

Pubblicato il: ottobre 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Individual and group evaluation in the "Group investigation": a methodological proposal in an art history teaching project

Valutazione individuale e di gruppo nel "Group investigation": una proposta metodologica in un progetto didattico di Storia dell'arte

di

Rosangela Ungaro

rosangela.ungaro@hotmail.it

Ministero dell'istruzione e del merito

Abstract:

Evaluation allows students to become aware of their own educational process with the acquisition of disciplinary contents and skills and competences connected to them; however, it is also an educational moment because it can guide students' attitudes, improving the subjects and contexts involved. In Cooperative learning, evaluation allows us to enhance both individual intellectual resources, thanks to interdependence, and the activity of the entire group through appropriate strategies. Here we present a methodological proposal adopted in a Group investigation project in a secondary school, in which the evaluation of the entire group took on great importance. Results were observed using various tools, including evaluation rubrics and self-assessment questionnaire.

Keywords: group investigation; cooperative learning; evaluation; project.

Abstract:

La valutazione consente agli studenti di diventare consapevoli del proprio processo formativo con l'acquisizione di contenuti disciplinari e di abilità e competenze ad essi connesse; essa, però, è anche

un momento educativo perché può orientare gli atteggiamenti degli alunni, migliorando i soggetti e i contesti coinvolti. Nel Cooperative learning la valutazione consente di valorizzare sia le risorse intellettive individuali, grazie all'interdipendenza, sia l'attività dell'intero gruppo attraverso adeguate strategie. In questa sede presentiamo una proposta metodologica adottata in un progetto di *Group investigation* in una scuola secondaria di secondo grado, in cui ha assunto grande rilievo la valutazione dell'intero gruppo. I risultati sono stati osservati usando vari strumenti, tra cui rubriche valutative e questionario autovalutativo.

Parole chiave: Group investigation; Cooperative learning; valutazione; progetto.

1. Introduzione

Il contributo che presentiamo in questa sede vuole mettere in evidenza le articolate strategie valutative che devono essere adottate nel Cooperative learning, in cui è necessaria la flessibilità metodologica e l'impiego di adeguati strumenti da calibrare in base ai contesti.

Si tratta di un progetto didattico di *Group investigation* di Storia dell'arte sul mondo imperiale romano, adottato in una scuola secondaria di II grado e rivolto a quattro classi terze, in cui si è dato particolare rilievo non solo alla valutazione individuale, ma anche a quella di gruppo; quest'ultima poi è risultata di particolare efficacia per il raggiungimento degli obiettivi proposti. È una “buona pratica” (Michelini, 2019)¹ impiegata nell'ambito scolastico per coniugare i presupposti teorici e la dimensione operativa.

Il momento valutativo è fondamentale nel processo di insegnamento-apprendimento: esso ha un ruolo decisivo poiché consente agli studenti di diventare consapevoli del proprio processo formativo, attraverso l'acquisizione non solo di contenuti disciplinari, ma anche di abilità e competenze ad essi connesse (La Rocca & Capobianco, 2016)². La valutazione, però, è anche un momento educativo perché permette di orientare sia gli apprendimenti, sia gli atteggiamenti degli alunni, avendo un impatto migliorativo sui soggetti e sui contesti coinvolti (Corsini, 2020, 2023).

All'interno del Cooperative learning, il metodo valutativo è oggetto di discussione, poiché in esso coesistono sia la valutazione individuale sia quella di gruppo: la metodologia didattica cooperativa, infatti, è caratterizzata dalla centralità del soggetto che, grazie all'interdipendenza, costruisce in modo via via più autonomo le proprie conoscenze e può svincolarsi dal suo *status sociale*, vedendo valorizzate le proprie risorse intellettive (Cohen, 1999, 2003). Resta quindi fondamentale la valutazione individuale, affinché non vi sia un appiattimento a favore di una valutazione collettiva e a ciascuno sia dato il giusto rilievo in merito alla propria responsabilità nell'attività condotta: “il gruppo è considerato solo un mezzo o uno strumento operativo che media l'apprendimento dei singoli” (Comoglio & Cardoso, 1996). Allo stesso modo, però, va valorizzata anche la valutazione di gruppo, cosicché emerga l'importanza di aver svolto quel compito insieme e non individualmente (Damini, 2016) e siano acquisite nuove abilità sociali (oltre ad un sentimento sociale; Varriale, Baiano, Garribba & Orlando, 1997, p. 52) e prosociali (Roche, 2002) funzionali al vivere quotidiano³.

¹ Le “buone prassi o buone pratiche” sono “espressione della ricerca di soluzioni per problemi inediti, rispetto ai quali non esistono risposte già collaudate [...]”, hanno una “collocazione intermedia tra pratica ordinaria e ricerca scientifica, tra partecipazione attiva di chi opera sul campo e configurazione formalizzata di indagini” (Michelini, 2019).

² Si veda anche il concetto di “apprendimento insegnato” (Domenici 2007, 2009, 2015).

³ Roche (2002, p. 24) per prosocialità intende: “quei comportamenti che [...] favoriscono altre persone o gruppi [...] o il raggiungimento di obiettivi sociali positivi e aumentano la probabilità di dare inizio a una reciprocità positiva e solidale nelle relazioni interpersonali” (anche in Travaglini 2016, p. 285).

La metodologia applicata al progetto didattico che proponiamo si è incentrata sia sulla valutazione formativa⁴, che ha consentito a insegnante e studenti di ricevere reciproci feedback sull'attività e apportare eventuali modifiche in corso d'opera (in questo modo si è adattato il processo didattico e di apprendimento ai traguardi da raggiungere; La Rocca & Capobianco, 2016), sia sul momento della valutazione sommativa⁵, posta a termine dell'intera unità di apprendimento⁶.

