



ISSN: 2038-3282

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

The Invalsi Tests 2023: a secondary analysis for primary schools that suggests improvement actions

Le Prove Invalsi 2023: un'analisi secondaria per la scuola primaria che suggerisce azioni di miglioramento

di

Rosanna Tamaro

rtamaro@unisa.it

Deborah Gragnaniello

dgragnaniello@unisa.it

Università degli studi di Salerno

Abstract:

According to Scriven (2000), evaluation is “the process through which the value, merit, or significance of some entity are determined” (p. 39). In line with this definition, the paper talks about the quality evaluation of the Italian school system carried out, at the national level, through the administration of the Invalsi Tests (D.P.R. n. 80/2013). Specifically, we present a secondary analysis of the data relating to the latest survey carried out (Invalsi, 2023) to identify critical areas in the learning process of primary school students. Based on these findings, we propose valid improvement actions. At the same time, we aim to overcome the distrust and resistance of teachers towards these surveys, by making them aware of their potential value and of a possible profitable use (Trincherò, 2014).

Keywords: evaluation; quality; Invalsi Tests; secondary analysis; improvement actions.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15403

Abstract:

Secondo Scriven (2000), la valutazione “è il processo con cui si determina il valore, il merito o la significatività di qualche entità” (p. 39). In accordo con la definizione riportata, nel presente contributo l’attenzione si focalizza sulla valutazione della qualità del sottosistema scolastico attuata, a livello nazionale, mediante la somministrazione delle Prove Invalsi (D.P.R. n. 80/2013). Nello specifico, si presenta un’analisi secondaria dei dati relativi all’ultima rilevazione compiuta (Invalsi, 2023) per identificare le aree di criticità nel processo di apprendimento degli alunni della scuola primaria e, sulla base di esse, proporre valide azioni di miglioramento. Al contempo, si intende favorire il superamento della diffidenza e della resistenza degli insegnanti nei confronti di tali rilevazioni, rendendoli consapevoli del loro potenziale valore e di un possibile utilizzo proficuo (Trincherò, 2014).

Parole chiave: valutazione; qualità; Prove Invalsi; analisi secondaria; azioni di miglioramento.

1. Introduzione

La valutazione standardizzata, in Italia, è affidata all’Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (Invalsi), che attraverso le sue prove rileva i livelli medi di apprendimento degli studenti in italiano, matematica e inglese.

Il presente contributo si propone di riflettere sullo strumento di valutazione standardizzata in questione e sugli esiti delle ultime rilevazioni compiute nella scuola primaria (Invalsi, 2023). In particolare, si intendono individuare le aree di criticità nei processi di apprendimento degli alunni e proporre delle possibili piste di miglioramento, oltre a suggerire un utilizzo consapevole delle Prove Invalsi da parte dei docenti.

Si precisa che, nonostante gli intenti iniziali, non è stato possibile procedere con analisi secondarie in quanto la matrice inerente ai dati raccolti sull’intera popolazione di interesse non è ancora stata resa accessibile dall’Istituto al gruppo di ricerca. Pertanto, la riflessione a seguire si colloca in una fase di inquadramento teorico a cui sarà, in lavori successivi, accompagnata un’analisi dettagliata.

2. Le Prove Invalsi come strumento di valutazione standardizzata

Le prove standardizzate sono lo strumento principe delle ricerche misurative, campionarie e/o su popolazione, condotte per “accertare in forma quantitativa specifici livelli di misurazione di variabili cognitive, affettive, ma anche di processi, prestazioni, servizi per calcolarne gli indicatori di variabilità, stabilire livelli medi e ricavarne standard di livello” (Benvenuto, 2018, p. 181). Nello specifico, una prova standardizzata è uno strumento progettato in modo che le domande, le condizioni di somministrazione e i criteri di attribuzione del punteggio finale siano uniformi per tutti i partecipanti di una stessa sessione d’esame e coerenti con lo *standard* predeterminato. Secondo Mager (1972) lo *standard*, insieme alla *performance* e alla *condition*, rappresentano le tre caratteristiche che rendono un obiettivo didattico ben formulato e carico di significatività: la *performance* indica cosa un discente dovrebbe essere in grado di fare; la *condition* rimanda ai contesti

nei quali si vuole che sia in grado di farlo; lo *standard* stabilisce come dovrebbe essere in grado di farlo. In sintesi, lo *standard* specifica “nella definizione degli obiettivi quale debba essere una esecuzione accettabile, aggiungendo termini che descrivono il criterio per cui la prova è da considerarsi superata” (p. 59).

