



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 30 aprile 2016

©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

The self-evaluation of school and *input* variables: a students focus
Autovalutazione d'istituto e variabili di *input*: un focus sugli studenti¹

di Stefania Nirchi

ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione dell'Università e della Ricerca

stefania.nirchi@anvur.it

Abstract:

This article intends to analyze the self-evaluation of school taking into account the *input* variables of students.

Keywords: self-evaluation school; input variables; students.

Abstract:

Il presente contributo affronta il tema dell'autovalutazione d'istituto approfondendo gli aspetti legati ad alcune variabili di input legate agli studenti.

¹ Il saggio fa parte dell'U.D. 9, *Autovalutazione d'istituto: variabili e indicatori di particolare rilievo*, a cura di G. Domenici, materiale di studio del Corso di perfezionamento a distanza in "Valutazione degli apprendimenti e autovalutazione d'istituto nella scuola dell'autonomia" erogato presso l'Università degli Studi di Roma Tre.

Parole chiave: autovalutazione d'istituto; variabili di input; studenti.

Premessa

Lo slancio verso il decentramento e l'ampliamento dei margini di una reale autonomia dell'istituzione scolastica richiamano all'assunzione di responsabilità e all'introduzione di una valutazione delle azioni svolte e degli esiti conseguiti. La valutazione è una tappa del normale lavoro di ogni "impresa educativa". Oggi il problema della valutazione non ha più una dimensione unicamente pedagogica, ma è strettamente legato a quello della qualità e della redditività. La domanda di valutazione dall'esterno aumenta mano a mano che si riducono le risorse, si connette all'erogazione dei finanziamenti e si contraddistingue non solo come momento del processo formativo, ma come elemento cardine della decisionalità politica. Nel nuovo modello di governo della scuola italiana, quindi, l'attività di valutazione diviene strategica; si delinea come strumento di verifica ex ante ed ex post, dell'attuazione degli obiettivi prefissati (in termini quali-quantitativi), dei processi e dei prodotti dell'offerta formativa, della ricerca e della gestione, per assicurare una funzione di garanzia nei confronti degli utenti e della società nel suo complesso. Tutto ciò sottintende l'accettazione e l'incremento delle funzioni di programmazione, di controllo di gestione e di valutazione ai diversi livelli di responsabilità, nei quali si snodano i processi decisionali. Obiettivo della valutazione diviene, pertanto la verifica del processo di trasformazione delle risorse in entrata in risultati formativi, dell'efficacia e dell'efficienza delle scelte compiute e delle attività svolte; ne consegue al tempo stesso il dovere di garantire la trasparenza necessaria per costruire il consenso dei soggetti interni ed esterni alla scuola, interessati alle modalità e ai contenuti delle decisioni. Si tratta, quindi, di realizzare, a ciascun livello di responsabilità, un'interazione tra processo di programmazione – pianificazione- controllo e processo di valutazione. In questa ottica, a seconda del livello e delle caratteristiche degli obiettivi strategici di partenza, si trovano le due anime della valutazione, considerata da un lato come apprendimento per individuare le politiche da seguire, dall'altro come controllo delle attività e dei risultati conseguiti. E' evidente allora che in questa visione l'approccio metodologico della valutazione deve essere necessariamente interdisciplinare, combinando l'approccio di policy analysis e quello del controllo di gestione e strategico.

1. Metafore della qualità a confronto

La qualità del sistema scolastico è una priorità in tutti i Paesi, ma non è semplice né definirla né valutarla, essendo un concetto relativo e poliedrico, legato al contesto in cui si compie ed all'interpretazione soggettiva di chi è preposto alla valutazione. Un'idea normativa sostanziale di qualità formativa (cos'è e come è strutturata una "buona scuola", una "scuola efficace") può riferirsi tanto agli scopi caratterizzanti la scuola stessa, quanto ai mezzi per raggiungerli. Come è evidente non si dà una sola (indiscutibile e "ovvia") idea di qualità, ma può essere apprezzata mediante una pluralità di dimensioni. Per meglio comprendere la portata di questo termine e i significati celati al suo interno possiamo soffermarci al riguardo su quattro dimensioni in particolare.

- *Che cosa deve essere "buono" e "efficace"?* La qualità dei rapporti interpersonali durante la formazione scolastica o i risultati che si raggiungono al termine di essa? Proiezione verso

il percorso interno di vita e formazione o proiezione verso il risultato finale ottenuto in uscita dal segmento di istruzione (*metafora della comunità sociale ordinata e felice o metafora della macchina efficiente*)? Il valore di riferimento del primo termine della polarità è la bontà della vita sociale degli attori chiamati in causa. Se ne possono dare ovviamente letture diverse: come organizzazione coerente e ordinata, come comunità sociale felice dove è presente la qualità della vita, come comunità sociale democratico-partecipativa. Il significato del secondo termine della correlazione è la bontà del prodotto finale, ovvero il buon livello di apprendimento degli studenti in uscita da scuola. Anche in questo caso possono esserci differenti versioni: come mera formazione cognitiva (fondamentalmente disciplinare o anche cross curricolare o solamente professionale), o anche formazione motivazionale all'apprendimento, come competenze acquisite ed effettivamente impiegate subito dopo la scuola, come apprendimento umano e civile, come valorizzazione dell'eccellenza, come "valore aggiunto", e così via. Si possono fornire diversi tentativi di equilibrio fra i due poli; rimane comunque il fatto che mentre secondo alcuni la qualità dei rapporti umani all'interno dell'ambiente scolastico è solamente un mezzo per raggiungere una preparazione migliore, secondo altri è anche un valore in sé.

- *In che maniera l'unità scolastica deve rapportarsi con il nuovo e l'imprevisto?* Proiezione verso l'adattamento rapido, la flessibilità o proiezione verso l'immobilismo e il mantenimento dell'identità (*metafora della piuma o del pezzo di piombo*)? Il primo termine rappresenta il cambiamento come valore in sé; la capacità di risolvere i problemi, la lotta contro qualunque forma di staticità: la "scuola buona" è un laboratorio sperimentale permanente; la stabilità viene identificata come la routine, il mero ossequio formale alla norma, il tradizionalismo. Il significato del secondo termine della polarità è la conservazione di una identità coerente, la staticità e la compattezza di contro all'improvvisazione, all'assenza di punti di riferimento stabili. Fra i due poli si dà evidentemente un continuum: sia la scuola che si adatta in tempo reale a tutte le novità che quella che rimane immobile nel tempo sono entrambe idee-limite. Il problema, anche qui, è quello dell'identificazione del criterio selettore che permette di filtrare, tra tutti gli stimoli al cambiamento, quello che è più utile per la scuola accettare.
- *Come la scuola deve confrontarsi con l'ambiente esterno?* Proiezione verso la permeabilità al contesto, l'adattamento al luogo di appartenenza, o proiezione verso l'interno, la coerenza, l'autosufficienza, la facilità dell'autocontrollo (*metafora della carta assorbente o torre d'avorio*)? Il significato del primo termine della polarità è l'idea di apertura, di spazio: si vedano in proposito le varie teorizzazioni sulla frattura della separatezza della scuola e sul concetto di autoreferenzialità come male assoluto. Il valore di riferimento del secondo estremo è l'autonomia, l'indipendenza, l'equilibrio interno autodeterminato. Fra le due metafore contrapposte della carta assorbente e della torre d'avorio se ne colloca un'altra che tende a riunire gli aspetti positivi di entrambe: la metafora della *cellula*. Secondo questa visione la buona scuola è quella che si mantiene in relazione vera ed efficace con il proprio ambiente di appartenenza, ma allo stesso tempo è indipendente da esso, poiché non risponde passivamente alle esigenze dall'esterno ma ne rielabora gli stimoli secondo criteri propri, senza per questo reagire in maniera ostile o distruttiva ai bisogni percepiti.

- *In che modo la scuola deve gestire l'eterogeneità (quantitativa e qualitativa) degli studenti per ottenere la migliore formazione possibile?* Proiezione verso l'omogeneizzazione, l'uguaglianza o proiezione verso la differenziazione, la valorizzazione di ciò che è diverso (*metafora del frullatore o del setaccio*)? Il valore cui si riferisce il primo termine della polarità è l'uniformità, la concentrazione di obiettivi comuni, la comunicazione-interazione fra diversi. Il significato del secondo termine, invece, è l'esaltazione delle specificità, la capacità di discriminare (in senso neutro) ciò che è valido da ciò che non lo è, lo sviluppo di una molteplicità di sub-culture distinte, ciascuna valida nel proprio ambito. Sulla base di questa idea lo scopo della scuola è scegliere, distinguere.

