

Valutazione, autovalutazione, certificazione degli apprendimenti, valutazione di sistema

3.1 - Dalla valutazione alla certificazione degli apprendimenti

L'introduzione della didattica modulare e soprattutto i concetti di credito scolastico e di credito formativo, strettamente legati sia ai moduli sia alla didattica laboratoriale, e soprattutto l'impostazione nuova dell'esame di Stato al termine della scuola secondaria di secondo grado, hanno avviato un dibattito nella scuola sui significati di valutazione e di certificazione, di verifica e di controllo, di recupero e sostegno, di consolidamento e potenziamento, di autovalutazione, di riconoscimento di eventuali debiti formativi e delle condizioni per il loro "saldo".

Termini questi ultimi che apparentemente sembrano avere poco in comune con problemi di natura pedagogica, in quanto mutuati dalle scienze dell'organizzazione e soprattutto dalle teorie economiche legate al **Total Quality Management (TQM)**, ma di cui in realtà la ricerca valutativa ha cercato di studiare e di verificare l'applicabilità ai sistemi formativi e in particolare ai sistemi scolastici. Il paradigma della qualità è stato assunto, ovviamente con i dovuti adattamenti, dal MIUR, che si è fatto promotore di Progetti Qualità in numerosi istituti scolastici scelti a campione.

Così pure alcune operazioni particolarmente significative di formazione dei capi d'istituto, dei docenti responsabili di funzioni-strumentali, di progetti speciali, ad esempio il Progetto Lingua 2000, sono state accompagnate da iniziative di valutazione iniziale, intermedia e finale o addirittura da forme di monitoraggio che traevano origine da presupposti teorici e da strumenti operativi tipici della valutazione qualitativa e non solo quantitativa. L'obiettivo di promuovere qualità a scuola è presente nelle due leggi ormai note come i capisaldi della riforma del sistema scolastico italiano: **la legge 59/97 e la legge 53/03.**

In coerenza con questa impostazione si è voluto, da parte del legislatore, puntare subito sulla trasparenza e sulla valutazione della qualità degli esiti. Ecco allora l'indicazione contenuta nella legge di riforma degli esami di Stato (legge n. 425 del 10-12-1997) di certificare i risultati dei processi di apprendimento sulla base delle competenze acquisite. Tale orientamento ha trovato subito applicazione nella didattica laboratoriale e, soprattutto, in quella modulare, che hanno come elemento qualificante la certificazione degli esiti finali, allo scopo di riconoscere ufficialmente i crediti scolastici e/o formativi acquisiti per effetto dell'esperienza fatta.

E evidente che la flessibilità a livello didattico e organizzativo e le varie esperienze scolastiche innovative pongono in maniera urgente la revisione del sistema valutativo nelle scuole italiane. Infatti esso non consiste solo in un problema di comunicazione e di circolazione delle informazioni, ma chiama in causa problemi di formulazione della valutazione (ad esempio giudizi e voti), di scale di valutazione, di raccordo tra i livelli delle competenze acquisite e le scale di valutazione adottate, ecc.

3.2. Verifica degli apprendimenti: criteri e strumenti

Uno degli "atti dovuti" dal docente, nel senso che fa parte delle attività-funzionali all'insegnamento per le quali non è prevista alcuna remunerazione accessoria aggiuntiva, è la valutazione degli apprendimenti dei giovani studenti.

Quest'ultimo però è anche un atto necessario sia all'allievo per ricevere un *feed-back* sul suo apprendimento, sia all'insegnante per poter esercitare quel compito di controllo funzionale sul processo di insegnamento/apprendimento. La valutazione quindi serve anche al docente per rendere il suo intervento utile a far apprendere gli allievi con cui lavora. La ricerca valutativa nei processi di istruzione e di formazione ha avuto un notevole impulso in campo pedagogico e didattico negli ultimi trent'anni in Italia, anche a seguito dell'affermarsi di teorie valutative in altri campi e settori che hanno avuto una grande ricaduta anche in campo scolastico e in quello formativo più ampio. Tant'è che uno degli assi portanti del progetto di riforma del sistema scolastico italiano è costituito dal legame tra valutazione e qualità (del prodotto e del processo) che la teoria del Total Quality Management, come è già stato precisato, ha spinto e proposto anche al di fuori del mondo produttivo per arrivare in quello formativo, in quello scolastico, in quello dei servizi socio-sanitari e in altri.