Nel panorama scolastico internazionale la valutazione standardizzata ha radici profonde. Il primo utilizzo delle prove standardizzate si deve a Binet (1904) che ha costruito la Scala Metrica dell’Intelligenza “che permette di collocare le prestazioni dei soggetti (con ritardo o no) su una scala gerarchica di livelli d’età, in riferimento alle prestazioni medie di bambini normali da 3 a 13 anni” (Gilly, 2006, p. 121). La sua applicazione ha trovato terreno fertile al punto da influenzare gli studi propri della psicologia dello sviluppo e i sistemi scolastici europei e statunitensi. Con la crescente complessità della società industriale, la necessità di un’istruzione di massa ha portato a cambiamenti nei sistemi di valutazione scolastica. In particolare, gli strumenti valutativi classici, come i temi e le interrogazioni orali, sono stati gradualmente abbandonati a favore di prove standardizzate che conducono a valutazioni oggettive e rapide.

Se ad esempio in Inghilterra il loro utilizzo è divenuta prassi comune per valutare gli apprendimenti dei discenti (valutazione del prodotto dell’apprendimento) (Notti, 2013), in Italia la loro adozione suscita polemica (Lucisano & Susi, 2012; Lucisano, 2013; Trincherò, 2014) e trova impiego nel solo ambito della valutazione di sistema. Nello specifico, la valutazione di sistema è compiuta a livello micro, meso e macro (Galliani & Notti, 2014). Facendo riferimento al sottosistema scolastico, la valutazione meso è svolta dall’Invalsi attraverso la somministrazione delle omonime prove.

In questa sede, l’interesse è rivolto proprio alle Prove Invalsi che si sono affermate in seguito a una serie di avvenimenti storico-culturali di influsso europeo e al riconoscimento dell’autonomia scolastica. Con l’introduzione dell’autonomia scolastica, attraverso l’emanazione della L. n. 59/1997 e del successivo D.P.R. n. 275/1999, sono state apportate delle modifiche alle consuete modalità di valutazione del sottosistema scolastico. Si è affermato un duplice sistema di controllo della qualità delle prestazioni e del funzionamento delle istituzioni scolastiche, in rapporto agli *standard* nazionali. Nello specifico, la valutazione esterna svolta da organismi nazionali si combina con l’autovalutazione di istituto, che è tesa a determinare il grado di raggiungimento degli obiettivi prefissati. In tal senso, “l’uso combinato e complementare dei due approcci consente di costruire una ‘buona valutazione’, non autoreferenziale, non tecnicistica e verticistica, ma realmente orientata al miglioramento continuo del Sistema Nazionale di istruzione e dell’offerta formativa dei singoli istituti” (Trincherò, 2014, p. 35).

Con il D.Lgs. n. 286/2004 è stato istituito il Servizio Nazionale di Valutazione (SNV), che oggi è regolato dal D.P.R. n. 80/2013 ed è articolato su tre livelli:

- *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione* (Invalsi);
- *Istituto Nazionale di Documentazione per l’Innovazione e la Ricerca Educativa* (Indire);
- *corpo ispettivo*.

Relativamente all’Invalsi, nasce con il D.Lgs. n. 258/1999 e viene riorganizzato con il D.Lgs. n. 286/2004 quando assume la gestione del SNV. L’Istituto si occupa di valutare l’apprendimento degli studenti e di definire gli indicatori di efficacia e di efficienza del sistema scolastico. A tal fine avvia

la somministrazione delle omonime prove standardizzate.

Le Prove Invalsi sono somministrate con cadenza annuale a tutti gli studenti delle classi II e V di scuola primaria, III di scuola secondaria di primo grado, II e V della scuola secondaria di secondo grado. Nel caso della presenza nelle classi di interesse di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES)¹, la somministrazione prevede modalità di svolgimento specifiche. A prescindere del grado di istruzione frequentato, la somministrazione agli alunni con disabilità certificata è definita dal Piano Educativo Individualizzato (PEI), che può dispensare dalla compilazione o prevedere una prova costruita *ad personam*. Per gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) la somministrazione è regolata dal Piano Didattico Personalizzato (PDP), in cui il Consiglio di classe può predisporre l'utilizzo di strumenti compensativi (ad es. tempo aggiuntivo, sintesi vocale). Nel caso di alunni con altri BES è previsto lo svolgimento delle prove; solo coloro con PDP possono utilizzare strumenti compensativi (MIM, 2023).

Le Prove Invalsi, oltre ad essere amministrare all'intera popolazione di interesse, sono rivolte anche a un campione casuale estratto con metodo a due stadi per garantire l'affidabilità dei dati raccolti. Nel primo stadio si selezionano le scuole e nel secondo due classi per ciascuna di esse. In queste classi le prove sono svolte in presenza di un osservatore esterno, il quale garantisce che il protocollo di somministrazione venga rispettato.

Gli studenti sono identificati da un codice alfanumerico in modo da preservare l'anonimato dei risultati. Solo il Dirigente Scolastico e il referente per la valutazione possono accedere ai dati completi, che sono utilizzati per scopi di valutazione e miglioramento del sistema educativo.

Le prove consentono di misurare il raggiungimento di alcune competenze di base necessarie per l'apprendimento di tutte le discipline, per la partecipazione alla vita sociale ed economica del Paese e per l'esercizio della cittadinanza (Invalsi, 2023).