I risultati sono stati osservati attraverso l'impiego di diversi strumenti, tra cui diari di bordo, rubriche valutative, griglie del colloquio orale di istituto e questionario di autovalutazione.

2. L'approccio teorico al *Group investigation* e al suo metodo valutativo

Il *Group investigation* è “un metodo di strutturazione della classe in base al quale gli studenti lavorano in collaborazione a piccoli gruppi per esaminare, sperimentare e comprendere i propri argomenti di studio” (Sharan & Sharan, 1998, p. 31). Esso è basato sia sulla cooperazione tra gli alunni, sia sul coordinamento dei gruppi all'interno della classe, in cui assumono grande rilievo quattro componenti che si realizzano contemporaneamente, ossia la ricerca, l'interazione, l'interpretazione e la motivazione (Sharan & Sharan, 1998, pp. 47-48; Tan & Sharan, 2006, pp. 13-14):

- la ricerca: rimanda all'organizzazione e ai metodi attuati per far sì che il processo di apprendimento sia condotto come un'indagine. L'intera classe, guidata dall'insegnante, conduce una ricerca su un dato argomento che poi viene suddiviso in sotto-argomenti tra gli studenti; gli alunni, organizzati in gruppi, diventano *ricercatori* (Thelen, 1981), conducendo la ricerca insieme.
- l'interazione: fa riferimento alla dimensione sociale del processo di apprendimento, dato che la ricerca è condotta insieme, creando opportunità di dialogo e discussione;
- l'interpretazione: essa avviene sia a livello personale (comprensione individuale dell'argomento oggetto di studio) sia a livello di gruppo, in cui fondamentale diventa la condivisione dei materiali;
- la motivazione: gli studenti, lavorando in gruppo, ma ciascuno per la sua parte, acquistano una maggiore autonomia che comporta un aumento della motivazione intrinseca all'apprendimento (Damini, 2014).

In base alle linee teoriche definite per la metodologia del *Group investigation*, quindi, la ricerca di gruppo si struttura in diverse fasi (Sharan & Sharan, 1992):

1. l'insegnante presenta un argomento di ricerca e gli studenti esaminano il materiale a disposizione, pongono domande in relazione ad esso e vengono suddivisi in gruppi a cui sono attribuiti sotto-argomenti;
2. i gruppi pianificano le loro ricerche; i membri di ciascun gruppo preparano cooperativamente lo svolgimento dell'attività, decidendo come condurre la ricerca e come dividersi il lavoro;

⁴ S. Chappius e J. Chappius (2007) avevano proposto un'estensione semantica della *valutazione formativa*, per cui anche le valutazioni sommative, se utilizzate per rivedere i curricoli e/o intervenire sulle modalità di insegnamento, possono essere definite formative.

⁵ Con la *valutazione sommativa* l'insegnante misura le prestazioni dello studente in termini di conoscenze, abilità e competenze con l'attribuzione di un voto, assegnato dopo una verifica al termine di un'unità didattica (Parmigiani, Boni & Cusinato, 2018).

⁶ Si rimanda a M. Scriven (1967) per la distinzione della valutazione in *formativa* e *sommativa*; anche al link: <https://nuovadidattica.wordpress.com/psico-pedagogisti/scriven/>.

3. i gruppi effettuano le loro ricerche raccogliendo e esaminando le informazioni prese da varie fonti, fino a giungere alle conclusioni; gli alunni discutono anche in itinere il proprio lavoro, al fine di scambiarsi idee, ampliarle, chiarirle e integrarle;
4. i gruppi pianificano le loro presentazioni e le modalità con cui proporle alla classe e all'insegnante;
5. i gruppi effettuano le loro presentazioni che possono avvenire con diverse modalità (recentemente viene prediletto il digitale per l'immediatezza e l'efficacia comunicativa); chi assiste ne valuta la chiarezza e la capacità di coinvolgimento;
6. insegnante e studenti collaborano nel valutare i progetti e l'apprendimento individuale e di gruppo; gli alunni si scambiano impressioni sulle proprie ricerche ed esperienze sociali.

Da quanto detto, emerge come il momento della valutazione rappresenti una fase delicata di questo approccio cooperativo, con una compartecipazione di soggetti. Infatti, nel *Group investigation*, ad ogni fase dello sviluppo della ricerca di gruppo (Sharan & Sharan, 1992) dovrebbe corrispondere una verifica individuale degli apprendimenti rispetto al proprio ambito di ricerca⁷; inoltre, diventa centrale la presentazione del lavoro alla classe, dove l'interdipendenza di risorse, materiali e idee viene valorizzata, consentendo di realizzare il prodotto finale. Ogni gruppo poi valuta i lavori degli altri gruppi secondo criteri prestabiliti, ma non necessariamente in merito ai contenuti; piuttosto, la valutazione è indirizzata alle modalità espositive, alla chiarezza e alla capacità del gruppo di suddividersi l'attività. In questo momento, potrebbe essere effettuata anche una riflessione da parte del gruppo sul proprio lavoro, unendo quindi valutazione e autovalutazione (Damini & Surian, 2012, p. 89). A tal fine, quindi, la valutazione e l'autovalutazione necessitano di strumenti che possono aiutare insegnanti, ma anche studenti, a monitorare i progressi compiuti, non solo sul piano delle conoscenze, ma anche su quello delle abilità e competenze; si tratta di *griglie* con indicatori specifici, che tengono conto dei diversi aspetti del processo di apprendimento, e *rubriche valutative* che possono far sperimentare modalità di costruzione collettiva dei saperi, interagendo in gruppi sociali eterogenei (Rychen, 2007, p. 123). Anche la normativa ha messo in evidenza l'alto valore educativo che la fase di valutazione e auto-valutazione riveste nel processo di insegnamento-apprendimento, in particolare: "La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo anche in coerenza con l'obiettivo dell'apprendimento permanente [...]" (DPR n.122, 22 giugno 2009).