Al di là dell'idea di qualità che si persegue, per poter indirizzare la scuola verso il miglioramento della propria offerta formativa e verso traguardi di efficacia ed efficienza “occorre dotarsi di un qualche sistema di rilevazione e di analisi dei dati valutativi indispensabili per le eventuali correzioni di rotta” (G. Domenici, 2000: p. 12). L'autovalutazione d'istituto si rivela in questo modo l'operazione fondamentale per prendere decisioni coerenti ed attuare proposte didattico- formative di “qualità”.

2. Autovalutazione d'istituto: una scelta strategica

La scuola è un'organizzazione a “legami deboli” (P. Romei, 1999) caratterizzata da forte intenzionalità, dall'azione “finalistica” e, parimenti dall'indeterminabilità degli esiti dell'intervento. I processi con cui i docenti si confrontano quotidianamente hanno carattere di irripetibilità, irreversibilità e imprevedibilità, è dunque molto difficile riuscirci ad orientarli efficacemente. Nella scuola la complessità si definisce in relazione alla natura probabilistica del rapporto di insegnamento-apprendimento, che rende, appunto, deboli, ma deterministicamente causali i legami tra gli strumenti, le azioni, le strutture impiegate e gli esiti ottenuti. Non è pertanto possibile pensare ad un'autovalutazione d'istituto basata solamente sul raggruppamento degli obiettivi formativi e degli standard di apprendimento pur doverosamente definiti a livello nazionale. La valutazione dell'efficacia dell'intervento didattico non può essere limitata al risultato finale, deve in realtà essere lo specchio dei progressi compiuti dagli allievi, dunque la vocazione della scuola a porsi come “variabile indipendente” nel processo di crescita dell'individuo. Essendo complesso il meccanismo di regolazione del sistema scolastico diversi sono i dati sui quali svolgere un'analisi in profondità che ci faccia capire i punti deboli e quelli forti dell'organizzazione educativa. A tale proposito le variabili sulle quali agire sono essenzialmente quelle che ci arrivano dal modello elaborato nell'ambito degli studi sulle “scuole efficaci” e delle ricerche internazionali CERI-OCSE. Da queste fonti si deduce che l'attività scolastica è considerata un *processo* che si svolge all'interno di uno specifico *contesto* con il quale si relazione attraverso scambi continui. Questo processo agisce su variabili in entrata, cosiddette di *input*, che, attraverso l'impiego delle *risorse* disponibili, produce alla fine un *prodotto* o *output*. Per quanto concerne i dati di contesto e di input, si tratta di variabili assegnate, non direttamente correlate agli esiti ottenuti ma da considerare nell'attribuzione di un valore corretto alle differenze di risultato rilevate (ad esempio la struttura socio-produttiva del territorio; il livello di istruzione della popolazione; le risorse culturali e formative presenti sul territorio; le caratteristiche cognitive e affettivo-motivazionali degli studenti in ingresso nel percorso formativo; le caratteristiche professionali degli insegnanti e così via). Sappiamo quanto

l'ambiente di provenienza influisca sul rendimento scolastico degli allievi: se la valutazione dei risultati coincidesse con la sola misura del "profitto", sarebbero giudicate sempre e comunque ottime scuole quelle che hanno il vantaggio di operare in condizioni di maggiore favore (famiglie culturalmente attrezzate ed attente ai bisogni formativi dei figli, opportunità extrascolastiche, ecc.), e scadenti, invece, quelle che operano in situazioni difficili (famiglie disgregate e indigenti, marginalità diffusa, ambienti deprivati anche culturalmente e così via), nonostante l'entità e la qualità dell'impegno profuso dai docenti. Alla stima delle competenze acquisite si deve accompagnare l'applicazione di indicatori di "processo", di "sistema", ma anche di "clima" e di "metodo". Se la valutazione dei risultati formativi costituisce l'ossatura del sistema, allora i dati di input degli studenti possono essere usati per stabilire come considerare il "valore aggiunto" dall'attività didattica, mentre gli indicatori di processo, compresi quelli relativi ai contenuti trattati, possono fornire idee e suggerimenti su ciò che influenza certi tipi di risultati. Il prodotto della scuola è il processo di insegnamento, sulla cui qualità non solo possono, ma devono essere assicurati riscontri puntuali all'utenza, prima ancora che al sistema di valutazione. Proprio nella delineazione degli indicatori di qualità dell'organizzazione, della didattica, delle relazioni, degli spazi, della progettazione, dei processi decisionali, si esprime la consapevolezza professionale degli attori scolastici. L'analisi necessaria all'autovalutazione porta le scuole ad osservare variabili che possono concorrere alla definizione qualitativa del "prodotto", delle strategie progettuali, organizzative e didattiche, ma anche degli atteggiamenti, degli stili relazionali e della comunicazione. Il terreno di sfida sul quale muoversi è senza dubbio quello della "tipologia degli apprendimenti (competenze) e degli atteggiamenti cognitivo-motivazionali promossi in tutti gli allievi e dal valore formativo aggiunto prodotto dalle attività che in esso o per esso hanno avuto luogo" (G. Domenici, 2000: p. 20).

3. Variabili di input: le caratteristiche cognitive e affettivo-motivazionali degli studenti

La domanda che molti insegnanti rivolgono a se stessi e ai loro colleghi è: come posso motivare i miei alunni ad apprendere? La domanda è indotta, spesso, dalla composizione marcatamente eterogenea delle classi. Queste, infatti, possono includere sia studenti capaci di attivare efficaci strategie di apprendimento, utilizzare bene le conoscenze già acquisite, regolare l'attenzione e l'impegno in rapporto alle difficoltà dei compiti, mostrare interesse, avere fiducia in sé, non scoraggiarsi di fronte alle difficoltà, non sperimentare sentimenti distruttivi in caso di errore o di fallimento; sia studenti che, invece, elaborano i contenuti in modo superficiale, non hanno la forza di persistere di fronte agli ostacoli, manifestano una scarsa fiducia nelle loro capacità, affrontano i compiti e le attività scolastiche con poco impegno, serietà, piacere e scarso entusiasmo. Infine, anche studenti che possono alternare periodi di attenzione e partecipazione ad altri di distacco o scarsa applicazione, che in alcune circostanze dimostrano preparazione ed interesse mentre in altri momenti perdono al voglia di impegnarsi e di fare bene. Un contesto di istruzione formato da allievi aventi queste caratteristiche pone inevitabilmente agli insegnanti delle sfide didattiche assai impegnative. Esso, inoltre, mette in grave crisi lo schema di insegnamento più comunemente usato fondato sulla sequenza: spiegazione, studio individuale e verifica scritta e orale. La situazione di eterogeneità produce altri nodi critici. Ad esempio: come far interagire costruttivamente studenti capaci con studenti meno capaci? Come strutturare l'apprendimento tenendo presente che alcuni