Le Prove Invalsi si articolano in tre parti: italiano; matematica, inglese. Le classi V di scuola primaria, III di scuola secondaria di I grado e V di scuola secondaria di II grado svolgono tutte le tre parti succitate. Gli alunni delle classi II di scuola primaria e di scuola secondaria di II grado non svolgono la parte relativa all'inglese, ma compilano il *Questionario dello studente* che raccoglie (sempre in forma anonima) dati contestuali sull'alunno (informazioni anagrafiche e sulla famiglia, abitudini legate allo studio e agli interessi, opinioni e comportamenti su situazioni di vita scolastica).

Le prove sono costituite da batterie di *item* a scelta multipla e domande aperte; la durata della compilazione per ciascuna parte è di massimo 60 minuti. I quesiti sono ispirati a quelli previsti nelle indagini comparative internazionali (ad es. OCSE-PISA, IEA-TIMSS, IEA-PIRLS), consentendo di valutare l'allineamento dell'offerta formativa italiana agli *standard* europei e internazionali. Non

¹ La D.M. del 27 dicembre 2012 ha introdotto, in Italia, l'acronimo BES (Bisogni Educativi Speciali) per indicare particolari esigenze educative che può avvertire "ogni alunno, con continuità o per determinati periodi [...] per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta" (p. 1). I BES possono essere necessari per quattro sottocategorie: alunni con disabilità certificata dalla L. n. 104/1992 per cui la scuola predispone il PEI in cui sono esplicitati gli interventi didattico-educativi, riabilitativi, di socializzazione e di inclusione; alunni con disturbi evolutivi specifici (Disturbi Specifici dell'Apprendimento, deficit del linguaggio, della coordinazione motoria, dell'attenzione e i deficit dell'iperattività, ecc.) tutelati dalla L. n. 170/2010, che prevede l'elaborazione del PDP in cui sono indicati gli strumenti compensativi e le misure dispensative necessari per favorire il successo scolastico; alunni con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale tutelati dalla Circ. Min. n. 8/2013; alunni ad alto potenziale intellettuale per cui, in casi di situazioni di criticità e disagio, la Nota n. 562/2019 prevede la redazione del PDP.

mirano a rilevare specifiche conoscenze o abilità apprese a scuola, ma come l'alunno riesca ad usare ciò che ha appreso per risolvere problemi nuovi.

3. Le Prove Invalsi 2023 nella scuola primaria: un'opportunità da non sprecare?

L'ultima somministrazione delle Prove Invalsi si è conclusa nel mese di giugno 2023 con tassi di copertura molto elevati, pari al 95-96%. Nello specifico, hanno partecipato oltre un milione di alunni delle classi II e V di scuola primaria, circa 570.000 alunni della classe III di scuola secondaria di I grado e più di un milione di alunni delle classi II e V di scuola secondaria di II grado.

Di seguito si riportano gli esiti dell'analisi dei dati raccolti con l'ultima rilevazione Invalsi (2023) nella scuola primaria, accompagnati da un commento. Gli anni di frequenza della scuola primaria rivestono un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo degli alunni in quanto si costruiscono le basi per apprendere in modo permanente e continuo, in linea con i principi di *lifelong* e *wide learning* (UE, 1995).

Pertanto, è importante monitorare i livelli medi di apprendimento in questo periodo, al fine di individuare eventuali aree di criticità e di proporre possibili strade di miglioramento.

Gli alunni delle *classi II di scuola primaria* hanno svolto la prova di italiano e matematica. La prima è volta a valutare la capacità degli alunni di leggere, comprendere e interpretare un testo scritto, nonché di cogliere alcuni principi fondamentali della lingua italiana. La seconda monitora i primi aspetti legati alle competenze matematiche e intende misurare le capacità degli alunni di affrontare problemi che attivano il pensiero matematico (*numeracy*).

Confrontando gli esiti dal 2019 al 2023 emerge un calo significativo dei risultati in italiano (Invalsi, 2019; 2023). Il risultato medio nazionale è diminuito di 5,9 punti, passando da 23,5 a 17,6 punti. Questo calo è particolarmente evidente negli ultimi due anni, dal 2021 al 2023. Lo spostamento verso le fasce di risultato bassa e medio-bassa, a discapito di quelle medio-alta e alta, è un'ulteriore indicazione di un calo degli apprendimenti. In termini percentuali, circa il 69% degli alunni ha raggiunto almeno il livello base, in calo di 4 punti rispetto al 2022.

Anche in matematica dal 2019 al 2023 (Invalsi, 2019; 2023) il risultato medio nazionale è diminuito di 9,9 punti, passando da 23,5 a 13,6 punti. Inoltre, circa il 64% degli alunni ha raggiunto almeno il livello base, in calo di 7 punti percentuali rispetto al 2022.

