



EMOZIONI E VALUTAZIONE: UN BINOMIO GENERATIVO BUONE PRASSI DI VALUTAZIONE FORMATIVA

di Debora Aquario, ricercatore presso l'Università degli Studi di Padova

Se ci chiedessero di chiudere gli occhi e di ritornare con la memoria a quel momento in cui una nostra insegnante stava per consegnare i compiti corretti oppure a quel momento in cui il dito scorreva sull'elenco per scegliere chi sarebbe stato interrogato, probabilmente ci verrebbe da sorridere rivivendo quella sensazione di attesa mista a paura. E se ancora ci chiedessero di continuare a pensare a quei momenti, di tornare lì vicino a quella cattedra chiedendoci se stiamo rispondendo bene, o lì in quell'aula con in mano il nostro tema, ansiosi di scorgere i segni rossi e, ancora di più, il voto (accompagnato in alcuni casi da un commento al nostro lavoro), forse ci sarebbe spazio per altre sensazioni, come la delusione, la soddisfazione, la rabbia. In ogni caso, il ricordo che riviviamo è ancora intenso. Sarà difficile, anche a distanza di numerosi anni dalla conclusione del percorso scolastico, perdere la memoria di quanto abbiamo provato in quei momenti valutativi. Perché accade questo? La risposta risiede nella forza della componente emotiva dei processi valutativi: in positivo o in negativo si tratta di una dimensione fortemente connotata da vissuti emotivi, perché si intreccia inevitabilmente e inestricabilmente con parole come autostima, intelligenza, valore.

A che cosa serve sottolineare questo aspetto? È utile innanzitutto considerare questo aspetto per attribuire alla valutazione la giusta importanza, per poter dire in primo luogo che non è un rito burocratico, non è qualcosa che un docente è chiamato a fare, fine a se stessa. La valutazione è piuttosto qualcosa che è chiamato a compiere con la consapevolezza del potenziale insito nella valutazione stessa. Potenziale che, anche se ignorato o trascurato, può avere conseguenze rilevanti sui processi di apprendimento e, più in generale, sui processi di crescita di ciascun individuo.

In secondo luogo, serve tenere ben presente il processo di valutazione perché, proprio in virtù di questa connotazione emotiva, la valutazione stessa può essere strumento di apprendimento. Se in generale l'impatto di un feedback, di un giudizio o di un voto, è molto forte, allora un buon feedback o un buon giudizio (che naturalmente non significa positivo, o almeno non necessariamente) possono agire nella direzione di un apprendimento significativo. Allo stesso modo, un feedback formulato in maniera da non essere costruttivo o una mancata o cattiva comunicazione del giudizio possono inficiare significativamente il processo di apprendimento, perché l'impatto emotivo di segno negativo non correla di norma positivamente con un buon apprendimento.

Da quanto osservato finora deriva quindi che partire dal presupposto che si sta parlando di un processo ad alto valore emotivo rappresenta un punto di partenza importante in quanto generativo di buone prassi. Di queste prassi possiamo osservarne almeno due: la prima ha a che fare con l'importanza di parlare di questo aspetto

con i docenti di ogni ordine e grado, la seconda riguarda il chiedersi come sia fatto un *buon feedback* valutativo.