saranno in grado di portarlo a termine mentre altri faranno più fatica? Quali forme di istruzione dare agli studenti con scarso rendimento per migliorare la loro situazione scolastica, promuovendo un positivo concetto di sé? Come rendere significative le conoscenze da apprendere? Come suscitare curiosità attorno alle conoscenze scolastiche in coloro in cui il desiderio di conoscere si è spento o si è orientato verso temi e contenuti non scolastici? La *circolarità virtuosa* (G. Domenici, 1989) che dovrebbe sempre caratterizzare il rapporto tra cognizione e affettività è, infatti, alla base di un efficace sistema di istruzione. L'apprendimento è sì un processo cognitivo, di elaborazione delle informazioni per la costruzione di nuovi saperi, ma questo processo è "colorato" affettivamente dalle aspettative dell'allievo circa le proprie performance, dal significato che egli attribuisce all'apprendere e al rispondere adeguatamente alle abilità richieste dai docenti, dal grado di sicurezza con cui "gestisce" il proprio apprendimento. E' la motivazione che "*attualizza nella situazione concreta i motivi o valori che il soggetto ha più o meno profondamente interiorizzato e strutturato, portandoli verso la definizione di un'intenzione, o obiettivo d'azione, e la decisione di impegnarsi in maniera adeguata per raggiungerla*" (M. Pellerey, 1996). L'allievo deve essere, dunque, in rapporto significativo sia con la propria personalità e con i propri impegni immediati, sia col proprio mondo e con le strutture cognitive di questo. Ciò che corrisponde più da vicino, nei sistemi pedagogici più comunemente accettati, a questa idea dell'impegno immediato in un'esperienza significativa, è proprio il concetto della motivazione ad apprendere. Molte ricerche hanno dimostrato in questi anni che i soggetti che considerano l'intelligenza non come un'entità statica, ma come un'entità in potenziale sviluppo, hanno anche migliori abitudini di studio rispetto a quei soggetti che ne hanno una visione statica, e che la motivazione scolastica e un corretto stile attributivo hanno effetti positivi sulle consuetudini di studio. A queste due teorie corrispondono due diversi tipi di obiettivi: obiettivi di *performance* (riuscire bene) e obiettivi di *apprendimento* (migliorare). Bisogna tenere presenti che questi obiettivi non necessariamente sono incompatibili, ma possono coesistere in uno stesso individuo in rapporto a situazioni e compiti diversi: i compiti che meglio si prestano a obiettivi di apprendimento sono quelli difficili, che implicano un lungo periodo di lavoro e la possibilità di errori, mentre i compiti più adeguati per gli obiettivi di performance sono quelli che sembrano difficili per altri ma sono relativamente facili per l'individuo, che è così abbastanza sicuro di poter eccellere. Le aspettative che lo studente ha sulla propria prestazione sono diverse nelle due "teorie": mentre nella teoria dell'intelligenza come entità gli studenti tendono ad evitare i compiti di apprendimento difficili, che comportano il rischio dell'insuccesso, nella teoria dell'incremento aspettative e percezioni hanno minore importanza e gli studenti tendono a scegliere compiti che rappresentano una sfida alle loro capacità. L'aspetto forse più interessante, al di là delle teorie di riferimento, è la considerazione che gli atteggiamenti e i metodi "facilitanti" possono ottenere, alla lunga, risultati opposti rispetto a quelli perseguiti: creare negli allievi la giusta sicurezza nelle proprie abilità è impresa lunga e difficile, che non si risolve solo garantendoli dalle frustrazioni ma piuttosto insegnando loro ad evitarle o a superarle.

3.1 Il grande nemico della motivazione: l'insuccesso scolastico

Si può dire che la rilevazione psico-pedagogica della teoria dell'attribuzione non riguarda tanto l'analisi della motivazione scolastica, quanto della demotivazione. Vi è una realtà scolastica, di ogni tempo e di ogni realtà territoriale, fatta anche di abbandono precoce della frequenza, di scarso o

nullo interesse degli allievi per l'attività formativa, di rifiuto dell'impegno nello studio. Si tratta di problemi gravi, determinati da molteplici fattori e che, come non sono risolvibili col solo ausilio di rinforzi adeguatamente programmati o di motivi intrinseci adeguatamente stimolati e sostenuti, allo stesso modo non possono essere risolti soltanto attraverso un'analisi in termini di attribuzioni. Quello che la teoria dell'attribuzione offre è, piuttosto un approccio interattivo al problema della motivazione, che mette in evidenza le complesse relazioni tra componenti cognitive e affettive del successo e soprattutto dell'insuccesso, nonché il ruolo dell'insegnante nell'orientare le attribuzioni degli allievi e quindi nel sostenere la motivazione oppure, spesso senza saperlo né tanto meno volerlo, nel provocare la demotivazione. Quando si parla di motivazione, è abbastanza consueto assegnare all'insegnante il compito di stimolare e mantenere la motivazione degli studenti, sia attraverso un atteggiamento di rinforzo, non punitivo, non frustrante, sia attraverso la predisposizione di situazioni ed attività da cui gli allievi possono trarre sollecitazioni ad impegnarsi nell'apprendimento: è certamente meno consueto riconoscergli anche il delicato compito di equilibrare le attribuzioni, compito difficile proprio perché l'insegnante spesso non è sempre consapevole degli atteggiamenti, aspettative e teorie con cui, in maniera non manifesta ma non per questo meno incisiva, egli influenza la motivazione degli allievi. Questo compito appare ancora più delicato nel caso di allievi che per provenienza socioculturale o per caratteristiche individuali accumulano nella scuola esperienze continue di insuccessi e che l'atteggiamento comprensivo dell'insegnante serve spesso a rendere ancora più brucianti. Alcuni ricercatori hanno sviluppato procedure per "correggere" le attribuzioni degli allievi, insegnando loro ad attribuire l'insuccesso a insufficiente impegno e quindi a perseverare nell'attività. Queste procedure, tuttavia, hanno una validità limitata perché il senso di sconforto dell'allievo non diminuisce ma aumenta quando egli si rende conto che lo sforzo e l'impegno non bastano ad ottenere risultati buoni o almeno sufficienti; l'attribuzione di un risultato allo sforzo sembra comunque avere effetti più positivi sulla percezione di sé e sul coinvolgimento dell'alunno quando mette in rilievo un successo ottenuto, rispetto a quando l'attribuzione riguarda un risultato futuro. Dei vari aspetti della demotivazione scolastica ha cercato di render conto Covington (M.V. Covington, 1983) spiegandone le manifestazioni come una reazione degli studenti alla minaccia del loro *sensu di valore*. Tale minaccia è intrinseca alla struttura stessa del sistema scolastico, in cui l'individuo impara che il suo valore personale dipende dalla capacità di riuscire e che quindi stimola la competitività. Ma, oltre a quest'ultima, è costantemente presente la minaccia dell'insuccesso, tanto più preoccupante in quanto l'insuccesso mette in discussione l'abilità, a cui è legato il senso del valore; e l'insuccesso è frequente, perché in un sistema competitivo le ricompense sono poche e destinate ai migliori in assoluto, e l'insuccesso è rappresentato quindi non solo dal risultato di una prestazione scadente, ma anche da una prestazione in sé positiva ma non meritevole di premio. In tale situazione è difficile che un allievo si ponga degli obiettivi scolastici al di fuori della logica competitiva: accade così che i ragazzi fanno o pensano di "non farcela", che ritengono cioè il successo superiore alle proprie possibilità, cerchino in qualche modo di evitare l'insuccesso, sottraendosi alle situazioni che potrebbero rivelare la loro scarsa abilità e quindi compromettere il loro senso del valore. Per evitare il fallimento mettono in atto una varietà di strategie, che vanno dal copiare dal compagno più bravo, al porsi obiettivi estremamente facili, oppure, inversamente, molto difficili e quindi tali da giustificare l'eventuale probabile insuccesso. Le soluzioni che Covington propone per interrompere questo circolo vizioso sono due. La prima consiste in una ristrutturazione del sistema di ricompense della classe, che si

può ottenere portando l'individuo a competere non con i compagni, ma con se stesso: questo indica una diversa considerazione della riuscita o successo scolastico, che non consegue dal superamento delle prestazioni dei compagni ma dal raggiungimento di un livello stabilito da e per il singolo allievo. Si tratta, in sostanza, di una *individualizzazione degli obiettivi di apprendimento*, che avrebbe una importante conseguenza sul rapporto insegnamento-apprendimento, e cioè il passaggio dell'insegnante da un ruolo di *dispensatore* di ricompense, necessariamente limitate per le ragioni che si sono dette, a quello di *facilitatore* di un apprendimento in cui ciascun allievo può essere premiato dal fatto di riuscire. L'individualizzazione degli obiettivi richiede una adeguata valutazione di ciò che l'allievo è in grado di fare, in modo da evitare sia le frustrazioni conseguenti a obiettivi troppo elevati, sia quelle che derivano dal fatto di raggiungere obiettivi troppo facili. La ristrutturazione delle ricompense nella classe non è sufficiente a creare nell'allievo un atteggiamento costruttivo e non difensivo nei confronti dell'apprendimento: è necessario anche abituare gli allievi a "gestire" il loro apprendimento, cioè ad acquisire le abilità metacognitive o, la capacità di un *pensiero strategico*. Solo un controllo costante di questi aspetti può avere una valenza strategica nel percorso di autovalutazione di una scuola. Sulla base infatti delle caratteristiche cognitive e affettivo-motivazionali degli allievi in entrata nel segmento formativo si riesce a verificare, non solo l'efficacia dell'intervento didattico nelle singole classi, ma a dar conto anche di quel "valore aggiunto" ritenuto elemento chiave per una accettabile autovalutazione d'istituto i un sistema di istruzione che tenta di innalzare la qualità della proposta di formazione. Occuparsi della sfera affettivo-motivazionale degli allievi vuol dire, dunque, costruire uno spazio di apprendimento coerente con i diversificati stili cognitivi, operare un approccio flessibile all'interno del quale le risorse, gli interessi, le attitudini di ciascuno e di tutti, costituiscano una variabile importante da accertare per poter identificare i prerequisiti necessari al processo formativo indagato e le strategie di intervento da adottare. Tutti fattori questi che nella scuola concorrono al raggiungimento di una piena qualità del sistema di istruzione.