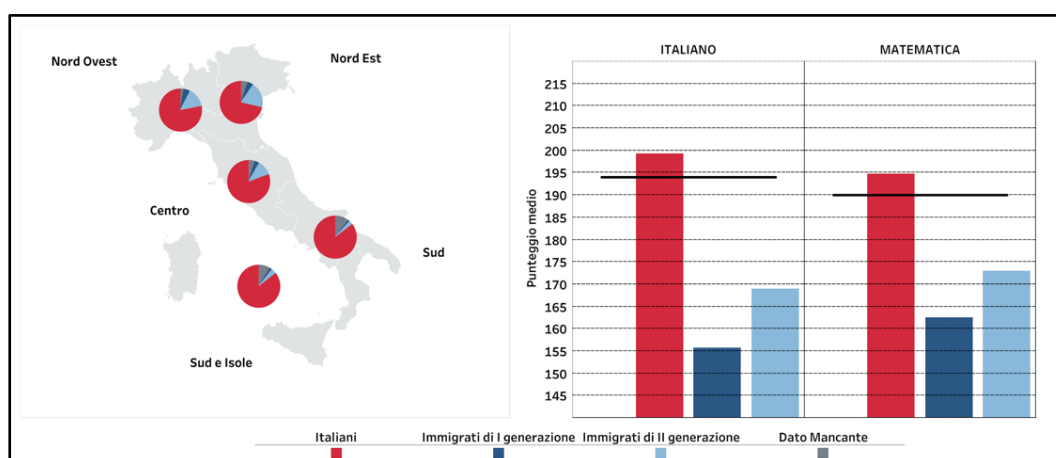


Figura 1. I risultati di nativi e stranieri in classe II di scuola primaria (Adattato da Invalsi, 2023)

Per quanto concerne il *background* migratorio, dalla Figura 1 emerge che nel 2023 gli alunni stranieri di prima generazione hanno conseguito un esito inferiore di 22,1% in italiano e di 16,6% in matematica rispetto a quelli del gruppo tipo. Mentre per gli immigrati di seconda generazione è inferiore di 16,3% in italiano e di 11,9% in matematica (Invalsi, 2023).

In *classe V di scuola primaria*, invece, gli alunni svolgono la prova di italiano, matematica e inglese. Quella di italiano misura la capacità di comprendere testi di vario tipo e la conoscenza di alcuni aspetti fondamentali della lingua italiana, in quanto elementi propedeutici all'apprendimento dei contenuti propri di altre discipline e per l'esercizio della cittadinanza attiva. La prova di matematica misura le capacità di affrontare temi legati al pensiero matematico. Quella di inglese misura le capacità ricettive che consentono di comprendere testi scritti e comunicazioni orali in lingua straniera.

I risultati in italiano evidenziano un calo degli apprendimenti negli ultimi due anni. Nel 2022, il 74% degli alunni ha raggiunto almeno il livello base. Invece nel 2023 la percentuale è scesa al 69%. Allo stesso modo, in matematica nel 2022 il 66% degli alunni ha conseguito almeno il livello base, mentre nel 2023 la percentuale è del 63% (Invalsi, 2022; 2023). Il calo degli apprendimenti è evidente anche in inglese, sia nella prova di *Reading* sia di *Listening*. Infatti, i risultati evidenziano che nel 2022 il 94% degli alunni nella prova di *Reading* e l'85% in quella di *Listening* hanno conseguito il livello A1² del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). Mentre nel 2023 la percentuale si è abbassata di -7 punti nella prima e di -4 punti nella seconda.

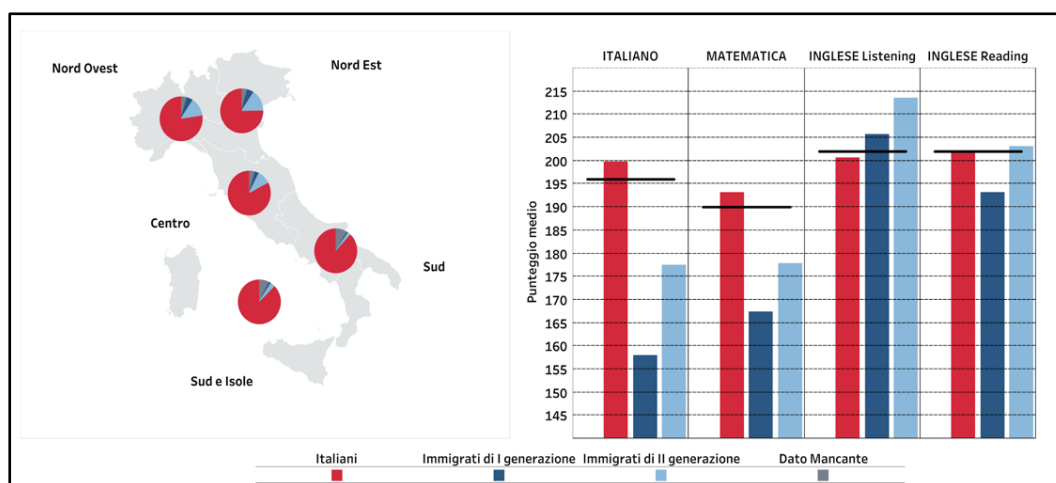


Figura 2. I risultati di nativi e stranieri in classe V di scuola primaria (Adattato da Invalsi, 2023)

Come si rileva dalla Figura 2, nel 2023 gli alunni stranieri di prima generazione hanno conseguito un esito inferiore di 17,2% in italiano e di 9,4% in matematica rispetto al gruppo tipo. Mentre per quelli di seconda generazione la differenza è di 9,2% in italiano e di 5,2% in matematica. In inglese, invece, gli esiti degli alunni stranieri di prima generazione sono inferiori di 0,6% in *Reading* ma superiori di 2,2% in *Listening*. Per gli immigrati di seconda generazione si registra +1,3% in *Reading* e +4,2% in *Listening* (Invalsi, 2023).