Parlare con gli insegnanti di come e quanto il loro sguardo valutativo possa influire sui propri studenti potrebbe rappresentare un primo aspetto da considerare nei percorsi rivolti a docenti in formazione e in servizio, in quanto a volte questi percorsi sono troppo sbilanciati sugli aspetti certamente importanti del fare trascurando tutto ciò che potrebbe invece contribuire alla formazione di un *pensare* valutativo realmente *student-centered*. Concezioni, emozioni e attitudini, sono le tre componenti di una dimensione dell'essere e del pensare valutativo, che si potrebbero tradurre in alcune questioni autoriflessive come: quali significati attribuisco al processo valutativo? Che cos'è per me la valutazione? Quali sono i vissuti emotivi associati nella mia esperienza di studente e poi di docente? Qual è il mio sguardo, la mia inclinazione, la mia attitudine valoriale nei confronti della valutazione dell'apprendimento dei miei studenti? Con questi interrogativi in mente, un percorso formativo potrebbe diventare opportunità di riflessione e condivisione profonda sul senso del valutare, per poi solo in un secondo momento sfociare in un percorso sulla progettazione e costruzione di strumenti e tecniche coerenti con le prospettive qui emerse. Si tratta cioè di legare in modo molto stretto chi siamo e che cosa facciamo, i nostri essere e i nostri fare, nella convinzione che non sia sufficiente aver capito *come si fa* a realizzare una valutazione formativa orientata al miglioramento e alla partecipazione se non ci si appropria dei valori del miglioramento e della partecipazione. Non si può insegnare ad autovalutarsi o a valutarsi reciprocamente (autovalutazione e valutazione tra pari) se la riflessione e la collaborazione sono dimensioni che non fanno parte del nostro sentire e della nostra esperienza.

In parallelo alla necessità di riorientare la formazione dei docenti integrando questi aspetti appena discussi, un'altra buona prassi di valutazione formativa consiste nel riflettere su come sia fatto un buon feedback, elemento centrale all'interno di una valutazione che voglia dirsi realmente formativa. Su questo argomento, gli studi pedagogici sono numerosi e ormai unanimi nell'attribuire a una buona comunicazione dei risultati della valutazione un peso rilevante.

Un buon feedback deve essere:

- a) chiaro: cioè è importante che venga comunicato in un modo che risulti comprensibile per lo studente;
- b) in grado di "costruire fiducia": un buon feedback suggerisce allo studente che il docente si prende cura della sua crescita, si impegna e lo supporta nel suo percorso;
- c) *user-friendly*: un buon feedback descrive quello di cui c'è bisogno piuttosto che apparire come un giudizio;
- d) specifico e focalizzato: un buon feedback articola e indica in modo preciso di che cosa lo studente ha



bisogno per fare meglio;

- e) differenziato: un buon feedback aiuta a collegare ogni passo con un obiettivo di apprendimento;
- f) immediato: un buon feedback è frequente e fornito in tempi rapidi, in modo che lo studente possa agire immediatamente;
- g) in grado di suggerire come procedere: cioè il docente fornisce il feedback in termini di suggerimenti in base ai quali lo studente impara a capire come usare autonomamente il feedback stesso.

La possibilità per ciascuno studente di accedere a un feedback con queste caratteristiche si traduce in un'opportunità di enorme valenza formativa, significa che lo studente può guardarsi allo specchio mentre cresce e apprende. Lo studente fruisce così di un ambiente valutativo supportivo e orientato al miglioramento, che apre l'orizzonte del possibile attraverso l'incoraggiamento del pensiero critico e riflessivo e l'aumento dell'autostima. Si può dire che si è fornito un buon feedback quando non è più il docente a fornirlo ma anche gli allievi tra di loro imparano a scambiarsi feedback costruttivi, o quando è l'allievo, nel dialogo con se stesso, che apprende a gestire ciò che succede mentre apprende. In una prospettiva di valutazione che possa dirsi formativa, parliamo di feedback anche riferendoci al prezioso ritorno di informazioni che può avere un docente nel momento in cui utilizza qualsiasi procedura, da quelle più formali come compiti, attività, prove specifiche, fino a procedure informali come semplici domande poste durante la lezione, discussioni in aula, osservazioni che fanno parte della normale routine di insegnamento. Si tratta di processi che supportano nella ricerca di informazioni su come procede l'apprendimento (e l'insegnamento) e rappresentano dunque fonti informative preziose in virtù del loro potenziale uso formativo nella direzione della progettazione dei processi di insegnamento. Accogliere, sostenere e coltivare un pensiero valutativo che tenga conto di tutti questi aspetti contribuisce alla diffusione di una cultura della valutazione che assegna a questo processo un significato di comprensione. Se si valuta per comprendere, diviene possibile dare valore (rispettando in questo modo l'etimologia della parola) alla riflessione, all'ascolto, al proprio sentire e agire per operare delle scelte in modo consapevole in direzione formativa e trasformativa.