Prendendo in considerazione il solo sistema scolastico, oggi il linguaggio degli addetti ai lavori

prevede alcuni termini fondamentali nell'approccio valutativo: verifica, valutazione, validazione e certificazione degli apprendimenti.

Con il termine **verifica** si fa riferimento alle operazioni compiute dal docente nella raccolta delle informazioni e dei dati che permettono di cogliere in maniera fondata e accettabile l'andamento scolastico degli allievi, evidenziando per ciascuno i punti forti e i punti deboli sulla base di prove elaborate dai docenti. Accanto all'operazione di raccolta mirata e selezionata dei dati, la verifica contempla anche altre operazioni quali il confronto tra dati, la loro sistemazione secondo categorie o parametri da definire, e infine la loro integrazione rispetto al soggetto in apprendimento.

La verifica organizza quindi i dati raccolti per permettere a colui cui spetta il controllo funzionale dell'apprendimento di esprimere un giudizio di stima, di accettabilità o meno dei risultati ottenuti rispetto ai risultati attesi (valutazione). L'elaborazione del Piano di Studio Personalizzato avrà un ruolo importante nel facilitare agli insegnanti il compito della valutazione, in quanto la sua articolazione e la sua organizzazione aiutano il docente nella fase di verifica e di valutazione.

Quest'ultima operazione consiste quindi nella formulazione e nella comunicazione di un giudizio sui risultati di apprendimento dell'allievo e sul processo seguito per conseguire tali risultati.

La valutazione implica anche la sua comunicazione e nel sistema scolastico italiano differenti sono le modalità comunicative della valutazione, dalla scala nominale e graduale con giudizi (valutazioni NS, S, B, D, O - non sufficiente, sufficiente, buono, distinto, ottimo) in atto nella scuola elementare e secondaria di primo grado, alla scala decimale utilizzata in quella secondaria di secondo grado, a quella in centesimi dell'esame di Stato. Va detto comunque che nell'atto valutativo la soggettività è sempre presente e non può essere mai eliminata. Tale soggettività può essere ridotta eventualmente attraverso un confronto, durante la valutazione, tra colleghi di discipline differenti che hanno diversi modi di osservare e quindi di valutare la prestazione dell'allievo.

Ovviamente va detto che la valutazione è tanto più accettabile quanto più ampio è il campo di condivisione da parte dei docenti, perché questo approccio permetterebbe di cogliere differenze e/o conformità di azione dell'allievo .in questione nel tempo. La valutazione poi non è un semplice atto notarile ma dovrebbe trasformarsi in un momento di forte interazione e scambio tra docenti, docenti e famiglie, tra docenti e rappresentanti delle Istituzioni locali allo scopo di confermare, rivedere e/o correggere la programmazione del singolo docente.

Con il termine **validazione** si fa riferimento all'esperienza di molti allievi di scuola secondaria di secondo grado nel campo dell'alternanza tra scuola e mondo del lavoro. Gli allievi che frequentano attività di stage ricevono infatti alla fine della loro esperienza nell'azienda designata il riconoscimento da parte del docente/tutor e dai tutor aziendali con cui gli studenti hanno lavorato. **Validare** un apprendimento significa di fatto riconoscere che l'allievo sa realizzare il proprio compito e soprattutto ne attesta il livello di apprendimento.

La *certificazione* degli apprendimenti è stata da poco introdotta in Italia e consiste nella certificazione in veste ufficiale dei crediti formativi conseguiti dall'allievo/a. Per ora in Italia esistono solo due forme di certificazione: interna ed esterna. Il primo tipo non è ancora molto diffuso ma, senza un quadro di riferimento di saperi e di competenze, risulta anche difficile da realizzare. In Italia invece si attuano forme di valutazione esterna degli apprendimenti in due ambiti ben precisi: le lingue comunitarie e **l'ECDL** (patente europea di informatica). In entrambi i casi la certificazione dei crediti formativi viene effettuata da Enti e/o Istituzioni abilitate a certificare, come già ricordato in precedenza.