3.2 Alcune scelte didattiche attraverso le quali l'insegnamento può stimolare la motivazione ad apprendere

Feedback educativi

I voti dati ad un compito scritto e i giudizi ad esso associati, la classificazione secondo una scala di giudizio e le valutazioni espresse verbalmente sono tutte forme di feedback. Sulla base di queste informazioni, i ragazzi si fanno un'idea del loro valore, dei margini che hanno di ulteriore miglioramento, del giudizio che di loro esprimono gli insegnanti.

Il contesto nel quale si applica il feedback educativo include l'emissione di una domanda, l'ascolto attento della risposta dello studente, la comunicazione del feedback secondo questo ordine: a) indicare gli elementi positivi contenuti nella risposta dello studente; b) indicare ciò che non va, e perché; c) indicare ciò che si può migliorare; d) quantificare la prestazione. Così applicato il feedback assume una valenza positiva e viene dato nella prospettiva di confermare o di dare informazioni al fine di migliorare l'apprendimento dello studente.

Marzano e collaboratori (1992) suggeriscono che i feedback dovrebbero aiutare gli studenti a sviluppare positivi atteggiamenti circa la loro capacità di svolgere i compiti. In circostanze in cui un ragazzo ottiene un risultato positivo essi suggeriscono, ad esempio, di fare affermazioni del

seguente tipo: "...il voto che hai ottenuto è stato dovuto al fatto che hai studiato molto..."; "... poiché sei ritornato indietro per verificare ciascuna delle risposte che hai dato, sei riuscito a dare più risposte corrette ...". Con la prima affermazione l'insegnante vuole rendere consapevole lo studente che la riuscita è da attribuire all'impegno che egli ha messo durante la preparazione del compito. Mentre la seconda espressione, indica specificamente ciò che lo studente ha fatto per produrre il risultato positivo. Un'altra modalità di ricevere feedback è di formare, alla fine di ogni settimana, piccoli gruppi di tre o quattro studenti, con lo scopo di identificare i successi che ogni studente ha avuto e ciò che ha prodotto questo successo. I gruppi dovrebbero riflettere e scrivere una lista di cause che hanno favorito la riuscita. L'insegnante a sua volta avrebbe il compito di raccogliere i risultati di questo lavoro e costruire un elenco generale di comportamenti e cause che hanno determinato il successo. Se ha dati sufficienti, può anche associare a ciascun comportamento i nomi degli studenti (Marzano et. al., 1992).

Favorire interazioni positive

Specifiche condizioni di interazione sociale possono promuovere la motivazione ad apprendere. In particolare, la strutturazione del processo di apprendimento basato sull'interdipendenza positiva di lavoro e sull'attività promozionale faccia a faccia degli studenti permetterebbe di accrescere negli allievi più alti livelli di impegno cognitivo. Secondo Johnson & Johnson (1985, 1989), la motivazione ad apprendere può essere sviluppata da contesti di interazione interpersonale positivi: ossia, si può verificare una forte connessione tra obiettivi scolastici, processi interpersonali e motivazione ad apprendere. Mentre i primi sono oggettivi, esterni e proposti da un curriculum, la motivazione al loro raggiungimento può essere favorita da specifici contesti sociali di apprendimento. E' attraverso l'incontro, lo scambio, la relazione con gli altri che lo studente impara a valorizzare l'apprendimento in se stesso e prova gratificazione per l'acquisizione della conoscenza e dello sviluppo delle sue capacità. Tra gli agenti motivanti all'apprendimento i compagni possono essere quelli che influiscono di più.

Attivare il desiderio di conoscere e scoprire

Gli esseri umani sono naturalmente inclini a conoscere. Hanno una tendenza naturale a comprendere perché le cose avvengono, come si svolgono, quali sono le parti che costituiscono un insieme, cosa succederebbe se ... In altri termini noi esseri umani siamo permanentemente motivati ad adeguare le nostre conoscenze del mondo, a colmare i buchi d'informazione che possediamo, a risolvere i conflitti, ad avanzare ipotesi di soluzioni, a trovare una sintesi tra realtà che si presentano in contraddizione. Un modo per coinvolgere i ragazzi nell'apprendimento è quello di metterli di fronte a delle contraddizioni e a dei problemi insoluti e complessi. Un altro modo può essere quello di raccontare aneddoti o particolari che stuzzicano la fantasia. Tali particolari o aneddoti entrano nell'immaginario dei ragazzi come qualcosa a cui non si era mai pensato e che crea attorno ad un argomento o ad un personaggio un senso d'alone e di mistero.

La motivazione ad apprendere come obiettivo educativo rilevante e il motivare ad apprendere come prospettiva di istruzione sono connessi strettamente ad una riflessione più ampia circa i metodi e le strategie per la promozione del successo scolastico. Le conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea (1997) in materia di promozione del successo scolastico fanno esplicitamente riferimento

alla opportunità e alla necessità di applicare “metodi didattici tali da soddisfare la diversità degli interessi, dei bisogni e delle capacità degli allievi (...) e di assicurare che tutti i giovani beneficino al massimo dell’istruzione, mediante misure diverse fra cui la valutazione dei progressi realizzati e la definizione di obiettivi per il miglioramento dei risultati” (Consiglio dell’Unione Europea, 1997: p. 254).

4. Il ruolo degli studenti nell’autovalutazione

Abbiamo asserito all’inizio del nostro discorso che, parlare di valutazione vuol dire analizzare le due anime che la contraddistinguono: come apprendimento per individuare gli interventi da attuare e come controllo delle attività e degli esiti conseguiti. Partendo dal primo aspetto, è importante anche rovesciare la prospettiva interrogandoci non solo dal punto di vista degli insegnanti ma analizzare in questa U.D. anche come gli studenti vivono il proprio apprendimento in una visione autovalutativa.

Nel corso degli anni abbiamo capito che una condizione essenziale, anche se non sufficiente, per parlare di autovalutazione in maniera corretta è quella di “farla entrare in aula”, nel cuore della didattica, incoraggiando ed aiutando gli allievi ad autovalutare il proprio apprendimento. A questo livello segue quello che attiene al rafforzamento della cultura dell’apprendimento, intesa come necessità di creare scuole in cui tutti (alunni, docenti, dirigenti scolastici, personale non-docente, genitori ...) siano sentiti come dei *learner*, ovvero persone in apprendimento. La percezione che ciascun allievo ha della propria scuola è molto diversa da quella del Dirigente scolastico e/o del corpo docenti, e un processo di autovalutazione *deve* tener conto delle differenti prospettive in gioco. A tale proposito molte sono le domande-chiave che possiamo porci, alcune delle quali possono essere: chi decide sulle questioni importanti all’interno della scuola?; Quale punto di vista conta nell’istituto scolastico? Nel processo decisionale, si tiene conto delle opinioni degli studenti o dei docenti o dei dirigenti scolastici o di altre componenti del territorio?; Esistono rapporti di reciproca fiducia all’interno della scuola? Gli studi effettuati sulle “scuole efficaci” ci confermano che una delle caratteristiche fondamentali della loro efficacia risiede proprio nell’esistenza di rapporti di reciproca fiducia. Ciò conduce anche alla condivisione della responsabilità. Esiste, pertanto, al loro interno l’abilità di assumere la leadership da più parti e in più modi, leadership che spesso chiamiamo *servant leadership* (leadership a servizio di ...). Riflettendo su tali interrogativi ci accorgiamo che esistono vari ambiti in cui gli allievi dovrebbero essere coinvolti e la scuola deve sapere rispondere alla varietà di questi “attori”, ed essere flessibile nella sua capacità di risposta.

