Uzun, C., and Çoban, O. (2014) 'Eğitimde kademeler arası geçişle ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Teachers' views on high-stakes exams]', *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(19), p209-235.

Döş, İ., and Savaş, A. C. (2015) 'Elementary school administrators and their roles in the context of effective schools', *SAGE Open*, 5(1), p1-11.

Ergene, T. (1994) 'Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkililiği', *Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 2(1), p36-42.

Hamilton, L.S., Stecher, B.M., and Klein, S.P. (2002) *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Monica CA: RAND.

Hatipoğlu, Ç. (2016) 'The impact of the university entrance exam on EFL education in Turkey: Pre-service English language teachers' perspective', *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, p136-144.

Heubert, J., and Hauser, R. (Eds.). (1999). *High stakes: Testing for tracking, promotion, and graduation*. Washington, DC: National Academy Press.

Hill, P. (2010). Asia-Pacific secondary education system review series no. 1: Examination systems. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187826e.pdf>

Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Jones, M.D, Jones, B.D., and Hargrove, T. (2003). *The unintended consequences of high-stakes testing*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.

Koçkar, A. I., and Gençöz, T. (2004) 'Personality, social support, and anxiety among adolescents preparing for university entrance examinations in Turkey', *Current Psychology*, 23(2), p138-146.

Kumandaş, H., and Kutlu, Ö. (2014) 'Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri', *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), p15-31.

Küçüker, E. (2016) 'A comparison of the academic achievements of students with different primary school entrance age', *Education*, 137(1), p46-58.

Looney, J.(2009) 'Assessment and innovation in education', OECD. Education Working Paper, No. 24. Web: [www.oecd.org/edu/workingpapers](http://www.oecd.org/edu/workingpapers).

Looney, J. W. (2011). 'Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system?', OECD Education Working Papers, No. 58. OECD Publishing (NJ1).

Merki, M. K., and Holmeier, M. (2015) 'Comparability of semester and exit exam grades: Long-term effect of the implementation of state-wide exit exams', *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), p57-74.

Madaus, G. and Clarke, M. (2001) 'The adverse impact of high stakes testing on minority students: Evidence from one hundred years of test data', in Orfield G. and Kornhaber, M. L. (Eds.), *Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education*. New York: The Century Foundation Press, pp. 85-106.

Marshall, K. (2003). 'A principal looks back: Standards matter', *Phi Delta Kappan*, 85(2), p105-113.

McDonald, A. S. (2001) 'The prevalence and effects of test anxiety in school children', *Educational Psychology*, 21, p89-101.

Metin, M. (2013) 'Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi', *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1).

Noddings, N. (2004) 'High stakes testing: Why?', *School Field*, 2(3), p263-269.

Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., and Wright, P. M. (2017). *Human resource management: Gaining a competitive advantage*. New York, NY: McGraw-Hill Education.

OECD (2013) Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

OECD (2018) Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

---

OECD (2019) Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>.

Özdemir, M. (2002). *The psychological effects of the university entrance examination on high school students: The role of self-esteem and anxiety* (Master's thesis). Ankara: Middle East Technical University.

Paine, L. W. (1998) 'Making schools modern: Paradoxes of education reform', in Walder, A. G. (ed.), *Zouping in transition: The process of reform in rural north China*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 205–236.

Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., and Parker, A. G. (2020) 'The impact of stress on students in secondary school and higher education', *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), p104-112.

Perreault, G. (2000) 'The classroom impact of high-stress testing', *Education*, 120(4), p705–710.

Polesel, J., Rice, S., and Dulfer, N. (2014) 'The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia', *Journal of Education Policy*, 29(5), p640-657.

Putwain, D. W. (2008) 'Examination stress and test anxiety', *Psychologist*, 21(12), 1026-1029.

Sağlam, A. L. G. (2018) 'Can exams change how and what teachers teach? Investigating the washback effect of a university English language proficiency test in the Turkish context', *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), p155-176.

Sayın, B. A., and Aslan, M. M. (2016) 'The negative effects of undergraduate placement examination of English (LYS-5) on ELT students in Turkey', *Participatory Educational Research*, 3(1), p30-39.

Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., Von Der Embse, N., and Barterian, J. A. (2013) 'Heightened test anxiety among young children: elementary school students' anxious responses to high-stakes testing', *Psychology in the Schools*, 50(5), p489-499.

Sevimli, S. (2007). *Washback effects of foreign language component of the university entrance examination on the teaching and learning context of English language groups in secondary education* (Unpublished master's thesis). Gaziantep University, Turkey.

Siegel, H. (2004) 'High stakes testing, educational aims and ideals, and responsible assessment', *School Field*, 2(3), p219-233.

Spolsky, B. (1994) 'The examination of classroom backwash cycle: Some historical cases' in Nunan, D., Berry, V. and Berry, R. (Eds.) *Bringing about change in language education*. Hong Kong: Dept. of Curriculum Studies, University of Hong Kong, pp. 55-66.

Stecher, B.M. (2002) 'Consequences of large-scale, high stakes testing on school and classroom practice' in Hamilton, L.S., Stecher, B.M. and Klein, S.P. (Eds.) *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Monica CA: RAND, pp. 79-100.

Stobart, G. (2003) 'The Impact of Assessment: Intended and unintended consequences', *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), p139–140.

Şimşek, H., and Yıldırım, A. (2004). Turkey: Innovation and tradition' in Rotberg, I. C. (ed.), *Balancing Change and Tradition in Global Education Reform*. Lanham, MD: ScarecrowEducation, pp. 153–185.

TED. (2010). *Ortaöğretim ve Yükseköğretim Geçiş Sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

UNESCO (2016) Designing Effective Monitoring and Evaluation of Education Systems for 2030: A global synthesis of policies and practices.

Ünsal, S., & Bağçeci, B. (2016) 'Teachers' views on professional image and influential factors', *Journal of Human Sciences*, 13(3), p3905-3926.

Üstüner, A., and Şengül, M. (2004). 'Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri' [The negative effect of multiple choice testing on teaching of Turkish], *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), p197-208.

Vogler, K. E. (2005) 'Impact of a high school graduation examination on social studies teachers' instructional practices', *Journal of Social Studies Research*, 29(2), p19–33.

Wall, D. (2000) 'The impact of high-stakes testing on teaching and learning: Can this be predicted or controlled?' *System*, 28(4), p499-509.

Wall, D. (2005). *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching: A case study using insights from testing and innovation theory* (Vol. 22). Cambridge: Cambridge University Press.

World Bank Group. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank.

Yıldırım, O. (2010) 'Washback effects of a high-stakes university entrance exam: Effects of the English section of the university entrance exam on future English language teachers in Turkey', *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12(2), p92-116.

Zhao, X., Selman, R. L., and Haste, H. (2015) 'Academic stress in Chinese schools and a proposed preventive intervention program', *Cogent Education*, 2(1), p1-14.

---

# Come valutiamo gli studenti e le loro prestazioni?

Nevin Özkan<sup>1</sup>

## Introduzione

**D**al nostro primo momento in classe, veniamo confrontati con la valutazione. Il nostro processo di apprendimento viene costantemente ostacolato da un eventuale “esame” che si farà alla fine del mese, alla fine del trimestre e/o alla fine dell’anno. Possibile che questo sistema sia benefico o *fruitful* per lo studente, come lo chiamerebbero gli anglosassoni? Se già per essere ammessi alla scuola dell’infanzia dobbiamo essere valutati, insieme alle famiglie che, ancora prima di essere ammesse al colloquio di ammissione, devono fare lunghe telefonate per prendere un appuntamento e per essere accettate? Credo proprio che la risposta sia evidente. Se già durante il processo di ammissione a scuola o all’università ci interfacciamo con un esame diventa chiaro che studiamo non per imparare ma per dare un esame o, meglio dire, l’ennesimo esame.

## Studenti versus un sistema basato su esami

Come migliorare il sistema? Lo studio condotto e presentato durante il seminario sulla valutazione dello studente mira a proporre dei suggerimenti a questo riguardo. Si potrebbe pensare a trasformare la valutazione sommativa in formativa. La media della prestazione annuale più il risultato di un esame orale potrebbe dare un risultato maggiormente veritiero e giusto, poiché la valutazione delle prestazioni di uno studente fatta basandosi su un unico esame, alla fine dell’anno, è disastrosa e non riflette – in molti casi – la situazione reale dello studente. Al contrario, le valutazioni collezionate in diversi momenti dell’anno da un lato riflettono la situazione reale dello studente, dall’altro permettono di capire la sua predisposizione verso le diverse materie.

---

<sup>1</sup> Università di Ankara



---

Se, come facilitatori dell'apprendimento, vogliamo aiutare lo studente durante il suo lungo percorso formativo fino alla fase in cui sceglierà il campo su cui vuole concentrarsi, diventa essenziale considerare i diversi aspetti e fasi della valutazione. In questo modo avremo aiutato lo studente a intraprendere una strada scelta consapevolmente sapendo progredire e focalizzandosi sugli argomenti giusti. Ecco che ora "fare un esame" servirà anche a lui, non per aver un voto ma per conoscere meglio le sue abilità.

Quindi esami rivolti allo studente e non contro di lui. Ripensare quindi a una valutazione che lo studente possa accogliere e non temere, distribuita durante l'anno e proficua non solo a un voto finale ma utile nel lungo periodo. Esami, dunque, non fatti solo in un'occasione. Togliere il fattore dello stress aumenterebbe sicuramente la prestazione totale dello studente nel (suo) periodo di studio, e, in generale nelle scelte durante la sua vita. Quante volte ci sentiamo bloccati, incapaci di decidere, di scegliere, appunto perché abbiamo un "temuto" esame da sostenere, nella lunga strada che ci porta al nostro scopo, proprio nel periodo che dovrebbe essere il migliore, il periodo più verde della vita. Solo la parola 'sinav' (esame in turco), basta spesso a rovinarci le vacanze – il periodo in teoria destinato al nostro ben meritato riposo. E questa situazione dura per anni, questo 'sinav', come un muro insormontabile e onnipresente ci si presenta davanti nelle varie tappe della nostra vita.

Se siamo abbastanza bravi e fortunati da superare tutti gli esami scolastici ed accademici e arrivare alla laurea, avremo allora altri "esami" da affrontare nella vita e nel lavoro e anche a quel punto ci ritroveremo di nuovo ad essere selezionati dopo alcune prove scritte e orali.

In conclusione, arriviamo al punto in cui ci chiediamo cosa possiamo fare per migliorare questa situazione molto complessa. Che alternative ci sono? Abbiamo condotto un'intervista informale per strada coinvolgendo studenti turchi frequentanti scuole medie, licei e università tra 13 e 25 anni per conoscere la loro opinione sulla questione della valutazione. Ecco alcuni suggerimenti e commenti riportati qui di seguito tradotti in maniera compendiosa (in allegato in lingua originale):

### Composizione 1

*Chi vuole, può imparare a ogni condizione, anche con i propri mezzi. La colpa – se ce n'è una – non è del sistema educativo anche se il sistema non è per niente perfetto.*

### Composizione 2

*Sono contento dei miei insegnanti ma il sistema d'insegnamento cambia di anno in anno e crea disuguaglianza tra gli studenti. Inoltre, vorrei avere insegnanti più sorridenti e comunicativi che non creino uno spazio insormontabile tra loro e gli studenti. Il rispetto non viene dalla paura, è sbagliato pensare così.*

### Composizione 3

*Non c'è un sistema educativo regolare, ordinato. Il sistema di valutazione, cioè gli esami cambiano in continuazione, non possiamo adattarci a questi cambiamenti. Per questo motivo per gli studenti è quasi impossibile avere successo. Già alla scuola elementare il sistema educativo non è soddisfacente e ciò rende difficile il passaggio ad altri livelli d'insegnamento, come il liceo e l'università, generando problemi psicologici. Anche gli esami d'ammissione all'università non sono adatti a noi né sufficienti o soddisfacenti. Un sistema che costringe gli*

---

*studenti a rispondere a centinaia di domande in un periodo di tempo che non basta non può misurare il livello di conoscenza degli studenti. Ogni studente ha talento in un certo campo, ognuno è diverso dall'altro, e misurarlo correttamente dovrebbe essere fatto in modo adeguato. Il sistema costringe gli studenti a gareggiare tra di loro, ciò continua anche a livello universitario. Ci si rende nervosi preparandosi all'università e questo stato d'animo continua anche dopo essere stati ammessi perché pure il sistema universitario ha i suoi difetti con gli esami dove le domande non corrispondono sempre a quello che viene insegnato in classe. Uno studente non dovrebbe essere valutato secondo un metodo basato sulla capacità di imparare a memoria. Nei corsi di lingua si dovrebbe fare più pratica, più conversazione, così lo studente potrebbe far prova della sua conoscenza della materia.*

#### **Composizione 4**

*Trovo inadeguato e insufficiente il sistema degli esami in Turchia. Siamo sottoposti ad esami che ci considerano un insieme e non individui. E ci valutano come tali. Gli esami dovrebbero comprendere solo quello che è stato insegnato. Dovrebbero chiederci ciò che pensiamo sugli argomenti studiati e farci usare la nostra capacità creativa. Preferirei dare più esami orali, quiz e test invece di due esami al trimestre, perché sono studente di lingua.*

#### **Composizione 5**

*Gli studenti studiano solo per prendere la laurea. Non hanno l'abitudine di leggere. Quest'abitudine dovrebbe iniziare a livello di scuola elementare o secondaria. Il sistema educativo non è sufficiente o elettivo e costringe lo studente a crescere senza certe qualità. Ne vedremo in futuro le conseguenze negative. Il sistema educativo dovrebbe creare, formare individui coscenziosi dotati di certe qualità educandoli come tali.*

#### **Composizione 6**

*Il sistema moderno degli esami risale al 1858. Fin allora gli studenti studiavano per sé stessi, per imparare qualche cosa. Ma a partire da quella data hanno cominciato a studiare fino al mattino solo per imparare a memoria ciò che l'insegnante avrebbe domandato, non più per fare ricerca su quello che gli interessa. Rendere l'educazione obbligatoria e inaugurare numerose nuove università è servito solo ad inasprire la situazione. Da quella data abbiamo studenti senza interesse per la materia che studiano e che detestano essere a scuola. Perciò anche gli insegnanti desiderosi di insegnare perdono la voglia e chi ne soffre è lo studente volenteroso di studiare e imparare. Ovviamente porre un problema senza suggerirne la soluzione è sbagliato, perciò direi che sarebbe giusto valutare gli studenti secondo la loro presenza in classe. Così gli studenti ascolterebbero con maggior interesse le lezioni.*

#### **Composizione 7**

*Credo che nel mio dipartimento (Università di Ankara, Facoltà di Lingua, Storia e Geografia, Filologia Italiana) il sistema di valutazione venga applicato in modo giusto. Vorrei, però, che ci fosse consentito usare il dizionario durante l'esame di traduzione. Al corso di storia o storia della letteratura l'insegnante legge dal suo libro e gli studenti lo seguono prendendo appunti. Ciò che mi disturba è che veniamo spesso minacciati con i voti (sottinteso, di ricevere voti bassi), in particolare al primo e secondo anno e questo non mi piace. Secondo me, il sistema di valutazione dovrebbe comprendere la presenza in classe, la presenza attiva alle*

---

lezioni ed il successo ottenuto agli esami. Una valutazione di questo tipo sarebbe più giusta. Mi sembra ingiusto che chi ha studiato con cura, diligentemente, e che conosce abbastanza bene la materia studiata in classe, in un momento sfortunato non si mostra bravo all'esame e viene bocciato e ritenuto insufficiente. Invece c'è chi non viene alle lezioni ma che prendendo gli appunti dagli altri studenti presenti in classe e studiando solo la notte prima degli esami viene promosso e questo mi dà fastidio.

### Composizione 8

Secondo me, ciò che dà più danno e fastidio a chi si prepara all'esame di ammissione all'università è il regolamento dell'esame che cambia in continuazione. Avremmo dovuto avere già dai primi anni della Repubblica un sistema educativo saldo, ben fondato con delle radici solide e profonde. Purtroppo il sistema presente danneggia psicologicamente gli studenti e annerisce gli anni più belli della vita umana. I candidati che si preparano all'esame d'ammissione all'università devono studiare diversi argomenti in questa fase preparatoria, e non solo gli argomenti che gli interessano. Questa situazione causa turbamenti ed ansie profonde sfociando talvolta in tentativi di suicidio. Come arrivare ad un sistema più moderno, adeguato all'età in cui viviamo? Lo YÖK (Consiglio Superiore dell'Istruzione) e l'ÖSYM (Centro di Scelta e Inserimento degli Studenti) dovrebbero essere aboliti. Ogni università dovrebbe avere il proprio esame d'ammissione (orale o scritto) comprendente temi che andrebbero comunicati allo studente con un certo anticipo, in modo che lui possa prepararsi in un arco di tempo abbastanza lungo. Questi esami che avrebbero una certa contingenza potrebbero essere svolti sotto il controllo del MEB (Ministero della Pubblica Istruzione). Lo studente dovrebbe avere il diritto di prepararsi ad un esame su un argomento/campo specifico, un argomento che gli interessa e che viene insegnato nel dipartimento X della facoltà Y dell'università Z su cui lui farebbe l'esame.

### Composizione 9

In Turchia, già a partire dalla scuola elementare 'domina' un sistema educativo focalizzato al risultato e non al processo. Gli individui sono costretti a imparare a memoria le nuove informazioni e concetti senza comprenderli con l'aiuto della ragione e senza poterli valutare in rapporto alla vita attuale. In particolare a livello di scuola secondaria alcuni insegnanti concentrandosi solo sul bisogno di portare a termine il programma ed il piano di lavoro indicato dal Ministero corrono il rischio di 'saltare' la parte più importante dell'educazione, cioè il focalizzarsi sull'apprendimento.

Generalmente, le nuove informazioni vengono date allo studente in forma di un 'bombardamento' senza fargli acquistare la coscienza di imparare il perché, il come di ciò che si impara e tutto questo imparato a memoria viene chiesto all'esame. Così chi impara a memoria prende un buon voto e viene giudicato bravo. Chi non impara a memoria, invece, viene considerato pigro e insufficiente. Il sistema educativo attuale non mira a dare la capacità di pensare in modo analitico ma incita lo studente a pensare solo a ottenere un certo voto. Chi non ottiene questo voto in un esame, per esempio, tipo 'multiple choice' può 'cadere' in una posizione molto negativa che potrebbe avere effetto negativo sul suo futuro. Con questi esami, per di più, non si può distinguere giustamente il livello di conoscenza di uno studente, in particolare se è studente di lingua. La valutazione, secondo me, non dovrebbe essere fatta solo tramite un esame di qualche ora, ma dovrebbe prendere in considerazione la prestazione dello studente sotto vari aspetti e dovrebbe includere la valutazione del suo successo generale in un certo campo, il

---

suo sforzo nel processo di apprendimento e lo sviluppo fatto dall'inizio fino alla fine del corso: insomma, dovrebbe essere complessiva.

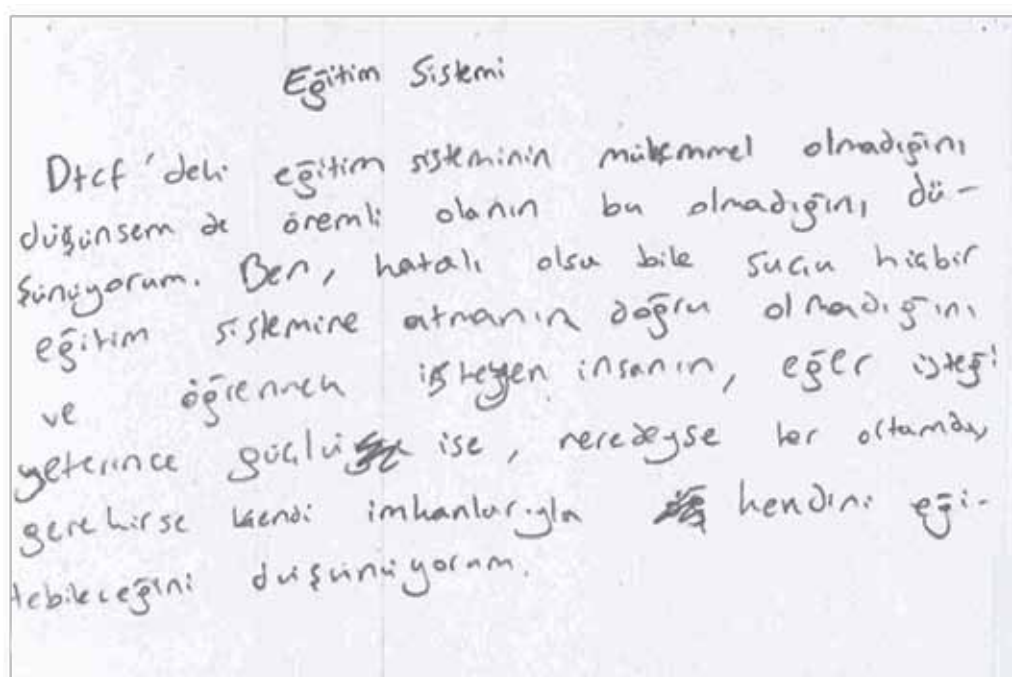
In fondo, si dovrebbe puntare su un sistema educativo dove si stimola lo studente a fare ricerca in un campo e ad analizzare i risultati ottenuti, in modo da arrivare alla conclusione, invece di dare tutte le informazioni in modo concentrato, come se fossero delle 'pillole'. Si dovrebbe dare una prospettiva allo studente in modo che possa scoprire se stesso ed i propri talenti. Solo con un simile sistema si otterrebbero valutazioni giuste ed equilibrate.

## Conclusione

Abbiamo cercato di trattare qui alcuni aspetti fondamentali del sistema di valutazione basato sugli esami. Il fatto che non esista uno standard per molti esami di lingua, nè per la stesura (orale o scritto; test o traduzione di paragrafi) nè per la valutazione, crea una situazione veramente problematica che non solo gli studenti ma neanche gli insegnanti talvolta riescono a capire e risolvere con facilità. Mi vengono in mente a questo proposito lunghe riunioni dove – per il mio campo – si è cercato di definire i parametri per misurare l'equipollenza tra esami fatti in diversi Paesi. Dopo discussioni snervanti molte volte ci siamo congedati dai colleghi senza essere convinti al cento per cento. Allora non sarebbe forse sbagliato concludere che i sistemi di valutazione in uso hanno delle lacune e non sono completamente adeguati a misurare e valutare il livello di conoscenza dello studente. In conclusione, sarebbe dunque da valutare la messa in discussione del sistema valutativo, dove la prestazione sul lungo periodo di uno studente valga più di un singolo esame, questo nell'ottica di operare in un sistema migliore per offrirlo agli studenti che rappresentano il nostro futuro.

## Allegati

### Composizione 1



## Composizione 2

19.03.2019

Dil-tarih ve Coğrafya Fakültesindeki İtalyan dili ve edebiyatı bölümünde bir süredir eğitimimi sürdürmekteyim. Eğitim aldığım öğretmenlerimden gayet memnun olmamla beraber birkaç kelimeyi belirtmek istediğim durum var.

Benim en çok gözümü carpan şey her sene değiştirilen öğretim teknikleridir. Bir-iki sene öncesinde aynı derse giren aynı öğretmenin nasıl anlattığı ders yöntemi ile ve önemli olan buna uyum sağlamaktır. Tabii ki de her şey ve herkes değişmektedir uygulanmalıdır ama bu insanlar arasında bir ayrım bize faydalı olacak yöntemlerdir. Esitliğin sağlanması da önemlidir.

Bir diğer durum ise çok daha genel fakat bir o kadar da önemlidir. İnsanların güler yüzlü olması. Bize eğitim ve öğretim vermek için burada bulunan ve mesteki amaçlarının, derslerin yanısıra toplum içerisindeki davranışlarıyla da bize örnek olmak olan kişilerin "Günaydın" kelimesine yanıt vermemesi veya kendilerini aynı asansörde bulunmaktan rahatsızlık duymas çok acı bir durumdur.

İnsanlar bazen saygı ve korku kavramlarını karıştırmaktadır ve altında aralarında büyük bir fark bulunmaktadır. Kişilerin sevgisini veya saygısını kazanmak hiçbir zaman o kişileri sindirerek ya da korkutarak yapılmaz. Ve hiçbir zaman korku sevgiyi doğurmaz.

19.05.2019

### SINAV SİSTEMİ

Eğitim sisteminde bahsetmek gerekirse düzenli bir eğitim sisteminin olmayışı, sınav sistemlerinin sürekli değişmesi ve öğrencilerin bu değişimlere ayak uyduramaması, o öğrencinin beşerî yeteneklerini neredeyse imkansız hale getiriyor.

İlkokulda başlayan eğitim sistemi yeteince iyi değilken liseye ve lisans eğitimine devam etmek zorlaşıyor. Liseye gaisi sınavları neredeyse her yıl değişmekte. Bu durum yüzünden öğrenciler istedikleri beşerî yeteneklerini ve aynı zamanda psikolojik beşerîliklerini neden oluyorsa.

Aynı şekilde üniversiteye gaisi sınavları da yetesizdir. Bir öğrenciyi belirli ve yetesiz bir süre altında yeten- ce soru yapmıyız zorlayan bir sınav sistemi öğrenci- lerin beşerî yeteneklerini ölçmek için uygun değildir. Her öğrencinin beşerî yeten- klerini belirlemek ve kapasitesi belirli bir seviyede olan ilköğretim ve üniversite- ler birbirleriyle yarıştıkları sınav sistemi üniversitede de devam ettirebilir. Üniversiteyi kazanmak için yeteince psikoloji beşerîlikleri, keşifleri, sonra dehis çok bozuluyor. Nedeni ise üniversitenin kendi içindeki sınav sistemi. Dehisler yeteince zayıf sınav sistemi beklenmedik sonuçlara ulaşabiliyor.

Bir öğrenci ezber sisteminin sürece soru yapmazlar. Dehis çok pratik uygulanması yapılmadığından. Böylece ezber yerine öğrenci kendine dehis çok göstere- bilir.

19.03.2019

## Sınav Sistemi Değerlendirilmesi

Türkiye'deki üniversitelerdeki sınav sistemini yetersiz buluyorum. Bu sistem, bilgiyi bize öğretmek için değil ezberletmek için var. Bulduğumuz yazılarda, kâğıdı kaldırmı, düşünüyorum çünkü daha iyi bir eğitim için, bu sistem fenele değil Türkiye yönelik olmalıdır. Durumlarımızla beraber ders görüyoruz, öğreniyoruz da fakat sınav sisteminin bu dersleri öğrenmemiz için yeterli olmadığını görüyoruz. Yazılı sınavlar, ders konularını içermeli, bazı sınavlarımızda bunu yapmadığımızı hatırlıyorum. Bizlere daha çok derslerimizden sorulduğu ya da yaratıcılığımızı ortaya koyacak sınavlar olmalı diye düşünüyorum.

Özellikle bizim gibi dil bilimleri için daha çok yabancı dilleri kullanılmaktadır. Bir dönemde yapılan bu yazılı sınav için neden her hafta konumuz sınavlarımız yapılmıyor? Bununla ilgili sorular halinde düzenlenebilir ve bize yabancı dilleri kullanmamızda, pekiştirmemizde çok büyük katkıları olabilir.