Come si diceva all'inizio del paragrafo, la valutazione si fonda su una verifica attendibile che può essere realizzata secondo varie forme e modalità e con strumenti idonei a rilevare i risultati di prodotto e di processo.

Le prove a cui un docente può ricorrere nell'azione di verifica potrebbero essere classificate secondo il seguente schema proposto dal prof. Vertecchi:

- a) prove strutturate (es. test);
- b) prove semistrutturate (es. relazioni su traccia, diario, saggio breve);
- e) prove non strutturate (es. temi liberi, ecc.).

In particolare, nelle prove strutturate il docente potrebbe ricorrere ad alcuni tipi di item: vero/falso, scelta multipla, risposta multipla, completamento, ordinamento, corrispondenze.

Nelle prove strutturate vengono inoltre poste alcune condizioni (es. traccia) o limiti (es. 15 righe; 100 parole, ecc.) che, se non posti, danno origine a prove non strutturate.

3.3. Autovalutazione degli apprendimenti

Uno degli obiettivi della scuola è la promozione della autonomia personale e l'autonomia di giudizio fa parte certamente di questa.

Non è semplice educare ciascun allievo a saper esprimere un giudizio valutativo sulle proprie esperienze scolastiche e sul livello dei risultati raggiunti. Ci sono allievi che tendono a sovrastimarsi e altri a sottostimarsi, in relazione alla loro componente caratteriale dominante, che va dall'eccessiva sicumera alla più evidente insicurezza. Allora, educare l'allievo all'autovalutazione è senza dubbio un compito fondamentale del docente che, aiutandolo a riflettere sulla propria esperienza diretta di soggetto in apprendimento, gli consente di compiere alcune operazioni utili ad acquisire competenze di autovalutazione e un *habitus* mentale disponibile a sapersi mettere in discussione e a riflettere sulle proprie decisioni. Tuttavia il docente è consapevole che educare l'allievo all'autovalutazione comporta per lui/lei la messa in atto di comportamenti professionali tali da permettere all'allievo di:

- conoscere gli obiettivi posti dal docente e i risultati a cui tendere;
- conoscere l'iter formativo che il docente ha progettato per facilitare il conseguimento dei risultati;
- essere consapevole dei reali risultati conseguiti e quindi dei reali livelli di padronanza delle conoscenze, delle abilità e delle competenze.

Al riguardo, il docente può ricorrere a strategie e/o a strumenti utili per facilitare operazioni di autovalutazione dell'allievo.

Ad esempio, può ricorrere periodicamente alla tecnica dell'inventario, cioè invitare gli allievi a ripensare all'iter percorso: che cosa si voleva fare? che cosa si è fatto? che cosa rimane da fare? oppure che cosa si sapeva sull'argomento? che cosa si è fatto? quali conoscenze e/o competenze si sono acquisite per effetto del lavoro fatto?

Altra modalità potrebbe essere data dal lavoro di ricostruzione del percorso seguito e dalla rilevazione dei punti forti e deboli secondo il parere dell'allievo.

Altre modalità più praticate sono fornite da questionari individuali autovalutativi o da riflessioni a voce alta in classe, nel lavoro di coppia o nei gruppi.

Ma l'autovalutazione è tale se l'allievo non solo prende consapevolezza dei propri livelli di sapere e di saper fare, ma modifica anche il suo saper essere verso comportamenti e responsabilità che lo aiutino a migliorarsi e a migliorare i suoi apprendimenti.

3.4. Criteri e strumenti di valutazione di sistema

3.4.1. Valutazione e autovalutazione dell'insegnamento

Affrontando il problema della qualità dell'apprendimento, appare giocoforza prendere in esame la valutazione, secondo parametri qualitativi, degli insegnamenti e dell'istituto scolastico. Iniziamo dall'autovalutazione degli insegnamenti da parte di ciascun docente o da gruppi formali o informali di docenti. L'orientamento più diffuso, anche se non chiaramente formalizzato in norme, sembra essere quello dell'autovalutazione. Sembra essere più accettata e condivisa la proposta di promuovere in ogni istituto la cultura dell'autovalutazione: i docenti non si sottraggono alla valutazione dei loro insegnamenti, ma chiedono di essere coinvolti proprio per acquisire competenze professionali in termini di autovalutazione. Diversi e molto articolati possono essere gli strumenti che i docenti utilizzano nelle operazioni di autovalutazione della loro operatività. A titolo esemplificativo, si riportano due schede autovalutative centrate sul problema della verifica della programmazione individuale e di quella di un Consiglio di classe.