Spingendoci oltre nell’esplorazione del ruolo degli studenti nell’autovalutazione possiamo affermare che è estremamente importante che gli essi imparino a riflettere sul proprio apprendimento ponendosi una serie di interrogativi:

- cosa conosco dell’apprendimento e del come si apprende?
- cosa è più adatto per me?
- quali sono i miei punti di forza e di debolezza?
- cosa aiuta e/o ostacola il mio apprendimento?
- in quale luogo e in che momento apprendo meglio?

- con l'aiuto di chi apprendo meglio?

Le molteplici ricerche presenti in letteratura confermano che il processo di apprendimento è il risultato di una serie di variabili che hanno un peso notevole nel percorso formativo di ciascuno. Nonostante questo sia noto alla maggioranza dei docenti, gli allievi a scuola continuano ad essere impegnati tanto a “lavorare in aula”, e poco invece li si educa a riflettere sulle modalità del proprio apprendere. Spesso ci si accorge che l'apprendimento a cui siamo abituati è un apprendimento finalizzato alle prove di esame, dei compiti in classe e dei risultati raggiunti nelle verifiche. Tutto questo compromette lo sviluppo della comprensione e della metacognizione, quell'abilità, appunto, di riflessione sulle proprie conoscenze. L'abilità di continuare ad apprendere costituisce l'unica risorsa che l'allievo porta con sé al termine della scuola. E le strategie e abilità che acquisisce saranno quanto di più utile ci possa essere per il suo percorso formativo di lungo periodo. Per quanto attiene agli strumenti, infatti, tutti i meccanismi messi in atto nel suo cammino scolastico possono essere monitorati in una situazione autovalutativa attraverso uno strumento chiamato “campo di forze”. Si tratta di un termine mutuato dalla fisica: ci sono forze che spingono in direzioni opposte. Perciò, un elemento riesce a rimanere al suo posto perché sorretto da campi di forze contrastanti. Applicando il concetto all'apprendimento, gli allievi riescono ad individuare ciò che aiuta e ciò che ostacola il loro apprendimento, ciò che li spinge in avanti e ciò che li fa tornare indietro. (Figura 1)

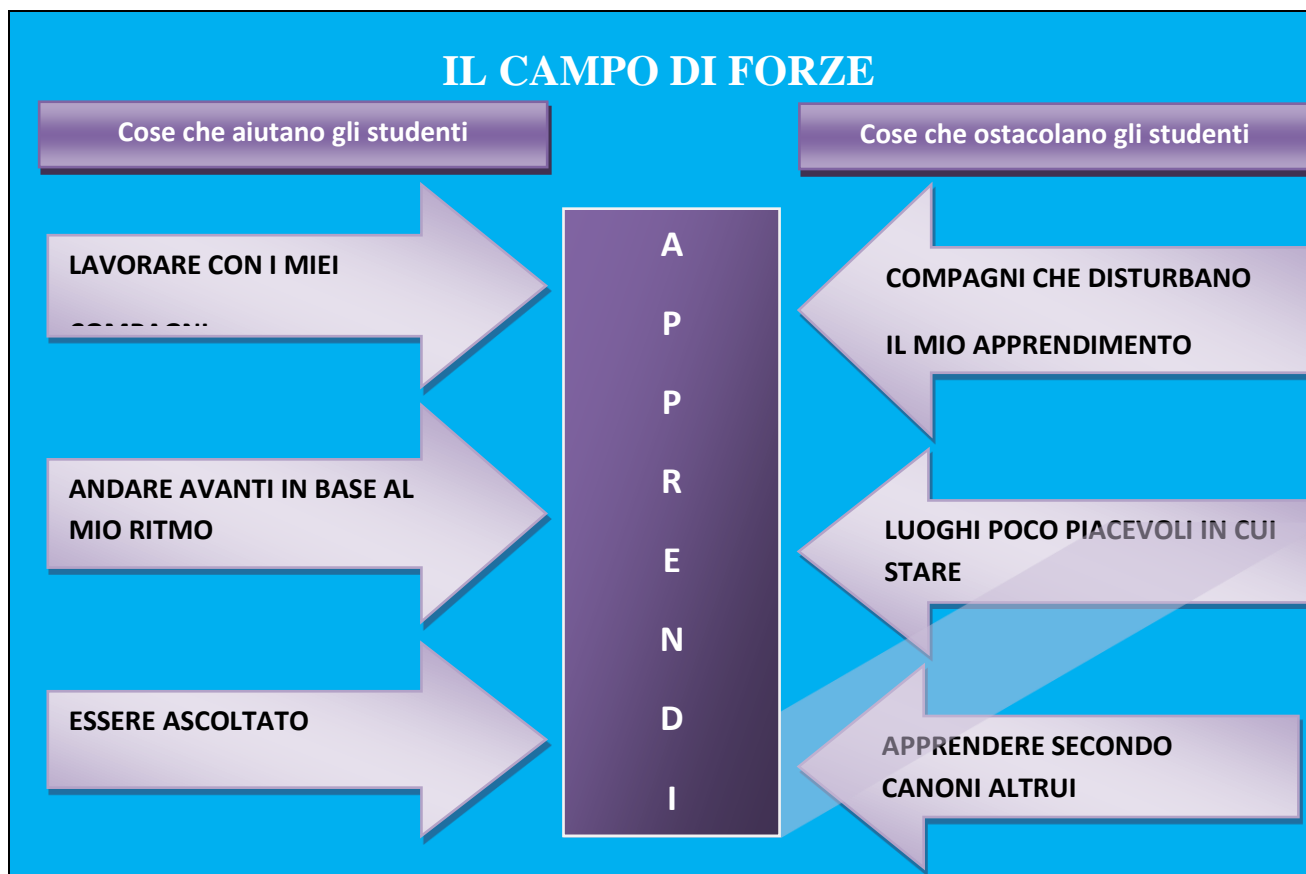


Figura 1: Il campo di forze²

Dalla tabella si deduce che gli studenti possono facilmente individuare nel loro processo autovalutativo quali sono i fattori che aiutano il loro apprendimento e quali, invece, ne ostacolano il progresso. Tra gli elementi positivi troviamo senz'altro: il lavorare in gruppo, seguire il proprio ritmo di apprendimento, la disponibilità degli insegnanti ad ascoltare gli studenti. Mentre tra gli elementi negativi troviamo: essere disturbati durante il lavoro in classe dai compagni, lo stare in luoghi poco piacevoli in cui trascorrere le ore scolastiche (aule scomode, troppo affollate ...), apprendere secondo i ritmi dettati da altri. Appare evidente che questo strumento autovalutativo funziona quando ad impiegarlo è il singolo studente; quando, invece, l'insegnante decide di utilizzarlo con una classe intera, si trova a fare considerazioni divergenti legate ai diversi stili e modalità di apprendimento, ma anche con molti elementi convergenti. Questo perché se pensiamo ad una classe con 30 studenti, tutti in atteggiamento di apparente ascolto, è difficile dire cosa stia realmente accadendo nelle loro teste. Qual è la natura del loro apprendimento in quel preciso istante? Per sopperire a questi limiti insiti nello strumento, ce n'è un altro che si può impiegare e che conduce a risultati più attendibili, ed è lo *spot check* (o controllo all'istante), che ci permette di "fotografare" in un dato momento della vita nell'aula, quello che sta avvenendo nel "non visto dell'apprendimento". In altri termini possiamo chiedere agli alunni di fermarsi per un momento nelle loro attività e di completare questa rapida scheda. (Figura 2).