3. Il *Group investigation* in Storia dell'arte: descrizione di un progetto didattico nella scuola secondaria di II grado

Partendo dal presupposto che "le relazioni interpersonali sono un fattore essenziale dello sviluppo cognitivo, relazionale e sociale dei ragazzi" (Comoglio & Cardoso, 1996, p. 19), la proposta metodologica che si presenta in questa sede vuole sottolineare come, all'interno del Cooperative learning e indipendentemente dal tipo di approccio⁸, sia necessario adottare strategie valutative strutturate, ma anche flessibili e adeguate al contesto.

⁷ A questi momenti della valutazione in itinere, potrebbe rimandare anche la valutazione finale, pur non limitandosi ad una "somma di valutazioni" (Damini & Surian, 2012, p. 89).

⁸ Tutti gli approcci riconoscono la centralità di: interdipendenza positiva, interazione faccia a faccia, insegnamento diretto delle abilità sociali, responsabilità individuale e di gruppo, valutazione individuale e di gruppo (*ibidem*).

Dal punto di vista degli effetti sull'apprendimento, numerose analisi hanno concluso che il Cooperative learning assicura rendimenti più alti rispetto alle metodologie tradizionali basate, generalmente, su un apprendimento competitivo o individualistico (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981; Qin, Johnson & Johnson, 1995; Slavin, 1980, 1991). In termini valutativi, poi, è fondamentale creare le condizioni per cui il gruppo sia ricompensato anche in base al comportamento di ciascun membro (De Vries & Slavin, 1978): in un'attività cooperativa ciascuno è responsabile del proprio lavoro e dei propri risultati, ma lo è anche del lavoro e dei risultati degli altri. Questo progetto di Storia dell'arte, quindi, ha usato il *Group investigation* poiché tale approccio risultava meglio adattarsi all'interazione e alla comunicazione nelle classi. Infatti, esso è stato proposto in quattro classi terze di un liceo classico, coinvolgendo complessivamente 73 alunni, suddivisi in gruppi da 3 a 5 membri, e ha avuto come oggetto di studio l'arte romana imperiale, dall'età giulio-claudia al tardo antico.

L'attività è stata elaborata e somministrata nel secondo quadrimestre con la finalità di raggiungere i seguenti obiettivi:

- generali: sviluppare autoefficacia, autostima, curiosità;
- didattici: conoscere il lessico disciplinare e i contenuti essenziali dell'arte romana imperiale, saper effettuare confronti tra i diversi periodi trattati, saper usare i sistemi di scrittura digitali e di ricerca sul web, sviluppare capacità di organizzare autonomamente il lavoro;
- sociali: promuovere cooperazione, autocontrollo, rispetto di regole e turni di intervento, tempi di consegna; migliorare le relazioni tra pari e la responsabilità reciproca.

Il progetto è stato strutturato in diverse fasi di lavoro per le quali sono stati stabiliti tempi di esecuzione, materiali, strumenti e risorse da impiegare; la progettazione ha permesso inoltre di organizzare una situazione di apprendimento cooperativo mediato dall'utilizzo delle TIC e pianificare un setting in cui sono state utilizzate non solo le aule di ciascuna classe, con LIM, videoproiettore e computer, ma anche i laboratori della scuola, con postazioni computerizzate dove i diversi gruppi hanno potuto lavorare autonomamente.

- I fase-input⁹: lezione frontale/espositiva con introduzione da parte della docente del contesto storico-culturale dell'età imperiale con i monumenti di Roma e individuazione dei principali periodi artistici su cui effettuare lo studio (dinastia giulio-claudia; dinastia flavia; da Traiano a Marco Aurelio; l'età tardo-antica). L'insegnante ha prodotto anche la documentazione propedeutica alla realizzazione del lavoro, condividendola con la classe sul registro elettronico (slide su urbanistica, architettura e scultura a Roma d'età repubblicana, tecniche edilizie, arte etrusco-italica e augustea).
- II fase-elaborazione¹⁰: organizzazione e realizzazione dell'attività di Cooperative learning. 1. Lezione dialogata durante la quale sono state concordate modalità di ricerca, tempi di esecuzione e consegna; l'insegnante, poi, ha suddiviso la classe in sottogruppi eterogenei per i quali sono stati considerati abilità specifiche e stile di apprendimento di ciascun alunno. Sebbene la metodologia del *Group investigation* necessiti di far orientare autonomamente gli studenti verso la scelta di un sotto-argomento, abbiamo ritenuto necessario attribuire personalmente le tematiche di ricerca ai vari gruppi per favorire un più rapido scambio di informazioni e velocizzare i tempi di esecuzione del progetto. 2. Gli studenti hanno poi esaminato il materiale a

⁹ Corrispondente alla 1° fase dell'approccio teorico al *Group investigation*.

¹⁰ Fase 2, 3, 4 del *Group investigation*.

disposizione (dal libro di testo, internet e altre fonti) e si sono suddivisi autonomamente il lavoro. 3. Dopo che ciascun gruppo ha impostato l'attività di ricerca, in un primo incontro nel laboratorio multimediale della scuola, gli alunni hanno presentato le fasi iniziali del lavoro e pianificato il prosieguo dell'attività; in tale occasione, i ragazzi si sono scambiati idee e informazioni. Questo momento è servito anche all'insegnante per fornire e ricevere feedback sull'attività e effettuare una valutazione formativa con un *diario di bordo*. 4. Autonomamente e fuori dal contesto scolastico, gli alunni hanno portato avanti la ricerca, scambiandosi testi e immagini anche con WhatsApp web e e-mail. 5. In un secondo incontro in laboratorio, i gruppi hanno pianificato, prima tra loro e poi con la docente, le modalità di presentazione dei lavori, per illustrare ai compagni di classe gli esiti dello studio; anche in questa fase è stato necessario annotare lo sviluppo dell'attività dei singoli gruppi attraverso il *diario di bordo*, fornendo feedback mirati.