Böylelikle öğrenmelerimizi daha iyi pekiştirebilir, dilimizi öğrenme konusunda bulunabilir ve eğitimimizi daha iyiye taşıyabiliriz.

## Composizione 5

19.03.2019

Genel olarak konuşmak gerekirse, üniversitelerde yeterli bir etene sistemi olduğunu düşünüyorum. Genel öğrencilerden çoğunlukla genel sistemin yetersizliği. Öğrenciler genellikle sadece derslere gelecek ya da test amacı üniversiteyi bitirmek olarak kendilerini pekiştirmekten uzat kalırlar. Kendim de bir öğrenci olarak düşününce bu durum rahatsız ediyor. Bilimsiz, kültür seviyesi olarak gelişimsiz, kitap okuma alışkanlığı olmayan bir nesil yetiştiğini düşünüyorum. Tek sebep iki: tekniksel sınavın bütünlüğünün yeterliliğini, bilgilerini veya seviyesini ölçemeyebiliyor ve bu durum üniversite sonrası kaliteli iş piyasası sağlanamayacaktır. Günümüzde bu durum sıkça görülmektedir. Örnek olarak kendi bölümümden birkaç örnek; akademik olmayan bir öğrencinin kitap okumayı sevmemesi veya burdan siktirilmesi. Böyle bir durumda da ders istenen edebiyat eserleri ya da yararları gerçekten bilmeden o ders hiçbir çaba sarfetmeden geçmesi rahatsız edici bir duruma geliyor. Bu durum tabii ki ilköğretim, ortaokul dönemlerinde korandırılan yanlış alışkanlıklardan oluşuyor buna göre, hem aile tarafından hem de ilköğretim öğretmenleri tarafından.

Kendim de bu neslin içindeyim fotoğraf içinde bulunduğum bu neslinin çoğunluğu, kendisi niteliksiz olarak birekürre ve eğitim sisteminde buna yönelik eleştirel bir unsur olmaması durumlarından çoğunlukla sınıfları pekiştirme göreceklerinden hiç kuşku yok. Eğitim sistemi öğrencileri bilimsel, kültürel bir birey olarak yetiştirmeli, eğitmelidir.



## Composizione 6

Bilginin Önemsizleştirilmesi 19.03.2019

Modern sınav sistemi 1858'de Cambridge'de başladı. O zamana kadar öğrencilerin bildikleri sadece kendileri içindi. Ancak bu tarihten sonra öğrencilerin dersi gelmişmiş gibi değiştirmeye başladılar ve artık sistem bilginin araştırılmasından ve paylaşılmasından, hat peşinde koşmaya döndü. Öğrencilerin "sabahlara" sebepleri merak ettikleri ya da ilgi duydukları konuyu araştırmak yerine sonraki ~~gün~~ gün hocanın ne soracağını ezberlemeye dönüştü.

Eğitimin zorunlu kılması ve üniversitelerin yaygınlaştırılması bu sorunu daha da kötüledi. Artık ders ~~ya da~~ merakının olmayışının da üstünde o okulda dahi bulunmak istemeyen öğrenciler bulunmaya başladı. Daha da kötüsü bu öğrenciler yüzünden öğretmeye hevesli öğretmenlerin de hevesi köreliyor ve az sayıda meraklı öğrenciler de bu durumun kurbanı oluyor.

Elbette çözüm bulmadan bir sorun dile getirmek anlız olur. Denim terahim öğrencilerin dersi katılım ile değerlendirilmesi olacaktır. Bu sayede öğrencilerin dersleri hakkında ilgiyle dinleyecektir.

## Composizione 7

### Öğre ve Değerlendirme Sistemi

19.03.2019

Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İtalyan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğrencisiyim. Daha objektif ve güncel olmak adına, bölümüm ile ilgili fikirlerimi beyan edeceğim. Bulduğum bölümde öğrenci bilgi öğre değerlendirme sisteminin oldukça adil olduğunu düşünmekle beraber, kendimi rahat hissedemediğim durumlar da mevcut.

Zaman zaman bazı derslerin işleniş ve sonrasında değerlendirilme şekillerini sorguluyorum. Örneğin çeviri dersleri parçası ile verimli ve zevkli geçmesine rağmen sınavda sözlük kullanımının yasak olması çok da aklıma yatmıyor. Ya da sözlü anlatım derslerinde sınavların yazılı bir şekilde de yapılması. Pratik İtalyanca dersinde film izlenmesi. 3 ve 4 sınıflarda alınan İtalyan Edebiyat Tarihi ve İtalya Tarihi dersleri benim için ayrı bir yerde. Derslerde sadece hoca oluyor ve öğrenciler heril heril bunları yazıyor, sınavda da ortalama birkaç not dışında geri kalan herkes düşük not alıyor. Bu durum benim açısından gereksizlik yaratıyor ve üzüyor.

Ayrıca belli de en çok rahatsız olabileceğim şeyler arasında not ile edit edilme olayı özellikle 1 ve 2 sınıfta her ne kadar üzücü olsa da değerli hocalarıma da hak veriyor ve bunu yapma sebeplerini anlıyorum.

Sonuç olarak öğretilen bilgilerin sadece sınavda verilmiş cevaplar ile değil derse katılım, derste gösterilen katılım - başarı vs. gibi kriterlerle değerlendirilmesi gerektiği karâret ediyorum. Çünkü bu şekilde daha adaletli olacağını düşünmekteyim. Yetli bilgiye sahip, derslerine özeni göstermiş fakat sınav günü veya öncesi bir talihsizlikten dolayı, sınavda başarısız olmuş bir öğrencinin kalması bana adaletsiz ve üzücü geliyor. Derslere hiç gelmeyen notları alıp bir gün önce ezber yapıp sınavda bunları yazdığı için yarı notluk soru veya göz boyama ile başarılı olan kişilerin varlığı insanı üzüyor.

19/03/19  
Ankara

Üniversite Sınav Sistemi Değerlendirmesi:

Öncelikle belirtmek isterim ki, üniversite adaylarına en büyük zararı sile sile değişen sınav yönetmeliği veriyorduk. Daha en başta cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllardan itibaren, kökleri toprağın derinliklerine kadar uzanmış bir eğitim sistemine sahip olmalıydık ve buna uymalıydık. Ne yazık ki, günümüzün toplumsal meseleleri ile birlikte birlikte zorlaşan üniversite sınav sistemi adayları psikolojik olarak çökertmektedir. Mutlak sınav sisteminin insanları en güzel yaşlarında köreltiğini düşünüyorum.

Varolan sınav sistemi adayları istedikleri bölüme girebilmek için, sınava hazırlık aşamasında bütün konulara (okunmak istedikler bölüme alakalı olmayan konular da dahil) çalışmaya zorluyor ve bu durumu ne yazık ki bazıları hayata karşı daha kırılgan ve edisizli kılıyor. Örnek vermek gerekirse; bazı imtihan haberleri...

Peki daha evrensel veya çapdaş bir sınav sistemi nasıl olmalıdır? YSK, ÖSYM gibi kurumlar ortadan kaldırılmalıdır ve MEB çatısı altında her üniversitenin kendi öğrenim alım prosedürü olacaktır. Bu bir yazılı sınav olabilir, mülakat olabilir veya üniversitelerin öğrenim alımlarında yapacakları o sınav konuları adaylara aylar önceden sunulur ve adaylar o üniversitedeki istedikleri bölüme aylar önceden çalışmaya başlayabilir, MEB denetiminde olan sınavlar olabilir. Yalnız tek üzerine dağılması gerekir konu kısıtlıdır.

Son olarak bir örnek vereyim: bütün konulara çalışmak yerine aday girdiği istediği üniversitelerin, mesela X üniversitesinin Y bölümünün, T üniversitesinin Z bölümünün vs. sınavına hazırlanabilir.

### EGİTİM SİSTEMİ VE EGİTİMDE DEĞERLENDİRME

Türkiye’de ilköğretimden itibaren süreç değil, sonuç odaklı bir eğitim biçimidir. Bireyler küçük yaşlardan itibaren yeni bilgileri, nedeni ya da mantığını anlamaya gerek duymadan, glücel hayata bağdaştırmadan ezberlemeye yönlendirilirler.

Özellikle ortaokul ve lise düzeyinde, bazı öğretmenler öğrencinin öğrenmesine odaklanmadan sadece kendisine çizilen planı tamamlamış olma güdüsüyle işin asıl amacı: kısmını atlayabilirler. Dolayısıyla öğrenciler de sınavlarda bu bakış açısıyla değerlendirilir. Yani bilgiler bombardıman şeklinde öğrenciye verilir; acı, neden, ne şekilde öğrenmeleri gerektiği bilinci kazandırılmadan ezberlenmiş cümleler halinde sınavlarda öğrenciden istenir. Haliyle ezberi iyi olan öğrenci başarılı olarak kabul edilirken bu konuda daha zayıf olan öğrenci başarısız kabul edilir. Halihazırda eğitim sistemi, amelik dışı baccasından ziyade belli bir nota ya da puanı ulaşma öğrenci için hedef haline getirir. Çünkü çoktan seçmeli belli testlerde gereken puan alamayan öğrenci geleceğini belirleyecek olumsuz durumlara maruz kalabilir. Üstelik bu sınavlar gerekli ayırıcılığı her zaman sağlayamaz. Mesela yabancı dil sınavlarında, belli soru kalıplarını, bazı ipuçlarını öğrenen birisi dile hüküm olmasa da gerekli puanları alabilir.

Değerlendirmede belli sınavlar elbette gereklidir, ama tek başına yeterli değildir. Öğrenciyi bütün bir dönemin ya da belli bir eğitim hayatının sonundaki birkaç saatlik sınavlarla değerlendirmek yerine, daha bütüncül bir sistemle değerlendirme yapılmalıdır. Yani öğrenci her yönüyle değerlendirilmelidir. Dersteki genel başarı, öğrenme çabası, derin başlangıcından dönemin sonuna kadar kazandığı gelişme ve bunun gibi ölçütlerle daha kapsamlı bir değerlendirilme yapılmalıdır. Aslında öğrenciyi, hatta bireyi geliştiren şey, bilgilerin hap halinde verilmesinden ziyade o konuyla ilgili can alıcı noktaların verilip öğrencinin gerekli araştırmayı yapması sağlanarak o konuyla ilgili bir çıkarımda bulunması; olayı, durumu ya da cinsindeki bilgileri analiz edip yorumlaması yönünde bir eğitim hedeflenmelidir. Yükseköğretim kademesinde ve özellikle sosyal bilimlerde, hatta zaman zaman fen bilimlerinde de, bu uygulamalar yapılır da aslında ortaokul ve lise düzeyinde bu bakış açısı kazandırılmamıştır. Bireye küçük yaşlarda içselleştirmekte zorlandığı bilgileri birden yükleyip sindirmekten önce ve tanıyı bir stres unsuru haline getirmek yerine, özellikle ilköğretim kademesinden başlayarak, önce kendisini; güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi duyduğu ve duyduğuş şeyleri tanıması için imkân yaratılmalıdır.

Böyle bir eğitim sisteminin yerleşmesi durumunda değerlendirmeler daha sağlıklı yapılabilir, öğrenciler de hayatlarını sınav odaklı yaşamak yerine kendileri için önemli şeyleri hayatlarına dahil edebilecek ve ilerideki yaşantılarında bunları uygulayabilecek bilinci kazanırlar. Bence bu, öğrenciyi de öğretmeni de sadece sonuçla göre değerlendirilme baskısından kurtaracaktır.

---

# La valutazione nel sistema scolastico svedese

Gianluca Colella<sup>1</sup>

## 1. Premessa<sup>2</sup>

Una valutazione equa, giusta e democratica è, o meglio dovrebbe essere, l'obiettivo di ogni sistema educativo. Negli ultimi anni, in Svezia, il dibattito sulla valutazione si è fatto particolarmente acceso e numerosi cambiamenti sono alle porte proprio perché da più parti del mondo della scuola, della politica e della società civile si avverte il problema di garantire un giudizio equo per tutti. In ordine temporale, la prossima mossa sarà il cambiamento delle prove nazionali che, dopo un periodo di sperimentazione, già iniziato nel 2018, dovranno a partire dal 2022 essere interamente “digitali”; la proposta legislativa del governo 2017/2018: 14 porta infatti il titolo “Prove nazionali: giuste, eque, digitali” (*Nationella prov – rättvisa, likvärdiga, digitala*).<sup>3</sup> Ma qual è stata la situazione fino ad oggi? In questo breve intervento mi limiterò a presentare a grandi linee il funzionamento del sistema scolastico svedese in fatto di valutazione degli studenti della scuola dell'obbligo e degli istituti superiori.

## 2. Il sistema scolastico svedese

### 2.1. Principali riforme dalla fine degli anni Ottanta a oggi

Prima di entrare nel merito dell'organizzazione della scuola svedese è necessario fare una breve premessa su alcune scelte politiche operate negli ultimi trent'anni. Quella più

---

<sup>1</sup> Università di Dalarna.

<sup>2</sup> Fatta eccezione per alcuni articoli tratti da versioni online di quotidiani e periodici, tutte le fonti consultate sono documenti liberamente scaricabili dai siti degli enti e delle istituzioni che si occupano del mondo dell'istruzione. I link ai documenti saranno per motivi di praticità indicati solo nelle note a piè di pagina. La proposta 2017/18:14 può leggersi al seguente indirizzo: <https://data.riksdagen.se/dokument/H50314>.

<sup>3</sup> La proposta 2017/18:14 può leggersi al seguente indirizzo: <https://data.riksdagen.se/dokument/H50314>

---

importante si è avuta l'8 dicembre 1989, quando il governo guidato dal Partito Socialdemocratico dei Lavoratori di Svezia (*Sveriges socialdemokratiska arbetareparti*, ma più comunemente *Socialdemokraterna*) con il supporto del Partito Comunista (*Vänsterpartiet kommunisterna*<sup>4</sup>) riesce a far approvare dal parlamento, con una maggioranza risicata (162 contro 157), una legge sulla municipalizzazione della scuola pubblica (*kommunalisering av skolan*): ciò vuol dire che il carico dell'istruzione pesa interamente sulle casse dei comuni.<sup>5</sup>

Nel 1992 è stato poi introdotto un sistema di “buoni scuola” (*skolpeng*) a livello di scuola primaria e secondaria che consente la libera scelta tra scuole pubbliche e scuole private, o secondo l'accezione svedese “indipendenti” (*friständeskolor* o più semplicemente *friskolor* ‘scuole libere’) sul modello delle *charter schools* americane. Il *voucher* viene pagato con fondi pubblici dal comune locale direttamente a una scuola, esclusivamente in base al suo numero di studenti.

Sia le scuole pubbliche sia quelle private sono finanziate allo stesso modo. Tale de-regolamentazione ha provocato un'esplosione di scuole private, in alcuni casi per meri fini di lucro.<sup>6</sup> Nel 2011, il governo dei cosiddetti partiti “borghesi”<sup>7</sup> ha emanato una serie di direttive per una “ri-regolamentazione” del sistema delle scuole private, dal momento che a livello di istruzione secondaria molte scuole non presentavano i requisiti necessari. Sempre nel 2011 è entrata in vigore la nuova legge scolastica (*Skollag 2010:800*)<sup>8</sup> che a livello di scuola secondaria introduce una più netta separazione tra i programmi di preparazione all'istruzione superiore (*Högskoleförberedande utbildning*) e i programmi di “formazione professionale” (*Yrkesförberedande utbildning*). Solo i primi permettono di accedere a tutti i corsi universitari.<sup>9</sup>

Infine, il curriculum entrato in vigore nel 2011 ha introdotto un sistema ECTS, una scala che va da A (il massimo) a F (non superato); tale sistema ha sostituito i quattro giudizi alla cui base vi è la parola *godkänt* ‘approvato’: *mycket väl godkänt* (MVG), letteralmente ‘molto ben approvato’, *väl godkänt* (VG) ‘ben approvato’, *godkänt* (G) ‘approvato’, *icke godkänt* (IG) ‘non approvato’.<sup>10</sup>

---

<sup>4</sup> Oggi il nome del partito è semplicemente *Vänsterpartiet* ovvero “il partito della sinistra”.

<sup>5</sup> La suddivisione amministrativa in Svezia è assai diversa rispetto all'Italia. Il comune (*kommun*) non va inteso in senso italiano, ma comprende in genere la città principale e i piccoli centri satelliti e svolge la maggior parte dei compiti amministrativi non svolti a livello centrale; alla regione (*region* o *landsting*, secondo una precedente terminologia) spetta principalmente il compito di amministrare la sanità pubblica, i trasporti e i fondi per lo sviluppo del territorio.

<sup>6</sup> *Internationella Engelska Studier* e *Academedi*, due gruppi privati diffusi sul territorio nazionale e quotati sulla borsa di Stoccolma, hanno registrato negli ultimi anni degli utili importanti al punto che ad agosto 2019 ai loro azionisti sono stati distribuiti dividendi per 175 milioni di corone, circa 16 milioni di euro al cambio attuale. (*Vinstregn över skolor – S-ministern ser rött*, in *Svenska Dagbladet - Näringsliv*, 30-08-2019; <https://www.svd.se/engelska-skolan-ger-utdelning-till-agarna>).

<sup>7</sup> I cosiddetti partiti borghesi sono in ordine di peso *Moderata samlingspartiet* “Il partito della coalizione moderata” *Centerpartiet* “Il partito di centro”, *Kristdemokratiska Samhällspartiet* “Il partito social democratico cristiano”, *Folkpartiet Liberalerna* “Il partito popolare – I liberali” (dal 2015 semplicemente *Liberalerna*).

<sup>8</sup> Per il testo della legge con i successivi emendamenti, vedi: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling-skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling-skollag-2010800_sfs-2010-800).

<sup>9</sup> Generalmente, quasi i due terzi degli studenti scelgono di iscriversi a un programma che permette di accedere poi all'università. Per statistiche per gli anni scolastici che vanno dal 2011/2012 al 2019/2020, vedi: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2019-10-29-statistik-om-sokande-till-gymnasieskolan-2019-20>.

<sup>10</sup> È interessante far notare al lettore non avvezzo al sistema svedese, che a livello universitario, solo poche università utilizzano il sistema ECTS (come l'Università di Stoccolma); la maggior parte delle università continua con il sistema a tre voti U-G-VG (come l'Università di Uppsala).

---

## 2.2. I cicli scolastici: principi fondamentali e obiettivi

L'istruzione è obbligatoria (*grundskolan*) per tutti gli studenti dai 6 ai 15 anni e si articola in tre cicli di tre anni ciascuno preceduti da un *förskoleklass* ('anno prescolare'): *lägstadiet* (anni 1-3), *mellanstadiet* (anni 4-6) e *högstadiet* (anni 7-9). Nell'istruzione obbligatoria sono comprese anche le *sameskolor* per i bambini della minoranza etnica, autoctona, dei Sami (fino al sesto anno). La scuola secondaria superiore (tre anni), detta *gymnasieskola*, è invece facoltativa. Ci sono diciotto "programmi" nazionali regolari di tre anni tra cui scegliere, sei dei quali sono propedeutici all'istruzione superiore, i cui indirizzi sono grosso modo equivalenti ai nostri licei. Gli altri dodici sono simili ai nostri istituti tecnici e professionali.

Nell'ultimo anno di ogni ciclo, le materie principali (svedese, inglese, matematica) prevedono delle prove nazionali (*nationella prov*) sulle quali torneremo in §3; qui basta anticipare che non vi sono voti veri e propri per i primi due cicli (il primo voto viene assegnato alla fine del sesto anno) e che non vi è un vero e proprio esame di stato alla fine del secondo e del terzo ciclo, e del "ginnasio". Tuttavia, i risultati ottenuti alla fine del nono anno d'istruzione sono assai importanti. Infatti, se non si ottiene una votazione sufficiente in determinate materie – quelle obbligatorie sono 17 – non è possibile iscriversi a nessun indirizzo della scuola superiore. Così, se si vuole accedere a un istituto professionale, è necessario ottenere un voto positivo in svedese o svedese come seconda lingua, inglese, matematica e almeno altre cinque materie. Invece, per accedere a un "ginnasio" è necessario ottenere un voto positivo in svedese o svedese come seconda lingua, inglese, matematica e almeno altre nove materie della scuola dell'obbligo.<sup>11</sup> Gli studenti che non ottengono i requisiti hanno il diritto a partecipare a dei "programmi introduttivi" (ne esistono quattro diversi) che possono avere due distinte finalità: preparare lo studente a ottenere l'idoneità per un programma nazionale o fornirgli gli strumenti per accedere direttamente al mondo del lavoro.

Un'altra differenza con il sistema italiano riguarda gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, a cui il diritto legittimo all'istruzione è garantito attraverso i servizi offerti dalle cosiddette scuole "speciali" (*särskola*) che esistono sia per il ciclo obbligatorio (*obligatorisk särskolan*) sia per l'equivalente del livello secondario superiore (*gymnasiesärskola*).

Inoltre, per gli alunni con gravi disabilità intellettuali esistono delle speciali scuole di formazione focalizzate sulle seguenti aree: a) comunicazione, b) attività estetiche, c) abilità motorie, d) attività quotidiane, e) percezione della realtà. Questo particolare tipo di scuola è destinato a coloro che hanno una disabilità intellettuale importante e duratura a causa di danni neurologici, nonché a quelli con gravi forme di autismo.

Come è stato menzionato in § 2.1, non tutti i diplomi conseguiti presso un ginnasio garantiscono l'accesso a qualsiasi corso universitario. Chi, dopo aver frequentato un istituto professionale, decidesse di iscriversi a un corso universitario che richiede determinati requisiti, avrà bisogno di completare il proprio percorso frequentando corsi non ordinari presso un centro d'istruzione per adulti *Komvux*, acronimo che sta per *KOMmunal VUXenutbildning* (Centro comunale per l'istruzione degli adulti).<sup>12</sup> Allo stesso tempo, anche gli studenti

---

<sup>11</sup> Gli ultimi dati del 2019 dicono che solo l'84,3 % (-0,1% rispetto al 2018) degli studenti ha ottenuto i requisiti per accedere a una scuola secondaria superiore. Questo vuol dire che circa 17.600 studenti non hanno ottenuto i requisiti per accedere a un qualsiasi istituto superiore.

<sup>12</sup> Per maggiori informazioni si veda il seguente documento in lingua inglese: [https://utbildningsinfo.se/polopoly\\_fs/1.4753!/Menu/article/attachment/Komvux\\_Engelska.pdf](https://utbildningsinfo.se/polopoly_fs/1.4753!/Menu/article/attachment/Komvux_Engelska.pdf).

---

che hanno frequentato programmi “umanistici” possono avere delle difficoltà ad accedere a corsi universitari che richiedono un certo numero di punti in determinate materie. Tra le possibilità che vengono offerte per essere ammessi all’università, vi è anche il superamento dell’*Högskoleprov* letteralmente “prova per l’università”, conosciuta anche con l’acronimo *SweSAT* che sta per *Swedish Scholastic Aptitude Test*; si tratta di una sorta di supertest, della durata di otto ore, con domande di logica, matematica, svedese, inglese, che può svolgere chiunque, teoricamente anche senza aver mai frequentato un istituto superiore o una scuola svedese. Questa prova, che si svolge due volte l’anno, non è obbligatoria, ma chi vi ottiene un risultato molto positivo ha maggiori possibilità di accesso a corsi universitari “a numero chiuso”, come per esempio medicina e odontoiatria.<sup>13</sup>

### 2.3. Le agenzie nazionali

Lo *Skolverket*, letteralmente “agenzia della scuola”, è l’ente nazionale più importante a cui spetta il compito di redigere, a seguito di cambiamenti normativi, i *läroplaner*, equivalenti *grosso modo* alle nostre *Indicazioni per il curriculum*, nonché i *kursplaner* “piani di studio” delle diverse discipline. *Läroplaner* e *kursplaner* fanno parte di un unico documento generalmente citato con un acronimo: *Lgr11* per la scuola dell’obbligo e *GY11* per il ginnasio. Oltre a fornire le regole e le linee guida per un’istruzione democratica ed equa, tale ente si occupa della creazione delle prove nazionali, di analisi statistiche, e della valutazione generale del sistema scolastico; inoltre ha la responsabilità di sovrintendere al sistema di valutazione internazionale PISA. Occorre precisare che la quasi totalità delle informazioni e dei dati da cui si attinge nel presente contributo proviene dal sito internet dello *Skolverket* la cui architettura è pensata per facilitare l’amministrazione didattica da parte sia dei dirigenti scolastici sia dei docenti.<sup>14</sup> Oltre alle sezioni che illustrano come interpretare i vari curricula, si trovano video esplicativi e link a pubblicazioni scientifiche autoprodotte dall’agenzia o da questa commissionate; tutti i materiali sono liberamente scaricabili in formato digitale. Vi è inoltre un portale specificamente dedicato al supporto alla valutazione (*bedömningportalen*) per gli insegnanti di ogni ordine e grado.<sup>15</sup>

Un altro ente importante è lo *Skolinspektion*, l’ispettorato scolastico, la cui *mission* è sempre quella di garantire l’equità dell’istruzione in Svezia.<sup>16</sup> Tale agenzia pubblica regolarmente indagini e statistiche sulle “falle” che affliggono le valutazioni degli studenti delle scuole svedesi.

Per quanto riguarda invece le garanzie della didattica per gli studenti con disturbi e disabilità, vi è lo *Specialpedagogiska skolmyndigheten* “Agenzia scolastica per la pedagogia speciale”. Di più recente istituzione (2015) è lo *Skolforskning Institut*, “Istituto per la ricerca educativa” che si prefigge l’obiettivo di consentire a coloro che lavorano nel sistema scolastico svedese di pianificare, svolgere e valutare l’insegnamento, sulla base di metodi e procedure basati su studi scientifici per garantire agli studenti una didattica efficace.

---

<sup>13</sup> Per una descrizione in lingua inglese della prova, vedi: <https://www.studera.nu/startpage/road-to-studies/hogskoleprovet--swedish-scholastic-aptitude-test/what-is-the-hogskoleprovet/>.

<sup>14</sup> Vedi <http://www.skolverket.se/>.

<sup>15</sup> Sul portale dedicato alla valutazione (<https://bp.skolverket.se/web/thv/start>) si trovano anche materiali e documenti utili per la valutazione di altre materie. Non tutti i documenti sono liberamente accessibili senza la disponibilità di un username e di una password che vengono fornite al singolo docente dal dirigente scolastico.

<sup>16</sup> <https://www.skolinspektionen.se>.



---

L'ultimo ente importante è il *Sameskolstyrelsen* “Comitato per le scuole sami” che si occupa del coordinamento degli istituti dove l'insegnamento può essere impartito in lingua sami (ma solamente nei primi due cicli).<sup>17</sup>

Infine, occorre ricordare lo *Skolväsendets överklagandenämnd* “Commissione di ricorso per l'istruzione”; si tratta di un'autorità indipendente, una sorta di tribunale scolastico, alla quale gli studenti o i loro tutori possono rivolgersi per fare appello contro determinate decisioni prese in relazione a classi di scuola materna, scuole dell'obbligo, scuole secondarie superiori e istruzione degli adulti.