² L'adattamento e traduzione della tabella del Prof. John MacBeath, Università di Cambridge è di Stefania Nirchi

SPOT CHECK		
Ti stai concentrando		Pensi ad altro
Sei attento		Hai sonno
Sei rilassato		Sei ansioso
Vuoi essere dove sei		Vorresti essere altrove
Felice		Triste
Attivo		Passivo
Sei stimolato		Sei annoiato
Il tempo ti passa rapidamente		Il tempo ti passa lentamente
Sei pieno di energia		Hai poca energia
Ti metti in gioco		Non ti metti in gioco
Ti senti socievole		Ti senti solo
Ti concentri facilmente		Hai difficoltà a concentrarti
Sei allegro		Sei irritato
Ti viene facile essere creativo		Hai difficoltà ad essere creativo

Figura 2: lo “spot check” o controllo all’istante

Tale strumento ci permette di iniziare un dialogo sulla natura dell’apprendimento, esaminando di volta in volta i “movimenti” che avvengono nella testa dei ragazzi, sia quelli negativi, che rappresentano il frutto di ansie e frustrazioni legate al momento didattico (e non solo), sia quelli positivi, legati ad una favorevole immagine di se stessi. Questo per dire che da una autovalutazione legata ad ogni singolo studente ci si può estendere ad un’autovalutazione di più ampio respiro ricavandone tre elementi cardine che la caratterizzano:

- la misurazione ed i rispettivi risultati vanno analizzati lungo un arco di tempo e non solo in vista del momento valutativo;
- l’osservazione dell’unità scolastica ci permette di cogliere gli elementi ricorrenti del cambiamento (patterns of change);
- le interrelazioni tra insegnamento e apprendimento, tra leadership esercitata ai vertici dell’organizzazione scolastica e leadership degli allievi e degli insegnanti sono fattori chiave per una corretta autovalutazione.

Pertanto la capacità della scuola di essere un un’organizzazione che apprende è strettamente correlata alla suo essere in grado di capitalizzare le risorse umane (studenti e docenti), che rappresentano la vera intelligenza dell’istituto scolastico.

Quello che troppo spesso invece produce rallentamenti nel processo autovalutativo è ciò che nella letteratura di riferimento viene chiamato *apprendimento single loop* (a circuito semplice), ovvero situazioni in cui valutiamo misurando (*assess*), fissiamo un obiettivo da raggiungere (*set a target*), valutiamo il perseguimento o non dell’obiettivo (*measure progress*) per poi valutare nuovamente.

Tutto questo può condurci ad un circolo vizioso superabile invece, da un *apprendimento double loop* o a doppio circuito (Figura 3), che ci permette di osservare quello che avviene effettivamente in classe e più in generale a scuola, ponendoci una serie di domande, alcune delle quali possono essere: cosa impariamo noi come docenti, come dirigenti scolastici, come studenti in relazione all'apprendimento di ciascuno? Concetto questo tanto discusso di *learning how to learn* (imparare ad apprendere).

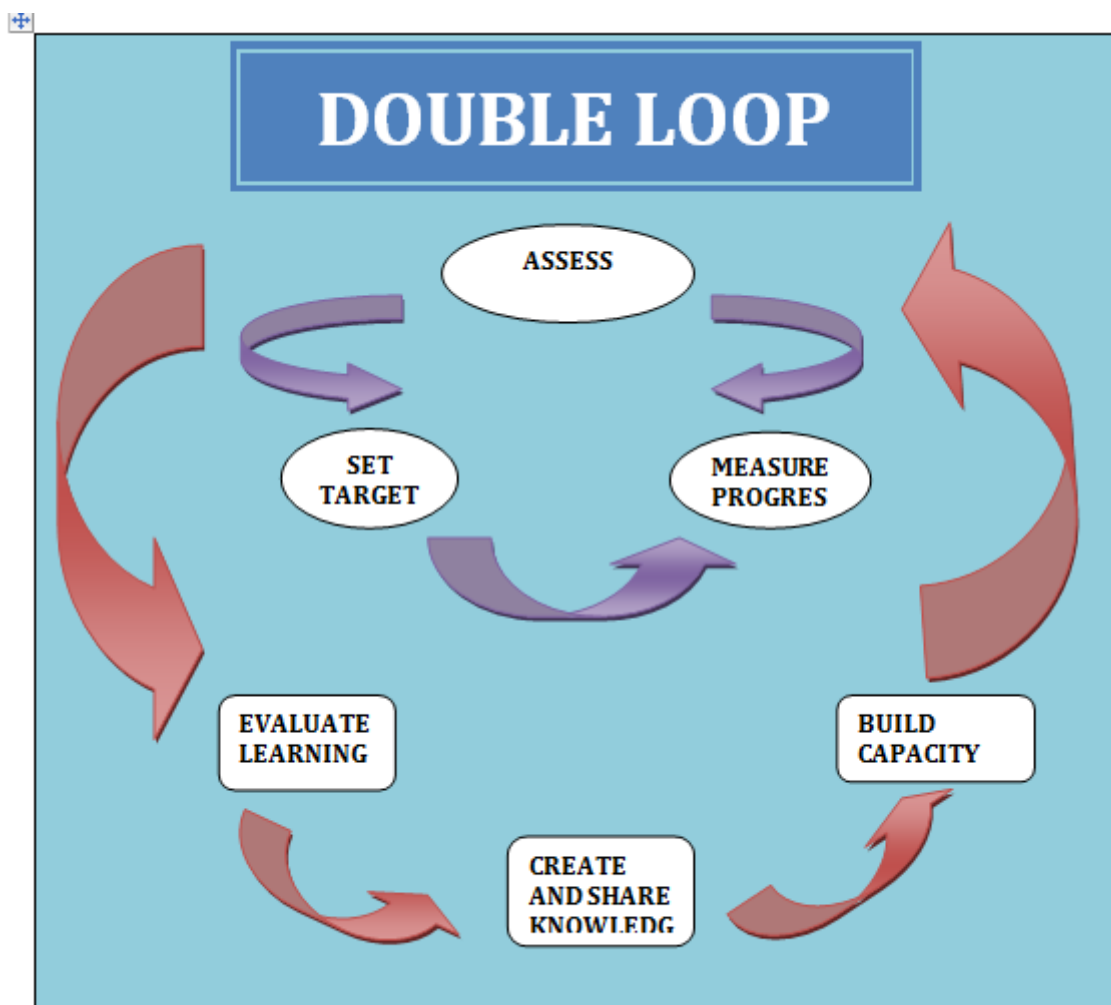


Figura 3: apprendimento double loop o a doppio circuito

Quindi, quando valutiamo il nostro apprendimento e condividiamo con altri ciò che impariamo, creiamo nuova conoscenza e a livello di istituto costruiamo la capacità di essere un'organizzazione che apprende. Il costante riferimento ai significati di una proposta autovalutativa e alle condizioni per la sua efficacia consente un'interpretazione vitale del percorso metodologico proposto e una regolazione in itinere delle scelte operative.

5. Certificazione delle competenze

Il miglioramento dell'organizzazione scolastica e nello specifico delle prestazioni dei suoi attori passa anche attraverso un sistema di valutazione fortemente interattivo in cui i momenti di analisi