- III fase-output¹¹: lezione multimediale con prova autentica. Gli studenti hanno esposto i loro lavori con presentazioni in Power Point o Prezi e, in taluni casi, anche con brevi video. Gli alunni, poi, organizzati nei propri gruppi di lavoro, hanno prodotto la presentazione e una breve sintesi dello studio proposto anche in formato PDF per la condivisione con i compagni; a questo momento è corrisposta una valutazione di gruppo, con il supporto di una *rubrica valutativa*, con la proposta di un voto numerico di gruppo uguale per ciascun componente. Successivamente si è svolta una verifica orale (con riferimento altresì ai prerequisiti dell'attività) con valutazione sommativa dell'Uda sul mondo romano tramite *griglie di istituto per il colloquio*, con la proposta di un voto numerico individuale.
- IV fase¹²-consolidamento delle conoscenze e competenze acquisite con esercizi didattici assegnati tramite *Collabora* (piattaforma didattica del registro elettronico AXIOS) e attività di autovalutazione.

4. Gli strumenti di osservazione dei risultati

Al fine di comprendere l'efficacia del progetto, i risultati sono stati osservati utilizzando specifici strumenti di rilevazione dell'attività in itinere e finale: *diario di bordo*, *rubrica di valutazione*, *griglie del colloquio orale*, già previste dall'istituto, e un *questionario autovalutativo*.

- Il *diario di bordo* (Caputo, 2012; Gasperi & Vittadello, 2017) ha consentito di registrare in itinere la narrazione dei ragionamenti e delle soluzioni proposte da ciascun gruppo per condurre l'attività. Tale strumento ha previsto i seguenti indicatori: classe, data, setting, attività effettuata, difficoltà incontrate, proposte di soluzioni, osservazioni libere, feedback dell'insegnante. I risultati, poi, sono stati raccolti nei due momenti di incontro in laboratorio, durante i quali sono stati dati riscontri personalizzati a ogni gruppo di lavoro e, quindi, ai singoli studenti rispetto al loro compito specifico. In questo modo, abbiamo avuto la possibilità di fornire regole generali di azione e procedure efficaci.
- La *rubrica valutativa*¹³ ha esplicitato gli elementi della prestazione che sarebbero stati sottoposti alla valutazione di gruppo. Essa ha previsto le seguenti dimensioni: capacità di elaborare la ricerca da parte degli studenti (raccolta adeguata delle informazioni); capacità di analizzare i dati raccolti, contestualizzando opere/imperatori e facendo confronti; capacità di esposizione

¹¹ Fase 5 del Group investigation.

¹² Fase 6 del Group investigation.

¹³ Le rubriche sono strumenti efficaci perché “comunicano valori, principi e caratteristiche salienti di una proposta educativa e rimangono aperte alla revisione” (Corsini 2023, p. 113).

coerente e autonoma; creatività della presentazione con le tecnologie; efficacia comunicativa; rispetto dei tempi e turni di intervento. I livelli sono stati scanditi da 0 a 3: livello 0-insufficiente; livello 1-sufficiente; livello 2-buono; livello 3-ottimo/distinto (trasposti poi in corrispondenti voti numerici). La rubrica valutativa è stata proposta per ogni gruppo per valorizzare l'attività svolta da ciascuno di essi, con la raccolta dei dati al termine della prova autentica.

- Le *griglie del colloquio orale* di istituto, seppur preformate, si sono rivelate uno strumento utile alla conoscenza poiché integrate dalle altre modalità valutative e mediate dall'insegnante. Tale strumento ci ha consentito quindi di individuare per ciascuno studente la distanza tra il risultato atteso e quello reale, esplicitandola attraverso l'attribuzione di un voto individuale. Gli indicatori si riferivano al possesso di conoscenze (quantità, qualità, pertinenza), competenza e capacità (sviluppo del discorso organico e coerente, capacità di argomentare e fare collegamenti), chiarezza e correttezza espositiva, a cui corrispondevano descrittori e livelli numerici.
- Il *questionario di autovalutazione*, infine, è stato funzionale a ciascun alunno ad operare una riflessione sulle modalità di co-costruzione del sapere. Esso è stato diviso in due parti: la prima ha previsto una griglia di descrittori ai cui i ragazzi hanno risposto individualmente (items: ho chiesto aiuto quando ne avevo bisogno; ho aiutato i miei compagni di gruppo a sviluppare la ricerca; ho contribuito con le mie idee e le mie conoscenze; ho saputo interagire nel gruppo; ho saputo ascoltare le idee degli altri evitando di imporre le proprie; ho saputo gestire eventuali conflitti; mi sono impegnato in ogni fase del lavoro per il successo del gruppo; ho accettato l'incarico prestabilito nel rispetto delle regole previste per l'attività; ho aiutato i miei compagni in difficoltà durante lo svolgimento dell'attività; ho saputo risolvere situazioni problematiche emerse durante il lavoro); la seconda parte, invece, ha comportato risposte da dare in gruppo (items: ciò che abbiamo trovato più positivo; il nostro gruppo dovrebbe migliorare a). L'autovalutazione è stata un'operazione pianificata sin dalla fase di iniziale del progetto ed è continuata nel monitoraggio in itinere, con il feedback che i discenti hanno ricevuto, terminando dopo il compito con la compilazione concreta del questionario da parte degli studenti; essa è stata utile a comprendere come procedere sia in termini di recupero che di sviluppo ("non può esserci autovalutazione e miglioramento di sistema se le persone inserite «nel sistema» non accettano di autovalutarsi e di mettere in atto un personale miglioramento") (Robasto, 2017).