SCHEDA PER LA VERIFICA DELLA PROGRAMMAZIONE INDIVIDUALE

La griglia ha carattere puramente orientativo e strumentale per riconoscere eventuali punti deboli nell'azione di programmazione e di conseguenza per migliorarla.

A- Raccordo tra POF, Programmazione del Dipartimento Disciplinare e del Consiglio di classe

- a.1 Ci sono *punti di sviluppo* tra gli altri livelli di programmazione e quella del singolo docente?
- a.2 C'è *coerenza* tra le scelte fatte dal Collegio dei docenti e quelle conseguenti fatte dai Gruppi disciplinari, dai Consigli di classe e dai singoli docenti?
- a.3 Nei casi negativi o problematici, quali sono le *cause* del mancato raccordo tra i livelli di programmazione? Ne indichi tre in ordine di priorità.

B – Selezione dei bisogni formativi degli allievi, definizione degli obiettivi e dei risultati attesi

- b.1 Sono espressi nella programmazione individuale i *bisogni formativi* che caratterizzano gli allievi della classe?
- b.2 Sono esplicitati i *risultati attesi* di breve o medio o lungo periodo? Sono formalizzati in termini di conoscenze, di competenze, di modi di essere, di riferimenti valoriali?
- b.3 C'è correlazione tra i risultati attesi del docente e il testo delle Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzanti (scuola elementare - scuola secondaria di primo grado)?

C – Definizione delle situazioni formative e del tipo di intervento educativo e didattico

(tempo, metodo, consegne, tipologia di attività, strumenti didattici)

- c.1 Qual è il tipo di attività prevalente per gli allievi?
- c.2 Viene promosso un momento di contratto formativo tra allievi e docenti?
- c.3 Ci sono approcci operativi nelle situazioni formative proposte oppure è prevalente la lezione? Qual è il grado motivazionale medio degli allievi verso le proposte educative e didattiche dell'istituto? Come lo si accerta?

D – Scelta dei saperi disciplinari e/o dei contenuti aventi carattere multi o interdisciplinare

Quali criteri seguiti? C'è raccordo con le programmazioni dei Dipartimenti Disciplinari e/o con il Profilo Formativo presentato nel POF?

- d.1 Sono stati concordati a livello di istituto gli argomenti disciplinari da affrontare durante l'anno scolastico?
- d.2 Sono state previste altre tematiche e/o problematiche non strettamente disciplinari?
- d.3 Sono stati concordati i nuclei fondanti delle discipline di insegnamento caratterizzanti l'indirizzo di studio?

E - Verifiche e valutazione degli apprendimenti

- e.1 Sono previste nella programmazione prove comuni a livello d'istituto per classi parallele? Sono previste prove iniziali e/o finali comuni? C'è accordo tra i docenti sulle tipologie di prove di verifica? (orali, scritte, grafiche, on line, ecc.; oppure test, questionari, interrogazioni, compiti in classe, ecc.)
- e.2 Sono definiti a livello di istituto (o nei dipartimenti) i criteri per la valutazione delle prove (es. schede di valutazione, standard, ecc.)?
- e.3 C'è accordo nel dipartimento disciplinare sugli strumenti di verifica e sui criteri di valutazione dei risultati e dei processi di apprendimento?

F 7 Documentazione e tenuta delle registrazioni (sono previste nella programmazione?)

- f.1 È prassi documentare le esperienze educative e didattiche più significative?
- f.2 C'è scambio di comunicazione e di informazione sulle esperienze programmate e realizzate?
- f.3 C'è un momento di valutazione della programmazione individuale? Che uso viene fatto dei risultati della valutazione?
- f.4 C'è un archivio (cartaceo o su supporto informatico) delle programmazioni individuali cui possono accedere i docenti della scuola?

SCHEDE PER LA VERIFICA DELLA PROGRAMMAZIONE DEL CONSIGLIO DI CLASSE

La griglia ha carattere puramente orientativo e strumentale per individuare -i punti forti e i punti problematici dell'azione programmatrice del Consiglio di classe, allo scopo di migliorarla.