interna si accompagnano ad una valutazione esterna con opportunità di rinforzo reciproco per ciascuna delle due prospettive. L'autovalutazione ha dunque lo scopo di introdurre i cambiamenti migliorativi necessari alla qualità dell'azione educativa intesa come opportunità di apprendimento per tutti i soggetti coinvolti. Il progresso cognitivo, sociale ed affettivo di uno studente dipende come abbiamo più volte detto da una molteplicità di fattori. Secondo questa logica i momenti valutativi tradizionali legati al lavoro d'aula (la valutazione didattica) andranno situati in un contesto più ampio che comprende tutte le dimensioni del 'fare scuola': gli apprendimenti, gli insegnamenti, le scelte organizzative, gli operatori scolastici, le modalità di erogazione del servizio. Rimanendo sempre sul piano degli studenti è importante anche riflettere sul fatto che lo sviluppo sempre più impetuoso delle tecnologie e i processi di globalizzazione impongono scelte ulteriori a tutti i sistemi di istruzione e formazione. In altri termini, quelle competenze che in genere venivano acquisite sul posto di lavoro o in percorsi postscolastici, oggi, invece, vanno perseguite e acquisite anche all'interno del ciclo formativo. Competenze che, non va dimenticato, sono soggette a continue sollecitazioni, cambiamenti e arricchimenti. Apprendere per tutta la vita non può essere uno slogan, ma una realtà oggettiva con cui fare i conti. Insomma, a fronte di una società che si fa sempre più complessa e difficile, alla scuola viene richiesto di insegnare per competenze. A tale proposito, data l'importanza dell'argomento, per l'economicità del nostro discorso ci soffermeremo solamente sull'aspetto della certificazione, che apre riflessioni ulteriori circa uno degli aspetti citati in apertura a questa U.D.: ovvero il controllo dei risultati degli allievi. Prima di entrare nel merito della questione è bene ricordare che cosa intendiamo per competenza rifacendoci a quanto indicato dalla Raccomandazione europea del 23 aprile 2008, che la definisce come "la capacità dimostrata da un soggetto di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale". Le competenze che gli studenti sono tenuti a conseguire al termine del percorso scolastico obbligatorio decennale sono state oggetto di due documenti emanati dal MIUR, uno con l'indicazione delle competenze di cittadinanza e delle competenze culturali pluridisciplinari aggregate in quattro assi (dm 139 del 22 agosto 2007), l'altro contenente il modello di certificazione che i consigli delle classi seconde degli istituti di secondo grado sono tenuti a compilare negli scrutini di giugno (dm 9 del 27 gennaio 2010). "Il nastro di partenza per la certificazione dunque è al via ed è perciò opportuno riflettere sul fatto che, pur riconoscendo tutta l'importanza al "valore aggiunto" realizzato da ciascuna scuola e alla necessità di munirsi di standard che attestino l'efficacia del sistema di insegnamento-apprendimento attuato, è doveroso ricordare, come del resto attestano i risultati delle indagini PISA e INVALSI, l'esigenza di non sottovalutare l'entroterra socioculturale che ciascun ragazzo porta con sé e dal quale dipendono fortemente i propri risultati scolastici. Certamente il cammino fortemente rigido e lineare che caratterizza ancora spazio-classi, orari, discipline di studio della scuola italiana non aiuta nella ricerca di una propria autonomia e rende difficile anche qualunque tipo di confronto e comparazione tra un istituto e l'altro. Qualcosa in merito ci suggerisce lo studio francese sulla rilevazione degli "indicatori di risultato" che funge da stimolo per condurre eventuali parallelismi con dovuta attenzione. L'indagine partendo dall'importanza di misurare il rapporto tra dati di *input* e dati di *output* e *outcome* di ciascuna unità scolastica ci mette in guardia dal considerare migliore la scuola che si adopera per una selezione dei dati in ingresso e che si contraddistingue per un favorevole bacino di utenza, ma ci spinge a lodare l'istituto scolastico che pur situato in periferia e nonostante livelli iniziali svantaggiosi conduce i

suoi allievi ad ottenere risultati d'apprendimento positivi.³ Un aspetto importante da non sottovalutare nel considerare il processo della certificazione è non confondere per esempio la valutazione di uno studente, finalizzata alla sua promozione al terzo anno della scuola in cui è iscritto e nella quale intende proseguire il percorso di studi scelto, con il certificare se lo stesso studente ha raggiunto quelle competenze civiche e culturali di base necessarie per il suo ingresso nella vita sociale. Questo perché potremmo trovarci di fronte uno studente con lacune in alcune materie, determinanti nell'ottica del proseguimento del percorso formativo, ma irrilevanti ai fini del suo accesso come cittadino nella società odierna. Ad esempio, il nostro studente potrà raggiungere voti bassissimi in latino e greco, ma potrebbe avere conseguito un buon livello per le competenze relative alla lingua italiana e alla lingua straniera. In tal caso compito degli insegnanti è indicare, per ciascun raggruppamento delle competenze raggiunte, il livello di base o intermedio o avanzato. Sulla base delle indicazioni ministeriali non è detto che debba sussistere una equivalenza diretta tra i risultati raggiunti da ciascun allievo (i voti relativi alle singole discipline) e in quanto cittadino (le competenze relative agli assi), la decisione finale spetta al consiglio di classe che andrà a verbalizzare argomentando le ragioni delle scelte effettuate.

Ciò che è opportuno sottolineare è che al di là del segmento formativo che stiamo analizzando, la certificazione non è l'esito di una prova, ma di una batteria di prove stimolate, monitorate e valutate, grazie ad una serie di indicatori e descrittori che i docenti avranno adottato all'inizio dell'anno, e anche rispetto alle rilevazioni compiute in fase di valutazione iniziale.

6. Riflessioni conclusive

Sulla base di quanto detto, diventa essenziale, allora, in un percorso di autovalutazione d'istituto, da un lato conoscere l'allievo e il suo contesto e dall'altro rilevare le condizioni di entrata di ciascuno. Un rapporto equilibrato e proficuo di insegnamento-apprendimento richiede il superamento della concezione di scuola attenta alla sola dimensione cognitiva per considerare nella giusta proporzione sia le dimensioni emotivo-affettiva e metacognitiva degli allievi, sia i diversi stili di apprendimento, i modelli culturali e comportamentali degli studenti (D. Guelfi – L. Guerra, 1994); diversità che può e deve essere valorizzata come risorsa e non come ostacolo allo sviluppo dell'alunno. Per consentire la misurazione di tutte queste variabili in gioco è necessario scegliere strumenti che si differenziano, sia per il livello di scolarità a cui possono essere somministrati, sia per i contesti specifici che possono comprendere le caratteristiche attitudinali, la motivazione, le attività di studio. La scelta degli strumenti di indagine è fondamentale a quattro livelli. Essi permettono di:

- identificare i bisogni di apprendimento; in mancanza di dati scientifici, si ha una conoscenza intuitiva, olistica, globalizzante, ma imprecisa;
- fissare obiettivi di apprendimento precisi per ciascun allievo, per ogni classe.

³ Cfr. S. Nirchi, *La strada per le competenze: un percorso tutt'altro che facile*, in Q-Times webmagazine, Anno III, n. 2, aprile 2011.

Si tratta di strumenti che permettono di lavorare con cognizione di causa, di diagnosticare esattamente i problemi di un istituto e di proporre anche interventi didattici mirati.

- Mettere in atto una strategia di informazione su ciò che fanno le scuole, sulla strategia che esse perseguono e quindi, di dipanare l'opacità che vi regna. Dunque puntare sulla trasparenza, è condizione necessaria (ma non sufficiente) al miglioramento degli effetti che possono essere prodotti su una scuola,
- Attuare politiche di istituto che utilizzano nel migliore dei modi le risorse disponibili.

E' dunque importante scoprire l'effetto preciso delle variabili cognitive e affettivo-motivazionali, poiché, una volta fatto ciò, si può tentare di modificarle. Uno strumento capace di rispondere alle esigenze conoscitive derivanti dalla messa in atto o meno, da parte dell'allievo, di strategie motivazionali risulta essere un questionario (M. Pellerey, 1996) capace di rilevare, oltre che variabili di tipo puramente quantitativo, anche indicatori di tipo qualitativo e soprattutto capace di definire la direzione degli atteggiamenti degli studenti. Questo vuol dire, per i docenti, prevedere un impiego di questo strumento in entrata, per strutturare un primo "profilo" di ciascun allievo relativamente a fattori non solo cognitivi, ma anche e soprattutto metacognitivi e affettivo-motivazionali; in uscita, per confrontare questi ultimi dati con le informazioni ottenute dal questionario di ingresso e con il rendimento scolastico degli allievi, accertato attraverso opportune prove di verifica. "E' un lavoro che richiede impegno, serietà, umiltà, capacità di confronto, competenza e massima deontologia professionale da parte dei docenti. E' sicuramente una sfida che il docente non può vincere da solo ma necessita del coinvolgimento e collaborazione non solo degli altri docenti ma anche, e soprattutto, degli studenti" (C. Piu, 2001: p. 279), in un percorso di autovalutazione che intende limitare i danni dell'autoreferenzialità e far viaggiare la scuola sui binari dell'efficacia e della qualità della proposta di istruzione.

Riferimenti bibliografici:

AA.VV. (1995), *La qualità della scuola*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", numero monografico, anno XLI, n. 1-2.

AA.VV (1999), *Progetto qualità*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n. 84, aprile.

Azzali F. (a cura di) (giugno-luglio 1994), *La qualità nella scuola*, in "Dirigenti Scuola", numero monografico, anno XIV.

Barzanò G. (2008), *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando, Roma.