5. Una proposta metodologica per la valutazione individuale e di gruppo nel *Group investigation*

Come già indicato, la letteratura sul *Group investigation* prevede due valutazioni: una per l'attività del gruppo e l'altra individuale, che possono essere espresse dall'insegnante e dallo studente.

Tuttavia, rispetto alle linee teoriche, è stato necessario calibrare la metodologia valutativa di questo progetto sul contesto specifico. Ciò ha determinato l'impossibilità di accogliere e attuare tutte le indicazioni previste per la valutazione del *Group Investigation*, poiché non tutte ritenute adeguate.

In primo luogo, pur esprimendo due valutazioni con l'attribuzione di un voto, abbiamo ritenuto necessario includere nella valutazione individuale anche i prerequisiti sull'arte romana repubblicana perché propedeutici, in termini di conoscenze, abilità e competenze, allo svolgimento dell'attività cooperativa.

In secondo luogo, non è stato possibile far valutare agli studenti di ciascun gruppo le attività dei compagni, dato che gli alunni non possedevano appropriate *competenze valutative*. A nostro avviso, infatti, per consentire agli studenti un'attività valutativa che risponda il più possibile ai principi di equità, affidabilità e correttezza, bisogna fornire loro non solo strumenti strutturati, ma, soprattutto,

competenze specifiche, raggiungibili dopo un lungo lavoro di preparazione ed esercitazione. Valutare è una competenza che non può essere improvvisata facendo adoperare agli alunni, in modo semplicistico, una o più rubriche valutative, ma deve essere frutto di un processo di formazione che dovrebbe coinvolgere l'intero percorso di studi di ciascun allievo e tutto il corpo docente, con interventi mirati sin dal primo anno: "Autovalutazione e valutazione tra pari si basano su metodologie caratterizzate da diversi gradi di complessità [...], il malaccorto ricorso a valutazione tra pari e autovalutazione in contesti in cui non si sia sviluppata una cultura valutativa educativamente difendibile tende a risolversi in un uso del giudizio come difesa del sé da minacce esterne [...] generate da un confronto sociale basato sulla competizione" (Corsini, 2023, p. 20).

È necessario, quindi, costruire modalità e criteri di valutazione tali da offrire agli studenti consapevolezza nell'elaborazione di riscontri, rispetto alle proprie prestazioni e a quelle degli altri (*ibidem*). Troppo spesso, invece, la valutazione tra pari rischia di risolversi solo nell'espressione di un voto numerico, senza una valenza formativa¹⁴.

Ciò che invece si è proposto agli studenti, seppur in forma preliminare, è il momento dell'autovalutazione, per riflettere sulle responsabilità individuali e di gruppo sul lavoro prodotto e sulla condivisione (o meno) di pensieri e azioni con i compagni¹⁵. Anche l'autovalutazione richiede tempo e pratica, ma in questo progetto ci siamo sentiti di poterla proporre perché gli studenti avevano sperimentato riflessioni sul proprio lavoro e forme autovalutative indirette già nella fase di elaborazione, con i feedback ricevuti dalla docente durante gli incontri in laboratorio.

Le prove di valutazione sono state pensate per sollecitare diversi processi cognitivi (Anderson & Krathwohl, 2001) e porre gli studenti nella condizione di comprendere i punti di forza della propria preparazione e gli elementi da migliorare (Trincherò, 2006, 2015). Per questa ragione, nel progetto didattico proposto, si è optato per l'utilizzo di prove diversificate ("svolgere frequenti e sistematiche prove di valutazione promuove l'attivazione cognitiva e l'elaborazione profonda e significativa dei contenuti da apprendere"; Trincherò, 2018), a cui hanno fatto seguito più modalità valutative.

Considerando, quindi, che la valutazione dovrebbe prendere in considerazione sia il prodotto finale sia le competenze acquisite dagli alunni nel corso dell'attività, nonché il processo attraverso cui si è arrivati alle conoscenze e le esperienze individuali maturate durante il percorso, la valutazione di questo progetto cooperativo è stata realizzata secondo le seguenti tappe:

- valutazione formativa, durante i momenti di elaborazione dell'attività. In tale occasione, sono stati forniti feedback da parte dell'insegnante che hanno consentito di apportare, laddove necessario, interventi mirati per garantire il successo formativo di ciascun alunno. Gli studenti, poi, attraverso questi feedback, hanno potuto assumersi gradualmente responsabilità crescenti per il proprio apprendimento e progresso. Ad essa, poi, si è attribuita una funzione diagnostica utile per ricalibrare eventualmente gli interventi (De Angelis & Trincherò, 2020, p. 38). Per questa valutazione, abbiamo utilizzato il diario di bordo funzionale all'osservazione esperienziale, in cui sono state annotate tutte le informazioni ritenute rilevanti per il prosieguo delle ricerche. Tale strumento, quindi, ha consentito di raccogliere i dati sui processi adottati dai

¹⁴ Nella valutazione tra pari, invece, "gli studenti assumono un ruolo attivo in cui, dovendo analizzare il lavoro prodotto da uno o più colleghi, inevitabilmente riflettono sul proprio lavoro, rinforzando le proprie conoscenze disciplinari, apprendendo modi diversi di eseguire lo stesso compito e maturando una visione più ampia del lavoro stesso" (Restiglian & Grion, 2019, p. 197).

¹⁵ Prima che gli studenti usino questa forma valutativa in modo efficace, i docenti devono insegnare come eseguire l'autovalutazione (Restiglian & Grion, 2019, 2020).

singoli gruppi e da ciascun alunno per costruire la consegna; in questo modo, abbiamo avuto la possibilità di realizzare una revisione del lavoro e dei testi prodotti dagli alunni, implicando un'attivazione cognitiva.