² Secondo il QCER, la scala dei risultati di Inglese (sia *Reading* sia *Listening*) delle Prove Invalsi al termine della classe V di scuola primaria si articola in due livelli: Pre-A1, se il risultato non è in linea con le Indicazioni Nazionali del 2012; A1, se il risultato è in linea con il traguardo di competenza previsto in uscita dalla scuola primaria dalle Indicazioni Nazionali.

Inoltre, dagli ultimi dati Invalsi emerge che il fenomeno della dispersione scolastica implicita³ sia leggermente diminuito: dal 9,8% nel 2021 all'8,7% nel 2023 (Invalsi, 2021; 2023). Questo calo è stato registrato in tutte le regioni, ma le differenze territoriali rimangono molto elevate con picchi in Campania, Sardegna, Sicilia e Calabria (Invalsi, 2023). Ovviamente, questo calo è un segnale positivo, ma è necessario investire in tal senso per ridurre ulteriormente le differenze territoriali e garantire a tutti gli studenti un'istruzione di qualità. In particolare, sarebbero necessarie le seguenti azioni (Batini & Bartolucci, 2016; Ratta Rinaldi & Ferritti, 2022): assicurare maggiori risorse nelle scuole del Mezzogiorno; sviluppare politiche di inclusione sociale e di contrasto alla povertà educativa; migliorare la qualità della didattica, anche attraverso l'utilizzo delle ICT.

In conclusione, dai dati Invalsi è particolarmente evidente, negli ultimi due anni, un calo degli apprendimenti in tutte le discipline indagate. Le cause sono complesse e multifattoriali, ma tra queste è possibile annoverare la pandemia da COVID-19, il *lockdown* e la didattica a distanza (Invalsi, 2023).

Sulla base degli esiti riportati si intendono compiere ulteriori analisi in modo da rafforzare il livello di dettaglio e di approfondimento delle proposte di miglioramento. Innanzitutto, si riconosce l'esigenza di riflettere sui vantaggi e sugli svantaggi propri della valutazione svolta con le Prove Invalsi, al fine di favorirne un loro uso consapevole da parte dei docenti.

Tra i vantaggi si elencano quelli a seguire:

- forniscono agli insegnanti strumenti e parametri di riferimento per la valutazione diagnostica, la quale richiede basi oggettive e condivise, e le prove standardizzate possono essere un prezioso supporto in questo senso;
- aiutano i docenti a esplicitare e comprendere i propri principi e valori educativi, qualora in *team* avviano processi di riflessione sulle pratiche didattiche e valutative a partire dai risultati delle Prove Invalsi (Speranza, 1997);
- aiutano i docenti a tradurre i traguardi di competenza (MIUR, 2012) in attività didattiche, fornendo esempi di raggiungimento degli *standard* (Castoldi, 2023);
- consentono di comparare i risultati degli studenti di diverse classi, scuole e territori (Trincherò, 2014), permettendo di individuare situazioni di eccellenza e di criticità e di intervenire per migliorare l'offerta formativa.

Mentre gli svantaggi delle Prove Invalsi sono relativi agli aspetti riportati a seguire (Lucisano, 2010; 2014; Corsini, 2014; Filosa, 2023):

- sono di importazione anglosassone e non sono adatte alla cultura italiana che ha una tradizione di insegnamento basata ancora sulla trasmissione di conoscenze;

³ La dispersione scolastica può essere di due tipi (Batini & De Carlo, 2022): esplicita, quando gli studenti abbandonano la scuola definitivamente; implicita, quando gli studenti concludono il percorso scolastico senza aver sviluppato le competenze di base. Quest'ultima è più difficile da rilevare rispetto a quella esplicita, ma è altrettanto grave. Gli studenti che abbandonano la scuola senza aver sviluppato competenze di base sono, infatti, a forte rischio di emarginazione sociale e di disoccupazione in età adulta.

- sono uguali per tutti gli studenti e non prendono in considerazione il livello di partenza di ciascuno e le specificità contestuali. Pertanto, con il D.Lgs. n. 62/2017 è stata abolita la loro funzione valutativa all'esame di Stato;
- possono provocare ansia negli studenti e limitare la loro libertà di espressione poiché sono considerate a carattere sanzionatorio e punitivo. La tensione può essere avvertita anche dai docenti e dalle istituzioni scolastiche, qualora riconoscano la loro sola natura di controllo.