## 3. Il sistema di valutazione nella scuola svedese: le prove nazionali

### 3.1. Questioni generali

Alla fine del primo ciclo (anno 3) la prova nazionale riguarda solo due materie: svedese e matematica. Alla fine del secondo ciclo (anno 6), svedese, inglese, matematica, una disciplina di scienze naturali, una disciplina di scienze sociali; in questi ultimi due casi le materie variano di anno in anno. Lo stesso tipo di prove nazionali si hanno per l'anno 9. Per la maturità, invece, le prove nazionali riguardano solamente svedese, inglese e matematica.<sup>18</sup> Le prove di svedese e inglese sono sempre divise in due parti, una scritta e una orale. Nel caso della prova di “svedese 3” (*Svenska 3*), che si svolge nell'ultimo anno del ginnasio, non esistono diverse opzioni come succede in Italia. La prova consiste nella stesura di un “saggio breve” di carattere “scientifico” – in svedese PM (letteralmente *pro memoria*) – compreso tra le 600 e le 800 parole che deve basarsi sulla lettura di almeno due dei documenti forniti insieme alla prova. La prova orale invece consiste in una presentazione orale di circa cinque minuti in cui lo studente deve argomentare il suo punto di vista a proposito di un dato tema di attualità. In tal caso l'obiettivo richiesto è la capacità dello studente di dimostrare un'adeguata “consapevolezza retorica” (*retorisk medvete*).

Va specificato che tali prove nazionali, che per certi aspetti sono simili alle prove INVALSI, sono divise in più parti; alcune si svolgono nel semestre autunnale, altre nel semestre primaverile; i mesi coinvolti sono, generalmente, novembre, dicembre, marzo, aprile, maggio.

Come detto, allo *Skolverket* spetta la responsabilità delle prove nazionali. Tuttavia, non è l'agenzia stessa a preparare le prove, ma questa si rivolge a dipartimenti di diverse università; attualmente le università coinvolte nella costruzione delle prove sono: Göteborg (inglese, religione, educazione civica), Stoccolma (matematica per la scuola dell'obbligo e in parte per i ginnasi), Uppsala (geografia, svedese), Umeå (matematica per i ginnasi, biologia, fisica, chimica), Malmö (storia).<sup>19</sup>

Il dirigente scolastico (*rektor*) ogni anno provvederà a ordinare le copie delle prove da somministrare agli studenti. Oltre alle prove sono allegate tutte le informazioni di cui il docente incaricato della valutazione ha bisogno come una griglia e delle soluzioni commentate.

---

<sup>17</sup> Le località dove esistono questi particolari istituti scolastici sono (tra parentesi il nome in sami): Tärnaby (Dearnab), Karesuando (Gárasavvon), Giron (Kiruna), Jokkomokk (Jåhkâmåhkke), Gällivare (Váhtjer).

<sup>18</sup> Presso l'Università di Göteborg è attivo un progetto per la creazione di prove nazionali anche per altre lingue straniere come spagnolo, tedesco e francese (<https://nafs.gu.se>).

<sup>19</sup> Cfr. <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/nationella-provens-konstruktion>.

---

te. Il sito dello *Skolverket* informa che tutte le prove nazionali passano dei test di “fattibilità” grazie a delle simulazioni a cui partecipano sia insegnanti sia studenti (da 200 a 1000) e che la costruzione/sperimentazione di una prova nazionale richiede un periodo di tempo compreso tra un anno e mezzo e due anni. Tutte le scuole, in principio, possono far domanda per essere selezionate per partecipare attivamente alla fase di sperimentazione delle prove; il vantaggio di tale coinvolgimento sta anche nella possibilità di fornire agli insegnanti stessi un ulteriore supporto per la valutazione delle conoscenze degli studenti. Ovviamente lo *Skolverket* si aspetta che la collaborazione delle scuole sia fattiva e che non vi siano alterazioni dei risultati durante i test di prova.

### 3.2. Linee guida per la valutazione

È importante sottolineare che, *per legem*, «provet ska särskilt beaktas» (*Skollag* 2010:800, cap. 10, par. 20) ovvero il risultato della prova nazionale deve essere considerato in modo “speciale” per la valutazione finale. Il risultato di una prova nazionale non dovrebbe quindi essere l’unica base per la valutazione finale di uno studente.<sup>20</sup> Il fatto che i risultati di una prova nazionale debbano avere un significato “speciale” indica che tale prova ha un peso maggiore rispetto ad altri criteri usati dal docente nella valutazione delle conoscenze dello studente.

Le prove sono generalmente valutate dall’insegnante stesso, sempre che questo sia in possesso di un’abilitazione.<sup>21</sup> Tuttavia, lo *Skolverket* incoraggia un procedimento di valutazione collegiale (*sambedömning*) il che significa che più insegnanti discutono e valutano insieme le soluzioni degli studenti sulla base delle istruzioni fornite dai costruttori della prova. Un altro modo per aumentare l’affidabilità della valutazione è diffondere la valutazione tra colleghi dello stesso istituto o tra insegnanti di scuole diverse.

Le prove sono, ovviamente, uguali per tutti gli studenti, ma per quanto riguarda la prova scritta e orale di svedese, si ha la doppia denominazione “svedese” e “svedese come lingua seconda” (*svenska som andraspråk*). Ciò non vuol dire che ci sono due prove dai contenuti diversi, ma che ci sono due criteri di valutazione diversi. Per esempio, per quanto riguarda la prova nazionale scritta del sesto anno le matrici fornite al docente mostrano delle piccole ma importanti differenze.<sup>22</sup> Così se per gli studenti madrelingua si valutano esclusivamente due parametri *språk* e *skrivregler* (“correttezza linguistica” e “correttezza grammaticale”) per gli studenti non madrelingua si considera anche il parametro “strategie comunicative” *kommunikativa strategier*. Per ottenere il punteggio massimo “A” nella sezione *skrivregler*, agli studenti madrelingua viene richiesto di commettere pochi errori nell’uso dell’interpunzione («*få fel i användningen av skiljetecken*»); per i non madrelingua si dà invece l’indicazione «*gott bruk av skiljetecken*» “buon uso della punteggiatura”. Per la prova di *Svenska 3*, “Svedese 3”, che si svolge durante l’ultimo anno del ciclo superiore, i criteri per la valutazione degli studenti non madrelingua nella sezione lingua e stile della prova scritta

---

<sup>20</sup> Se per qualche ragione uno studente non può svolgere le prove nazionali nei giorni prestabiliti (che sono gli stessi per tutte le scuole svedesi), spetterà al dirigente scolastico decidere se permettere allo studente di fare la prova in un altro giorno. In ogni caso, il risultato non dovrà essere conteggiato nel rapporto che il dirigente scolastico invierà allo *Statistiska centralbyrån*, l’equivalente del nostro ISTAT.

<sup>21</sup> Non tutte le scuole hanno *legitimerad lärare*, letteralmente “docenti legittimati”, per tutte le materie (in particolare per quelle delle prove nazionali); pertanto, non è affatto infrequente la situazione in cui un docente non abbia l’autorizzazione a correggere le prove dei propri studenti.

<sup>22</sup> Per un quadro completo, v. <https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa99a2/1516017582200/skriv-berättande-text-bedomningsmatris.pdf>.

sono focalizzati sul principio della funzionalità comunicativa; per ottenere un A nella prova scritta è necessario “solamente” che il controllo grammaticale e il vocabolario non siano di ostacolo alla comunicazione («*Ordförrådet och den grammatiska behärsningen begränsar inte kommunikationen*»<sup>23</sup>).

### 3.3. Problemi di uniformità nella valutazione

Negli ultimi tempi, si è fatto vivo nel dibattito sulla scuola il problema della valutazione “generosa” delle prove nazionali (*generösa bedömning*). Per esempio, i campioni di alcune prove nazionali del 2017 sottoposte a una seconda valutazione da parte dello *Skolinspektion*<sup>24</sup> presentavano una forte discrepanza con il voto effettivamente dato allo studente. Nel 41% dei casi il voto era più alto; nel 19 % più basso. Questa tendenza si riscontra in tutte le materie rivalutate (meno per la prova di scienze naturali); anche il sesso degli studenti o la natura della scuola (privata o municipale) non influiscono su tale dato. L'indagine ha anche mostrato come la differenza media diminuisce in una certa misura quando si ha una valutazione esterna e una “disidentificazione” della prova; anche la co-valutazione (cioè svolta da più docenti) sembra ridurre la variazione. A tal riguardo riporto una tabella (Fig. 1) tratta dal rapporto dello *Skolinspektion* che confronta i dati per svedese, inglese e scienze naturali (NO) a seguito della revisione della valutazione:

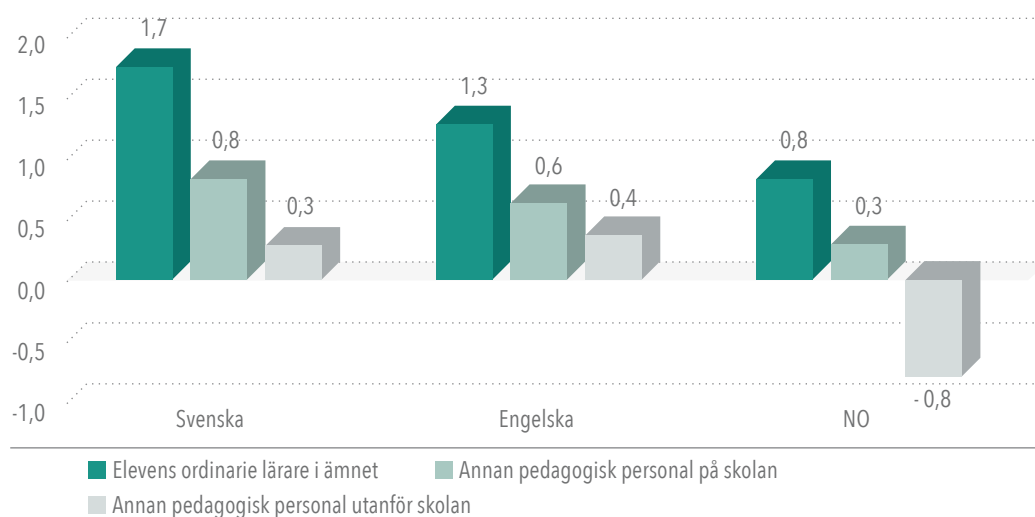


Fig. 1 (Skolinspektion 2017, p. 25)

Come era lecito aspettarsi, nel caso delle prove corrette dal docente (*Elevens ordinarie lärare i ämnet*), la discrepanza è assai notevole, tenendo conto della scala A-F (6 cifre). La variazione è media quando la prova è corretta da un altro insegnante della stessa scuola (*Annan pedagogisk personal på skolan*), minima quando il personale è esterno *tout court* (*Annan pedagogisk personal utanför skolan*). A tal proposito, nel caso della prova di scienze naturali emerge un dato interessante: si è verificato un eccesso di zelo da parte dei valutatori esterni.

<sup>23</sup> Per un quadro completo v.:

[https://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/529/c\\_529434-1\\_3-k\\_kp3delprovaexempelpabedomningsunderlag.pdf](https://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/529/c_529434-1_3-k_kp3delprovaexempelpabedomningsunderlag.pdf).

<sup>24</sup> Il rapporto può essere scaricato al seguente indirizzo <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssof/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/ombedomning-av-nationella-prov-2017-fortsatt-stora-skillnader.pdf>.

In un altro grafico si osservano gli effetti della co-valutazione (Fig. 2):

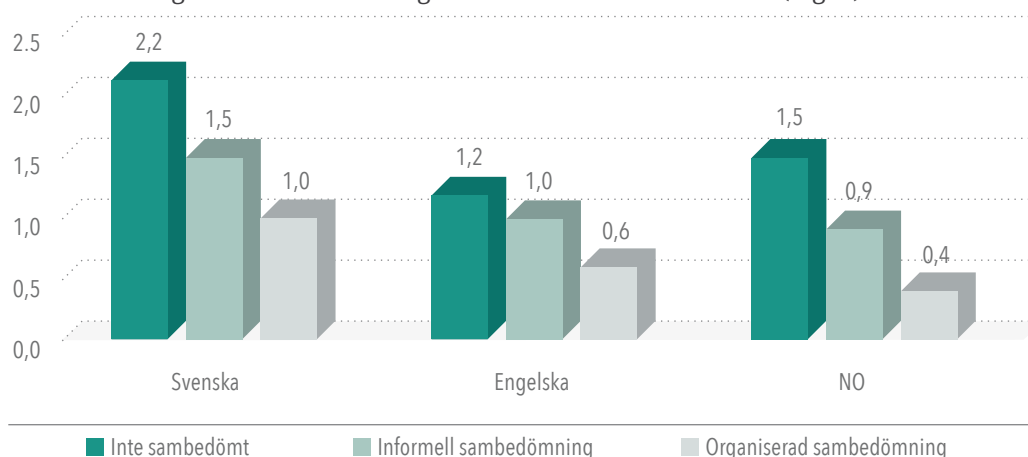


Fig. 2. (Skolinspektion 2017, p. 26)

Anche in questo caso, nelle prove corrette in autonomia dal docente (*inte sambedömt*), emerge una valutazione eccessivamente generosa; la situazione migliora leggermente se la valutazione collettiva viene svolta in maniera “informale” (*informell sambedömning*), vale a dire senza una preparazione specifica per questo tipo di valutazione; risulta invece abbastanza efficace una valutazione collaborativa organizzata (*organiserad sambedömning*), ovvero pianificata in anticipo, attraverso simulazioni e discussioni tra docenti.<sup>25</sup>

L'indagine sui dati del 2018 non mostra sostanziali differenze.<sup>26</sup> Nel 57 % dei casi, il valutatore ha effettuato una valutazione diversa rispetto agli insegnanti della scuola. Come negli anni precedenti, è più comune che le scuole assegnino voti più generosi rispetto ai valutatori che viceversa. Nel 38% dei casi, la valutazione è stata più generosa, mentre nel 19% dei casi vi è stata una valutazione più rigorosa rispetto quella effettuata dagli ispettori. Questo nuovo rapporto tiene in considerazione anche il fatto se la prova sia digitale, cioè svolta tramite computer, o scritta a mano; in tal senso non sono state riscontrate differenze sostanziali.

Date le forti escursioni rilevate dalle indagini, svolte nel corso degli anni, lo *Skolverket* incoraggia fortemente la valutazione esterna e/o collegiale; non è escluso che tale misura diventi effettiva anche da un punto legislativo. Va però ribadito, che non sono mancate critiche nei confronti delle prove nazionali e della loro capacità di offrire una valutazione oggettiva; inoltre stanno anche sorgendo dubbi sulla “digitalizzazione” che comporterà una ristrutturazione delle prove modellate sui questionari PISA.<sup>27</sup> In ogni caso, le ultime statistiche segnalano che 9 docenti su 10 ritengono importanti le prove nazionali per la valutazione degli studenti.<sup>28</sup>

<sup>25</sup> Sul sito dello *Skolverket* sono messi a disposizione pubblicazioni e documenti per pianificare la valutazione collegiale degli studenti.

<sup>26</sup> Cfr. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2019/onp-omg10.pdf>.

<sup>27</sup> Cfr. Lenita Jällhage, *betygsexpert kritiserar utredning om nationella prov*, in *Lärarnas tidning*, 27-04-2016: <https://lararnastidning.se/betygsexpert-kritiserar-utredning-om-nationella-prov/>.

<sup>28</sup> Cfr. Lenita Jällhage, *Lärarna som är mest positiva till nationella prov*, in *Lärarnas tidning*, 1-10-2019: <https://lararnastidning.se/lararna-som-ar-mest-positiva-till-nationella-prov/>.

---

## 4. Conclusione

Al di là della municipalizzazione della scuola pubblica e del fiorire delle scuole “indipendenti”, il sistema scolastico svedese non sembra presentare una spiccata autonomia e con l'avvento delle prove digitalizzate la morsa sui criteri per una valutazione uniforme sarà ancora più stretta. Il controllo che lo stato vuole attuare attraverso le sue agenzie è giustificato dalla necessità di garantire il principio di equità. Va però detto che, come agenzia governativa, lo *Skolverket* offre un grande supporto ai docenti, soprattutto mediante materiali, corsi di aggiornamento, seminari e *webinars*, per permettere loro di dare una valutazione equa a tutti gli studenti, sia madrelingua sia non madrelingua.<sup>29</sup> Qualcuno potrà vederci il tipico paternalismo della socialdemocrazia nordica: ma in fondo non si lamentano forse i docenti italiani della distanza delle istituzioni? Occorre poi rimarcare che le prove nazionali svedesi portano sempre la firma di chi le ha costruite e che qualsiasi scuola può avanzare la propria candidatura per partecipare alla sperimentazione delle prove. Tali procedimenti, oltre a evitare uno scollamento tra il mondo della scuola e quello dell'università, sono, a modesto parere di chi scrive, esempi di trasparenza e responsabilità.

---

<sup>29</sup> Nel marzo 2020, in piena emergenza coronavirus, lo *Skolverket* ha decretato la cancellazione di tutte le prove nazionali previste nel semestre primaverile e ha pubblicato sul proprio sito una serie di documenti e indicazioni riguardo a quali parametri adottare per la valutazione degli studenti, tenendo in particolar conto della nuova situazione venutasi a creare con il passaggio alla didattica da remoto.

---

# Le scuole e gli studenti visti da vicino e da lontano. Tappe di un lungo percorso

*Raimondo Bolletta*

L'estremo interesse di questo seminario è legato alla varietà di prospettive in cui è stato sviluppato il tema: l'area linguistica, la certificazione alla fine della scuola secondaria, la comparazione internazionale. Il mio obiettivo è di proporre una riflessione che tenga conto anche della prospettiva storica.

La questione della valutazione scolastica, intesa nelle tante possibili accezioni, è più che mai aperta, poiché si intreccia con i problemi tecnico-scientifici dei metodi e degli strumenti da utilizzare, con i valori che sono alla base dei criteri per giudicare i dati ed infine con le condizioni storiche ed i vincoli economici che afferiscono alla sfera politica. L'obiettivo di questo contributo è avviare una riflessione tenendo conto di tale intreccio tra tecniche, valori e politica.

Prima di accingerci ad interpretare ciò che ci proponiamo di osservare, è necessario definire e condividere una scala, dimensionare l'oggetto. Se osserviamo la foto di un grande quadro o di un grande mosaico, ingrandendo e rimpicciolendo la scala riusciamo a vedere cose diverse, esattamente come accade se approfondiamo la conoscenza di un singolo allievo o di una intera classe, di una scuola o di un intero paese. Però tutte queste dimensioni sono ugualmente necessarie se vogliamo interpretare i dati e i fatti in modo appropriato.

In materia di valutazione, proprio come quando scattiamo una fotografia, a seconda della dimensione dell'ambito che vogliamo studiare, dobbiamo scegliere un'ottica appropriata e di conseguenza l'obiettivo con cui scatteremo la foto: a volte serve un grandangolo, a volte un teleobiettivo, a volte un'ottica macro.

Nella valutazione scolastica spesso si corre il rischio che lo stesso strumento di rilevazione – l'ottica dell'obiettivo – sia utilizzato in contesti e scale così diverse da fornire dati ine-

---

satti o inappropriati. A volte si generalizzano casi singoli e/o di gruppi molto piccoli o si applicano risultati di sistema alla valutazione di singole classi o addirittura di singoli studenti.

Quando si valuta *la* scuola o *nella* scuola, quando si vogliono interpretare nessi causali, non ci si può limitare a delle rilevazioni sincroniche, quelle relative ad una sola campionatura, occorre considerare anche le variazioni legate allo scorrere del tempo, e soprattutto occorre analizzare i fenomeni in relazione al contesto storico in cui emergono e in cui trovano le loro spiegazioni, occorre analizzarne l'evoluzione.

Ho provato a segnare le tappe principali del lungo percorso di cui sono stato testimone diretto. Si tratta di un elenco di eventi che susciteranno in chi legge un interesse e una sensibilità diversa a seconda della memoria individuale.

- Fine della seconda guerra mondiale: la scuola è vista come possibile redenzione per uscire dall'abisso della guerra. In questo contesto, la valutazione – del solo studente – non è un tema ricorrente del dibattito pubblico, e resta ancorata alle forme tradizionali esistenti prima della guerra.
- Il '68 e gli anni settanta: l'innovazione didattica connessa alla sperimentazione di nuovi modelli di scuola suscita un vivace dibattito pro e contro la valutazione vista come selezione di classe. Il *Mastery Learning* e l'istruzione programmata usano la valutazione formativa come strumenti necessari per la gestione di una didattica efficace. Le indagini comparative IEA (*International association for the evaluation of Educational Achievement*)<sup>1</sup> danno impulso alla ricerca empirica di sistema basata sui test. Si diffonde l'uso di tassonomie delle prestazioni per la costruzione dei test secondo le linee della psicologia comportamentista.
- Anni '80: l'ambito di applicazione della valutazione si amplia dal livello *micro* a quello *meso* e a quello *macro*; l'oggetto delle rilevazioni si sposta dal prodotto al processo. Della valutazione si sottolinea la funzione retroattiva, la valutazione diventa funzionale alla assunzione di decisioni.
- Anni '90: avvio dell'autonomia scolastica e della valutazione di sistema. Autovalutazione di istituto. Dall'OCSE (*Organization for Security and Co Operation in Europe*) progetti INES (*Indicators for Education Systems*) e PISA (*Programme for International Student Assessment*), studi di correlazione tra sistemi scolastici e sistemi economici, studi dei processi di globalizzazione.
- dal 2000: effetto della cultura sulla comparabilità degli esiti. Sistemi nazionali e rendicontazione. Efficacia ed efficienza. Relazione tra formazione e mondo produttivo e centralità delle competenze.

Negli anni '90 l'OCSE, dopo la caduta del muro di Berlino e la fine della guerra fredda, ha rafforzato la sua funzione scientifica e statistica, diventando progressivamente un centro studi di modelli econometrici pensati per l'occidente sviluppato. In tali modelli assumono sempre maggiore importanza l'economia della conoscenza, il valore del capitale umano e i relativi indicatori dei sistemi nazionali di istruzione.

Il programma OCSE-INES ha sviluppato un repertorio annuale dal titolo *Education at a Glance* e ha avviato PISA, realizzato per la prima volta nel 2000 e successivamente ripetuto

---

<sup>1</sup> <https://www.iea.nl/home>

---

con cadenza triennale. Il programma OCSE-PISA ha introdotto una sostanziale novità nel metodo valutativo in quanto la validità dei test non si basa sulla coerenza con i programmi scolastici attuati nei vari paesi – nelle indagini IEA l’analisi individuava un *core curriculum* condiviso da tutti i paesi partecipanti e su questo si costruivano i test per le comparazioni – ma su un *framework* che l’OCSE riteneva adeguato a configurare un insieme di competenze degli studenti funzionale al progresso economico dei paesi partecipanti. Il valore misurato è riferito al sistema economico, entro il quale il sistema scolastico, rappresentando un costo, deve esser in grado di produrre benefici apprezzabili in termini di output, ovvero di competenze distribuite nella popolazione attiva.

La pubblicazione dei risultati del primo studio di PISA nel 2000<sup>2</sup> ha determinato uno shock in molti paesi partecipanti poiché i risultati in certi casi erano stati molto inferiori alle attese e sovvertivano molti luoghi comuni sulla situazione interna dei vari paesi. PISA ha gradualmente intensificato l’impatto della valutazione sulla politica e sulle riforme scolastiche sino a diventare il più noto ed il più influente studio su larga scala in materia di istruzione.

L’analisi dell’efficienza e dell’efficacia dei sistemi formativi e il loro ruolo nello sviluppo economico veicola il modello per gli stessi strumenti di indagine. Il successo del primo PISA ha promosso l’avvio di successive ricerche internazionali mirate alla valutazione di una estesa gamma di competenze anche in età adulta. Il complesso di queste ricerche ha influenzato la valutazione scolastica almeno su tre aspetti: le finalità dell’educazione (ciò che viene misurato), la scala (dove e quando si fanno le rilevazioni) e i modelli interpretativi. In particolare si estende l’insieme delle *skills* come descrittori del capitale umano, includendovi quelli non cognitivi.

La copertura geografica di PISA è cresciuta tanto da coprire 80 sistemi scolastici nel 2018, rispetto ai 32 sistemi della prima indagine del 2000. Anche il punto di vista è gradualmente cambiato attraverso l’integrazione dei database raccolti in indagini diverse con formati accessibili e utili ai *policymaker*.

In poco più di un ventennio una valutazione realizzata diacronicamente su una scala così vasta di casi ha consentito all’OCSE di diventare la più influente agenzia internazionale in grado di orientare le scelte dei singoli governi nel campo dell’istruzione attraverso la diffusione di informazioni e risultati sulle competenze degli studenti interrelati con quelli economici. Anche l’Unione Europea ha contribuito al successo del modello OCSE adottando spesso i risultati PISA come indicatori o *benchmark* per i propri progetti di intervento.

## Caso Italia

La valutazione delle indagini PISA offre un punto di vista campionario certamente importante, ma la complessità di un sistema formativo non può essere ridotta a poche scale unidimensionali su alcune competenze di base.

In Italia, l’INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione)<sup>3</sup> cerca di contemperare due punti di vista, quello “fine” della valutazione didattica di tutti gli studenti e quello di sistema che controlla gli andamenti complessivi

---

<sup>2</sup> Per la documentazione relativa alle edizioni 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018 cfr. <https://www.oecd.org/pisa/>.

<sup>3</sup> <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>



---

e le strutture di cui è composto il sistema di formazione e istruzione. I risultati INVALSI, per la loro complessità di indagini di tipo censuario si prestano a una lettura secondo punti di vista molto diversi, ma non sempre è chiaro a quale *stakeholder* siano destinati e quali debbano o possano essere gli effetti di tali conoscenze una volta che sono state diffuse.

Dopo gli attentati dell'undici settembre e dopo la crisi economica del 2008, la visione globale e progressista dell'OCSE è offuscata da un nuovo clima di scontro di civiltà, da una nuova e più spietata competizione economica legata alla finanza. In questo quadro le scuole, più o meno dovunque, hanno in parte perso la loro funzione di inclusione e promozione sociale, per assumere un ruolo più attento ai risultati, alla selezione di nuove élite, alle competenze spendibili nel mercato del lavoro, che diventa però evanescente in quanto molto mutevole.

La valutazione appare sempre meno come uno strumento di conoscenza per il miglioramento e l'inclusione e assai di più come un momento per selezionare, per certificare, per discriminare. Gli oggetti della valutazione non sono più solo gli studenti, presi singolarmente o a gruppi, ma sono anche gli stessi docenti, le scuole, i dirigenti e su scala più vasta gli stessi paesi e i loro sistemi educativi.

L'approccio della valutazione si è trasformato da *low-stakes* ad *high-stakes*<sup>4</sup>, da valutazioni di sistema prive di sanzioni, a valutazioni più dure in cui la posta in gioco è più alta. I docenti sono al centro del processo, in quanto molte procedure di verifica "oggettiva" sono introdotte per controllare proprio la qualità della loro valutazione (per molto tempo è stato ventilato l'uso dei test INVALSI negli esami di Stato) o per valutare indirettamente la loro professionalità.