La valutazione in GO Kids di Giulia Abbiati

I test proposti in questa guida sono declinati in due diverse modalità: i *Practice Test* (test formativi) sono intesi per la valutazione formativa, cioè hanno la funzione di misurare la situazione dell'alunno o della classe durante lo svolgimento dell'unità, sono in sostanza una verifica intermedia per capire se continuare, se quello che è stato affrontato in classe è chiaro per tutti o se è utile (o necessario) fermarsi a riprendere alcuni degli argomenti trattati. In questo caso la guida fornisce un apparato di schede fotocopiabili e materiali a corredo il cui scopo è proprio quello di rinforzare gli apprendimenti. La seconda modalità è quella più canonica dei test sommativi, da somministrare alla fine del lavoro sulla Unit.

Practice Test e schede fotocopiabili

I *Practice Test* hanno lo scopo di valutare in itinere la situazione della classe. L'ideale sarebbe quindi somministrarli durante lo svolgimento dell'unità, non necessariamente in una sola soluzione. Nel caso in cui i bambini avessero difficoltà a svolgere gli esercizi proposti nei *Practice Test*, si possono usare le schede fotocopiabili di questa guida allo scopo di ripassare e rinforzare le acquisizioni degli alunni.

Ricordiamo che, per il lavoro a casa, ma anche per rinforzare quanto appreso, come *extra practice* o come *revision*, si possono usare anche gli **Home Practice Booklet**.

Potete decidere di dare a tutta la classe le stesse schede da svolgere e di valutare poi i progressi generali del gruppo, oppure di dare ai bambini con maggiori difficoltà le schede più utili per raggiungere gli altri e a quelli che fanno meno fatica le schede un po' più avanzate. Potete valutare se dare ai *fast finishers* qualche scheda extra da svolgere mentre aspettano che tutti abbiano completato un certo task oppure se tenere le schede come compito a casa. Di seguito alcuni suggerimenti non prescrittivi su come usare al meglio le schede fotocopiabili contenute in questa guida.

Remedial Worksheet: nel caso in cui i bambini abbiano difficoltà per ripassare o rinforzare.

Extra Worksheet: una versione più complessa delle schede precedenti.

Supplementary Worksheet: materiali per approfondire e ripassare la lingua introdotta nell'unità in un contesto ludico.

Coinvolgere i bambini nel processo di valutazione è molto importante per renderli motivati e consapevoli. Stabilire degli obiettivi comuni è la base di questo processo: usate le pagine di apertura delle unità di questa guida per condividere con i bambini gli obiettivi di ogni unità, per spiegare loro che cosa impareranno e su che cosa si svolgerà la verifica intermedia e finale.

Un altro importante momento di questo processo è quello dell'autovalutazione, proposto in ogni unità di **GO Kids**. Questo ulteriore step aiuterà i bambini a tenere personalmente traccia dei loro progressi e delle eventuali debolezze, motivandoli e spronandoli a fare sempre meglio.

Principali riferimenti bibliografici

Black P., Wiliam D. (2009), *Developing the theory of formative assessment, in Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 1, pp. 5-31. James M., Pedder D. (2006), *Beyond method: Assessment and learning practices and values, in Curriculum Journal*, 17, pp. 109-138.

Looney A., Cumming J., van Der Kleij F. & Harris K. (2017), *Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity, in Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Swaffield S. (2009), *The misrepresentation of Assessment for Learning and the woeful waste of a wonderful opportunity*, Paper presented at the 2009 AAIA National Conference, Bournemouth, 16-18 September 2009.

Wiggins G. (2012), *7 Keys to effective feedback*, in *Educational Leadership*, 70, 1, pp. 11-16.

Wiliam D. (2011), *What is assessment for learning*, in *Studies in Educational Evaluation*, 37, pp. 3-14.