- valutazione autentica, attuata nella fase di presentazione del lavoro di ciascun gruppo alla classe. La prova autentica ha consentito di partire dall'interesse del soggetto in apprendimento, che ha organizzato in modo autonomo il compito da svolgere. Come anche indicato da C. Corsini (2023, p. 108), ciò ha favorito l'impiego di adeguate strategie di autoregolazione che hanno condotto gli alunni a realizzare un prodotto reale (presentazione multimediale, lezione interattiva, video). In questa fase valutativa, abbiamo cercato di dare un riscontro effettivo su conoscenze e abilità acquisite e/o su quelle ancora da sviluppare. La rubrica valutativa adottata per tale valutazione, declinando gli obiettivi del progetto, ci ha permesso di valutare i progressi degli alunni, rendendo più affidabile e trasparente la proposta di voto. Essa, essendo uno strumento rigoroso con descrittori analitici, ha esplicitato chiaramente i criteri valutativi; inoltre, presentandola agli studenti già nella fase iniziale del progetto, ha dato la possibilità agli alunni di orientare più efficacemente la consegna. In questa fase, quindi, è stata espressa una valutazione di gruppo con voto uguale per ciascun componente che ha tenuto conto degli obiettivi raggiunti. La valutazione autentica, quindi, ci ha permesso di riflettere anche sulla portata formativa della metodologia cooperativa poiché, creando gruppi eterogenei per abilità e competenze, è stato possibile valorizzare ogni membro che, grazie all'interdipendenza, ha potuto vedere potenziate le proprie risorse intellettive (Cohen, 1999, 2003). In questo modo, il lavoro cooperativo ha contribuito a sostenere, anche in termini valutativi, non solo gli studenti *bravi*, ma anche coloro che, nell'approccio didattico tradizionale, incontravano maggiori difficoltà, alimentando in loro una nuova aspettativa di successo.
- valutazione sommativa, con una prova orale individuale di tipo tradizionale: essa si è incentrata sia sui contenuti dell'attività di gruppo, sia sui prerequisiti. In questa fase, gli alunni hanno sostenuto una verifica che ha rilevato i livelli di conoscenze e le capacità di fare collegamenti tra i diversi ambiti del sapere, per la quale è stata adottata la griglia di valutazione del colloquio già in uso nella scuola, con indicatori degli obiettivi di apprendimento e dei livelli di prestazione. In questa fase, la prova orale è stata organizzata come un colloquio semistrutturato, in cui lo scambio verbale è più flessibile (Nirchi & Simeone, 2022, pp. 188-189). Tali prove "rappresentano elementi irrinunciabili in una didattica attenta allo sviluppo di competenze e, dunque, di un sapere critico e trasformativo" (Corsini, 2023, p. 101)¹⁶.
- autovalutazione, al termine della presentazione di tutti i percorsi. Per questa modalità, il questionario autovalutativo è stato rivolto essenzialmente alla rilevazione delle abilità sociali e all'elaborazione di una riflessione sul lavoro svolto cooperativamente. L'autovalutazione, quindi, ha innestato processi metacognitivi e, allo stesso tempo, ha dato valore alla capacità di rivedere le proprie azioni in chiave migliorativa; essa, infatti, può indurre ad una valutazione dei processi di apprendimento che valorizzino le positività dell'individuo (Mariani, 2013). Essa, tuttavia, deve essere insegnata e praticata rispetto al contesto-classe per contribuire alla formazione di soggetti responsabili del proprio apprendimento; non si tratta di un'auto-attribuzione di un voto, che ridurrebbe il concetto di *autovalutazione*, ma deve essere supporto all'apprendimento. È una *valutazione riflessiva* con la finalità di raggiungere la conoscenza, ma

¹⁶ Seppur siano prove che espongono l'accertamento a distorsioni (ivi, p. 103).

intesa come conoscenza di sé, e la consapevolezza del proprio livello di apprendimento. È il docente che deve riuscire a promuovere e rinforzare processi autovalutativi, con un esercizio costante, dato che non sono abilità innate (Pastore, 2019, p. XVIII).

Al termine della fase autovalutativa, sono stati discussi in classe gli esiti del progetto in termini di acquisizione di conoscenze disciplinari, abilità e competenze anche trasversali.

6. Conclusioni

In conclusione, nel processo di insegnamento-apprendimento emerge la necessità di utilizzare una pluralità di strategie valutative, tramite l'uso di verifiche finalizzate principalmente al controllo degli apprendimenti: "per valutare l'apprendimento non è sufficiente verificare le conoscenze, ma è necessario rilevare e valorizzare processi come quelli legati alla soluzione di problemi e al lavoro in gruppo" (Tessaro, 2014; ripreso in Corsini, 2023, p. 90). L'obiettivo di ciascun processo didattico, infatti, deve essere quello di giungere ad una valutazione educativa che possa formare soggetti autonomi e responsabili del proprio apprendimento (Pastore, 2019, p. XVII).