La diffusione di test oggettivi ha riguardato le selezioni del personale docente e direttivo, gli accessi alle università, l'accesso alle professioni. Probabilmente proprio l'uso intensivo di test nelle selezioni è alla base del riflusso di singoli docenti verso forme di accertamento olistiche e verso criteri di giudizio più adeguati a una società elitaria e statica. Inoltre, variare il punto e la scala di osservazione aumenta la complessità, poiché fa emergere aspetti sempre nuovi della realtà. Ad esempio il punto di vista della spendibilità dei risultati scolastici nell'inserimento nel mondo del lavoro ha posto al centro dell'attenzione le competenze, il cui accertamento è richiesto formalmente nelle nuove certificazioni finali degli esami di Stato in Italia. Il risultato è l'affievolimento di una cultura della valutazione a scuola come modo per valorizzare il contributo di ciascun docente alla crescita della propria comunità scolastica: è evidente il contrasto tra le graduatorie all'interno della classe, tra classi o tra scuole che annualmente sono rese note dai sistemi nazionali di valutazione e lo sforzo di un docente per capire quanto ogni singolo studente può dare, per rimuovere gli ostacoli che ogni singolo studente incontra sia sul piano cognitivo sia sul piano affettivo.

Nel 2000 a Lisbona l'UE fece una promessa a sé stessa che ha molto a che fare con il nostro discorso sulla valutazione. L'obiettivo dichiarato, e riconfermato più recentemente, è quello di fare dell'Europa lo spazio economico più competitivo e dinamico del mondo basato sulle conoscenze, uno spazio economico che sia in grado di promuovere una crescita duratura incrementando i posti di lavoro e favorendo una maggior coesione sociale. Sappiamo purtroppo che quella sfida è in parte fallita, la conoscenza e la cultura hanno scelto

---

<sup>4</sup> Sull'impatto di questi esami nel sistema turco è intervenuta con molta chiarezza Gülrü Yüksel, in questo volume.

---

continenti nuovi e la competizione economica ha visto arrancare l'Europa dietro a paesi in crescita.

In conclusione credo rimangano aperte e siano cruciali in questa fase storica le seguenti riflessioni. È possibile conoscere meglio e più a fondo i processi della crescita culturale e dello sviluppo delle competenze degli studenti? È possibile capire i fattori che influenzano maggiormente l'efficacia dell'azione didattica su piccola scala o su grande scala? È possibile trasmettere sistemi valoriali identitari ai nostri giovani ispirati a un umanesimo globale pacifico? È possibile costruire e mantenere, far crescere sistemi formativi efficaci capaci di costruire benessere e qualità della vita?

La valutazione può diventare uno strumento di progresso e di miglioramento?

---

# Una lingua "non scolastica", una cattedra molto piccola

Raniero Speelman<sup>1</sup>

**N**ei Paesi Bassi l'italiano nei licei non viene quasi insegnato: cinque su base volontaria hanno introdotto l'italiano oltre al cinese, russo o spagnolo. L'esame viene sempre organizzato dalla stessa scuola, diversamente da quelli di inglese, tedesco o latino. Si può capire che tra le varie realtà scolastiche che coinvolgono l'italiano non esiste praticamente alcun coordinamento dell'insegnamento o della valutazione.

Si comincia dunque ad imparare la lingua all'università con un programma, che nel primo anno è di carattere introduttivo e glottodidattico e nel secondo approfondisce le conoscenze precedentemente acquisite, in genere seguito da poche persone, in parte già in possesso di una certa conoscenza della lingua (ad esempio, grazie a genitori italiani o a corsi seguiti in Italia), in parte proprio alle prime armi. Alla maggior parte dei corsi partecipano più docenti. Nonostante i gruppi siano piccoli alcuni sono ampliati dagli studenti del *minor*<sup>2</sup>, di varia provenienza (dalle scienze alla storia dell'arte), che rinforzano la posizione della cattedra dell'Università di Utrecht (UU), la più piccola di quell'ateneo, da cui porto questa esperienza.

Accanto all'insegnamento universitario su cui mi soffermerò qui, vi sono numerose scuole di lingua e altri tipi di corsi in genere senza alcuna valutazione e quindi non considerati nel contributo.

Qui esaminerò alcune problematiche di valutazione delle prestazioni, sia nei confronti degli studenti che tra i vari docenti e fra docenti e organizzazione universitaria. Sono di fondamentale importanza la varietà degli aspetti e delle tecniche glottodidattiche all'ordine del giorno, la *fine tuning*<sup>3</sup> all'interno di piccoli gruppi e il ruolo della valutazione dei corsi da

---

<sup>1</sup> Università di Utrecht.

<sup>2</sup> Il *Minor* di italiano all'Università di Utrecht offre 3 corsi di apprendimento della lingua e uno di storia d'Italia dal Risorgimento in poi, per un totale di 30 ECTS (crediti formativi europei).

<sup>3</sup> Cioè, il mettersi d'accordo sui dettagli dei programmi, i cambiamenti permessi dall'impostazione ufficiale ecc.

---

parte degli studenti. Particolare attenzione sarà prestata alle tesi di laurea (BA, MA) e alle traduzioni, tutte prove per le quali non sono fornite “guide per il docente”.

In genere all’università prevale un tipo di *assessment* consistente di più prove di varia natura. Ad esempio, un esame interinale, una presentazione e un esame finale, o una serie di compiti, uno o più esami ed un *paper* su un argomento trattato nel corso o accordato col docente. Ciò ha il vantaggio di dividere le prove per trimestre, costringendo lo studente a studiare sodo durante il corso evitando di lavorare solo nell’ultima settimana prima dell’esame.

Per alcuni corsi, soprattutto di glottodidattica, la serie di prove assume una fisionomia svariata: grammatica, ascolto, scrittura, lettura, conversazione: tutti questi aspetti sono affrontati a metà corso e poi di nuovo alla fine. Ma anche un corso di letteratura può comporsi di 6 compiti settimanali, una presentazione di un libro o un autore, e due esami orali. Un aspetto molto importante è il commento (*feedback*), cui un docente presta molta attenzione perché gli studenti insistono sempre di più su tale aspetto della valutazione. Alla fine del corso, non solo lo studente riceve una valutazione, ma viene valutato anche il docente<sup>4</sup> e quest’ultima valutazione, non di rado espressa in un voto, viene presa molto sul serio dal sistema. Un giudizio negativo sul docente e sul corso spesso conduce a profonde modifiche di impostazione. Paradossalmente, malgrado iterate sollecitazioni, a compilarla è di solito una percentuale inferiore alla metà dei partecipanti. È impressione mia e di molti colleghi che l’occasione offerta possa costituire per gli scontenti una forma di vendetta. Appena un corso non è conforme alla pratica corrente (ad esempio, un corso con molti docenti ospiti) viene criticato per l’organizzazione che lascia a desiderare.

## Gruppi diseguali

Un altro problema piuttosto insolito, consiste nella valutazione diversa tra studenti di madrelingua neerlandese e studenti bilingui. Questi possono ottenere delle esenzioni per il corso di glottodidattica ma sovente ci rinunciano per non perdere il contatto con i compagni iscritti nello stesso anno o per avere un corso che non richiede loro molto sforzo. Capita anche che lo studente abbia una conoscenza frammentaria della grammatica italiana, ad esempio quando si parla la lingua a casa senza mai soffermarsi sulla teoria e pratica dei tempi e modi verbali o in caso di dialettologia.

Ai fini della valutazione sono applicati gli stessi criteri per tutti i tipi di studenti. Già si sa che gli studenti di origine italiana hanno un vantaggio iniziale che finirà col cancellarsi almeno in parte nel corso del tempo. Ma ci sono altre soluzioni di tutto rispetto. Chi scrive ha studiato lingue e culture turche per un anno, quando la popolazione studentesca era mista (nella mia annata 1992/1993, il 40% era neerlandese e il 60% turca ‘di terza generazione’, quindi bilingue). Il curriculum includeva un corso di traduzione in cui i testi considerati erano uguali per entrambi i gruppi, ma la valutazione era diversa: uno studente neerlandese poteva fare forse il doppio degli errori ottenendo lo stesso voto. Qui del resto si tratta di una differenza talmente forte tra le due lingue che non si poteva presupporre che un neerlandofono potesse raggiungere un livello identico a quello dei compagni turchi, nemmeno alla fine di tre anni di studio. Non serviva, anzi sarebbe stato controproducente, separare i due

---

<sup>4</sup> per mezzo del sistema “Caracal” che consiste sia di domande richiedenti un voto tra 1 e 5 che di domande aperte.

---

gruppi e trattarli in modo diverso. Al contrario, la presenza dei turchi aiutava gli olandesi a scrivere meglio, e viceversa.

Altri problemi nascono dalla presenza di studenti italiani in Olanda. Non si tratta di numeri elevati ma non sono nemmeno da ignorare. Alcuni seguono un corso nel dipartimento di italiano per conoscere altri italofofoni o per ottenere con facilità buoni voti. Questi sono valutati nella stessa maniera degli studenti autoctoni. Il livello dei voti in Olanda va dal 6 (sufficiente), al 7 (abbastanza buono) all'8,5 (molto buono) fino al massimo 9 (eccellente); gli studenti italiani hanno buoni motivi per non esserne tanto contenti, perché in Italia i voti 28, 29 e 30 (anche con la lode) sono molto comuni. Tradotti nel sistema italiano, studenti eccellenti (con il giudizio eccezionale di 9) otterrebbero il voto comunissimo di 27, mentre si aspetterebbero probabilmente 30. Le università italiane conoscono queste differenze ed anche quelle olandesi ne sono consapevoli. Alla UU è in corso di introduzione un apposito sistema di valutazione. Per ora, l'università neerlandese traduce tutti i voti riportati in Italia in un 'sufficiente', impedendo quindi che gli studenti se ne servano per ottenere una buona media. Se da un lato impedisce che i risultati dell'Erasmus siano sproporzionatamente alti, dall'altro non motiva gli studenti neerlandesi a studiare con impegno in Italia.

La UU collabora con l'Università di Trieste nei corsi di MA per traduttologia. Qui, la direzione traduttiva generalmente è italiano → neerlandese. Chi scrive ha contestato molto questo sistema unilaterale per le traduzioni non letterarie, che pare anche in contrasto con la nomina recente di un ordinario anglofono, madrelingua Afrikaans. Infatti, quasi la metà dei lavori affidati ai traduttori giurati riguarda la traduzione verso l'italiano e l'università che dovrebbe insegnare come tradurre da una lingua all'altra fa un lavoro a metà. Non si capisce pertanto la scelta di limitarsi a questo sistema. Chi adduce che il livello raggiunto da un traduttore nella L2 non sarà mai quello di un madrelingua ha ragione, ma non sempre si richiede tale perfezione: la chiarezza di una prassi nazionale (ad esempio in materia di regolamentazione dei servizi sociali o di diritto processuale) non dipende dall'uso della terminologia italiana nel caso in cui la materia stessa nel Paese sia organizzata in modo diverso da quello italiano. Ovviamente, per le traduzioni letterarie è diverso: ci vuole un madrelingua per tradurre un romanzo in italiano. Ma per tornare alla situazione nostra, gli studenti triestini seguiranno dei corsi in cui si traduce dalla loro madrelingua verso la loro L3 o L4 poiché avranno scelto sempre 3 lingue, ad es. inglese, tedesco e neerlandese, o francese, spagnolo e neerlandese: quest'ultima lingua è quasi inevitabilmente la terza per il prestigio o numero di utenti minore rispetto alle 'grandi' lingue europee. Ciò crea non poche differenze di livello. Come adattarsi a queste ultime? Facile: si dà agli studenti italiani un voto più alto per le traduzioni in neerlandese. Sarà chiaro che non serve a molto cominciare a contare i vari tipi di errore e procedere poi a dare un voto. Sono in genere studenti bravissimi e motivatissimi che danno il meglio di sé. Bisogna valutare la loro situazione, il progresso che compiono, le loro aspettative (qui, ovviamente, diventa difficile ignorare il sistema italiano) e confrontare tutto con quello dei compagni. Il più delle volte i partecipanti al corso sono due, massimo tre e i termini di confronto sono pochi.

Un caso particolare è costituito dagli studenti provenienti dalle Fiandre che talvolta seguono dei corsi di traduzione nei Paesi Bassi settentrionali nell'ambito della collaborazione

---

tra Utrecht e Lovanio. Sono parlanti madrelingua, spesso anche bravissimi<sup>5</sup> ma hanno nella loro lingua delle espressioni idiomatiche (indicate come “neerlandese meridionale”) che non sono utilizzate al Nord dove sono considerate strane o addirittura sbagliate. In un corso di traduzione in cui ho insegnato a studentesse fiamminghe ho corretto queste varietà regionali senza però considerarle errate.

## Un esperimento: “corso lampo”

A settembre 2019 fui invitato a tenere un corso speciale all’Istituto interuniversitario neerlandese di Storia dell’Arte (NIKI) a Firenze: un gruppo di studenti senza alcuna conoscenza della lingua doveva essere preparato in due settimane a comprendere sia la grammatica che il lessico, a poter leggere testi settoriali con l’aiuto di un dizionario e muoversi anche a livello più intellettuale in Italia. Il gruppo constava di dieci persone, provenienti da tutte le celebri università neerlandesi (Leida, Amsterdam, Utrecht, Groninga e Nimega), prevalentemente iscritti a Storia dell’Arte, Storia e Neerlandistica. Per l’ammissione a questo corso speciale avevano tutti superato una rigorosa selezione. Sorprendente – ma a rifletterci bene, forse nemmeno tanto – quasi la metà del gruppo aveva studiato latino a scuola, e quasi tutti possedevano una buona dimestichezza con i termini grammaticali quali coniugazione, congiuntivo, perfetto e dativo in quella lingua. Hanno seguito dalle 4 alle 6 ore di lezione al giorno, incluse prove intermedie, con i compiti per ogni lezione. Oltre alle conoscenze passive, il programma richiedeva una certa esperienza di pronuncia, di ascolto e di presentazione orale e scritta, vale a dire un’autopresentazione e la scrittura di un brano sulle ultime vacanze svolte. Come materiali di studio le grammatiche, sia tradizionali che quelle dotate di esercizi, sono servite molto limitatamente. Nonostante fossero disponibili, sono state utilizzate soltanto per illustrare le frasi incontrate o campi lessicali giudicati utili, utilizzando esempi scritti al computer. Nell’aula mancava la classica lavagna – durante le lezioni (il tempo per preparare *PowerPoint* od altri materiali non c’era stato, perché l’invito ad intervenire era arrivato durante le vacanze annuali) – e si sono scelti in primo luogo testi storico-artistici ma anche targhe commemorative, opuscoli e cartelli esplicativi museali e altri materiali trovati sul posto (“In questa casa, Galileo...”). Inoltre sono stati inclusi brani tratti da cataloghi di mostre, poiché gli studenti avrebbero dovuto imparare a leggerli nel loro quotidiano insieme a testi narrativi di Vasari (*Vita di Buonamico Buffalmacco*) e Cellini (ovviamente, la *Vita*), offerti sempre con qualche spiegazione o facilitazione.

Si è rimasti sorpresi nel vedere quanto avessero imparato in breve tempo. Buoni i risultati delle prove e anche i voti dell’esame finale. Qui, la valutazione non aveva lo scopo di stabilire una graduatoria precisa di errori; erano tutti bravi e dunque le differenze tra i partecipanti risultavano essere minime. Oltre ad incoraggiare gli studenti, la valutazione mirava a mettere in rilievo i punti da monitorare o migliorare per consolidare una buona base per studi futuri. Mettere in risalto le differenze a tal punto da separare i più bravi da quelli che avevano dovuto sgobbare sarebbe giovato a ben poco.

---

<sup>5</sup> La parte neerlandofona del Belgio è molto più conscia del valore della propria lingua che non i Paesi Bassi settentrionali. Nei Paesi Bassi l’inglese sta diventando sempre più importante e all’inizio del 2020 un ateneo (l’Università tecnica di Twente) ha ufficialmente adottato l’inglese come lingua di insegnamento; in Belgio chi vuole lavorare in un ateneo neerlandofono deve parlare la lingua nella varietà fiamminga.

---

## Più docenti per un corso

Da noi succede frequentemente: un corso viene affidato a due o più docenti. È logico per la glottodidattica: grammatica, ascolto, lettura, conversazione, vocabolario e pronuncia sono aspetti tutti essenziali ma che possono richiedere l'intervento di docenti diversi. Quasi tutti desiderano per i corsi di pronuncia e conversazione un italiano, molti invece preferiscono un neerlandese (o in Turchia, un turco) per spiegare la grammatica, perché ha dovuto affrontare in passato gli stessi problemi degli studenti attuali ed ha imparato la grammatica a scuola, non nell'ambiente familiare. Confesserei di non sentirmi in grado di insegnare la mia lingua materna a stranieri e, se devo già spiegarne le regole, di avere qualche difficoltà a trovare le regole precise prima di saper rispondere. Ma anche per altre materie più omogenee si opta per una combinazione di docenti. Con un collega insegno nel corso "*Dante's Afterlives*", con un altro "Letteratura dalle Origini fino ad oggi". Ad un livello contenutistico potremmo procedere da soli: ognuno potrebbe parlare con altrettanta facilità di Tondelli e di Boiardo. Ma se il collega è malato, c'è subito chi lo può sostituire. E offrire due accenti diversi può essere utile: nel corso su Dante, il mio collega spiega il poeta dal punto di vista cristiano, io da quello ebraico e musulmano. Funziona benissimo. Qui però nasce la domanda: come valutare le prestazioni degli studenti? Per Dante, ci dividiamo i compiti per categoria (ad uno la bibliografia, all'altro l'iconografia) e le tesine le giudichiamo insieme. L'esame è orale, ciascuno fa alcune domande e basta. Gli studenti generalmente preferiscono questo tipo di esame in preparazione al soggiorno di studio in Italia che ormai è diventato elemento fisso del programma di studi.

Con l'altro collega, ci dividiamo i periodi: i primi secoli toccano a me, le presentazioni di un romanzo moderno le dividiamo tra di noi per garantire in ogni caso la conoscenza di un libro da parte di ogni docente. Tempo fa il collega mi chiese come avremmo fatto gli esami orali. Propose 4 domande, di cui una di carattere linguistico ed una riservata ai compiti e volle sapere il punteggio per ciascuna. È certo un valido approccio, ma provai un certo imbarazzo: preferisco un'interrogazione aperta che rassomigli ad una conversazione tra persone colte. Certo anch'io desidero verificare il livello di conoscenza dei fatti e di comprensione delle opere, ma in modo meno formale e restrittivo. Già la suddivisione interna di scrittori, periodi, domande, compiti corretti ecc. determina un voto capace di unire una varietà di valutazioni parziali. Ho un gran rispetto dei miei colleghi ma credo che ognuno possa prendersi una certa libertà per ottenere un risultato. La pratica però non è d'accordo con me: la burocratizzazione dell'insegnamento richiede sempre più tempo e un'unica prestazione – ad esempio una traduzione – va ormai analizzata a seconda di vari aspetti non sempre facilmente distinguibili. Analoga cosa si vede nel giudizio dei tirocini: laddove forse tre anni fa bastava una chiamata all'organizzazione che offriva il tirocinio per discutere le qualità dello stagista e fissare insieme un voto, oggi si usano 4 moduli diversi tutti da consegnare, e conta molto meno il giudizio di chi ha seguito lo studente per più di un trimestre.

## Valutazione delle tesi

Per le tesi sia di BA che di MA da anni vige un sistema a due relatori, quello vero e proprio e un "secondo lettore", il cui compito è quello di leggere il risultato finale e giudicarlo con apposito modulo. Insieme cercano di dare un giudizio corretto che prenda in esame correttezza e originalità della ricerca, applicazione di fonti e bibliografia, uso di note e ri-

---

spetto del sistema introduzione, impostazione e svolgimento ricerca, conclusione. Nel caso in cui il voto proposto dai relatori sia 6 (sufficiente) o invece molto alto, una terza persona è invitata a dare il proprio parere, di solito – se presente – il professore ordinario. L'unico punto criticabile è forse che il lavoro del secondo lettore non è preso in considerazione nel prospetto dei compiti e poi, quasi sempre, è svolto nel periodo di ferie.

Il dottorato di ricerca non rientra in questo sistema: e qui il Ministero dà all'ateneo una bella somma per ogni dottorato. Il dottorando è seguito da un relatore, il cosiddetto "promotor", talvolta assistito da un "co-promotor", che al termine dei lavori fa nominare una "commissione di lettura" incaricata di approvare la dissertazione. Il candidato difende poi il proprio lavoro dinanzi ad una "commissione di opposizione" composta di ordinari ed alcuni specialisti. È un'apoteosi della vita accademica circondata da riti secolari (il candidato in frac, la commissione in toga), ma non succede mai che il candidato sia bocciato: infatti, la sua tesi deve essere precedentemente discussa e approvata dalla commissione di lettura prima della cerimonia.



---

# La lingua di genere in ambito formativo: il ruolo della rappresentazione adeguata e la sua considerazione al momento della valutazione

Stefania Cavagnoli<sup>1</sup>

## 1. Cos'è la lingua di genere

La parola “genere” è un concetto grammaticale che solitamente forma un sintagma grammaticale o lessicale con l'aggettivo. Mentre il primo sintagma è considerato stabile, perché non varia, il secondo è legato a più variabili, è mobile, è flessivo, nel senso che si adegua al contesto e al sesso dei parlanti. Il genere grammaticale ricopre la categoria del nome, che non varia (una mela è sempre femminile, può variare nel numero, due mele). Il genere contribuisce alla costruzione di un'identità, fisica e sociale. La sua funzione consiste nel classificare i nomi e nell'accordare gli elementi della frase (un elemento determina la forma degli altri elementi).

L'attribuzione di genere in italiano è arbitraria, con l'eccezione dei nomi di esseri animati, soprattutto di persona. A sostegno dell'arbitrarietà si veda l'attribuzione in altre lingue (il sole/die Sonne). Il genere lessicale è considerato marcato o non marcato, dove per *non marcato* si considera, nella lingua italiana, il genere maschile, considerato il genere normativo.

### Il genere come fenomeno sociale

Il passaggio dalla teoria linguistica alla prassi della lingua mette in evidenza la necessità di effettuare scelte di politica linguistica. Le strategie applicabili sono quella della neutralizzazione o quella della femminilizzazione. Nel primo caso si considera la non marcatezza come un criterio inclusivo (“i cittadini” per l'uso femminile e maschile), nel secondo si avvicina al

---

<sup>1</sup> Università di Roma Tor Vergata

---

maschile la versione femminile (“i cittadini e le cittadine”). Il problema, nella prassi applicativa, è nella scelta della femminilizzazione, e nell’asimmetria semantica che spesso si trova in italiano (segretario/segretaria).<sup>2</sup>

La parola “genere” è già entrata nel diritto positivo sostituendo la parola “sesso”: non è solo la scelta di un termine che suona più “raffinato”, ma è una scelta teorica ben precisa nella direzione della negazione della differenza uomo/donna come fondamento antropologico dell’identità sessuale e della famiglia. È dunque una costruzione culturale, oltre che politica. Già da questa affermazione si possono delineare alcune tematiche di discussione importanti, come la scelta, la contestualizzazione culturale e sociale, e quindi l’aspetto linguistico. Infatti esiste una forte relazione semantica fra la categoria linguistica di genere e la sua denotazione, che collega la realtà linguistica con quella extralinguistica, cioè il contesto culturale, sociale, economico in cui essa è inserita. In ciò è determinante il ruolo delle persone, donne e uomini, all’interno della società.

L’attenzione alla comunicazione adeguata è quindi un’attenzione alla culturalità. Usando la lingua come previsto dalle norme grammaticali descritte da Cavagnoli e Dragotto (Cavagnoli 2015; Dragotto 2012) si rappresenterebbe la realtà in modo più corretto, creando un contesto linguistico di parità e non di androcentrismo. La via per questo riequilibrio linguistico e sociale è quella dell’educazione. La scuola ha un ruolo significativo in tale percorso e così lo ha la valutazione.<sup>3</sup>

## 2. La lingua di genere e la scuola

Educare alle differenze è un obiettivo della scuola italiana, e a sostegno di tale proposito esistono leggi, nazionali e internazionali. L’impegno parte dall’informazione e dalla sensibilizzazione dei giovani, per una formazione adeguata alla società in cui vivono. L’ambito in cui si sottolineano maggiormente le competenze della differenza rientrano in quelle di cittadinanza, volte a preparare cittadine e cittadini alla responsabilità, alla consapevolezza, alla relazione sociale. Tali obiettivi sono rintracciabili nelle Raccomandazioni del Parlamento europeo sull’apprendimento permanente e le competenze chiave del 2006<sup>4</sup>, del 2016<sup>5</sup> e la norma di attuazione italiana<sup>6</sup>, in cui si mette al centro l’approccio contro le discriminazioni, e il rispetto delle persone e delle differenze. L’educazione alla cittadinanza è un’educazione trasversale, che non si limita ad alcune discipline, ma sta alla base della programmazione didattica e realizza un approccio basato sull’articolo 3 della Costituzione italiana, che così recita:

---

<sup>2</sup> Lo studio più significativo, per la lingua italiana, è quello di Alma Sabatini (Sabatini 1987), ripreso in altri volumi successivi, principalmente ad opera di linguiste (Robustelli, Giusti, Cavagnoli, Dragotto).

<sup>3</sup> Nelle Linee guida del Ministero dell’Istruzione si parla di “cittadinanza attiva”. Cfr.: Linee Guida Nazionali (art. 1, comma 16, legge 107/2015). Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione, 27.10.2017.

<sup>4</sup> Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a Competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE).

<sup>5</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN). Raccomandazione del consiglio del 19 dicembre 2016 sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti (2016/C 484/01).

<sup>6</sup> <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/Italian-Report-on-upskilling-Pathways-New-Version-04102018.pdf>. Implementazione in Italia della Raccomandazione del Consiglio “Percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti”.

---

*Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.*

Ma sono molti i riferimenti di legge, a livello nazionale e sovranazionale<sup>7</sup>, che ribadiscono la necessità di abbattere stereotipi e pregiudizi in ambito educativo, ben consapevoli dell'importanza di iniziare il prima possibile a decostruire visioni stonate della realtà.

Nei percorsi educativi è determinante però considerare anche gli effetti del cosiddetto "curricolo nascosto", attraverso il quale vengono veicolati stereotipi e pregiudizi che diventano, nella mente delle bambine e dei bambini, la normale percezione. Spesso è proprio chi insegna che non riflette sulle conseguenze delle proprie parole; e tale mancanza di consapevolezza determina poi una trasmissione non adeguata delle conoscenze e dei comportamenti.

Nell'insegnare, emergono alcuni fenomeni, studiati per esempio da Ghigi (2019):

- le differenze nella relazione tra docente e allieve e tra docente e allievi sul piano dell'attenzione accordata, del sostegno e della valutazione;
- le differenze tra ragazze e ragazzi nella partecipazione in classe e nella valutazione del proprio lavoro e dei propri risultati;
- le differenze nella comunicazione e nelle strategie di apprendimento tra donne e uomini;
- le differenze di attese da parte di studentesse e studenti a seconda che il docente sia donna o uomo.