A - Raccordo e collegamento tra il POF, le programmazioni dei dipartimenti disciplinari e la programmazione del Consiglio di classe

a.1 Ci sono *coerenze* tra i vari livelli di programmazione? Ci sono collegamenti e sviluppi tra i vari piani?

a.2 Quali sono i punti di contatto e di sviluppo più evidenti? Sono riconducibili a saperi/contenuti disciplinari? a obiettivi educativi/risultati attesi? a tecniche didattiche? ad aspetti metodologici?

a.3 C'è accordo tra i colleghi sulla programmazione del Consiglio di classe? Ci sono scambi e comunicazioni tra Consigli di classe paralleli? C'è una contrattualità definita tra i docenti?

B - Lettura e riconoscimento dei bisogni formativi degli alunni della classe. Valorizzazione delle esperienze formative precedenti (continuità - orientamento)

b.1 C'è accordo sui *bisogni formativi* della classe e/o dei gruppi per livello di competenze?

b.2 Sono definiti i *risultati attesi* sul piano educativo e su quello didattico a livello di Consiglio di classe?

b.3 Viene presentata la programmazione del Consiglio di classe agli alunni e alle famiglie?

C - Definizione delle strategie formative e degli itinerari didattici a livello di Consigli di classe.

c.1 C'è condivisione sull'ipotesi formativa da realizzare nella classe? C'è accordo sulle scelte delle tematiche e/o delle problematiche interdisciplinari da affrontare sul piano didattico?

c.2 Sono ripresi a livello di Consiglio di classe progetti e/o indicazioni presenti nel POF e/o nelle Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati?

c.3 Sono concordati i tempi, le modalità, i tipi di verifica, i criteri di valutazione per la classe?

D - Attività di sviluppo, sostegno, recupero degli apprendimenti durante l'anno scolastico

d.1 La programmazione del Consiglio di classe prevede momenti di lavoro differenziato per gli allievi? Ci sono accordi sui progetti e sulle modalità per la gestione di tali attività?

d.2 Sono predisposti eventuali strumenti per le attività di sviluppo, di sostegno e di recupero degli apprendimenti? Sono previsti eventuali casi di recupero durante l'anno scolastico?

d.3 Ci sono servizi di consulenza per i docenti dei Consigli di classe in merito a "casi" che si possono verificare nelle classi?

E - Progetti di istituto e iniziative collegiali condivise a livello di Consiglio di classe

e.1 Il Consiglio di classe è impegnato nella realizzazione di progetti d'istituto? Qual è l'impegno del Consiglio di classe definito nella programmazione?

e.2 Ci sono iniziative autonome e collegiali decise dal Consiglio di classe? Sono definiti gli impegni dei vari docenti nella realizzazione delle iniziative?

e.3 È prevista la documentazione delle iniziative gestite dal Consiglio di classe e significative per l'istituto?

3.4.2 Autoanalisi e autovalutazione d'istituto

L'autovalutazione d'istituto si prefigge, attraverso un'indagine sistematica condotta dagli stessi docenti e dal dirigente scolastico, di individuare i punti deboli e i punti forti del funzionamento di una scuola. Il Collegio dei docenti, sede naturale per la condivisione del progetto, è tenuto a individuare le priorità di intervento, al fine di elaborare il progetto di miglioramento del funzionamento dell'istituto.

Quindi l'autovalutazione, sia essa riferita ai processi di insegnamento o al funzionamento dell'istituto nel suo complesso, è essenzialmente un'operazione interna, condotta con il consenso del Collegio dei docenti, finalizzata a raccogliere dati e informazioni, destinati a uso interno per l'azione di miglioramento. È elemento di qualità la capacità di un Collegio dei docenti di autovalutare l'efficacia e l'efficienza delle proprie scelte sulla base dei risultati conseguiti e della qualità dei processi attivati. Ed è altrettanto valido come elemento di qualità il coinvolgimento