In tal senso, possiamo ritenere che questo progetto di *Group investigation* sia stato efficace per l'apprendimento degli studenti, a seguito della riflessione sui risultati raccolti con gli strumenti di osservazione impiegati. In particolare:

- dal *diario di bordo* in tutte le classi è emerso che ogni gruppo era propenso al confronto con l'insegnante e a ricalibrare l'attività per il miglioramento della prestazione finale. Tuttavia, dai dati acquisiti nel primo incontro laboratoriale, l'auspicio degli studenti al miglioramento era di tipo competitivo, volto essenzialmente ad acquisire un voto più alto; il riscontro che quindi abbiamo fornito in questa occasione (tra gli altri) si è incentrato soprattutto nel chiarire la funzione educativa della valutazione, cercando di responsabilizzare gli alunni rispetto alle tappe da raggiungere per il conseguimento degli obiettivi stabiliti, coinvolgendoli direttamente nella soluzione dei problemi che emergevano durante l'attività. Dai dati ricevuti nel secondo incontro, invece, si è registrato un iniziale cambiamento nell'approccio al lavoro di gruppo, dove gli studenti hanno mostrato una maggiore partecipazione per la riuscita del compito e non più solo per il voto finale; il fine principale del progetto era diventato: dimostrare le potenzialità e lo sviluppo delle proprie competenze attraverso l'impegno profuso;
- la *rubrica valutativa* ha fornito un riscontro sull'attività, mostrando, attraverso l'attribuzione di un voto di gruppo, come ogni studente fosse riuscito ad ottenere il proprio successo formativo. L'apprendimento, infatti, è avvenuto in un ambiente rispettoso che ha permesso agli alunni di avere il tempo necessario per imparare (Sharan, 2010, p. 36), ciascuno con il proprio stile cognitivo, cosicché anche gli studenti fragili hanno potuto svincolarsi dal proprio *status sociale* (Cohen, 1999, 2003) e ottenere risultati più che buoni (a fronte di rilevazioni che per questi studenti sino a quel momento, con la didattica tradizionale, erano risultate generalmente sufficienti o poco più che sufficienti). Come anche riportato da M. Damini e A. Surian (2012, p. 87), l'apprendimento è cooperativo quando si creano situazioni per cui i risultati individuali sono potenziati dall'aver lavorato in gruppo (Slavin, 1995; Slavin & Cooper, 1999); la rubrica valutativa, quindi, ha reso trasparente le attese relativamente al compito da svolgere e alle abilità da possedere;
- le *griglie di valutazione* del colloquio orale hanno prodotto una valutazione sommativa con un voto individuale: stabiliti gli obiettivi valutativi, con la verifica non solo delle conoscenze, ma anche delle capacità di usare le informazioni acquisite e collegarle fra loro, la valutazione si è basata su una griglia semplice e lineare che ha comportato la registrazione sistematica delle

risposte rispetto ai criteri predefiniti; a questo, poi, è seguita la mediazione della docente, con l'integrazione di un giudizio orale sull'intera prestazione di ciascun alunno. Dai risultati conseguiti con questa prova orale tradizionale, in tutte le classi i voti registrati sono risultati generalmente conformi a quanto si era verificato nei colloqui svolti durante l'anno prima della realizzazione del progetto;

- dal *questionario autovalutativo* dell'attività cooperativa (su 73 partecipanti, 72 hanno completato il test) è emerso poi che gli studenti hanno lavorato in stretta collaborazione tra loro, mostrando un senso di responsabilità e impegno verso il gruppo. Infatti, dalla prima parte del questionario, è risultato evidente che il 50% ca. degli studenti, durante l'attività, ha sempre chiesto aiuto e collaborato allo sviluppo della ricerca anche dei propri compagni, cercando di risolvere situazioni problematiche ed eventuali conflitti; circa il 60-70% ha sempre contribuito con le proprie idee alla realizzazione del progetto, aiutando i compagni più difficoltà; l'85% ca. degli studenti ha sempre saputo interagire nel gruppo, con spirito collaborativo, evitando di imporre le proprie idee; e il 95% ca. degli alunni ha ritenuto di essersi sempre impegnato in ogni fase del lavoro, accettando l'incarico assegnato nel rispetto delle regole prestabilite. Nella seconda sezione del questionario, tra i fattori positivi, è emerso inoltre che tutte le classi hanno apprezzato la forte interazione tra pari, con incremento della reciproca conoscenza e del senso di responsabilità, nella consapevolezza che il successo del singolo garantisce il successo di tutti; gli studenti hanno poi considerato questo tipo di attività più stimolante rispetto alla didattica tradizionale, grazie all'uso del digitale.

È risultato, quindi che il progetto ha permesso di sviluppare non solo competenze specifiche della disciplina, ma anche competenze digitali (attraverso la sperimentazione di soluzioni creative) e sociali (in riferimento alle relazioni tra pari, cooperazione e rispetto delle regole, incremento della responsabilità individuale). Inoltre, rivolgendosi a quattro classi terze, esso ha consentito di esaminare gli esiti e valutare l'efficacia della didattica cooperativa anche per classi parallele, mostrando risultati uniformi: al termine dell'attività, infatti, in tutte le classi, la cooperazione e i processi di mutuo insegnamento tra pari hanno avuto ricadute positive in termini formativi.

La composizione di gruppi eterogenei, poi, ha fornito risultati equilibrati e positivi, in cui ciascuno ha potuto contribuire personalmente al lavoro finale e vedere valorizzate le proprie risorse. L'attribuzione di un voto di gruppo dopo la prova autentica, infatti, ha superato i *limiti* della valutazione individuale assegnata a seguito del colloquio orale tradizionale, dove invece l'influenza delle componenti soggettive nella determinazione dei risultati è generalmente più alta (Nirchi & Simeone 2022, p. 189).

La metodologia valutativa proposta in questo progetto, quindi, ha dato gli esiti seguenti: la media complessiva tra le due valutazioni, individuale e di gruppo, conseguita da ogni alunno a termine dell'attività, è risultata più alta (come già preannunciato dalle positive valutazioni formative avvenute in itinere) rispetto a quanto era stato rilevato durante l'anno con le sole prove tradizionali, avvalorando l'idea che una didattica cooperativa conduce a risultati migliorativi perché attiva un "apprendimento significativo" (Corsini 2023, p. 108), valorizzando intelligenze diverse.