Ognuno di questi punti potrebbe e dovrebbe essere approfondito, da parte di chi lavora in classe, in collaborazione con studiosi/e, in una ricerca-azione volta a individuare i problemi centrali della comunicazione didattica, per poi poter proporre dei modelli e delle soluzioni valide.

### **3. Genere e didattica: il ruolo della scuola**

Come si evince da quanto affermato sopra, il ruolo della scuola nell'educazione di genere è centrale e fondamentale. Tutte le dimensioni legate all'insegnamento devono confrontarsi con questa tematica e trovare delle vie per modificare una realtà che non risponde né alle richieste normative, né all'effettiva partecipazione di donne e uomini al processo sociale.

Le principali dimensioni sono quelle della lingua, della didattica (Biemmi 2017 e 2019; Eurydice 2017) del genere, della disciplina e della valutazione (Corsini, Scierri 2016)<sup>8</sup>.

In questo contributo si focalizza la ricerca sull'aspetto linguistico. La lingua rappresenta

---

<sup>7</sup> Convenzione di Istanbul, 1.8.2014, che prevede il tema della parità di genere e l'attenzione alla violenza di genere anche a livello scolastico; a livello italiano si vedano almeno: il già citato comma 16 della Legge 107/2015 – cd. "Buona scuola" –, che promuove l'educazione alla parità di genere; le linee guida Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione, 2018; l'articolo 5 della legge n. 119/2013 e il Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere, sull'educazione alla parità e al rispetto.

<sup>8</sup> Vedere anche il lavoro dell'associazione "Scosse" relativo a "Educare alla diversità".

---

le discipline, racconta le materie, le presenta e spinge a riflettere chi sta imparando. Ma se gli esempi di lingua, e non solo quelli che provengono dall'insegnante, sono esempi sempre al maschile, o sempre stereotipati, il messaggio che passa è quello cristallizzato in una visione androcentrica. Le immagini, le narrazioni, i racconti presentano una realtà che però spesso non corrisponde al mondo che cambia, e che si ripete uguale negli anni.

Il ruolo del/della docente, come quello dei libri di testo, è in tal modo determinante per una comunicazione equilibrata nei confronti della classe; una comunicazione che presti attenzione ai ruoli dentro la classe, e che non li attribuisca sulla base del genere, o meglio, della tradizione che il genere perpetua. Per modificare, scalfire, cambiare tali ruoli è fondamentale la consapevolezza di studenti e studentesse: farli riflettere, prendere posizione, verbalizzare i loro pensieri è il punto di partenza. Discutere sulla tipicità delle attribuzioni di genere alle materie (le STEM<sup>9</sup> non sono adatte alle ragazze!) decostruisce gli stereotipi e i pregiudizi. Anche una riflessione, da parte della classe, sulla questione di genere nella valutazione degli obiettivi e delle competenze può essere d'aiuto nel riposizionare la questione della parità e del rispetto nei percorsi educativi, come richiesto dalle indicazioni presenti nella normativa.

## 4. Il ruolo della formazione linguistica nelle grammatiche e nei dizionari

Fusco (2012:33) osserva che «*Le definizioni dei dizionari dovrebbero essere, per così dire, "asettiche", cioè dovrebbero rispondere a finalità puramente descrittive, ma talvolta diventa la sede nella quale affiora l'ideologia del lessicografo*». Ciò nonostante, i dizionari restano il punto di partenza per un'analisi linguistica delle parole utilizzate all'interno della scuola. Si porta qui, a mo' di esempio, una parte della definizione di donna e di uomo, dal vocabolario Treccani online<sup>10</sup>.

*donna* s. f. [lat. *dōmīna* «signora, padrona», lat. volg. *dōmna*].

a. Nella specie umana, l'individuo di sesso femminile, soprattutto dal momento in cui abbia raggiunto la maturità anatomica e quindi l'età adulta: *una giovane d.*, *una d. anziana*; *non è ancora una d.* (non ha ancora raggiunto la pubertà);

*uòmo* (ant. o pop. *òmo*) s. m. [lat. *hōmo hōmīnis*] (pl. *uòmini* [lat. *hōmīnes*])

a. Essere umano di sesso maschile (in contrapp. espressa o tacita a *donna*): *il principio della parità giuridica tra uomo e donna*; *abito da u.*, *sarto da u.*; *cappello da u.*; *un u. solo tra molte donne*; *Dio creò la donna da una costola dell'u.*; *non so chi fosse al telefono, ma era una voce d'uomo*;

accompagnato da determinazioni attributive riguardanti l'aspetto fisico:

*un u.alto, basso, grasso, magro, robusto, gracile*; *un bell'u.*; *un pezzo d'u. o un bel pezzo d'u.*, un uomo aitante e ben fatto; *un u. di media statura*; *un mezz'uomo* (mingherlino, rachitico, e in senso fig. uomo vile, codardo).

Secondo Treccani la donna è tale dal momento della pubertà, l'uomo dalla nascita. Nell'accompagnamento con aggettivi, viene messo in evidenza che, per la donna, si tratta spesso di apprezzamento, mentre nella definizione di uomo si parla di «*determinazioni*

---

<sup>9</sup> Science, Technology, Engineering, Mathematics.

<sup>10</sup> Si sottolinea, oltre alla differenza legata al sostantivo uomo, che in italiano è iperonimo di essere umano, e quindi anche di donna, ma non viceversa, che il confronto scelto è legato proprio allo stesso passo della definizione del maschile e del femminile.

---

*attributive riguardanti l'aspetto fisico*». Sono solo due esempi di come si può lavorare sui dizionari in classe, riflettendo su aspetti che, ad una prima lettura, possono passare inosservati ma che invece creano e tramandano una situazione che paritaria non è.

Anche il Dizionario d'uso De Mauro denota una situazione simile:

1 FO<sup>11</sup> essere umano adulto di sesso femminile: *una d. giovane, vecchia, una bella d.; essere, diventare d.*, raggiungere la pubertà | con valore collettivo: *i diritti della d., la condizione della d.*

2 moglie, compagna, donna che si ama, spec. preceduto da agg. poss.: *la mia, la tua d.*

3 in funz. agg. inv., spec. con nomi di professione o cariche tradizionalmente maschili: *sindaco d., medico d.* funziona da aggettivogeno, spec. davanti a nomi di professi o cariche tradizionalmente maschili che non presentano un femminile regolare: *d. sindaco, d. poliziotto, d. manager.*

4 fam., colloq., donna di servizio: *cercare, trovare una d.*

Alla voce uomo, corrispondente come accezione, si legge invece:

2a essere umano adulto di sesso maschile: *un u. giovane, vecchio, un bell'u.; essere, diventare u.*, raggiungere la pubertà, l'età adulta, la maturità anche intellettuale morale funziona da aggettivogeno: *u. immagine, u. massa, u. rana.*

2b persona indeterminata di sesso maschile: *ha risposto un u. al telefono, è venuto un u. a cercarti*

Nell'analisi di come i materiali usati a scuola ogni giorno veicolino inconsapevolmente molto spesso significati ingiusti, la ricerca ha incluso le grammatiche delle scuole secondarie di primo grado, partendo da come viene preso in esame il genere del nome, questione che viene affrontata per la prima volta a livello di scuola primaria, ma poi ripresa nel ciclo successivo e focalizzata sul tema degli animali e delle professioni.<sup>12</sup>

I cinque manuali analizzati sono differenziati per casa editrice, mentre l'anno di pubblicazione è pressoché lo stesso, proprio per non far intervenire modifiche legate ad eventi contestuali.

1. Musso F., 2009, *Parole che contano*, Lattes, Torino
2. Palazzo A., Ghilardi M., 2011, *A chiare lettere*, Loescher, Torino
3. Peruzzi L., Martini G., 2013, *La grammatica dei perché*, Le Monnier Scuola, Firenze
4. Rossi S., Rossi G. A., 2012, *Italiano istruzioni per l'uso*, Zanichelli, Bologna
5. Sensini M., 2012, *L'italiano di tutti*, Mondadori Scuola, Milano.

L'analisi, per motivi di spazio, si limita a considerare due criteri:

1. la forma base, per cui si verifica se sia sempre la forma maschile quella di partenza;
2. i nomi di professione, fonte continua di dissimmetria semantica.

Nel testo 3, il più recente, si fornisce una pagina di sintesi, con evidente necessità di interpretare gli esempi, ma senza nessuna considerazione utile alla riflessione (Peruzzi, Martini 2013, Fig. 1, in allegato).

---

<sup>11</sup> La sigla è la marca d'uso che il dizionario assegna ad ogni termine; in questo caso si tratta di un termine considerato fondamentale.

<sup>12</sup> Sul tema della grammatica a scuola si veda Lo Duca M. G., 2015.

---

Negli esercizi non si formula la consueta richiesta di trasformare il maschile in femminile, ma si propone una individuazione dei nomi nei due generi. La casistica è molto limitata.

Nel testo 5 (Sensini 2012), il più diffuso perché ne esistono diverse versioni, ma che sull'argomento genere ripresenta sempre la stessa scheda, dal titolo "Dal maschile al femminile", corredata di esempi ed esercizi, si portano esempi con il suffisso -essa senza specificare che tale suffisso è considerato negativamente nel testo di Sabatini 1987. Oltre alla scheda, il volume riporta un approfondimento sui nomi al femminile nelle cariche e nelle professioni (Sensini 2012:98-99) (Figg. 2 e 3, in allegato).

Dalla lettura si capisce subito qual è l'orientamento di chi ha elaborato la scheda: un problema di femminilizzazione, con l'indicazione di usare sempre il maschile anche per la donna, nonostante le indicazioni della Commissione Nazionale per la Parità Uomo Donna.

Nel testo numero 4 (Rossi, Rossi 2012:131) è presente un approfondimento con il titolo "Il cambiamento di genere" (Fig.4, in allegato).

Anche in questo libro di testo la questione rimane aperta, con la descrizione di alcune soluzioni ovvie, come ad esempio l'invariabilità dei nomi con suffisso in *-e*, senza però mettere in discussione il mancato passaggio del suffisso *-o* in *-a*, previsto nella lingua italiana per tutti i cambiamenti di genere, ma non contemplato fra le possibilità nel caso di professioni quali avvocato, notaio, ministro.

Il testo numero 2 (Palazzo, Ghilardi 2011:93-94) è più schematico, con una tabella riassuntiva delle desinenze, sempre a partire dal sostantivo base al maschile. Anch'esso aggiunge un riquadro sul tema delle professioni al femminile, in cui almeno le due forme vengono messe sullo stesso piano. Si legge anche un'apertura all'uso di forme professionali tipicamente maschili declinate al femminile, comunicando implicitamente che la grammatica rende possibile tali modifiche, mentre spesso il discorso culturale e sociale le blocca (Fig. 5, in allegato).

Interessante notare che il testo numero 1, (Musso 2009: 92 ) riportato nelle figure 6 e 7 (in allegato) non approfondisce la questione, utilizzando spesso il suffisso -essa nel passaggio dal maschile al femminile. Tale suffisso era già stato indicato come discriminante nella pubblicazione di Alma Sabatini del 1987.

Da questa veloce analisi, non certo esaustiva, sembra emergere come la sensibilità per una lingua non sessista sia ancora da formare nei formatori prima che nei discenti. I nomi femminili di cariche e professioni come la sindaca, la ministra ecc. vengono proposti con esitazione, quasi a margine, in riquadri separati, con riflessioni complesse che si prestano solitamente ad essere ignorate dagli/dalle studenti, mentre in molti testi il suffisso -essa è posto accanto agli altri, con pari enfasi.

L'impatto all'interno delle classi non può essere che determinante.

## 5. La ricerca

La ricerca qui presentata si basa su un'analisi già effettuata in una scuola secondaria di I grado nel 2014 e riprende, seppur ampliandolo, il questionario somministrato ad alunne/i e docenti, contenente una lista di sostantivi al maschile, con la consegna di modificarli al

femminile.<sup>13</sup>

Si tratta di un questionario anonimo, che presenta un elenco di 41 sostantivi al maschile, caratterizzati come agentivi, con professioni “alte” e “basse” dal punto di vista del prestigio all’interno della società e dall’attribuzione di genere (alcune professioni tipicamente maschili).

La consegna per lo svolgimento del compito era la seguente: trasformare, dove è possibile, le seguenti professioni nella forma al femminile.

Le modalità scelte erano sia cartacea, utilizzata per le scuole, sia digitale, per l’università, e il periodo di somministrazione è collocato nella primavera del 2019.

La somministrazione è avvenuta in 4 scuole diverse, rispettivamente una scuola primaria italiana di Istanbul a maggioranza bilingue italiano-turco, una secondaria di primo grado statale italiana a maggioranza bilingue italiano-turco, una secondaria di primo grado turca a maggioranza turcofoni, una secondaria di secondo grado a maggioranza turcofona.

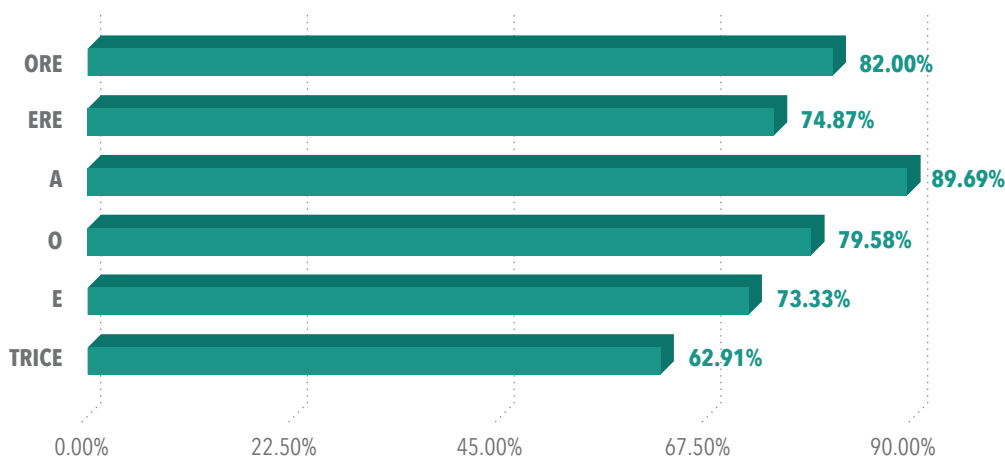
A livello di università, invece, con la somministrazione online che si pensava fosse più semplice e più accessibile agli utenti, i numeri sono stati decisamente più limitati e non riconducibili al campione turco<sup>14</sup>, per questo esclusa dallo studio.

### Analisi dettagliata in una classe della scuola primaria

Si presenta l’analisi più approfondita sui dati di una classe primaria, partendo dai criteri di:

- correttezza;
- desinenza;
- parole in -a, in -tore, in -ore, in -ista, in -o.

### Analisi primaria – suffissi corretti



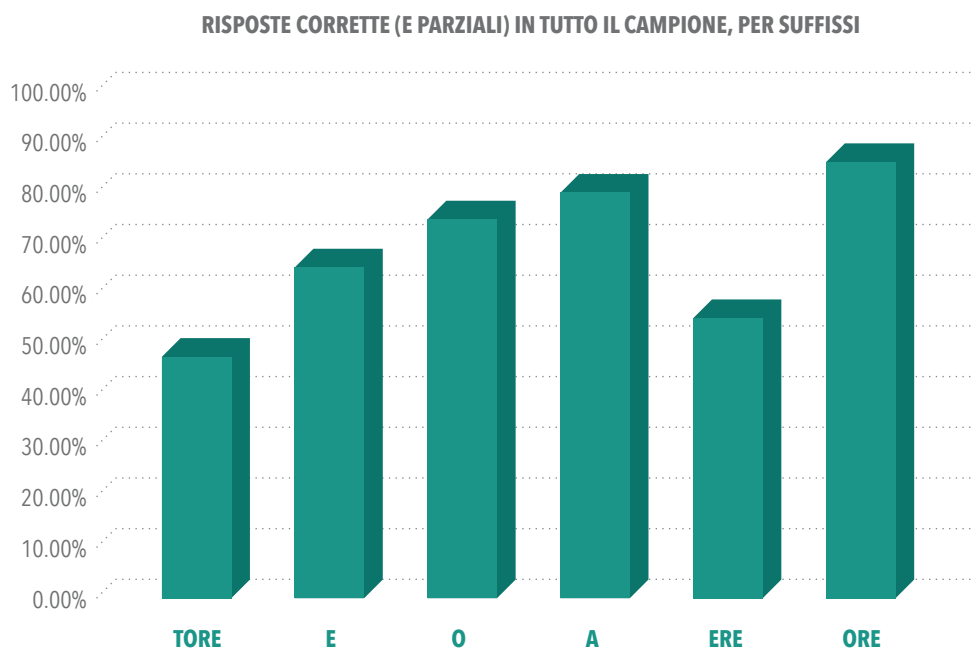
Tab.1

<sup>13</sup> I risultati sono confluiti in una tesi di laurea magistrale: Rossi 2014-2015.

<sup>14</sup> [www.grammaticaesessimo.com](http://www.grammaticaesessimo.com)  
[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScvUVjsW5pRXNl6Qi\\_PVmS3OlyvZVVsfclp5EIfbWW84khfw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScvUVjsW5pRXNl6Qi_PVmS3OlyvZVVsfclp5EIfbWW84khfw/viewform); le percentuali, suddivise per anni di nascita, sono le seguenti: 2002: 20%, 2001: 55 %, 2000: 5%, 1997: 24%.

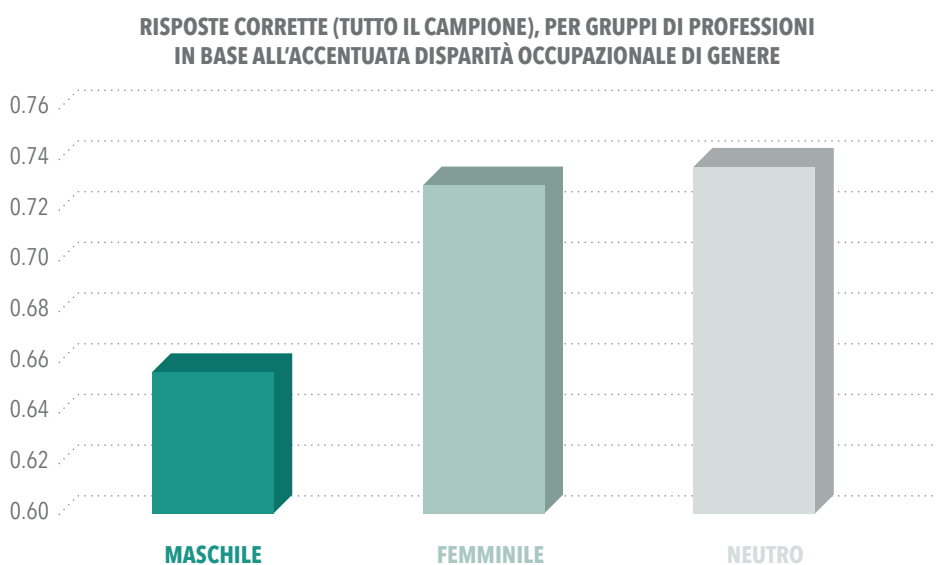
Nella tabella sono illustrati i risultati relativi alla correttezza dei suffissi, nella quale risulta, come ipotizzato, una maggior correttezza con il suffisso -a, più diffuso e semplice nella declinazione, che raggiunge quasi il 90% dei casi. È invece il suffisso -trice ad essere il meno scelto nel compito.

Su tutto il campione l'analisi sulla correttezza delle desinenze fornisce i dati qui rappresentati nella tabella 2.



Tab.2 Risposte corrette per suffissi.

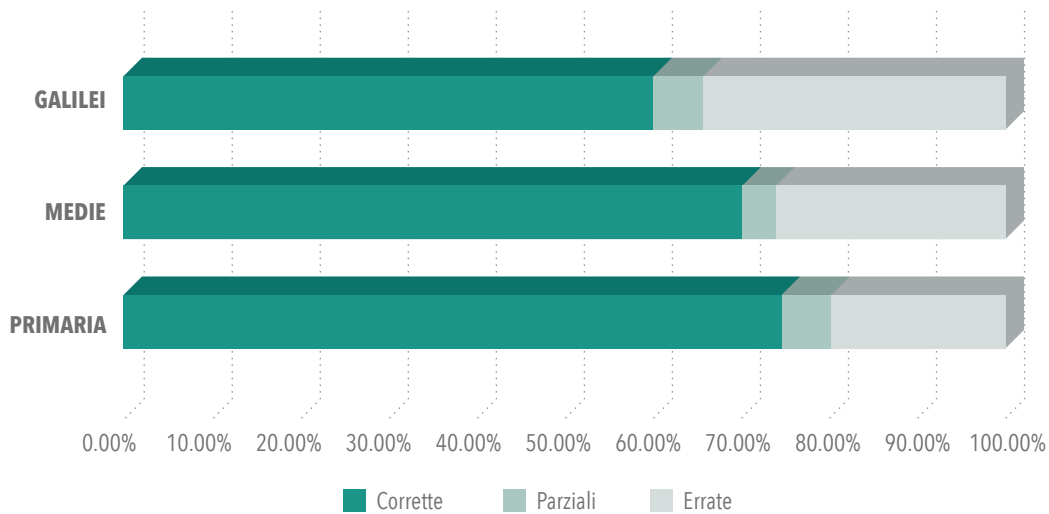
Per riflettere sulla differenza delle professioni dal punto di vista della disparità occupazionale, i dati vengono visualizzati sulla base delle risposte corrette per i gruppi di professioni.



Tab.3 Risposte corrette per gruppi di professioni.

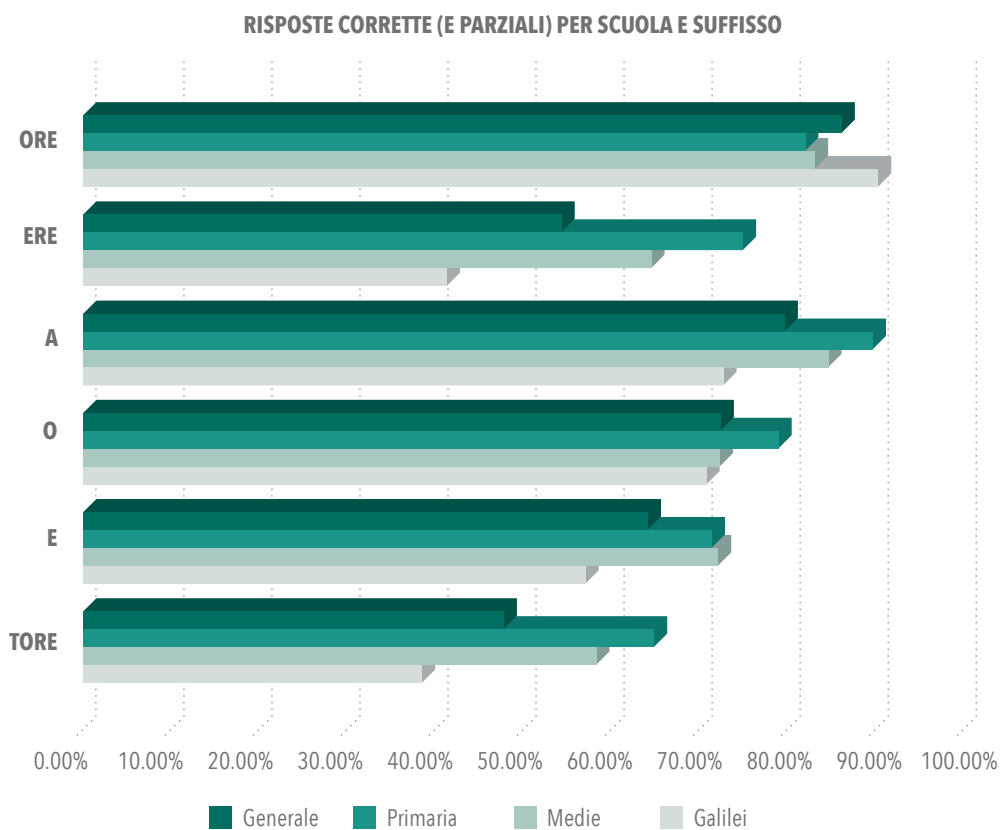


Nella tabella successiva è rappresentata la distribuzione delle risposte suddivise per scuola:



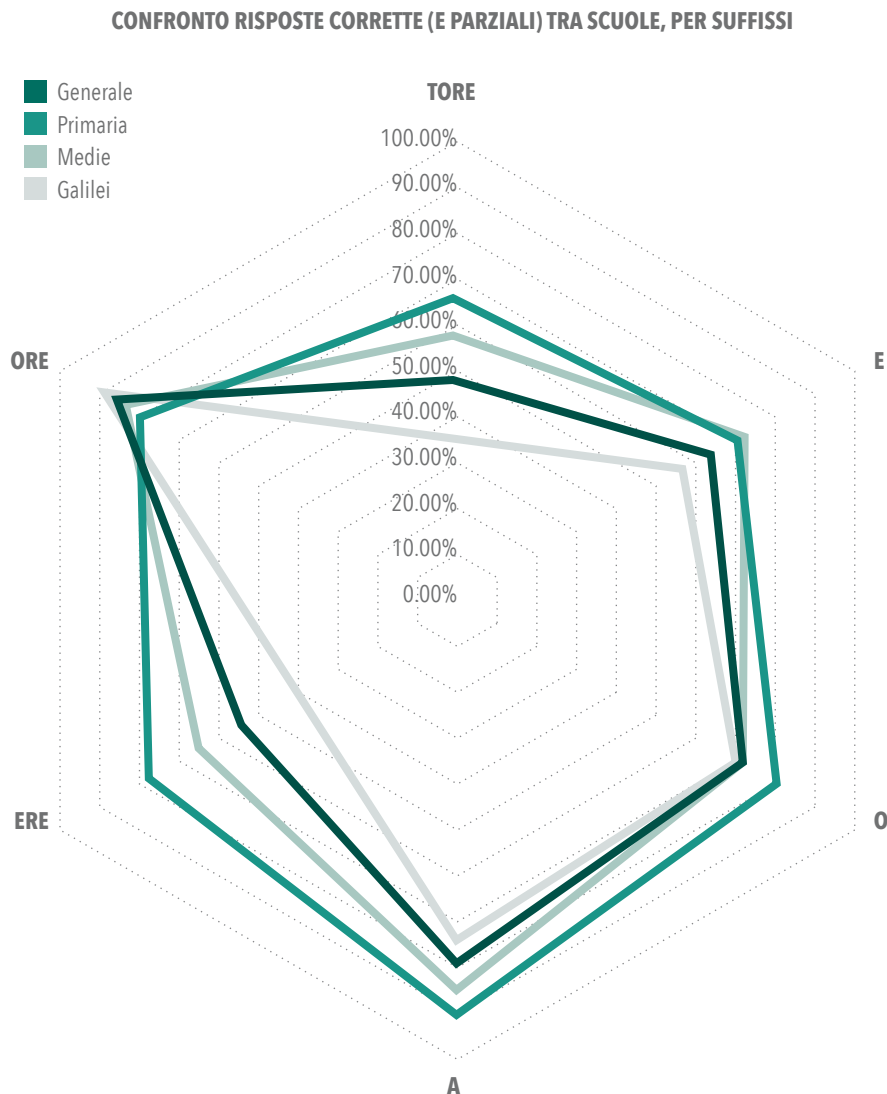
Tab. 4 Risposte per tipo di scuola.

specificata maggiormente sulla base delle scuole e dei suffissi nel grafico:



Tab. 5 Risposte corrette per scuola e suffisso.