La diffidenza e la resistenza degli insegnanti nei confronti delle rilevazioni nazionali sono indicative di una scarsa informazione e formazione sull'uso didattico degli esiti delle stesse. La loro sola comunicazione ha un impatto minimo sulle azioni di insegnamento; al contrario, è maggiore se i docenti conoscessero gli scopi e la struttura delle Prove Invalsi e sapessero leggere e interpretare gli esiti.

A tal fine l'Istituto, nel corso degli ultimi anni, si è impegnato nel restituire dei rapporti sempre più leggibili e comprensibili e nell'accrescere la quantità di dati accessibili alle scuole, come i valori medi grezzi e il valore aggiunto inteso come *"the contribution of a school to students' progress towards stated or prescribed education objectives (e.g. cognitive achievement). The contribution is net of other factors that contribute to students' educational progress"* (OECD, 2008, p. 17).

Nonostante i limiti di questi dati, essendo riferiti solo ad alcune classi e discipline, essi possono rappresentare il valore aggiunto della formazione scolastica se utilizzati opportunamente nella progettazione e implementazione dei processi di insegnamento-apprendimento. A tal proposito, si propone, tra varie, una riflessione su un'azione di miglioramento che può contribuire al loro uso in ambito didattico: utilizzo da parte delle scuole dei risultati delle rilevazioni Invalsi in chiave formativa.

Le istituzioni scolastiche possono attingere sia agli esiti relativi alla scuola che alle singole classi che hanno partecipato alla rilevazione. Qualora si intendano utilizzare i dati Invalsi per attuare una valutazione formativa con funzione regolativa tesa al miglioramento dell'offerta formativa sono utili quelli riferiti a tutta la scuola, da cui si rilevano le seguenti informazioni: gli esiti degli alunni in relazione al loro livello complessivo di preparazione; l'incidenza della variabilità dei risultati tra le classi di una stessa scuola. Queste informazioni consentono di riflettere sull'equità formativa dell'istituto ed, eventualmente, rivedere i criteri previsti per la costituzione delle classi (Capperucci, 2017). Ancora, i risultati delle Prove Invalsi sono utilizzati nell'ambito della valutazione di sistema interna (D.P.R. n. 80/2013), la quale è attuata dai Nuclei Interni di Valutazione (NIV) e si conclude con la stesura del Rapporto di Autovalutazione (RAV). Nella sezione *Esiti* dei RAV sono riportati i risultati raggiunti dai discenti nelle Prove Invalsi e sulla base di essi e di altri dati si individuano le *Priorità*, in termini di *Traguardi e Obiettivi di processo*, che la scuola si propone di perseguire nel lungo periodo. Sulla base del RAV la scuola redige il Piano di Miglioramento (PdM) in cui sono esplicitate le *Azioni* che la scuola intende attuare per soddisfare le succitate priorità. Allo stesso modo, nel Piano Annuale per l'Inclusione (PAI) sono definiti gli interventi per rispondere efficacemente agli alunni con BES. PdM e PAI sono collocati in un documento più ampio, il PTOF, non in virtù di una ritualità formale ma per sottolineare come tra i tre documenti vi sia una correlazione e come nella progettazione e attuazione dell'offerta formativa bisogna tener conto delle informazioni contenute in ognuno di essi (Fiore e Pedrizzi, 2016; Robasto, 2019).

Per utilizzarli, invece, per migliorare l'apprendimento dei discenti sono più interessanti i risultati

Invalsi riferiti alle singole classi, da cui si ha la possibilità di rilevare, sia a livello individuale che di gruppo-classe, le difficoltà nell'apprendimento delle discipline indagate. In questo caso la lettura dei risultati è volta ad individuare ad esempio: gli errori ricorrenti, la frequenza con cui si ripetono, le conoscenze non possedute, i processi cognitivi da consolidare, i distrattori degli *item* a scelta multipla più attrattivi (Capperucci, 2017). Sulla base di queste informazioni il docente può rivedere il processo di insegnamento progettato e attuato e le metodologie didattiche impiegate, per favorire un miglioramento nei processi di apprendimento dei discenti, e più in generale, dell'offerta formativa. Tale uso dei dati Invalsi chiama in causa, necessariamente, le competenze valutative dei docenti. Dal momento che "l'impiego appropriato di ciò che viene effettivamente misurato attraverso le rilevazioni nazionali, consente di sviluppare competenze progettuali e valutative" (Corsini & Losito, 2023, p. 38), si potrebbero far lavorare i docenti sulle Prove Invalsi per favorire un apprendimento significativo (Ausubel, 1968) dei concetti fondamentali della valutazione (ad es. validità, attendibilità, misurazione, ecc.).

In sintesi, sono varie le proposte che emergono dalla letteratura (Trincherò, 2014; Bolondi, Ferretti & Spagnuolo, 2016) per favorire il miglioramento dell'offerta formativa e dei processi di insegnamento-apprendimento attraverso la valutazione, e alcune si presentano di seguito.