Pertanto, l'attribuzione di voti si è resa necessaria perché parte integrante della cultura scolastica nella quale viviamo e dalla quale non possiamo prescindere: studenti, genitori e istituzione si aspettano un resoconto numerico alle attività che svolgiamo in classe, consapevoli che la mera attribuzione di un voto resta limitante nel processo valutativo. A nostro avviso, però, ciò che un insegnante può fare è cercare di lavorare affinché il momento della valutazione sia reso esplicito agli studenti, dando loro "indicazioni di miglioramento" (Corsini 2023, p. 118) in ogni fase dell'attività, cosicché essi crescano

in autonomia e autoefficacia, consapevoli del proprio processo formativo e responsabili di una co-costruzione della conoscenza.

Riferimenti bibliografici:

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Caputo, A., (2012). *Metodi narrativi per la formazione degli insegnanti: il diario di bordo*. *FOR Rivista per la Formazione*. Milano: Franco Angeli, 95-99.
- Chappius, S. & Chappius, J. (2007). The best value in formative assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-19.
- Cohen, E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson
- Cohen, E. (2003). *Equità, scuola e istruzione complessa: i principi di base*. In F. Gobbo (ed.), *Multiculturalismo e Intercultura* (pp. 153-178). Padova: Imprimerur.
- Comoglio, M. & Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative learning*. Roma: LAS.
- Corsini, C. (2020). Prefazione. Sulla differenza tra la valutazione in educazione e la valutazione educativa. In C. Corsini, G. C. Pillera, C. H. Tienken & M. Tomarchio (eds.), *Evaluating Educational Quality* (pp. 7-9). Milano: FrancoAngeli.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Damini, M. (2014, 12 settembre). Il cooperative learning e lo specifico della Group Investigation. *Scintille.it*. In: <https://scintille.it/il-cooperative-learning-e-lo-specifico-della-group-investigation/>. Ultimo accesso: 16.10.2023.
- Damini, M. (2016, 11 aprile). Valutare, insegnare e imparare cooperando. *Scintille.it*. In: <https://scintille.it/spunti-valutazione-chiave-cooperative-learning/>. Ultimo accesso: 16.10.2023.
- Damini, M. & Surian, A. (2012). Cooperative learning e valutazione in contesti multiculturali. *SIRD, Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, 83-95.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA* 22 giugno 2009, n. 122.
- De Angelis, M. & Trincherò, R. (2020). Progettare la valutazione per competenze nell'istruzione superiore. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, XIII (24), 37-53.
- De Vries, D.L. & Slavin, R.E. (1978). *Teams-games-tournament (TGT) in the elementary classroom: A replication*. (Report No. 190). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Domenici, G. (2007). La valutazione come volano della crescita formata. *Annali della Pubblica Istruzione. Rivista bimestrale Ministero Pubblica Istruzione*, 4-5, 57-69.
- Domenici, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. (2015). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma - Bari: Laterza.
- Gasperi, E. & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium Educationis – Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, XVIII (2), 63-70.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R.T., Nelson, D. & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: a meta analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- La Rocca, C. & Capobianco, R., (2016). L'«apprendimento insegnato»: valutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento. *ECPS Journal*, 14, 83-106.

- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e Nuova Didattica*, XLII (2). In: <https://www.learningpaths.org/Articoli/autovalutazioneroma.htm>.
- Michellini, M.C., (2019). Buone Prassi in educazione. *Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative*, 5(1). In: <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-5-n-1/buone-prassi-in-educazione/>.
- Nirchi, S. & Simeone, D. (2022). *La qualità della valutazione educativa. Verifica e valutazione degli apprendimenti*. Roma: Anicia.
- Parmigiani, D., Boni, L., & Cusinato, I. (2018). Raccontare la valutazione sommativa. Strategie per rendere formativo il voto. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 333-346.
- Pastore, S. (ed.). (2019). *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*. Milano: UTET Università.
- Qin, Z., Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129-143.
- Restiglian, E. & Grion, V. (2019), Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, XII, 195-221.
- Restiglian, E. & Grion, V. (2020), *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erikson.
- Roche Olivar, R. (2002). *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e Piano di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci Editore.
- Rychen, D.S. (2007). Competenze chiave: affrontare le sfide importanti della vita. In D.S. Ryken & L. Hersh Salganik (eds.), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (pp. 103-141). Milano: Franco Angeli.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Perspectives of curriculum evaluation. *Monograph Series on Curriculum evaluation*, 1. Chicago: Rand McNally.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning: un approccio pedagogico diversificato per classi eterogenee. In F. Gobbo (ed.). *Cooperative learning nelle società multiculturali: Una prospettiva critica* (pp. 23-38). Milano: Unicopli.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Columbia University.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Slavin, R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342.
- Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 71-82.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Steinbrink, Walkiewicz & Stahl.
- Slavin, R.E. & Cooper, R. (1999). Improving Intergroup Relations: Lessons Learned from Cooperative learning Programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647-663.
- Tan, Ivy Geok-Chin & Sharan, Sh. (2006). *Group investigation and student learning: an experiment in Singapore schools*. Singapore: Marshall Cavendish Academic.
- Thelen, H. (1981). *The classroom society*. London: Croom Helm.

- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & Insegnamento*, XII(3), 77-88.
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento, Erickson.
- Trincherò, R. (2015). Come si costruisce una buona prova di valutazione in itinere? In *S.Api.E., Società per l'apprendimento e l'istruzione informata da Evidenza*; cfr. www.sapie.it.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- Travaglini, A. (2016). Insegnare le abilità prosociali attraverso il Cooperative Learning. *Formazione & Insegnamento*, 2, 283-292.
- Varriale, C., Baiano, T., Garribba, G. & Orlando, R., (1997). Il "Cooperative learning": un metodo per l'apprendimento disciplinare e per l'educazione del sentimento sociale. *Rivista di Psicologia Individuale*, 41, 47-54.
- <https://nuovadidattica.wordpress.com/psico-pedagogisti/scriven/>. Ultimo accesso: 16.10.2023.