responsabile e sistematico dei soggetti utenti-dienti direttamente e indirettamente implicati nella progettazione, organizzazione e gestione del servizio formativo, oltre che destinatari stessi del servizio. Si tratta, quindi, di avviare un'indagine sistematica finalizzata alla raccolta di dati e di informazioni (autoanalisi), per riconoscere gli eventuali punti forti e punti deboli dell'intero sistema (in questo caso, l'istituto scolastico) in vista di un progetto di miglioramento (autovalutazione). L'autoanalisi può essere quindi intesa come un processo di verifica interna alla scuola, attraverso il quale i soggetti direttamente o indirettamente coinvolti sia nell'erogazione che nella fruizione del servizio educativo, formativo e di istruzione, esprimono i loro giudizi sugli aspetti prioritari della "vita" e della "prassi" scolastica, anche sulla base del Piano dell'Offerta Formativa.

L'autovalutazione richiama ovviamente il concetto e la procedura del valutare, con riferimento tanto agli apprendimenti quanto agli insegnamenti.

Tuttavia, è necessario sottolineare che, data la complessità e la delicatezza del processo di autoanalisi per l'autovalutazione di un istituto scolastico, l'intera operazione richiede alcuni passaggi obbligati che, di fatto, facilitano il coinvolgimento responsabile dei soggetti stessi.

Va ricordato, infatti, che operazioni così complesse esigono innanzitutto il consenso degli "addetti ai lavori", senza il quale sarebbe letteralmente improbabile la richiesta di informazioni e di dati sull'andamento dei processi interni (insegnamento; apprendimento; comunicativi; relazionali; valutativi, ecc.) e sui risultati realmente conseguiti. Come sarebbe altrettanto fuori luogo chiedere la collaborazione dei vari soggetti per l'elaborazione di progetti di miglioramento dell'istituto scolastico, senza averli coinvolti in un'analisi attenta del sistema di riferimento (nel caso specifico, la scuola).

In sintesi, l'approccio metodologico e operativo dell'autoanalisi per l'autovalutazione d'istituto risulta caratterizzato dal seguente paradigma operativo:

- sensibilizzazione, problematizzazione del Collegio dei docenti (ed eventualmente del Comitato dei genitori eletti negli organi collegiali, del Comitato degli studenti, ecc.) sulla necessità dell'autovalutazione;
- discussione e confronto, a livello di Collegio dei docenti e del Consiglio d'istituto, sulla necessità e sull'utilità dell'autoanalisi d'istituto per l'autovalutazione, al fine di migliorare il servizio scolastico;
- individuazione e scelta nel e dal Collegio dei docenti dei membri di un gruppo di lavoro a cui, previa approvazione del preventivo economico del progetto da parte del Consiglio di istituto, affidare il compito di progettare, organizzare e gestire le operazioni connesse con l'autoanalisi e l'autovalutazione d'istituto;
- predisposizione degli strumenti d'indagine (questionari, griglie per interviste, griglie per colloqui e per i **focus group**, differenziale semantico, scale di atteggiamento, ecc.) da parte del gruppo designato dal Collegio dei docenti. Nel caso in cui all'interno del gruppo non fossero presenti le competenze necessarie per l'elaborazione degli strumenti, l'autoanalisi può diventare un'opportunità per investire a livello d'istituto nella formazione in competenze professionali utili all'intera comunità;
- somministrazione degli strumenti predisposti e raccolta dei dati; elaborazione dei dati e sintesi delle informazioni al fine della costruzione di un quadro delle problematiche emergenti, dei dati di fatto e delle prospettive;
- esame dell'elaborazione, discussione a livello collegiale dei dati emergenti e scelta delle priorità su cui agire a breve e/o medio termine;
- proposte per i progetti di miglioramento del servizio scolastico, condivise a livello di Collegio dei docenti.

L'autoanalisi d'istituto è quindi un insieme di procedure, di momenti operativi, di confronto, di esperienze formative che aiutano il Collegio dei docenti, ma anche il Consiglio di istituto, il Comitato o l'Assemblea dei genitori, il Comitato o l'Assemblea degli studenti, eventuali altri testimoni interni o esterni, ad assumere precise responsabilità nella ricerca valutativa avviata nell'istituto.

Autoanalisi e autovalutazione, infatti, sono dimensioni caratterizzanti l'approccio valutativo centrato sullo sviluppo organizzativo dei servizi formativi. È quest'ultimo uno dei sei approcci più frequentemente utilizzati dalla ricerca valutativa o *evaluation research*.

