

Gabriella Agrusti (LUMSA)

Gentile On. Presidente e gentili On. Membri della VII Commissione Cultura,

Vi ringrazio per l'opportunità di poter esprimere alcune considerazioni all'esame della proposta di legge C. 1830 S. 924-bis - "Revisione della disciplina in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti, di tutela dell'autorevolezza del personale scolastico nonché di indirizzi scolastici differenziati".

L'espressione del giudizio è solo il risultato di una procedura complessa - quella della valutazione - che non coincide mai esclusivamente con l'attribuzione del giudizio, ma ne rappresenta solo la parte finale. Per favorire realmente l'apprendimento, la valutazione - incentrata su ciò che s'intende valutare e non altro - deve evitare di chiudere gli studenti in stereotipi arbitrari, deve essere in grado di far comprendere a chi apprende dove ha sbagliato e che cosa sta facendo bene, deve infine essere replicabile indipendentemente da chi esprime il giudizio (Vannini, 2022). Se non fa questo, la valutazione non è utile a supportare l'apprendimento degli allievi.

Le modalità con le quali si esprime un giudizio valutativo possono essere molteplici: voto numerico, distribuzione pentenaria, giudizi sintetici, percentuali di rendimento ecc. (Vertecchi, 2003). L'apparente diversa forma che l'espressione di un giudizio sintetico può assumere ("sufficiente", "buono", "ottimo" oppure "7", "8", "9", o ancora "A", "B", "C" ...) nasconde in realtà la stessa sostanza dal punto di vista educativo: una **ridotta informazione** su ciò che l'alunno/a sa o sa fare, a vantaggio di un sistema che permetta rapidamente di classificare in graduatorie gli alunni stessi. La finalità che si persegue con un giudizio di natura sintetica è proprio quella di poter confrontare in modo immediato gli alunni l'uno con l'altro.

L'uso estensivo ed esclusivo dei voti viene criticato dalla ricerca educativa perché porta gli studenti a concentrarsi sul **confronto in chiave competitiva** con gli altri piuttosto che sul proprio apprendimento e sullo sviluppo del proprio potenziale, e perché indirizza il lavoro degli insegnanti a giudicare, classificare, comparare gli alunni piuttosto che a migliorare l'apprendimento di ciascuno di loro (Black & William, 2018).

In aggiunta a questo, esiste un ampio corpus di ricerche **sulla inaffidabilità percepita dei giudizi sintetici e/o voti** assegnati dagli insegnanti (Picasso et al., 2023; Brookhart et al., 2016). Ciò che invece potrebbe fare la differenza è il feedback dell'insegnante offerto sui processi messi in atto dall'alunno/a per apprendere, purché questo feedback sia dato con le dovute accortezze (Kluger & DeNisi, 1996). Il **feedback** può avere un impatto positivo sull'apprendimento e sul comportamento degli studenti (Hattie & Timperley, 2007) se è ben distinto da giudizi sintetici o voti, o meglio, se viene presentato in assenza di giudizi sintetici o voti (Guskey, 2019; Schinske & Tanner, 2014).

I giudizi descrittivi sono da preferirsi a quelli sintetici per tre ragioni principali:

- per far sì che gli alunni e le alunne **possano essere concretamente accompagnati nello sviluppo di abilità cognitive complesse** proprio attraverso il supporto di feedback diagnostici, espressi anche con giudizi descrittivi, centrati su ciò che stanno imparando mentre lo stanno imparando (Kitchen et al., 2006);
- per incentivare una **motivazione intrinseca** all'apprendimento, non determinata da gratificazioni estemporanee, quale appunto un giudizio sintetico o un voto, che finiscono invece per entrare in conflitto con la costruzione di un metodo di studio e di un apprendimento autoregolato da parte dei discenti (White & Fantone, 2010) e ad attirare tutta la loro attenzione distraendoli dall'apprendimento stesso;

- per **migliorare le relazioni tra alunni e alunni e tra alunni e insegnanti**. Una minore attenzione ai giudizi sintetici / voti porta alla creazione di un clima di classe positivo e produttivo per l'apprendimento e ad una diminuzione della pressione competitiva tra gli studenti (McMorran & Ragupathi, 2017).

Da ultimo, è necessario ricordare in questa sede il valore dell'incredibile mobilitazione per la formazione realizzata dalle insegnanti e dagli insegnanti di scuola primaria a partire dalla pubblicazione dell'OM 172 sino ad oggi. Vanificarne i risultati vorrebbe dire non solo contraddire decenni di risultanze della ricerca educativa, qui solo brevemente richiamate, ma anche soprattutto **perdere investimenti morali e materiali** portati avanti dal corpo docente, dai dirigenti scolastici, dalle amministrazioni regionali, perdendo contemporaneamente anche il senso dell'efficacia e dell'utilità della formazione in servizio. Infine, non solo gli insegnanti, ma anche gli stessi studenti potrebbero risentire di un cambio di rotta così improvviso, l'ennesimo, mentre sono ancora a scuola.

Riferimenti

Black, P., & Wiliam, D. 2018. "Classroom assessment and pedagogy". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>.

Brookhart, Susan M., Thomas R. Guskey, Alex J. Bowers, James H. McMillan, Jeffrey K. Smith, Lisa F. Smith, Michael T. Stevens, e Megan E. Welsh. 2016. "A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure". *Review of Educational Research* 86(4):803–48. doi: 10.3102/0034654316672069.

Guskey, T. R. 2019. "Grades versus comments: Research on student feedback". *Phi Delta Kappan*, 101(3), 42–47. <https://doi.org/10.1177/0031721719885920>.

Hattie, J., & Timperley, H. 2007. "The power of feedback". *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

Kitchen, E., King, S. H., Robison, D. F., Sudweeks, R. R., Bradshaw, W. S., & Bell, J. D. 2006. "Rethinking exams and letter grades: How much can teachers delegate to students?" *CBE-Life Sciences Education*, 5(3), 270–280. <https://doi.org/10.1187/cbe.05-11-0123>.

Kluger, Avraham N., e DeNisi A. 1996. "The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory." *Psychological Bulletin* 119(2):254–84. doi: 10.1037/0033-2909.119.2.254.

McMorran, C., Ragupathi, K., & Luo, S. 2017. "Assessment and learning without grades? Motivations and concerns with implementing gradeless learning in higher education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 361–377. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1114584>.

Picasso, F., Doria B., Serbati A., Grion V., e Lipnevich A.. 2023. "Il voto: Sostenitore o nemico del processo di apprendimento? Evidenze dalla letteratura". *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education* 27-41. doi: 10.6092/ISSN.1970-2221/16859.

Schinske, J., & Tanner, K. 2014. "Teaching more by grading less (or differently)". *CBE-Life Sciences Education*, 13(2), 159–166. <https://doi.org/10.1187/cbe.cbe-14-03-0054>.

Vannini, I. (ed) 2022. *Una valutazione che analizza e ricostruisce. Rileggere oggi Didattica e Docimologia in dialogo con Mario Gattullo*. Roma: Armando.

Vertecchi, B. 2003. *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.

White, C. B., & Fantone, J. C. 2010. "Pass-fail grading: Laying the foundation for self-regulated learning". *Advances in Health Sciences Education*, 15(4), 469–477. <https://doi.org/10.1007/s10459-009-9211-1>.