- *Formare una nuova professionalità docente.* Il docente dell'autonomia deve essere un professionista in grado di promuovere il successo formativo dei propri discenti. Pertanto, applicando l'approccio tipico dell'*evidence based*, deve conoscere gli ultimi risultati della ricerca in merito al tema dell'apprendimento per progettare e attuare processi di insegnamento-apprendimento che rispettino le peculiarità di ogni alunno.
- *Promuovere la formazione continua dei docenti.* In un mondo che cambia rapidamente gli insegnanti dovrebbero aggiornare continuamente la propria formazione, allo scopo di rispondere efficacemente ai problemi concreti che incontrano sul campo. I percorsi di aggiornamento estemporanei, a volte improvvisati, non possono rispondere adeguatamente a questo bisogno di formazione. È necessario investire per la costituzione di un sistema integrato di formazione iniziale-formazione in servizio. Allo stesso tempo, le opportunità di formazione continua dovrebbero essere obbligatorie e volontarie, ovvero garantite a tutti i docenti e basate sui loro interessi ed esigenze.
- *Costituire un team di docenti che sia agente del cambiamento.* La valutazione degli insegnanti sulla base dei risultati degli studenti presenta numerose criticità, poiché è difficile attribuire in modo univoco i progressi degli allievi all'azione didattica del singolo. È molto più ragionevole che un eventuale valore aggiunto della formazione formale sia da imputarsi al *team* di insegnanti.
- *Attuare valutazioni di sistema che migliorino la qualità della scuola.* Una valutazione di sistema efficace deve essere in grado di rispettare le seguenti condizioni: individuare i problemi di funzionamento dell'istituzione scolastica; proporre dei cambiamenti concreti; metterli in atto; controllare i loro effetti; portarli a regime.
- *Utilizzare in maniera sinergica le prove standardizzate e le prove di profitto.* La L. n. 53/2003 stabilisce all'articolo n. 3 che il sistema di valutazione in Italia si basi su due logiche: la valutazione del singolo studente, affidata ai docenti responsabili del suo percorso scolastico; la valutazione del sistema scolastico, affidata all'Invalsi. La prima è personalizzata in quanto

tiene conto del percorso di crescita individuale dello studente. Mentre la seconda è standardizzata in quanto si fonda su traguardi formativi ritenuti irrinunciabili. Queste logiche rispecchiano due paradigmi di valutazione (Castoldi, 2012): la valutazione basata sullo sviluppo, che si concentra sul percorso evolutivo dello studente; la valutazione basata sul controllo, che colloca lo studente in rapporto a un livello di apprendimento predefinito (a uno *standard*). In tal senso, l'esigenza di definire gli *standard* formativi non deve far dimenticare l'altrettanto legittima esigenza di considerare il processo evolutivo del singolo discente. La valutazione degli apprendimenti conseguiti non può prescindere dalla raccolta di dati e informazioni oggettive, ottenuti anche attraverso prove standardizzate. Tuttavia, il giudizio finale deve essere contestualizzato e basarsi sulle caratteristiche e sulla storia formativa dell'alunno. In questo passaggio, la logica della personalizzazione trova la sua legittimazione (Corsini, 2020).

4. Conclusione

Dalla riflessione compiuta emerge un generale declino degli apprendimenti conseguiti dagli alunni della scuola primaria dal 2019 al 2023. Tali dati sono allarmanti perché informano su risultati insufficienti nelle tre aree fondamentali per lo sviluppo cognitivo e linguistico: italiano, matematica e inglese. Per invertire questa tendenza è necessario un impegno congiunto di tutti gli *stakeholder* (MIUR, scuole, famiglie, comunità locali) e un ripensamento della professione docente, dell'organizzazione scolastica e della valutazione di sistema (Trincherò, 2014). In questo senso, il lavoro di ricerca proseguirà con l'obiettivo di identificare soluzioni efficaci per migliorare gli apprendimenti degli alunni della scuola primaria, garantendo loro basi solide per apprendimenti futuri.

Riferimenti bibliografici:

ARAN. Agenzia per la rappresentanza negoziale delle pubbliche amministrazioni (2018). *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca – triennio 2016-2018*.

https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLAT%202019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf (ver. 13.09.2023).

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.

Batini, F., & De Carlo, M. E. (2022). Contrastare la dispersione scolastica implicita con la lettura ad alta voce. *Q-Times Webmagazine*, 34(2), 338–353.

Benvenuto, G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.

Binet, A. (1904). La commission ministérielle pour les anormaux. *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, 18.

Bolondi, G., Ferretti, F., & Spagnuolo, A. (2016). Le prove Invalsi con Geogebra: trasformare la valutazione standardizzata in valutazione formativa. *IV GeoGebra Italian Day – 2014: la formazione docenti con GeoGebra*, 99–108. <https://hdl.handle.net/10863/35092> (ver. 17.10.2023).