La metodologia dell'autoanalisi d'istituto era originariamente indirizzata all'analisi di indifferenziati

ambienti educativi, sia scolastici sia formativi più in generale. In Italia si è caratterizzato soprattutto sul versante scolastico, investendo solo marginalmente quello della formazione adulta e/o professionale. Ciò nonostante, i modelli praticati presentano elementi di riflessione ampiamente generalizzabili e trasferibili per la valutazione centrata sulle organizzazioni formative.

Le ragioni per cui si sono via via diffusi i progetti e le esperienze di autoanalisi di istituto, secondo M. Reguzzoni (esperto di politiche scolastiche ed educative a livello europeo) «vanno ricercate nella tendenza in atto a passare dalle grandi riforme centralizzate alle strategie a livello d'istituto, e soprattutto in seguito all'introduzione dell'autonomia funzionale nel sistema scolastico italiano».

Nella pluralità delle varie impostazioni concettuali e metodologiche espresse in vari "modelli" elaborati nei diversi Paesi europei, quello proposto da David Hopkins appare particolarmente strutturato e attento alle problematiche valutative. L'autoanalisi, nell'impostazione metodologica di **Hopkins**, prevede una serie sequenziale di fasi; all'interno di ciascuna sono previsti ruoli, funzioni e compiti dei vari soggetti coinvolti nell'operazione di indagine sistematica, e al tempo stesso descrittiva e analitica, del funzionamento effettivo della scuola.

. A livello internazionale, la proposta di Hopkins rientra in quel movimento culturale che si è occupato nel tempo delle problematiche legate allo sviluppo organizzativo. I primi studi su tali problematiche si possono far risalire agli scritti psico-sociologici di Kurt Lewin e datare il loro avvio nell'immediato dopoguerra con la fondazione del National Training Laboratory.

3.5. Uso formativo della valutazione: attività di recupero, sviluppo, potenziamento e consolidamento.

Il sistema valutativo italiano sottolinea la valenza promozionale dell'atto valutativo, cioè ne indica l'importanza nel processo di crescita e di sviluppo della persona e ne traccia possibili usi. La valutazione è certamente l'atto con cui un singolo docente e/o un Consiglio di classe o team esprime il proprio giudizio sui risultati di ciascun allievo, permettendo a quest'ultimo di avere un *feed-back* del suo apprendimento. Ma la valutazione non è un semplice atto notarile o di comunicazione, prevede in sé anche una dimensione "terapeutica" di sviluppo, di consolidamento e/o di recupero degli apprendimenti.

Ed ecco allora che, sulla base delle valutazioni intermedie e finali, l'organo che ha valutato (singolo docente o gruppi di docenti) è tenuto a progettare azioni attraverso cui l'allunno possa recuperare le conoscenze e/o le competenze non ancora acquisite o acquisite solo in parte, oppure ampliare le sue conoscenze con approfondimenti e collegamenti interdisciplinari, o rinforzare quegli apprendimenti che risultano ancora incerti.

Queste azioni esigono d'altro canto un'organizzazione funzionale a livello di classe e a livello di istituto, proprio perché in questi casi la personalizzazione dell'intervento risulta necessaria e funzionale.

Si tratta, infatti, di suddividere la classe in gruppi di livello e attivare forme di **cooperative learning** oppure di lavoro per coppie o ancora gruppi autogestiti che lavorano su materiali predisposti *ad hoc* dal docente.

L'organizzazione dell'istituto, poi, potrebbe prevedere anche forme di classi aperte per costituire gruppi di allievi con livelli omogenei provenienti da classi differenti.

Il ricorso a forme di didattica particolare potrebbe in certi casi risultare funzionale soprattutto per l'attività di recupero e/o di sostegno: si pensi ad esempio alla didattica laboratoriale e/o alla didattica modulare. Entrambe sono centrate su situazioni formative molto operative, spesso in contatto con realtà esterne alla scuola, che incontrano la motivazione degli allievi.

I risultati della valutazione diventano in tal modo elementi informativi su cui il docente o il gruppo di docenti progetta ulteriori interventi educativi e didattici in relazione agli esiti formativi da conseguire.