Gli stessi dati sono rappresentati in un ulteriore grafico che visualizza con più chiarezza i fenomeni registrati nell'analisi:



Tab. 6 Confronto fra scuole e suffissi.

Nelle ultime due tabelle si illustrano le percentuali delle desinenze corrette per tutto il campione analizzato, suddivise per scuole e desinenze:

	TORE		E		O		A		ERE		ORE	
	-tore	generale										
Galilei	37.43%	48.10%	56.63%	64.29%	71.28%	73.66%	73.30%	79.85%	41.18%	54.63%	90.32%	86.67%
Medie	58.33%	48.10%	73.33%	64.29%	73.65%	73.66%	84.52%	79.85%	64.29%	54.63%	83.33%	86.67%
Primaria	64.71%	48.10%	72.41%	64.29%	79.15%	73.66%	90.00%	79.85%	72.71%	54.63%	82.14%	86.67%

Tab. 7 Percentuali di desinenze corrette.

In sintesi, la percentuale di correttezza delle risposte, con due indicatori di misurazione

Meno 50 %	Più 80%
29.81% il <i>questore</i> 46.15% il <i>procuratore</i> 46.72% il <i>direttore</i> 49.09% l' <i>inserviante</i>	80.00% il <i>pilota</i> 81.45% lo <i>studente</i> 82.46% il <i>commissario</i> 85.45% lo <i>psicologo</i> 85.85% il <i>chirurgo</i> 86.67% il <i>professore</i> 87.50% il <i>farmacista</i> 87.93% il <i>dentista</i> 89.09% l' <i>artista</i> 94.44% il <i>segretario</i>

Tab. 8 Percentuale di correttezza.

Come si vede, nella percentuale maggiore dell'80% sono inclusi agentivi che spesso in italiano non vengono declinati al femminile, come *chirurga* e *commissario*. Dall'altra, sotto il 50% è strano trovare *direttore*, che ha un uso molto diffuso della forma al femminile, ma che in questa ricerca non viene utilizzata in modo costante.

La ricerca quantitativa è stata corredata di una analisi qualitativa, così rappresentabile:

Primaria (2-3, 5)	Media (1-2, 3)
13 questionari più vicini alle regole, meno creativi. Poco uso del maschile La <i>commissaria</i> , la <i>segretaria</i> , la <i>dentista</i> 12/13, ma la <i>studentessa</i> 7 <i>Amministratrice delegata</i> , <i>chirurga</i>	15 questionari più 2 bianchi, maschile per professioni alte, uso di essa <i>Psichiatra</i> 14 Uso dello stesso suffisso: <i>direttrice</i> , <i>governatrice</i> , <i>amministratrice</i> esempio culturale: socializzazione italiana? <i>Medico</i> , <i>portantino</i> , <i>soldato</i> , <i>questore</i> , <i>poetessa</i> (di solito <i>poeta</i> ): uso plurale femminile <i>farmacista</i> più che <i>professoressa</i> o <i>studentessa</i> 1: la <i>studente</i> /la <i>studentessa</i> , la <i>soldata</i> /la <i>soldatessa</i> Differenza fra <i>amministratrice</i> e <i>amministratrice delegata</i>
17 questionari problema del tempo Molto maschile, la <i>fisica</i> 15, l' <i>avvocata</i> 14, la <i>farmacista</i> 16	12 questionari La <i>chirurga</i> 11, la <i>fisica</i> 12, la <i>poeta</i> 3, la <i>governatrice</i> 8

Tab. 9 Sintesi analisi qualitativa.

Nell'analisi rappresentata in tabella 9 sono messi in evidenza alcuni punti interessanti che meritano un approfondimento.

In una scuola primaria, come previsto dall'ipotesi di ricerca, i risultati sono corretti, o più corretti di altri ordini di scuola, perché probabilmente più legati all'uso grammaticale appreso, con meno libertà di interpretazione, presente invece in altre classi. L'uso della lingua, nella formazione del femminile a partire dal maschile, non è creativo, quasi che non venissero formulate ipotesi possibili. Interessante notare la quantità di parole al femminile, anche riferita a professioni non necessariamente diffuse (la *chirurga*, l'*amministratrice delegata*).

Nell'altra invece, dove il numero dei questionari consegnati è inferiore, probabilmente per questioni di tempo, prevale l'uso del maschile, anche se si trovano sostantivi come la *fisica* e l'*avvocata*.

Nella scuola secondaria di primo grado va riscontrato un uso del maschile soprattutto per le professioni più prestigiose, in linea quindi con le abitudini linguistiche dell'Italia. Da notare l'uso di -essa, e della desinenza in -ora utilizzata spesso. In questo ambiente scolastico viene da pensare che, considerati i risultati, sia diffuso un uso culturale legato all'esperienza italiana.

---

Nella seconda scuola, sempre di primo grado, la presenza di sostantivi declinati correttamente è alta, come dimostrano gli esempi di *chiuruga, fisica, poeta e governatrice*.

### Situazione al liceo

Al liceo, con 12 questionari, le varianti sono poche, mentre è molto presente la strategia di tralasciare le parole problematiche. Il suffisso -ista è il più frequente con:

- *magistratista*
- *giudicista*
- *farmacista*
- *fisicista*
- *ed è molto frequente il suffisso -essa*
- *capitanessa*
- *chirurgnessa*

Sempre al liceo, ma nella classe con 33 questionari, le varianti sono maggiori, e spesso con ampio uso del suffisso -e per il plurale. Ricorrono anche esempi interessanti dal punto di vista della riflessione sulla lingua, come *operaio/operatrice* al posto di *operaia*, più semplice nella costruzione. Interessante la presenza cospicua di *medica, magistrata, capitana, sindaca, notaia, presidente*, ma anche di *avvocato, studente, chirurgo, operaio* (e tale dato capovolgerebbe l'ipotesi consolidata che nelle professioni di minor prestigio si declini tutto al femminile). Sono presenti anche suffissazioni complesse e non corrette, come *soldatrice e questoretrice*.

La terza classe, con 22 questionari più uno consegnato in bianco, di cui 3 con poche risposte, riporta uniformità con sostantivi come *professoressa, dentista e studentessa*. Non è spiegabile l'assenza totale di *consigliera*, declinato in alcuni altri modi o direttamente al maschile.

## Considerazioni conclusive

L'ipotesi di partenza della ricerca prevedeva che la minor contaminazione culturale determinasse un'apertura maggiore alla declinazione adeguata al genere, perché più legata all'influsso grammaticale e meno a quello culturale. I dati della scuola primaria confermano questa ipotesi, testimoniata anche dall'uso del femminile in alcune professioni che tipicamente in Italia stentano ad essere declinate. Almeno apparentemente si tratta di un fastidio legato alla fonologia, ma in realtà tali professioni sono tutte di prestigio, e spesso il pensiero che sostiene tale uso è legato alla maggior importanza del maschile sul femminile.

L'elemento strano è che alcune professioni molto diffuse in Italia, e quindi maggiormente abituarie, non vengono declinate al femminile nelle forme corrette. O rimangono al maschile o vengono proposte forme fantasiose.

Anche nell'esercizio di declinazione si possono individuare alcune professioni di "genere": nell'analisi infatti sono maggiori le risposte corrette su professioni tipicamente femminili o neutre (che sono rappresentate da uomini e donne indistintamente, o che terminano con -a/-e non vengono declinate). Sono le professioni tradizionalmente maschili che non vengono trasformate correttamente al femminile.

---

Sulla base di questi dati, va quindi rimessa in discussione l'ipotesi di partenza: sicuramente l'apprendimento della lingua italiana in Turchia, nella città di Istanbul, è più libero da condizionamenti culturali. Dall'altra parte però va considerata la presenza, nelle scuole coinvolte nella ricerca, di italofofoni provenienti da famiglie parlanti italiano come madrelingua o come una delle lingue di famiglia. Tali alunni/e possono condizionare la percezione della correttezza linguistica del femminile relativo alle professioni.

Inoltre, analizzando i dati relativi ai questionari, si nota una differenziazione fra gli ordini di scuole, e all'interno delle scuole stesse. Eclatante l'esempio del liceo, nel quale in una classe sono praticamente assenti le varianti creative, mentre nell'altra sono presenti in modo massiccio. Un'altra riflessione è quella legata all'uso dei suffissi: all'interno delle classi prevale un suffisso sugli altri (-essa, -ora, -trice); le spiegazioni del perché non sono chiare, e andrebbero approfondite con un confronto di dati che coinvolgono gli/le insegnanti.

La ricerca rappresenta un punto di partenza per un ulteriore progetto di somministrazione dello stesso questionario in maniera più estesa e più precisa, lavorando anche su chi somministra il testo, e sul tipo di consegne esplicitate in classe, per una maggior comparabilità dei dati. Il prosieguo del progetto prevede inoltre il confronto dei dati relativi ai questionari con le biografie linguistiche di alunne/i e di insegnanti. In tale analisi i questionari non sarebbero anonimi, ma personalizzati dal racconto di vita linguistica dei/delle partecipanti. Tali dati, di tipo qualitativo, possono completare l'analisi del contesto educativo e fornire maggiori informazioni per chi deve interpretarli. Un passo necessario è la discussione dei dati con le classi coinvolte, per far capire anche l'importanza del tema della lingua di genere nei percorsi formativi.

L'analisi si pone l'obiettivo di fornire spunti per affrontare il tema della lingua di genere nella valutazione e nella progettazione di un curriculum formativo nell'insegnamento della lingua italiana, in Italia e all'estero, a partire dalla scuola primaria.

#### **BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO**

Biemmi I., 2017, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino.

Biemmi I., 2019, "Il progetto POLITE venti anni dopo: una ricognizione critica sulla situazione italiana", in *Ricerche storiche*, pp. 43-55.

Cavagnoli S., 2015, Riflessioni sulla lingua, in Comitato pari opportunità ODG (a cura di), *Tutt'altro genere di informazione*, Ordine dei Giornalisti, Consiglio nazionale, Roma, pp. 121-136.

Corsini C., Scierri I. (a cura di), 2016, *Differenze di genere nell'editoria scolastica*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.

Dragotto F., 2012, La grammatica è sessista? in F. Dragotto (a cura di), *Grammatica e sessismo. Questioni di dati?* Universitalia, Roma.

Eurydice, Differenze di genere nei risultati educativi; Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa, Bruxelles, Commissione europea, 2010 [http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Gender\\_IT.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Gender_IT.pdf)

Fusco F., 2012, *La lingua e il femminile nella lessicografia italiana tra stereotipi e (in)visibilità*, Edizioni dell'Orso, Alessandria

Ghigi R., 2019, *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Il Mulino, Bologna.

<http://www.scosse.org/sosteniamo-scuola-fa-differenza/>

Implementazione in Italia della raccomandazione del Consiglio "Percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti", <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/Italian-Report-on-upskilling-Pathways-New-Version-04102018.pdf>

Linee Guida Nazionali (art. 1 comma 16 L. 107/2015) *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, 27.10.2017.

Lo Duca M. G., 2015, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci Editore, Roma.


Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti (2016/C 484/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN)

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

Rossi A., 2014-2015, *Lingua di genere e scrittura autobiografica, una ricerca sul campo fra preadolescenti*, tesi di laurea magistrale non pubblicata, Università di Roma Tor Vergata.

Sabatini A., 1987, *Il sessismo della lingua italiana. Commissione Nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna*, Presidenza del Consiglio dei Ministri. Libreria dello Stato, Roma.

## Allegati

  
La forma del nome

### Il genere dei nomi di persona e di animale

I nomi di persona e di animale hanno una forma per il maschile e una per il femminile. Ciò risponde all'esigenza di indicarne con certezza il sesso. Questi nomi sono perciò detti **mobili**: *ragazz-o*, *ragazz-a*, *gatt-o*, *gatt-a*.

Ma anche: *signore* / *signora*, *scrittore* / *scrittrice*, *avvocato* / *avvocata*, *poeta* / *poetessa*, *eroe* / *eroina*.

Ci sono però delle eccezioni:

- alcuni nomi conservano la stessa forma al maschile e al femminile; il passaggio da un genere all'altro avviene solo con la sostituzione dell'articolo. Questi nomi vengono detti **nomi di genere comune**: *il nipote* → *la nipote*;
- alcuni nomi cambiano completamente la forma nel passaggio dal maschile al femminile. Questi nomi sono detti **nomi indipendenti**: *fratello* → *sorella*  
*uomo* → *donna* *marito* → *moglie*;
- alcuni nomi sono femminili nella forma grammaticale, ma indicano sia uomini sia donne: *la guardia*, *la sentinella*, *la spia*;
- altri sono maschili nella forma, ma indicano donne: *il soprano*, *il contralto*;
- la maggior parte dei nomi di animali presenta una sola forma, maschile o femminile, che può riferirsi a esemplari sia maschili sia femminili. Questi nomi sono detti **nomi di genere promiscuo**: *aquila*, *leopardo*, *cervo*.

Figura 1

► i nomi che al maschile terminano in **-e** formano il femminile in due modi. Alcuni mutano la desinenza **-e** in **-a**:

l'infermiere l'infermiera il cassiere la cassiera

altri – per lo più nomi indicanti professioni, cariche o titoli nobiliari e nomi di animali – aggiungono al tema il suffisso **-essa**:

l'oste l'ostessa il principe la principessa il leone la leonessa

► i nomi che al maschile terminano in **-tore** – e per lo più indicano attività o mestiere – formano per lo più il femminile in **-trice**:

lo scrittore la scrittrice il traduttore la traduttrice

alcuni, invece, formano il femminile assumendo la desinenza **-tora**:

il pastore la pastora il tintore la tintora

► alcuni nomi, poi, formano il femminile al di fuori degli schemi sopra registrati o modificando sostanzialmente la radice:

il dio	la dea	il re	la regina	l'eroe	l'eroina
il cane	la cagna	lo zar	la zarina	il gallo	la gallina

**I nomi indipendenti.** Alcuni nomi presentano per il maschile e per il femminile forme completamente diverse. Questi nomi sono detti **indipendenti**:

l'uomo	la donna	il genero	la nuora	il fuco	l'ape
il maschio	la femmina	il padre	la madre	il montone	la pecora
il marito	la moglie	il fratello	la sorella	il maiale	la scrofa

**I nomi di genere comune.** Alcuni nomi presentano un'unica forma valida per il maschile e per il femminile e sono perciò detti **nomi di genere comune**. Appartengono a questa categoria:

► alcuni nomi in **-e**:

il nipote la nipote il custode la custode

► i nomi che rappresentano la forma sostantivata di participi presenti:

un insegnante un'insegnante il cantante la cantante

► alcuni nomi in **-a**, per lo più di origine greca:

un ipocrita un'ipocrita il pediatra la pediatra

► i nomi in **-ista** e in **-cida**:

un artista un'artista l'omicida la omicida

Con questi nomi, solo il contesto (l'articolo, un aggettivo o altre parole che li possono accompagnare nella frase) può dirci se si riferiscono a un uomo o a una donna:

Mi ha scritto una lontana parente. L'artista è stato applaudito da tutti.



Figura 2



### Il femminile dei nomi indicanti cariche e professioni

Taluni nomi si usano bene per indicare tanto un uomo quanto una donna, come *il preside / la preside*; *il pediatra / la pediatra*; *il giornalista / la giornalista*; altri nomi sono stati volti al femminile secondo le consuete norme grammaticali e sono entrati nell'uso, come *dottoressa*, *professoressa*, *ispettrice*, *senatrice*, *psicologa*. Ma in altri casi, la "femminilizzazione" dei nomi maschili ha portato a creare nomi che, oltre a suonare sgradevoli, sembrano essere usati in senso ironico o dispregiativo. Si pensi a parole come *vigilessa*, *medichessa*, *giudichessa*, *avvocatesa* e simili. Che cosa si può fare in casi come questi? Secondo i linguisti, la cosa migliore è usare il nome maschile anche per la donna, lasciando al senso della frase o al nome proprio che segue la qualifica il compito di eliminare ogni possibile dubbio. Così, si dirà: "Il vigile Carla Bianchi è stato premiato per il coraggio";

"L'amministratore delegato della società, ingegner Luisa Rossi è partito per Londra"; "Il nuovo sindaco, Franca De Vincenzo, è stato eletto con la maggioranza dei voti". In taluni casi, poi, si può premettere il nome *donna* al nome maschile: così *donna poliziotto* e *donna soldato* sono preferite, nell'uso, a *poliziotta* e *soldatessa*. Da qualche tempo, infine, sulla base delle proposte della Commissione nazionale per la parità uomo-donna volte a favorire "un uso non sessista della lingua italiana", cioè un uso della lingua che non discrimina tra uomo e donna, si è diffusa la tendenza a usare forme come *l'avvocata* (non *l'avvocato*, *l'avvocatesa* o *la donna avvocato*), *la notaia*, *la magistrata*, *la prefetta*, *l'amministratrice delegata*, *la consigliera comunale* e, anche, *la studente* (invece che *la studentessa*). Attualmente la situazione è piuttosto fluida e nei giornali e nelle riviste coesistono un po' tutte le forme. Nei biglietti da visita e nelle targhette degli uffici, invece, sembra prevalere la tradizione.

Figura 3

### Il cambiamento di genere

- Nel passaggio dal genere maschile al femminile i nomi cosiddetti **mobili** cambiano in varia maniera la desinenza.

✓ I nomi che al maschile terminano in **-o** cambiano la desinenza in **-a**:

- *ragazz-o* → *ragazz-a*
- *Paol-o* → *Paol-a*

✓ I nomi che al maschile terminano in **-a** aggiungono alla radice il suffisso **-essa**:

- *poet-a* → *poet-essa*
- *duc-a* → *duc-essa*

✓ I nomi che al maschile terminano in **-e** al femminile possono cambiare la desinenza in **-a** oppure aggiungere il suffisso **-essa**:

- *signor-e* → *signor-a*
- *camerier-e* → *camerier-a*
- *leon-e* → *leon-essa*
- *princip-e* → *princip-essa*

✓ I nomi che terminano in **-tore** al femminile fanno in **-trice**.

- *al-tore* → *al-trice*
- *pit-tore* → *pit-trice*
- (Eccezione: *dot-tore* → *dottor-essa*)

Si discute molto sui nomi che spettano alle donne che esercitano una professione un tempo riservata ai soli uomini. C'è chi preferisce dar loro il titolo maschile e parlare di *architetto*, di *avvocato*, di *ministro*, di *notaio* anche se a portarlo è una donna, e c'è chi si limita – quando è possibile – a cambiare l'articolo, per cui *il giudice* diventa *la giudice*, *il vigile* diventa *la vigile*, un *interprete* maschio diventa un' *interprete* femmina.

La desinenza **-essa**, che pure funziona perfettamente in *dottore / dottoressa*, *presidente / presidentessa*, *professore / professoressa*, non piace a molte delle

interessate, visto che soprattutto in passato il suffisso in **essa** aveva una connotazione dispregiativa, e quindi i possibili titoli *avvocatesa*, *filosofessa*, *vigilessa* sono respinti.

In altri casi la lingua ha già risolto: le desinenze maschili **-o** ed **-e** al femminile diventano **-a** (*maestro / maestra*; *infermiere / infermiera*) e la desinenza **-tore** diventa **-trice** (*attore / attrice*, *pittore / pittrice*, *scrittore / scrittrice*).

Figura 4





## Nomi mobili e nomi indipendenti



- Ti presento un amico.
- Ti presento un'amica.

Nella lingua italiana vi sono diverse regole per ottenere la formazione del femminile dei nomi. Nella tabella che segue riportiamo le principali, partendo dalle desinenze al maschile:

MASCHE		FEMMINILE	
desinenza	esempi	desinenza	esempi
-o	gatto	-a	gatta
-a	poeta	-essa	poetessa
-e	cameriere conte	-a -essa	cameriera contessa
-tore	pittore dottore	-trice -essa	pittrice dottoressa
-sore	difensore	-itrice (aggiunta al tema dell'infinito da cui deriva)	difenditrice

Figura 5



## APPROFONDIMENTO

### Mestieri e professioni

Per molti nomi che indicano mestieri e professioni non è sempre facile passare dalla forma maschile a quella femminile e viceversa, perché si tratta di occupazioni esercitate nel passato esclusivamente da uomini o da donne, anche se oggi sia gli uni che le altre operano nei reciproci campi di attività.

Così per *ministro*, *sindaco*, *pretore*, *chirurgo*, *magistrato* ecc. non si usano quasi mai le forme femminili corrispondenti, sebbene queste comincino ormai ad affermarsi in molti casi (così: *il ministro / la ministra*; *il magistrato / la magistrata*; *il prefetto / la prefetta*; *il vigile / la vigile*).

Allo stesso modo per *casalinga*, *modista*, *bustaia*, *mondina* non si hanno forme maschili corrispondenti.

Figura 6

## Il femminile dei nomi di persona o di animale

Per formare il femminile dei nomi di persona o di animale, ricorda che:

- formano il femminile in **-a** molti nomi che al maschile:
  - terminano in **-o**: *amico* → *amica*    *gatto* → *gatta*    *asino* → *asina*
  - terminano in **-e**: *parrucchiere* → *parrucchiera*    *signore* → *signora*
- aggiungono il suffisso **-essa** molti nomi che al maschile:
  - terminano in **-o**: *avvocato* → *avvocatessa*    *soldato* → *soldatessa*
  - terminano in **-e**: *leone* → *leonessa*    *studente* → *studentessa*
  - terminano in **-a**: *poeta* → *poetessa*    *duca* → *duchessa*
- aggiungono il suffisso **-trice** molti nomi che al maschile terminano in **-tore**:  
*attore* → *attrice*    *lavoratore* → *lavoratrice*
- non raro è l'uso del suffisso **-ina**:  
*eroe* → *eroina*    *gallo* → *gallina*    *re* → *regina*
- alcuni nomi al femminile cambiano completamente:  
*stregone* → *strega*    *abate* → *badessa*  
*padre* → *madre*    *uomo* → *donna*
- vi sono dei nomi che hanno la stessa forma per il maschile e per il femminile: solo il contesto, e la presenza di articoli e aggettivi, permette di capirne il genere:  
*il / la custode*    *il / la pianista*    *il / la giornalista*  
*mio / mia nipote*    *famoso / famosa artista*
- molti nomi di animali hanno un solo genere.  
Per specificare se si tratta di un esemplare maschio o femmina occorre indicarlo:  
*una giraffa maschio* → *una giraffa femmina*

Figura 7

---

# Valutare e trattare a scuola il disagio psicologico degli adolescenti

Daniele Biondo<sup>1</sup>

## Premessa

L'apprendimento scolastico e i risultati sono fortemente correlati al contesto socio-economico di provenienza dello studente, strettamente collegato alla presenza di disagio psicologico nell'area affettiva e relazionale e alla fragilità cognitiva relativa alle singole potenzialità intellettive. Lo scopo di questo contributo è proporre un sistema di valutazione che integri l'analisi degli ambiti sociali, affettivi-relazionali e intellettivi.

Sto utilizzando in fase sperimentale tale strumento di valutazione all'interno di un'esperienza che tenta di combinare l'attivazione di azioni rimediali e di supporto partecipato agli insegnanti e agli studenti con meccanismi di incentivazione e di costruzione della motivazione allo studio. L'esperienza in corso, realizzata in cinque istituti di istruzione secondaria di primo e secondo grado delle periferie della città di Roma, nasce all'interno di "Stelle di periferie, scuole attive per l'inclusione". Il progetto selezionato dall'impresa sociale "Con i bambini" è parte del Fondo per il Contrasto alla Povertà Educativa Minorile e intende affiancare alla misurazione dei livelli di apprendimento (valutata secondo i tradizionali modelli di valutazione scolastica) quella degli altri tre canonici insiemi informativi necessari per valutare il valore aggiunto della scuola: *caratteristiche sui profili socio-demografici* degli studenti, *sul contesto territoriale*, e sulla *governance* dell'azione educativa in funzione anche di aspetti legati a problematiche inerenti lo sviluppo evolutivo. Tale esperienza costituisce la base per una proposta operativa di valutazione integrata e multifattoriale che rispetta le indicazioni della moderna letteratura scientifica e che permette di valutare anche l'efficacia del progetto d'intervento attraverso la somministrazione test/retest che misurano i progressi realizzati dai ragazzi più a rischio di dispersione.

---

<sup>1</sup> Centro Alfredo Rampi Onlus

---

## Competenze e povertà educative

L'Italia è in coda tra i Paesi industrializzati per mobilità sociale, è uno dei Paesi europei col maggior numero di alunni che abbandonano precocemente gli studi senza arrivare al diploma: il 14% dei giovani di età compresa fra i 18 e i 24 anni, nel 2017, addirittura in leggero aumento rispetto al 2016. Abbandoni che vengono sovente preannunciati da una o più bocciature. Il *report* sulla Condizione dei minori in Italia presentato ad aprile 2019<sup>2</sup>, segnala una forte crescita della povertà minorile nell'ultimo decennio. Nel 2005 era assolutamente povero il 3,9% dei minori di 18 anni. Un decennio dopo la percentuale di bambini e adolescenti in povertà è triplicata, e attualmente supera il 12%. Questa crescita esponenziale ha allargato il divario tra le generazioni. Le famiglie più povere sono generalmente quelle con minore scolarizzazione. Mantenere parte di una generazione in povertà educativa significa minare i presupposti di qualsiasi sviluppo economico futuro.

Per contrastare questa tendenza OCSE ha indicato come priorità per il nostro Paese garantire a tutti, a prescindere dal reddito dei genitori, l'accesso all'educazione di qualità, dall'asilo all'istruzione terziaria. In Italia, il contrasto alla povertà educativa e minorile si confronta con alcune ulteriori specificità, dovute alle caratteristiche di un paese fortemente differenziato al suo interno dal punto di vista territoriale, culturale, sociale, economico. Fratture che spesso si intrecciano, portando alla sovrapposizione dei fattori di disuguaglianza: economiche, educative, territoriali e in molti casi ricondotte alla divisione tra nord e sud, oppure a quella tra centro e periferia. Nelle periferie urbane l'offerta educativa si sviluppa a una velocità diversa dal resto del Paese: scuole mediamente più piccole, sottodimensionate, meno raggiungibili e attrattive, sia per gli studenti che per i professori. La conseguenza per questi territori è spesso una mobilità degli insegnanti molto elevata, che incide sulla continuità didattica e sui livelli di apprendimento. Secondo il rapporto *"Equity in education"* dell'OCSE-PISA presentato lo scorso anno (2018) ci sono 76 punti di differenza nelle competenze scientifiche tra due quindicenni delle rispettive classi socio-economiche (avvantaggiati e svantaggiati): 30 punti di competenza equivalgono circa a un anno di studi, questo vuol dire che tra i due ipotetici studenti è come se ci fossero due anni e mezzo di differenza negli studi.