Capperucci, D. (2017). Prove del Servizio nazionale di valutazione e apprendimento della

matematica: migliorare le performance della scuola primaria a partire dai risultati. *Studi sulla Formazione*, 20(1), 43–67.

Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola: dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.

Castoldi, M. (2023). *Dalle prove INVALSI alle prove pratiche*. Roma: FrancoAngeli.

Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. *Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)*.

Corsini, C. (2014). La lezione dimenticata: l'Invalsi e la valutazione di scuole e insegnanti. In I. Giunta (Ed.), *Flessibilmente. Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità* (pp. 175–203). Lecce: Pensa Multimedia.

Corsini, C. (2020). Valutazione: controllo o sviluppo? *Seminario internazionale sulla Valutazione dello Studente "Oltrelapennarossa"*, 20–26. <https://www.liceoitaliano.net/wp-content/uploads/2020/06/OLPR.pdf> (ver. 17.10.2023).

Corsini, C., & Losito, B. (2023). La formazione delle competenze valutative degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 29–39.

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1997, n. 59*.

Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.

Decreto Legislativo 20 luglio 1999, n. 258. *Riordino del Centro europeo dell'educazione, della biblioteca di documentazione pedagogica e trasformazione in Fondazione del museo nazionale della scienza e della tecnica "Leonardo da Vinci", a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59*.

Decreto Legislativo 19 novembre 2004, n. 286. *Istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53*.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumento di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

Filosa, G. (2023). Gli studenti con background migratorio e le prove Invalsi. *VII Convegno SISEC: scienze sociali che cambiano per una società che cambia*. <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3798> (ver. 14.10.2023).

Fiore, B., & Pedrizzi, T. (2016). *Valutare per migliorare le scuole*. Firenze: Mondadori Education.

Galliani, L., & Notti, A. M. (2014). *Valutazione Educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Gilly, M. (2006). Alfred Binet (1857-1911): un pioniere e un innovatore sempre d'attualità. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione-SIPEF*, 1, 115–131. ISSN 1128-6881.

Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (2019) *Rapporto Prove Invalsi 2019*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf (ver. 12.10.2023).

Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15403

(2021) *Rapporto Prove Invalsi 2021.* https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2021.pdf (ver. 12.10.2023).

Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (2022) *Rapporto Invalsi 2022.* https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf (ver. 12.10.2023).

Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (2023). *Rapporto Invalsi 2023.* https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf (ver. 12.10.2023).

Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

Legge 28 marzo 2023, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Legge Delega 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.*

Lucisano, P. (2010). Fini e strumenti della valutazione di sistema. In E. Lugarini (Ed.), *Valutare le competenze linguistiche* (pp.25–46). Milano: Franco Angeli.

Lucisano, P. (2013). *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare.* Roma: Carocci editore.

Lucisano, P. (2014). Invalsi: meglio cercare di comprendere che valutare. Che cosa ha prodotto l'attuale sistema di valutazione nazionale? In A. M. Notti (Ed.), *A scuola di valutazione* (pp. 79–104). Lecce: Pensa Multimedia.

Lucisano, P., & Susi, F. (2012). Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai decreti delegati. *Scuola Democratica*, 3, 780–782.

Mager, R. F. (1972). *Gli obiettivi didattici.* Teramo: Giunti&Lisciani.

MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). *Nota sullo svolgimento delle prove INVALSI 2022-2023 per gli alunni con bisogni educativi speciali.*

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale.

http://www.annaliistruzione.it/var/ezflow_site/storage/original/application/55f6425315450eb079ff3e4da917750c.pdf (ver. 18.10.2023).

Nota 3 aprile 2019, n. 562. *Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti.*

Notti, A. M. (2013). *La costruzione di strumenti per la valutazione delle competenze.* San Cesario di Lecce: Pensa Editore.

OECD. Organization for economic cooperation and development (2008). *Measuring Improvements in learning Outcomes. Best practices to assess the value-added of schools.* <https://read.oecd->

ilibrary.org/education/measuring-improvements-in-learning-outcomes_9789264050259-en#page1
(ver. 26.11.2023).

Ratta-Rinaldi, F., & Ferritti, M. (2022). Gli insegnanti dopo l'anno della didattica a distanza. XVI *International Conference on Statistical Analysis of Textual Data*. https://oa.inapp.org/xmlui/bitstream/handle/20.500.12916/3581/DellaRatta_Ferritti_Gli_insegnanti_dopo_1_anno_della_dad_Paper_JADT_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y (ver. 18.10.2023).

Robasto, D. (2019). *Autovalutazione e piano di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci Faber.

Scriven, M. (2000). La valutazione: una nuova scienza. In A. Bondioli & M. Ferrari (Eds), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (pp. 27-41). Milano: FrancoAngeli.

Speranza, F. (1997), *Scritti di Epistemologia della Matematica*. Bologna: Pitagora.

Trincherò, R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 4(14), 34–49. <https://doi.org/10.13128/formare-15794>

UE. Commissione Europea (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF> (ver. 13.10.2023).