Baldieri V., Barzanò G. (a cura di) (1993), *L'efficacia della scuola. Contributi al dibattito internazionale*, Moretti e Vitali, Firenze.

Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, in "Psychological Review", n. 84, pp. 191-215.

Berger E., Ostinelli G. (2006), *Autovalutazione d'istituto. Istruzioni per l'uso*, Carocci, Roma.

Bondioli A. (2001), *AVSI AutoValutazione della Scuola dell'infanzia*, Franco Angeli, Frascati.

Bottani N. (1995), *Gli indicatori dell'istruzione dell'OCSE*, in "I Quaderni di RES", Elemond, Milano.

- Boscolo P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino.
- Castoldi M. (1985), *Verso una Scuola che Apprende, Strategie di Autoanalisi d'Istituto*, Seam, Roma.
- Castoldi M. (a cura di) (1996), *La scuola allo specchio*, in "Dirigenti Scuola, numero monografico, anno XVII, n. 2, nov.-dic.
- Castoldi M., Cattaneo P., Di Falco A.M. (2000), *Valutazione Autovalutazione Certificazione: Modalità e strumenti per la valutazione degli apprendimenti, degli insegnamenti e per l'autovalutazione d'istituto*, Casa Editrice La Tecnica della Scuola, Catania.
- CERI – OCSE (1989), *Schools and Quality. An International Report*, OCSE, Paris.
- CERI-OCSE (1994), *Gli Indicatori Internazionali dell'Educazione: una struttura per l'analisi*, Armando, Roma.
- CERI-OCSE (1994), *Valutare l'insegnamento: per una scuola che conti*, Armando, Roma.
- CERI-OCSE (1996), *Uno Sguardo sull'Educazione*, Analisi Politica, Armando, Roma.
- CERI-OCSE (1996), *Analisi delle Politiche dell'istruzione*, Armando, Roma.
- CERI-OCSE (1997), *Uno Sguardo sull'Educazione, gli Indicatori Internazionali dell'istruzione*, Armando, Roma.
- CERI – OCSE (1998), *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. Italia*, Armando, Roma.
- Cerini G. (1996), *Processi di innovazione e miglioramento della scuola*, Unicopli, Milano.
- Consiglio dell'Unione Europea (1997), *L'efficacia della scuola: Principi e strategie per promuovere il successo scolastico* in "Annali della Pubblica Istruzione", n. 38, Anno 1/2, pp. 252-261.
- Covington M.V. (1983), *Motivated cognitionis*, in S.G. Paris – G.M. Olson – H.W. Stevenson (a cura di) "Learning and motivation in the classroom", Erlbaum, Hillsdale.
- De Anna F. (2005), *Autonomia scolastica e rendicontazione sociale. Dal POF al bilancio sociale*, Franco Angeli, Milano.
- De Landsheere G. (1998), *Il pilotaggio dei Sistemi educativi*, Armando, Roma.
- Delors J. (a cura di) (1997), *Nell'educazione un tesoro*. Rapporto dell'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo, Armando, Roma.
- Domenici G. (1989), *Obiettivi, strumenti e procedure dell'orientamento nella scuola dell'obbligo*, in G. Domenici (a cura di) "Conoscere, simulare, scegliere", Juvenilia, Bergamo.
- Domenici G. (1999), *Organizzazione modulare della didattica, verifica degli apprendimenti e valutazione d'istituto. Verso il pilotaggio delle unità scolastiche*, in Domenici G. (a cura di), *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli.
- Galliani L. (2000), *Ricerca valutativa e qualità della formazione*, in "Studium Educationis", Rivista per la formazione nelle professioni educative, n. 2, Cedam, Padova.
- Gaziel H., Warnet M. (2000), *Il fattore qualità nella scuola del duemila*, La Scuola, Brescia.
- Guelfi D., Guerra L. (1994), *La programmazione educativa e didattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Johnson D.W., & Johnson R.T. (1989), *Cooperation and competition: Theory and research*, MN Interaction Book Company, Edina.
- Johnson D.W., & Johnson R.T. (1985), *Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations*, in C. Ames, & R. Ames (Eds), "Research on motivation in education. The classroom milieu", Vol. 2, San Diego, CA Academic Press, pp. 249-286.

- Le Boterf G., Barzucchetti S., Vincent F. (1992), *Comment manager la qualité de la formation*, Les Editions d'Organisation, Paris.
- Lichtner M. (1999), *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione di significato*, Franco Angeli, Milano.
- Maslow A. H. (2010), *Motivazione e personalità*, Armando, Roma.
- Marzano R.J., Pickering D.J., Arredondo D.E., Blackburn G.J., Brandt R.S., & Moffett C. A. (1992), *Dimension of learning. Implementing*, Alexandria, ASCD, VA.
- Meghnagi S. (1992), *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino.
- Moretti G. (a cura di) (2003), *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaele Cortina, Milano.
- Nirchi S. (5 dicembre 2001), *Autovalutazione d'Istituto: analisi del prodotto scolastico*, su www.paramond.it, Bruno Mondadori Editori, Paravia.
- Nirchi S. (gen. 2001), *La potente macchina della qualità educativa*, in "Giulia", Anno I, n. 3, Istituto Didattico, pp. 4-7, Teramo.
- Nirchi S., Simeone D. (15 ott. 2001), *La motivazione: un terreno sul quale misurarsi nella didattica come nell'autovalutazione d'istituto*, in "L'Educatore", Anno XLIX, n. 5, RCS Scuola, Fabbri, pp.12-14, Milano.
- Nirchi S. (luglio 2002), *Valutazione e strumenti di verifica, Le prove oggettive di profitto*, Unità didattica n. 5, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Roma Tre, Corso di Perfezionamento in Valutazione degli apprendimenti e Autovalutazione d'istituto, Roma.
- Nirchi S. (2009), *Formazione e-learning e percorsi modulari. La scrittura dei materiali didattici*, Aracne, Roma.
- Nirchi S. (giugno 2009), *Il leader tra emozioni e creatività in un contesto di organizzazione efficace*, in Q-Times webmagazine, Anno I, n. 1.
- Nirchi S. (gennaio 2010), *Mappe mentali e radiant thinking per apprendere*, in QTimes web magazine, Anno II, n. 1.
- Nirchi S. (agosto 2010), *Il problema dell'identità dell'insegnante e l'approccio riflessivo*, in Vega journal, Anno VI, n. 2;
- Nirchi S. (dicembre 2010), *A scuola di alfabetizzazione emozionale*, in Vega Journal, Anno VI, n. 3.
- Nirchi S. (luglio 2010), *L'Italia alle prese con il modello unico delle competenze*, in QTimes web magazine, Anno II, n. 3
- Nirchi S. (aprile 2011), *La strada per le competenze: un percorso tutt'altro che facile*, in QTimes web magazine, Anno III, n. 2.
- Pellerey M. (1996), *Questionario sulle strategie di apprendimento*, (QSA), LAS, Roma.
- Pellerey M. (1996), *Motivazione e volizione nell'apprendimento scolastico*, in D.J. Stipek, "La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi", SEI, Torino.
- Pellerey M., & Orio F. (1995), *La diagnosi delle strategie cognitive, affettive e motivazionali coinvolte nell'apprendimento scolastico. Costruzione, validazione e standardizzazione di un questionario di autovalutazione*, in "Orientamenti Pedagogici", n. 42, pp. 683-726.
- Perrot E. (1998), *L'insegnamento efficace*, La Scuola, Brescia.

- Piu C. (2001), *Autonomia scolastica: un'identità da ricercare*, Edizioni Scientifiche Magi, Roma.
- Ribolzi L. (2000), *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La Scuola, Brescia.
- Romei P. (1999), *Guarire dal mal di scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Serpieri R. (2009), *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. Vol. 1: discorsi e contesti della leadership educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Scalera V. (2000), *Ricerche nella e per la didattica: formazione in servizio e qualità dell'istruzione*, Franco Angeli, Milano.
- Scurati C. (a cura di) (1996), *Qualità allo specchio*, La Scuola, Brescia.
- Vertecchi B. (1996), *Per una nuova qualità della scuola*, Tecnodid, Napoli.
- Vidoni D., Paletta A. (2006), *Scuola e creazione di valore pubblico*, Armando, Roma.