Riassumendo, i ragazzi più svantaggiati dal punto di vista socio-economico possono contrastare il rischio di segregazione e conquistare il successo scolastico grazie a tre fattori: l'assiduità della loro presenza in classe, l'origine sociale "media" degli altri studenti dell'istituto (se un povero fosse inserito in un contesto di ricchi pagherebbe maggiormente questa distanza) e un migliore "clima di disciplina" a scuola. Le strutture più organizzate e serie servono soprattutto ai meno abbienti e facilitano l'equità del successo scolastico realizzato in funzione del merito e non di altri fattori. Da questi dati emerge con maggiore chiarezza la necessità di individuare sistemi di monitoraggio degli interventi di contrasto alle povertà educative, nonché metodi di valutazione che non siano a loro volta discriminanti, perpetuando e certificando le differenze sociali, ma che siano al contrario capaci di tenere conto di tutte le variabili in gioco.

---

<sup>2</sup> Report, 2019, dell'Osservatorio povertà educativa, frutto della collaborazione tra l'impresa sociale *Con i bambini* e *Openpolis*: <https://www.openpolis.it/esercizi/la-condizione-dei-minori-in-italia/>

---

## Il disagio psicologico dell'adolescente e la scuola

Il disagio psicologico dell'adolescente coinvolge inevitabilmente sia le sue capacità d'apprendimento che quelle di adattamento alla situazione scolastica. Tali difficoltà ci interrogano sul significato che nella mente dell'adolescente disagiato acquisisce la scuola come banco di prova del Sé e come luogo d'incontro con gli insegnanti. Considerato che egli è consapevole ad un livello più o meno cosciente di avere un Sé inadeguato alle richieste scolastiche inevitabilmente teme il confronto con i pari, e ripone negli insegnanti aspettative non coerenti con il loro ruolo. Inevitabilmente tale disagio si esprime attraverso i disturbi dell'apprendimento: sia quelli legati a deficit settoriali, ad esempio dell'attenzione e della memoria, che quelli legati all'area affettiva, fobie scolari; difficoltà con una singola materia per il significato simbolico che essa può acquisire; disturbi della funzione simbolica o della condotta e così via.

Il gruppo di lavoro di cui faccio parte, il *Centro Alfredo Rampi Onlus*, opera con un'*équipe* multidisciplinare (con psicologi, psicoterapeuti ed educatori) da circa un trentennio all'interno degli istituti scolastici di ogni ordine e grado, con un proprio metodo di lavoro coniato per aiutare gli adolescenti difficili a rischio di fallimento scolastico, definito *modello psicodinamico multiplo negli ambienti educativi* (Biondo 2008) che permette di muoversi contemporaneamente all'interno delle quattro dimensioni dell'intervento psicologico di aiuto nella scuola: l'adolescente, il gruppo, l'istituzione e gli adulti.

*La scuola* non solo diventa il teatro delle proiezioni incrociate di allievi, docenti, genitori e dirigenti, ma anche il luogo elettivo in cui cercare di comprendere ed elaborare tali intrecci psichici inconsci (Biondo *et al.* 2012). Insomma, a nostro avviso, nella scuola è possibile aiutare adolescenti molto disturbati sul piano psicologico, che non solo non hanno un disturbo conclamato (e quindi una diagnosi ufficiale), ma che loro per primi, comprese le loro famiglie, negano di avere un disagio psicologico, salvo poi manifestarlo *nell'ambiente scolastico*. Non è un caso che le indagini indicano un tasso più elevato di dispersione scolastica durante il passaggio dalla scuola media alla superiore: il fenomeno è strettamente connesso alla *paura di fallire il proprio progetto formativo* ed educativo, connesso allo sviluppo sessuale e al processo psichico correlato, il pubertario, e alla conseguente difficoltà di integrare il nuovo corpo sessuato nella mente. Per l'adolescente-studente, in particolare, si tratta in primo luogo del bisogno di sperimentarsi, di mettere alla prova le proprie capacità e di trovare una posizione e un ruolo nell'ambiente scolastico. In questi frangenti emerge soprattutto il bisogno dell'adolescente d'interlocutori che lo aiutino a rispecchiare e a verificare i fragili assetti d'identità via via raggiunti e che rimandino immagini di sé, valutazioni, criteri di scelta e di giudizio. Non sempre tutto ciò si realizza per una serie di fattori di rischio che riguardano sia lo sviluppo adolescenziale sia l'organizzazione dell'istituzione scolastica che possono disperdere il potenziale creativo dell'incontro educativo e affettivo fra allievi e docenti.

## La valutazione

La cultura della valutazione, che con molta difficoltà si sta diffondendo nella scuola italiana, va intesa come opportunità culturale e metodologica funzionale alla diffusione della "cultura del risultato" e del servizio. Guba e Lincoln (1989) affermano che la storia della valutazione dei programmi e dei servizi è caratterizzata da radicali cambiamenti di prospettiva e si è evoluta attraverso quattro generazioni, per arrivare, per l'appunto nell'ambito

---

della quarta generazione, ad un paradigma che integra le procedure di tipo quantitativo con la dimensione partecipativa, dialogica e riflessiva della valutazione. Si veda, ad esempio, l'utilizzo del modello CIPP1 (Stufflebeam 2002) da parte dell'INVALSI quale riferimento concettuale per l'elaborazione del *framework* di valutazione dapprima nella sperimentazione Valsis e, attualmente, nei processi di autovalutazione e valutazione esterna delle istituzioni scolastiche (D.P.R. n. 80/2013). Anche l'orientamento dell'*Evidence-Based Education* promuove percorsi di ricerca che possano aiutare a risolvere i problemi della pratica, non mediante funzioni prescrittive calate dall'alto, bensì tenendo conto del contesto socio-culturale e avvalendosi di «*ipotesi attive, temporaneamente assunte per perimetrare il territorio in attesa che nuove conoscenze sfidanti riescano a metterle in discussione, o favoriscano correzioni o riformulazioni*» (Calvani 2013: 97).

La letteratura più recente (Alistair & Leathwood 2013; Batini 2014; Batini & Bartolucci 2016; Colombo 2010, 2015; Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel 2011; Scales 2015) converge nell'adottare modelli e chiavi di lettura del rischio di insuccesso scolastico di tipo *sistemico e multidimensionale*, in quanto, al di là delle caratteristiche oggettive degli indicatori a cui si fa riferimento (come ad esempio età e abbandono precoce della scuola), le dinamiche e le interazioni fra i molteplici elementi che entrano in gioco a più livelli sono differenti e variegati e investono l'intero contesto scolastico e formativo. In tale prospettiva, il rapporto curato da Eurydice e Cedefop (2014), sulla base di dati raccolti in molti paesi europei, mette in luce l'incidenza di diversi fattori che possono essere suddivisi in tre categorie principali: a) i fattori relativi alle *caratteristiche psicologiche degli studenti* (presenza di eventuali difficoltà di apprendimento e disabilità, di bisogni educativi speciali, un atteggiamento di rifiuto verso la scuola, il disimpegno, l'auto-percezione di inadeguatezza); b) i *fattori familiari e socio-economici* (l'appartenenza a una categoria socialmente ed economicamente svantaggiata, uno scarso livello di istruzione dei genitori e di coinvolgimento di questi ultimi nella vita scolastica dei figli, l'instabilità del nucleo familiare); c) quelli interni al *sistema scolastico* (che includono l'organizzazione ed il clima scolastico, le modalità di svolgimento della didattica, la qualità delle relazioni interpersonali, le ripetenze).

Troppo spesso la valutazione si limita a registrare le differenze iniziali tra alunni, a confermarle in itinere e a usarle per orientare in uscita. Le pratiche di orientamento scolastico a fine scuola media testimoniano come le condizioni sociali, culturali, economiche di provenienza determinano ancora fortemente il destino scolastico della maggioranza delle alunne e degli alunni della Scuola italiana. Non a caso a essere invitati a scegliere tecnici e professionali sono alunni provenienti da stratificazioni sociali depresse e alunni con genitori stranieri. Sono pochi quelli che riescono ad attraversare le maglie della selezione scolastica e per i quali la rimozione degli ostacoli, compito consegnato alla scuola dalla nostra Carta Costituzionale, si rileva efficace.

La discriminazione sociale o personale passa anche attraverso una valutazione che si serve di fasce di apprendimento, che registra i risultati separandoli dai contesti (di apprendimento, di gruppo...), che si limita a fotografare una situazione piuttosto che cogliere gli elementi di un processo che non è solo cognitivo ma anche relazionale, affettivo. Ma soprattutto che usa i voti che oltre a classificare, consegnano a quell'alunno/a e ai suoi genitori la responsabilità dell'insuccesso, senza nemmeno avere il più delle volte la possibilità di comprenderlo. Partendo da queste premesse è possibile costruire una diversa cultura valutativa, usando in modo responsabile gli stessi spazi che la normativa offre.

---

Gli esiti della ricerca valutativa realizzata da Indire<sup>3</sup> mettono in luce come sia possibile fronteggiare efficacemente la dispersione scolastica a patto di muoversi lungo alcune traiettorie di prevenzione e di intervento che si basano sull'analisi precoce dei segnali di rischio, sul lavoro di rete, sulla partecipazione e documentazione dei percorsi, sull'uso di indicatori, sulla valutazione e l'autovalutazione, sulla continuità e l'apprendimento attivo, su relazioni significative docenti-discenti, sulla formazione dei docenti, sulla flessibilità e l'integrazione dei percorsi formativi, sulla differenziazione, l'accoglienza e l'accompagnamento degli studenti. I risultati e le evidenze emerse dall'analisi condotta trovano conferma anche in autorevoli ricerche internazionali (Hattie 2009; Murray & Mitchell 2016) che mostrano come le strategie di insegnamento rivelatisi maggiormente efficaci nel motivare e sostenere tutti gli studenti, e soprattutto coloro che sono maggiormente vulnerabili e a rischio di *drop-out*, si basano sul prestare attenzione alla dimensione del benessere, sul coinvolgimento cognitivo attivo dello studente nell'apprendimento, sulla promozione di autoefficacia e autostima, sull'uso di *feedback* costanti, sulla strutturazione in modo adeguato delle attività di lavoro in gruppo. Le esperienze valutative prese in esame propongono, inoltre, elementi utili per la costruzione e impostazione di un modello valutativo mediante l'utilizzo di un approccio multi-metodo e la combinazione, in un'ottica integrata, di strumenti di tipo quantitativo e qualitativo.

## Proposta di uno strumento quali-quantitativo per la valutazione e la ricerca

La questione della valutazione è stata approfondita all'interno del Progetto "Stelle di Periferie – Scuole attive per l'inclusione" del Centro Alfredo Rampi Onlus, selezionato dall'Impresa Sociale "Con I Bambini". Il Progetto "Stelle di Periferie" orchestra una serie di attori con competenze e funzioni educative diverse allo scopo di offrire, agli adolescenti coinvolti, una proposta formativa ricca e stimolante. Tutti gli adulti protagonisti hanno scambi e interazioni con ciascun ragazzo, da cui scaturiscono punti di vista diversi e preziosi. Da questo intervento di rete è nata la consapevolezza che fare tesoro delle differenti visioni può *dare forma a una valutazione che riesca a leggere tutte le variabili in gioco nell'apprendimento*. L'*équipe* per la valutazione del Progetto (Concetta Rotondo, Annalisa Salvatore), coordinata dall'Autore, ha lavorato per mettere a punto una **Scheda di Valutazione Integrata e Multifattoriale del rischio individuale di dispersione scolastica**: essa raccoglie dati su ciascuno studente da otto fonti diverse, tra cui insegnanti, genitori, psicologi intervenuti in classe per attivare dinamiche di gruppo e che hanno realizzato una diagnosi attraverso un test sulla dispersione scolastica (ACCESS), educatori professionali operanti nei Centri di Aggregazione Scolastica (CAS), ecc. A tali fonti si aggiunge quella degli stessi ragazzi che si autovalutano e si raccontano nella loro dimensione scolastica (compilando creativamente una "Carta d'identità").

Per riuscire a rendere dinamiche le modalità di valutazione contenute nella proposta di una scheda integrata abbiamo utilizzato uno strumento in rete, condiviso all'interno di una piattaforma alla quale possono accedere tutti gli operatori del progetto e i docenti coinvolti, permettendo così lo scambio di informazioni e di idee, fino a sviluppare un documento che

---

<sup>3</sup> Nel maggio 2016, l'Indire – uno dei due enti (l'altro è INVALSI) che, compongono la struttura del Sistema Nazionale di Valutazione – ha presentato gli esiti del monitoraggio effettuato sull'azione di contrasto alla dispersione scolastica precoce realizzata negli anni scolastici 2013/2014 e 2014/2015 nelle quattro Regioni dell'Obiettivo Convergenza (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia) pubblicati nel "Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale" (Lotti & Pedani 2016).

---

riunisse i diversi ambiti osservativi utilizzati per la valutazione: auto-descrizione, informazioni anagrafiche sul contesto familiare e sociale di provenienza, valutazioni quantitative dei docenti, area relazionale relativa sia al rapporto con i pari all'interno del gruppo classe che con gli adulti in relazione allo svolgimento dei compiti dell'apprendimento, individuazione precoce dei fattori di rischio di dispersione scolastica, indicatori di insuccesso scolastico (ritardi, ripetenze, assenze, frequenze irregolari, qualità scadente degli esiti) per facilitare la costruzione e la condivisione fra tutti gli operatori coinvolti di un'immagine globale degli apprendimenti e delle competenze di ogni alunno in modo chiaro e leggibile. Si è convenuto di redigere annualmente il documento di valutazione per rendere più esplicito il conteggio numerico dei progressi o delle difficoltà, andando a cogliere il percorso che l'alunno aveva manifestato durante tutto l'anno scolastico. Ulteriore e di non minore importanza è l'obiettivo di utilizzare la scheda per condividere in itinere la valutazione complessiva del percorso scolastico del ragazzo con lui stesso e la sua famiglia, per promuovere un'attivazione dei genitori per contribuire a limitare le eventuali difficoltà dell'alunno.

La scheda ha permesso d'individuare fin dai primi giorni di scuola i ragazzi più a rischio di dispersione scolastica che sono stati inseriti in un progetto specifico d'intervento. La scheda, infatti, ha permesso la progettazione di percorsi educativi e formativi flessibili e coinvolgenti in grado di motivare gli alunni nello sviluppo delle proprie risorse, attitudini e punti di forza; il coinvolgimento degli studenti e delle famiglie all'interno dei processi valutativi e dei processi di insegnamento-apprendimento rappresenta un ulteriore vantaggio offerto dalla scheda. La scheda, infine, permette di monitorare gli interventi di sostegno multiprofessionale per gli studenti a rischio di abbandono scolastico precoce. Per questi ragazzi è prevista l'attivazione e l'integrazione tra attività curriculari ed extra-curriculari. Il progetto di apprendimento è efficace se gli allievi comprendono chiaramente che cosa ci si aspetta da loro. Per tale motivo con i ragazzi a rischio, grazie all'utilizzo della scheda, è stata realizzata una programmazione individualizzata per determinare i prerequisiti da raggiungere al fine di colmare le lacune di base attraverso la messa in campo di tutte le azioni dispensative (ad esempio interrogazioni programmate, programmi snelliti ecc.) solitamente previste per i ragazzi con bisogni educativi speciali. I ragazzi ricevono all'interno del CAS un *feedback* continuo sulla qualità del loro lavoro, consigli su come migliorare le prestazioni.

La scheda prevede l'osservazione sistematica dello studente sia nel contesto scolastico che in quello extrascolastico. È, infatti, la sistematicità dell'osservazione (e non l'occasionalità) che può fornire informazioni utili al docente. Il singolo episodio, se non collocato all'interno di un contesto di osservazione, non può essere utilizzato ai fini della comprensione di una determinata situazione cognitiva e/o affettivo-relazionale. Il ragazzo a rischio viene osservato sia all'interno del gruppo classe, all'interno di momenti gruppali che si svolgono per tutto l'anno scolastico con scadenza mensile, che all'interno del CAS con osservazioni con cadenza plurisettimanale. L'osservazione può essere efficace se è ben definito l'oggetto della nostra attenzione. A tale scopo, oltre agli *item* previsti dalla scheda in un'apposita sezione dedicata al comportamento del ragazzo nel gruppo, abbiamo predisposto l'elaborazione di dettagliati report degli incontri gruppali che integrano i dati, necessariamente schematici e sommari, forniti dalla scheda. La registrazione dell'osservazione subito dopo la dinamica grupppale da parte di giovani psicologi ha consentito di non perdere o di non inquinare il dato rilevato.

La Scheda di Valutazione Integrata e Multifattoriale del rischio individuale di dispersione scolastica messa a punto per il progetto "Stelle di Periferie" si focalizza su otto principa-



li fonti (vedi Fig.1), in cui ognuna pesa diversamente (vedi Punteggio Grezzo nella Fig. 1), che raccolgono dati da diversi punti di vista (quello dello studente, del docente, dello psicologo, dell'educatore, del genitore). Si è cercato di valutare più variabili possibili che possono influenzare l'apprendimento e di conseguenza il rendimento scolastico di ciascuno studente. Tra le fonti vogliamo citare, a titolo di esempio, un questionario somministrato all'inizio dell'anno scolastico, che mette a fuoco alcune dimensioni della vita del ragazzo. Tale questionario è stato sviluppato da un ente valutatore esterno al progetto: l'organizzazione *Human Foundation*.

La Scheda di Valutazione, attraverso un'attribuzione di punteggi, quantifica tutte le informazioni e *restituisce una fotografia completa del ragazzo* sotto forma di istogramma (vedi Fig.2). Ne risulta immediatamente individuabile l'area più "a rischio": si tratta della dimensione riguardante il ragazzo che può influenzarne maggiormente il rendimento. Risulta così abbastanza facile anche capire il livello di rischio di dispersione scolastica dello studente. Una volta ultimata, la *Scheda di Valutazione viene condivisa con il ragazzo stesso e con la famiglia*. Essa vuole essere, infatti, prima di tutto, occasione di consapevolezza e di confronto, e uno strumento di riflessione sulle aree di miglioramento in cui lavorare.

<b>Scheda di Valutazione integrata e multifattoriale sul rischio individuale di dispersione scolastica:</b>			
FONTI (PG: Punteggio Greggio totale per ogni fonte)			
fonte 1:	Test psicologico ACCESS	=	150 PG
fonte 2:	Carta d'Identità e Test della figura Umana	=	100 PG
fonte 3:	Intervista Anagrafica	=	80 PG
fonte 4:	Valutazioni Consiglio di Classe	=	90 PG
fonte 5:	Osservaz. psicologica nel Gruppo classe	=	170 PG
fonte 6:	Osservaz. Psico-educativa nel Gruppo extrascol.	=	130 PG
fonte 7:	Frequenza e Rendimento Scolastico	=	170 PG
fonte 8:	Informazioni dai Genitori	=	110 PG
<b>Totale PS</b>		<b>=</b>	<b>1000 PG</b>

Figura 1

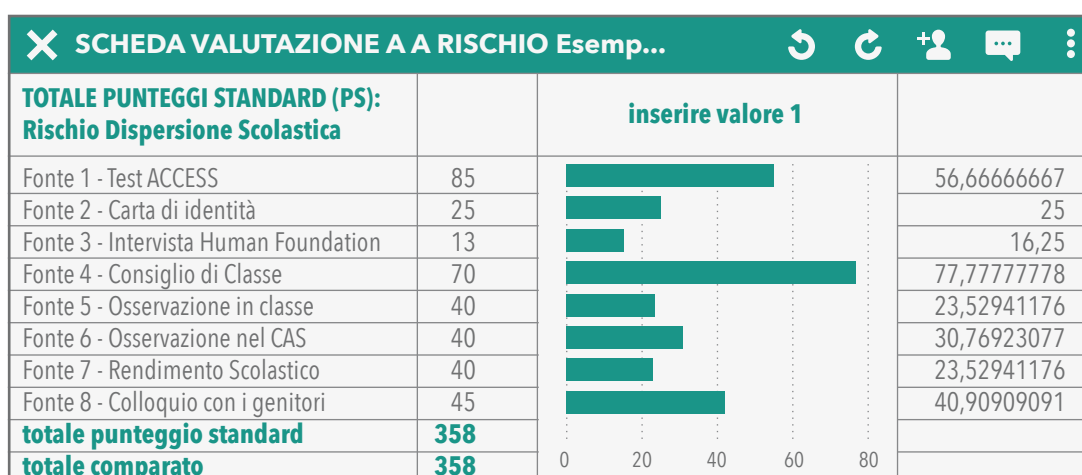


Fig.2: Scheda di Valutazione integrata e multifattoriale sul rischio individuale di dispersione scolastica: ISTOGRAMMA DI UN CASO

---

## Un caso esemplificativo

Come si può osservare nel caso esemplificativo presentato nella Fig. 2 abbiamo a che fare con un ragazzo con un rischio medio di dispersione scolastica pari a 358 punti standard su 1000. Come l'istogramma mostra (dove i punteggi delle diverse fonti sono resi equipollenti attraverso una semplice proporzione che li fa pesare tutti nello stesso modo, pari a 100) le aree più problematiche sono quelle inerenti la fonte 1 (Test psicologico ACESS somministrato nei primi giorni di scuola) e la fonte 4 (Valutazioni del ragazzo realizzate dai docenti del Consiglio di classe nell'anno precedente a quello in corso), mentre le aree meno problematiche sono quelle segnalate dalle fonti 2 e 3, cioè rispettivamente quelle inerenti la Carta d'identità e la scheda anagrafica compilata attraverso l'Intervista *Human Foundation* (somministrata nei primi giorni di scuola). Tali due fonti fanno riferimento all'autovalutazione del ragazzo sul proprio rischio.

Tutto ciò ci permette di fare alcune considerazioni. La prima è che il test psicologico (somministrato "alla cieca", cioè senza alcuna conoscenza dei precedenti del ragazzo) è abbastanza coerente (alto livello di predittività) con il profitto scolastico del ragazzo dell'anno precedente. La seconda è che il ragazzo preso in esame non aveva consapevolezza del proprio rischio di dispersione e che, dunque, occorreva lavorare con lui per renderlo più cosciente del rischio segnalato congiuntamente da insegnanti e psicologi. Averlo fatto, durante l'anno scolastico in corso (2018-19), grazie all'intervento messo in campo dal progetto "Stelle di Periferie", ha permesso al ragazzo di migliorare il proprio rendimento scolastico nell'arco dell'anno (vedi fonte 7). Il buon comportamento del ragazzo durante l'anno in corso sia all'interno del CAS (cfr. fonte 6) che in classe (cfr. fonte 5) – due fonti relative ai due dispositivi d'aiuto attivati dal progetto per i ragazzi a rischio (promozione di una buona dinamica all'interno del gruppo classe e sostegno allo studio all'interno del Centro di Aggregazione Scolastica) – sembrano aver avuto un buon effetto sulle prestazioni e sul comportamento del ragazzo. Come si vede l'istogramma fornito dalla scheda, oltre a dare un'immagine unitaria del ragazzo, permette di confrontare dinamicamente il suo percorso durante l'anno scolastico, segnalando le aree di forza e quelle di debolezza. Esso, infine, rappresenta un prezioso strumento per valutare l'efficacia dell'intervento, permettendo, inoltre, di comparare non solo l'andamento evolutivo del ragazzo dall'inizio a fine anno scolastico, ma anche la sua posizione all'interno dell'intero gruppo di riferimento. Per tali motivi la scheda può rappresentare un utile strumento di ricerca, per comparare l'andamento del singolo ragazzo sia in relazione ai diversi momenti (inizio/fine anno) che in relazione agli altri ragazzi della sua classe, nonché di quelli della sua scuola o di altre scuole.

---

## BIBLIOGRAFIA

- Alistair R., & Leathwood C., 2013, "Problematising Early School Leaving", *European Journal of Education*, 3, 405–418.
- Batini F., & Bartolucci M. (eds.), 2016, *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Franco Angeli, Milano.
- Batini F., 2014, *Drop-out*, Lavis, Fuorionda.
- Biondo D., 2008, *Fare gruppo in adolescenza*, Franco Angeli, Milano.
- Biondo D., De Vito M.T., Patti M., Rotondo C., 2012, "La scuola come crocevia di fantasie inconse. L'intervento psicodinamico multiplo nella scuola", *AeP-Adolescenza e Psicoanalisi*, VII, 2.
- Calvani A., 2013, "Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?" *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 13, 91–101.
- Cocciantè Q., 2019, *La fragilità cognitiva nell'incontro con l'adolescenza*, Serata scientifica ARPAd 15 febbraio 2019 (non pubblicato).
- Colombo M., 2010, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento.
- Colombo M., 2015, "Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione", *Scuola Democratica*, 2, 411–424.
- Commissione Europea, 2010, Europe 2020. "A strategy for smart, sustainable and inclusive growth", <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> (ver. 15.12.2016).
- Eurydice & Cedefop, European Education Information Network & European Centre for the Development of Vocational Training, 2014, *Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels BE.
- Eurostat, 2015, *Being young in Europe today 2015 edition*, Luxembourg, Unione Europea. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6776245/KS-05-14-031-EN-N.pdf/18bee6f0-c181-457d-ba82-d77b314456b9> (ver. 15.12.2016)
- Gardner H., 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Goleman D., 1995, *Emotional intelligence*, Bantam Books, New York.
- Guba E.G., & Lincoln, Y.S., 1989, *Fourth generation evaluation*, Sage, Newbury Park.
- Hattie J., 2009, *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London, New York.
- Jeammet Ph., 1992, *Psicopatologia dell'adolescenza*, Borla, Roma.
- Lamb S., Markussen E., Teese R., Sandberg N., & Polesel J., 2011, *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*, Springer, London, UK - New York, NY.
- Lotti P., & Pedani V. (eds.), 2016, Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale, *Indire*.
- MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Servizio statistico, 2013, *Focus La dispersione scolastica*.
- Murray S., & Mitchell J., 2016, "Teaching practices that re-engage early school leavers in further education: an Australian study", *Journal of Further and Higher Education*, 3, 372-391.
- Osservatorio povertà educativa, 2019, *Report*, Impresa sociale Con i bambini e Openpolis: <https://www.openpolis.it/esercizi/la-condizione-dei-minori-in-italia>.
- Raccomandazione 2011/C 191/01 del Consiglio dell'Unione Europea, 28 giugno 2011, *On policies to reduce early school leaving*.
- Scales H.H., 2015, "Another look at the drop out problem", *The Journal of Educational Research*. 62, 339–343
- Sternberg RJ., 1987, *The nature of vocabulary acquisition*, books.google.com
- Stufflebeam D.L., 2002, "The CIPP Model", *Evaluation in Education and Human Services*, 49, 279–317.
- UNICEF, 2012, *Misurare la povertà tra i bambini e gli adolescenti*.

---

# ORA TOCCA A TE!

## Ricerca-azione sulla valutazione

Valeria Stecconi, Ruggero D'Angerio, Lucia Gerbino<sup>1</sup>

### Il contesto

**I**l Liceo Italiano IMI - Istituti Medi Italiani - è al tempo stesso, un liceo scientifico statale italiano, operante ad Istanbul sin dal 1888 e una scuola straniera - Scuola Speciale (Özel İtalyan Lisesi) - per l'ordinamento turco. Ad esso hanno accesso ragazzi italiani, ragazzi turchi e ragazzi provenienti da altri paesi e che abbiano il titolo italiano per accedere ai licei.

L'obiettivo principale della scuola è quello di promuovere la formazione della persona, valorizzandone la dimensione di cittadino europeo e del mondo. Questo si realizza attraverso lo studio delle radici culturali comuni alle due comunità, nel rispetto della diversità e con spirito di condivisione. Il Liceo IMI si fonda sulla tradizione pedagogica italiana, ma è innestato nei due sistemi d'istruzione italiano e turco, per questo motivo si propone di formare giovani biculturali, cresciuti nell'incontro e nel rispetto dei valori dei propri Paesi attraverso la mediazione linguistica.<sup>2</sup>

### Gli obiettivi

In una realtà complessa e multiculturale come quella di questo liceo, ci si è posti il problema della valutazione come espressione di una diversa identità culturale: è possibile per i docenti turchi e quelli italiani convergere in un unico approccio valutativo?

Il seminario sulla valutazione *Oltrelapennarossa* ci ha offerto l'occasione per svolgere un'indagine sull'argomento coinvolgendo gli alunni, ma ci ha permesso di rispondere anche ad altri interrogativi. Come percepiscono gli studenti l'azione valutativa? Cosa, secondo loro, un docente dovrebbe valutare? C'è una coerenza, ovvero una relazione causa-effetto, tra azione educativa-didattica in aula e momento valutativo? I metodi di valutazione attuati dai diversi docenti differiscono tra loro? Eventualmente sotto quali aspetti?

---

<sup>1</sup> Docenti del Liceo italiano IMI.

<sup>2</sup> Liberamente tratto dal sito del liceo.

---

Convinti, infine, che l'autovalutazione sia un processo importante e necessario per ciascun individuo in diversi momenti della propria vita, la ricerca-azione ci ha permesso di sondare l'esistenza, negli studenti, di un'autocoscienza valutativa.

## Fasi del lavoro

### Azione 1: il campo d'intervento

Il lavoro è stato svolto nel secondo quadrimestre, nell'arco di tre mesi, da febbraio ad aprile.

La prima fase è stata quella della scelta delle classi con le quali svolgere il percorso di ricerca-azione.

L'opzione più immediata è andata su una classe *quasi ideale*, con studenti italiani e turchi, ragazzi molto collaborativi, aperti al dialogo, che cercano di trarre il maggior vantaggio dalle lezioni, nella quale i docenti si sono sentiti sempre accolti, stimati e, soprattutto, una classe nella quale si riesce a vedere con chiarezza il frutto del proprio lavoro.

Consapevoli del fatto che scegliere una situazione particolarmente felice non dà mai risultati troppo oggettivi, si è optato di estendere l'indagine ad un'altra classe, con una situazione alquanto differente: ragazzi più piccoli, in prevalenza turchi, con qualche italo-turco, con una minore padronanza della lingua, mai troppo concentrati, che non hanno mai espresso con chiarezza se soddisfatti o meno del lavoro, delle proposte didattiche e degli stimoli dei docenti.

I due gruppi erano entrambi composti da circa 20 alunni.

### Azione 2: strumenti e materiali

La fase successiva dello studio ha riguardato la scelta degli strumenti da usare nella ricerca-azione, cioè quella di decidere come agire a livello concreto, quali materiali proporre e produrre per conseguire gli obiettivi che ci si era fissati.

Dopo l'analisi di diverse possibilità d'intervento, si è pensato di proporre una riflessione sulla griglia di valutazione del comportamento (Vedi Tabella 1). Uno dei voti di *performance* previsti dal Ministero per l'educazione turco, infatti, può essere legato all'atteggiamento dello studente in classe.

#### CRITERI DI VALUTAZIONE DEL COMPORTAMENTO (ULTIMO VOTO DI PERFORMANCE)

L'alunno:.....

AZIONE	PUNTI
Segue le lezioni e prende appunti	20
Partecipa ed interviene; apporta il suo contributo	10
È educato con l'insegnante e rispettoso dei compagni	15
Non utilizza telefono o i-pad se non per questioni didattiche e su invito del docente	20
Siede composto al suo posto e si alza solo al momento opportuno	10
Non mangia o beve in classe	15
Rispetta i luoghi e il loro utilizzo (aula, bagno, mensa, corridoi, palestra, laboratori, teatro, ecc.)	10
<b>TOTALE</b>	

Tabella 1

---

La griglia, elaborata l'anno precedente, era stata condivisa da alcuni docenti per arginare una situazione ritenuta una debolezza del liceo: il diverso atteggiamento degli studenti nei confronti dei docenti italiani rispetto ai docenti turchi, ma anche il diverso approccio didattico dei docenti stessi rispetto ai discenti.

Si ritiene che uno degli obiettivi della scuola italiana sia quello di educare gli studenti allo spirito critico e al senso di responsabilità e non si vuole rinunciare al raggiungimento di questo importante traguardo. Negli ultimi anni la scuola italiana ha fatto importanti passi in avanti da questo punto di vista nell'educazione degli studenti non solo ai propri doveri, ma anche alla consapevolezza dei propri diritti e alla condivisione delle responsabilità (**Patto di Corresponsabilità, Statuto delle Studentesse e degli Studenti**). Per questo si è ritenuto fondamentale esplicitare chiaramente agli alunni, quali fossero le aspettative del docente su una determinata attività e quali azioni ritenesse fondamentali.

La griglia in questione proponeva sette azioni, atteggiamenti dello studente durante le lezioni, cui è stato attribuito un punteggio in funzione all'importanza che i docenti hanno ritenuto opportuno dare ad essa o in funzione della "cattiva abitudine" che si è voluta colpire di più.

### Azione 3: somministrazione questionari

Come riflessione su questa griglia è stato elaborato un questionario (Allegato n. 1) e somministrato alle due classi campione; il questionario era diviso in due parti: la prima in cui gli studenti dovevano autovalutare il proprio comportamento relativamente al primo periodo dell'anno scolastico (quadrimestre), confrontandolo con la valutazione data da un certo docente; la seconda in cui rispondevano a domande sulla coerenza e sulla validità della griglia.

### Azione 4: analisi dei dati

I dati raccolti nei questionari sono stati elaborati in forma grafica, e sono mostrati nei diagrammi (vedi Allegato 2).

Si è notato che gli studenti si sono ritenuti abbastanza soddisfatti di come sono stati valutati e, pur muovendo delle osservazioni, hanno ritenuto adeguato lo strumento valutativo. Sono stati, invece, più critici sull'omogeneità di comportamento dei docenti e sulla loro trasparenza.

Nella classe identificata con la lettera B, il numero di studenti che non ha saputo – o voluto – rispondere è più alto. Si è interpretato questo dato anche come una maggior difficoltà della piena comprensione del quesito.

### Azione 5: osservazioni in classe

I docenti coinvolti hanno tenuto un diario nel quale hanno registrato, quotidianamente i docenti di classe, periodicamente o in fase di discussione il docente esterno, tutto ciò che avveniva durante i momenti di riflessione sui materiali proposti: atteggiamenti degli studenti, coinvolgimento, partecipazione, disponibilità e propositività. Questi aspetti sono stati valutati osservando sia la postura assunta, che le espressioni del viso, che il tono di voce degli alunni.

A tale scopo è stato utilizzato uno schema libero, del quale di seguito si riporta uno stralcio:

#### DIARIO DOCENTE

LUNEDÌ .....	MARTEDÌ .....	MERCOLEDÌ .....	GIOVEDÌ .....	VENERDÌ .....
.....				

#### Azione 6: gruppi di discussione

A partire da queste riflessioni sono state avviate discussioni nelle quali studenti e docenti hanno condiviso le loro idee in merito. Tali momenti di confronto si sono tenuti alla presenza di almeno due insegnanti per ciascuna classe, di solito un docente di classe e un docente esterno. Alternativamente uno di questi avviava e/o moderava la discussione e l'altro registrava le osservazioni degli studenti e sugli studenti nella seguente tabella:

STUDENTE	RISPOSTA EMOZIONALE		SI DISTRAE	SI ANNOIA	INTERAGISCE CON		INTERVIENE CON CONTRIBUTI STIMOLANTI	RISPOSTA ALLA CORREZIONE DELL'INSEGNANTE	
	POSITIVA	NEGATIVA			LA CLASSE	IL DOCENTE		POSITIVA	NEGATIVA
1									
2									
3									
4									
5...									

L'azione è stata completata da un video in cui i ragazzi erano intervistati da uno di loro ed esprimevano le opinioni in merito all'efficacia di una griglia di valutazione, avanzando proposte.

### Riflessioni e valutazioni sul lavoro svolto

Le osservazioni degli studenti sono state, nella maggior parte dei casi, molto profonde e sono andate oltre le aspettative degli insegnanti.

La denuncia del fatto che spesso gli alunni non sanno come viene valutato il loro comportamento e percepiscono l'azione valutativa come un'azione 'casuale', la considerazione di una realtà diffusa che spesso lega il voto del comportamento alla media dei voti delle altre verifiche, l'impegno che gli alunni si rendono conto di dover assumere quando sanno su cosa e come saranno valutati, sono stati e sono tuttora, sicuramente un motivo di riflessione per noi docenti, ma la cosa che più ha stupito è stata la maturità con cui ragazzi di 15-18 anni hanno saputo discutere la congruità di uno strumento valutativo. Per questo motivo si ritiene utile riportare una sintesi delle loro considerazioni:

*Non tutti possono stare seduti per otto ore.*

*[una griglia] Non descrive correttamente il comportamento dell'alunno, ma è necessaria per stabilire regole.*

*Esistono atteggiamenti universalmente sbagliati.*

---

*Ogni studente studia a modo suo.  
Ogni insegnante è diverso a modo suo.  
Alcuni insegnanti si interessano dei loro studenti.  
Il comportamento è legato al carattere, quindi è troppo personale per essere valutato.  
Incapsulare tutto quello che è uno studente in un voto, è stupido. Incita alla quantizzazione e alla competizione.  
Un metodo [valutativo] unico è come una maglietta di taglia unica data a 20 studenti: se ti sta bene ok, altrimenti vieni "punito".*

## Un nuovo spunto di riflessione

Da queste osservazioni la ricerca-azione ha aperto un'altra strada, andando oltre la proposta dei docenti di una riflessione sulla griglia di valutazione: l'esigenza manifestata dagli alunni di una valutazione adeguata, coerente, formativa. Ciò ha avviato uno studio a più ampio raggio sul ruolo di una scuola straniera come il liceo IMI, sulle sue peculiarità e le sue criticità.

È stato quindi elaborato e proposto un secondo questionario sui punti di forza e di debolezza dell'Istituto, sugli strumenti usati e sulle azioni che dovrebbero garantire un'adeguata valorizzazione delle abilità dello studente.

### QUESTIONARIO N. 2

Ti chiediamo di rispondere a queste domande con serenità, basandoti sulla tua esperienza. Le tue osservazioni potranno esserci molto utili per migliorare.

1. Sei soddisfatto, in generale, di questa scuola?
2. Cosa valorizza?
3. Cosa non riesce a valorizzare?
4. Con quali strumenti vengono valutati gli studenti?
5. Come dovrebbero essere valutati?
6. Se tu fossi ..... cosa faresti per valorizzare le abilità di uno studente?
7. Alcuni ex-alunni dicono che questa scuola educa al ragionamento, fornendo capacità critiche e una mente aperta. Tu cosa ne pensi?
8. Alcuni ex-alunni sostengono che in questa scuola non c'è disciplina, cosa che influisce negativamente sull'educazione del ragazzo. Che ne pensi?
9. Alcuni ex-alunni sottolineano che la preparazione che offre questa scuola non è sufficiente a superare i test d'ingresso alle università turche? Tu cosa ne pensi?

Il risultato è stato che gli alunni percepiscono gli strumenti di valutazione come antiquati ed inefficienti, spesso tesi a valutare soltanto abilità mnemoniche, mentre riterrebbero importante essere valutati su un'attività pratica, un percorso sviluppato in autonomia, che metta in luce la creatività individuale, l'interesse per le discipline e dia rilevanza al colloquio orale, il quale permetterebbe loro di esprimere meglio se stessi.

Le riflessioni sulla scuola hanno messo in luce che questa rafforza le abilità di studio autonomo, valorizza l'arte, tiene in grande considerazione l'amicizia e la collaborazione; ha un grosso impatto sulle capacità organizzative, educa al ragionamento e alla diplomazia nelle relazioni interpersonali.



Com'era prevedibile, sono state mosse anche critiche all'Istituzione, riguardanti il fatto che la scuola dovrebbe approfondire la conoscenza dei propri studenti e valorizzare maggiormente la comunicazione tra culture diverse, anche con un maggior uso dell'italiano nella quotidianità.

Infine, ci hanno lanciato una sfida: è possibile realizzare un approccio valutativo che rispetti le singole individualità?

## Sviluppi futuri: riflessioni sugli strumenti

Con l'intenzione di raccogliere la sfida lanciata dagli studenti, si è pensato che fosse il momento di cominciare a diversificare gli strumenti di valutazione, dando a questi un aspetto più moderno. Si è deciso, quindi di analizzare cosa prevedesse la normativa turca, che potesse essere considerato *voto di performance*, per cercare di acquisirlo nella pratica quotidiana.

Si è giunti a capire che la *performance* ha lo scopo di valutare il conseguimento di competenze a più ampio raggio: creatività, capacità di ricerca, sintesi ed esposizione, proprietà di linguaggio, cura per l'editing, autovalutazione e valutazione tra pari, rispetto dei tempi delle consegne, coinvolgimento in un gruppo di lavoro, autonomia.

Tra le possibili modalità, vengono proposte le seguenti tipologie: scrittura di saggi, lavori di gruppo, diari, presentazioni, ricerche sul campo, portfolio.

Per ognuno di questi strumenti sono stati analizzati i punti di forza e le criticità, riportando i risultati nella tabella seguente:

Strumento	Pro	Contro
Saggio	Educa a scrivere e a supportare le proprie argomentazioni; sviluppa la capacità di sintesi; cura l'acquisizione del lessico specifico e delle abilità di editing. Presenta un'estrema flessibilità: può coprire diversi ambiti di studio	Non promuove l'applicazione delle idee e il problem solving.
Lavoro di gruppo	Sviluppa l'apprendimento cooperativo; sostiene la comunicazione interpersonale ed il confronto con diversi tipi di feedback; permette valutazioni critiche; prepara al mondo del lavoro. Vengono sviluppate contemporaneamente più competenze.	È difficile valutare il contributo dei singoli partecipanti; È possibile che si generino conflitti all'interno del gruppo.
Diario	Integra il contenuto delle lezioni; sviluppa la riflessione, sia sulle lezioni sia sui contenuti del corso; migliora la scrittura analitica; aumenta il coinvolgimento nell'apprendimento; integra diversi tipi di conoscenze; favorisce il dialogo con l'insegnante; accresce la coscienza autovalutativa.	Gli studenti spesso trovano la riflessione difficile e si fermano alla descrizione; Sono difficili da valutare.
Presentazioni orali	Aiutano gli studenti a supportare un discorso fornendo delle prove; accrescono la capacità di selezionare i materiali; sviluppano la comunicazione; favoriscono l'acquisizione di maggior sicurezza nell'esposizione. Il feedback da parte degli altri alunni e dell'insegnante è immediato.	Possono essere difficili per studenti che non parlano bene l'Italiano, o la L2; se non si è abbastanza coinvolgenti, la classe rischia di perdere l'interesse alla presentazione.
Ricerche sul campo	Consentono l'applicazione di concetti teorici a contesti reali; rafforzano il coinvolgimento degli studenti; stimolano la creatività.	Non è facile preparare un'attività di questo tipo che sia veramente originale e coinvolgente.
Portfolio	Stimola la riflessione e l'autovalutazione; educa al senso di responsabilità e all'autonomia nel lavoro; stimola la creatività e le abilità pratiche.	Richiede molto tempo ed è difficile da valutare in maniera sommativa.

---

## Conclusioni

Abbiamo iniziato questa ricerca con l'obiettivo di comprendere la diversità dei metodi valutativi dei docenti italiani e di quelli turchi e, spostandoci dalla parte degli studenti, abbiamo cercato di capire come percepiscono l'essere valutati e in che modo vorrebbero essere valutati. Questo percorso ci ha fornito diversi spunti di riflessione, permettendoci di acquisire una maggiore coscienza di alcuni aspetti del nostro lavoro di docenti, ma ci ha spinti anche a un'autocritica come Istituzione scolastica.

Abbiamo trovato alcune risposte, ma molte di più sono le questioni che si sono aperte e c'è ancora molto lavoro da fare. In questo breve percorso di ricerca siamo giunti alla conclusione che gli studenti si trovano sospesi tra *due mondi* che non sanno, non vogliono o non possono integrarsi: vorrebbero essere valutati per le loro capacità e competenze, e non per il *quantum* di conoscenza posseduto nel giorno di una prova, ma sono obbligati a fare continuamente test e a superarli con valutazioni alte per poter accedere alle università. Manifestano il desiderio di dedicarsi allo studio in modo piacevole, seguendo interessi personali, rispettando modalità e ritmi propri.

La capacità di lavorare in gruppo o la capacità di saper accettare in maniera costruttiva critiche provenienti da un pari o dall'insegnante, vengono completamente escluse nella valutazione attuale. In questo si evidenzia la miopia delle istituzioni scolastiche: il mondo del lavoro e della ricerca ha bisogno proprio di persone capaci di critica e disposte al lavoro di gruppo.

L'obbligatorietà della valutazione quantitativa dovrebbe essere superata in favore di una qualitativa.

La nostra scuola ma forse la scuola in generale, dovrebbe indirizzare la didattica verso una crescita delle abilità e perseguire una valutazione del processo di crescita personale e non del sapere nozionistico. In questo modo permetterebbe agli studenti di affacciarsi al mondo dello studio e del lavoro forniti di competenze ed abilità preziose.

Il messaggio dei ragazzi, disarmante, in sostanza è stato questo: "Imparare è bello ma così com'è organizzato diventa una prigione!".

---

## BIBLIOGRAFIA

- Baldacci M., 2012, "Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa", *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol. 6, pp. 97-106.
- Baldacci M., 2014, La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol. 9, pp. 387-396.
- Barbier R., 2007, *La ricerca azione*, Armando, Roma.
- Borg W., 1981, *Applying educational research: A practical guide for teachers*, Longman, New York.
- Bortoletto N., 2005, "La ricerca-azione: un excursus storico-bibliografico", pp. 54-67, in Minardi E., S. Cifiello (a cura di), *Ricercazione. Teoria e metodo del lavoro sociologico*, Franco Angeli, Milano.
- Coggi C., Ricchiardi P., 2005, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma.
- Colucci F.P., et al, 2008, *La ricerca-intervento*, Il Mulino, Bologna.
- Coonan C. M. (a cura di), 2000, *La ricerca azione*, Cafoscarina, Venezia.
- Coonan C. M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino.
- Cuomo F., 2007, "Didattica e valutazione: il modello della ricerca-azione", *Conoscere il Suono, la Natura, l'Universo. Comunicare, apprendere e valutare in ambito non formale*, Ed. M. Campanino, Napoli, CUEN.
- Elliott J., et al., 1993, *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi.*, IRRSAE Piemonte, Bollati Boringhieri.
- Kaneklin C., et al, 2010, *La ricerca azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Losito B., Pozzo G., 2005, *La ricerca-azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci Faber, Roma.
- Mc Ateer M., 2013, *Action Research in Education*, Sage.
- Proietti Ergün A L., Ciulli C., 2018, *La valutazione olistica. Una proposta di ricerca-azione*, Ankara Üniversitesi yay, pp. 81-92.
- Scurati C., Zanniello C. (a cura di), 1993, *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli.

## SITOGRAFIA

- Iobbi V., Magnoler P., *Ricerca azione*, Nuova didattica. La scuola con voi.it.

---

## Allegato 1

LICEO SCIENTIFICO E SCUOLA MEDIA ITALIANI I.M.I. - ISTANBUL

### RICERCA-AZIONE SULLA VALUTAZIONE

Prima fase

#### AUTOVALUTAZIONE: IL VOTO DEL COMPORTAMENTO

##### Parte Prima

Ti chiediamo di partecipare ad uno studio sulla valutazione. Il questionario sarà anonimo. L'ultimo voto di *performance*, relativo al comportamento nel primo periodo, ti è stato dato in base alla griglia seguente, che conosci sin dallo scorso anno.

Quale voto hai avuto: .....

Pensi di essere stata/o valutata/o correttamente?

.....

Nella colonna del punteggio è stato aggiunto uno spazio. Prova tu a dare un voto al tuo atteggiamento in classe:

AZIONE	PUNTI
Segue le lezioni e prende appunti	..... /20
Partecipa ed interviene; apporta il suo contributo	..... /10
E' educato con l'insegnante e rispettoso dei compagni	..... /15
Non utilizza telefono o i-pad se non per questioni didattiche e su invito del docente	..... /20
Siede composto al suo posto e si alza solo al momento opportuno	..... /10
Non mangia o beve in classe	..... /15
Rispetta i luoghi e il loro utilizzo (aula, bagno, mensa, corridoi, palestra, laboratori, teatro, ecc.)	..... /10
<b>TOTALE</b>	.....

##### Parte Seconda

Cosa cambieresti nella griglia usata dall'insegnante?

.....

Puoi suggerire come?

.....

Cosa vorresti aggiungere?

.....

Secondo te questo modello riesce a descrivere correttamente il comportamento dell'alunno? Perché?

.....

Tutti i docenti usano una griglia per la *performance* di comportamento?

.....

Hai ottenuto stesso risultato del voto di comportamento da altri docenti? Perché?

.....

C'è differenza, secondo te, tra la valutazione del comportamento di un insegnante turco e di un insegnante italiano? E degli insegnanti italiani tra loro?

.....

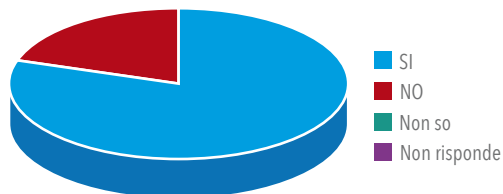
In cosa consiste la differenza?

.....

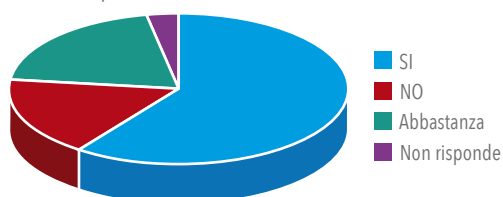
## Allegato 2

### CLASSE A

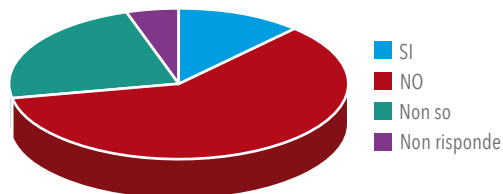
Pensi di essere stata/o valutato correttamente?



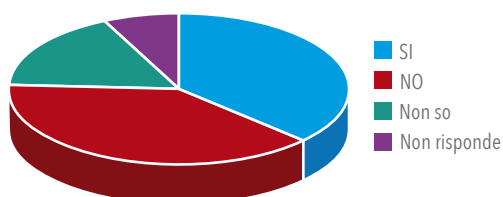
Questa griglia riesce a descrivere il comportamento dell'alunno?



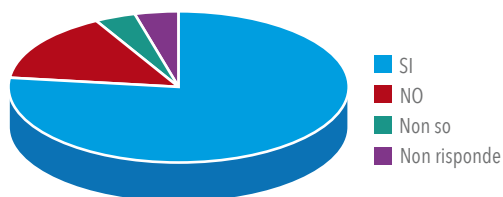
Tutti i docenti usano una griglia per la performance di comportamento?



Hai avuto lo stesso voto da altri docenti?

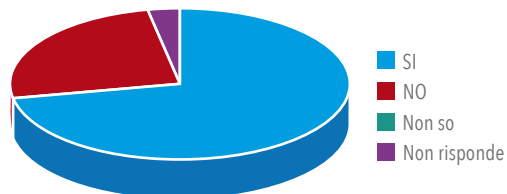


Confronto tra docenti: c'è differenza?

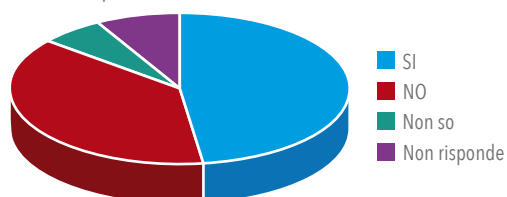


### CLASSE B

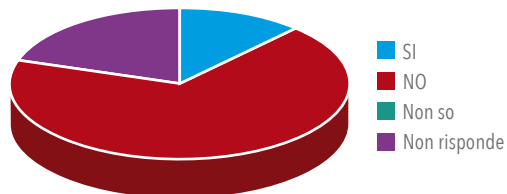
Pensi di essere stata/o valutato correttamente?



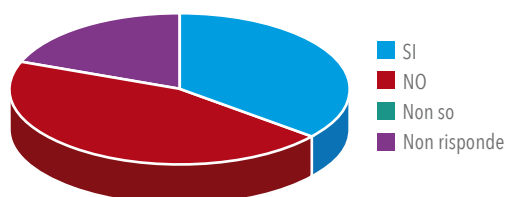
Questa griglia riesce a descrivere il comportamento dell'alunno?



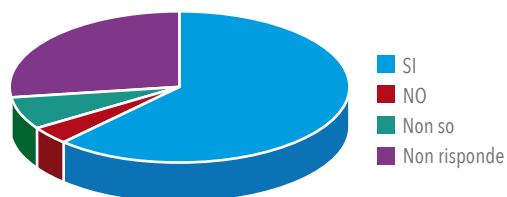
Tutti i docenti usano una griglia per la performance di comportamento?



Hai avuto lo stesso voto da altri docenti?



Confronto tra docenti: c'è differenza?



---

## Comitato scientifico

Daniele Biondo	ricercatore indipendente
Raimondo Bolletta	ricercatore indipendente
Pietro Cataldi	Università per stranieri di Siena
Stefania Cavagnoli	Università Tor Vergata Roma
Gianluca Colella	Università di Dalarna
Cristiano Corsini	Università Roma 3
Rosita D'Amora	Università del Salento
Emine Demirel	Yıldız Teknik Üniversitesi
Antonella Elia	lettrice MAE
Tuncay Ergene	Università di Hacetepe
Ayşe Banu Karadağ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Sündüz Kasar	Yıldız Teknik Üniversitesi
Sabrina Machetti	Università per stranieri di Siena
Silvia Minardi	presidente LEND- Lingua e nuova didattica
Nevin Özkan	Università di Ankara
James Purpura	Università Columbia
Graziano Serragiotto	Università Ca' Foscari Venezia
Daniel Słapek	Università di Breslavia
Raniero Speelman	Università di Utrecht
Gülru Yüksel	Yıldız Teknik Üniversitesi
Yakup Yilmaz	Università di Kırklareli



Oltre  
la penna  
rossa

