

I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

1
2018

Rivista fondata da LUIGI VOLPICELLI

ea
ANICIA

I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Rivista semestrale diretta da IGNAZIO VOLPICELLI

Comitato editoriale:

Carlo Cappa, Cosimo Costa, Marco Antonio D'Arcangeli, Donatella Palomba, Anselmo Roberto Paolone, Stefano Salmeri, Alessandro Sanzo, Nicola Siciliani de Cumis, Giuseppe Spadafora, Ignazio Volpicelli, Maria Volpicelli, Elena Zizioli

Comitato scientifico:

Gaetano Bonetta, Wilhelm Büttemeyer, Florencio V. Castro, Hervé A. Cavallera, Robert Cowen, Margarete Durst, Rosella Frasca, Mario Gennari, Antonio Luzón, Francesco Mattei, Michel Ostenc, Lucio Pagnoncelli, Luciano Pazzaglia, Miguel A. Pereyra, Maria S. Tomarchio

Prezzo abbonamento 2018: Italia 52,00 - Estero 52,00 + 15,00 s.p. e bancarie
Per abbonamenti, fascicoli separati, richiesta pubblicità indirizzare a:

EDITORIALE ANICIA S.r.l. - Via San Francesco a Ripa n. 67 - 00153 Roma
(IBAN: IT82Q0200805319000104232094) - Tel. 06/5882654 (anche Fax)

Il fascicolo non recapitato dovrà essere reclamato entro un mese dalla ricezione del fascicolo successivo. I manoscritti, i libri per recensione, le richieste di cambio debbono essere indirizzati alla Direzione de:

«I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA» Via Corsini n. 12 - 00165 ROMA

La direzione de «I Problemi della Pedagogia» esaminerà soltanto i contributi originali non ancora pubblicati o in via di pubblicazione. I contributi da pubblicare vanno inviati al seguente indirizzo: problemidellapedagogia@gmail.com

I contributi pubblicati sono sottoposti a procedimento di revisione conforme alle norme ISI.

I Problemi della Pedagogia è una rivista scientifica che adotta il codice etico delle pubblicazioni elaborato dal Committee on Publication Ethics (COPE): *Best Practice Guidelines for Journal Editors*.

Anno LXIV

Gennaio/Giugno 2018, n. 1

SOMMARIO

SAGGI

G. ALATRI, <i>Giovanni Cena (1870-1917)</i>	p. 3
G. CIVES, <i>Remo Fornaca, Maria Montessori e la complessità</i>	p. 27
C. CORSINI, S. ZANAZZI, <i>Gli esami all'università: il punto di vista di chi apprende</i>	p. 43

A. R. PAOLONE, <i>Nel regno di Calliope. L'insegnamento della composizione poetica agli anziani secondo Kenneth Koch</i>	p. 71
A. ROSATI, <i>Ascolto come impegno, strategia e risorsa in educazione</i>	p. 91
S. SALMERI, <i>Il paradigma educativo di Augusto Romagnoli nel pensiero pedagogico del XXI secolo</i>	p. 103

STUDI COMPARATIVI IN EDUCAZIONE

C. CAPPÀ, P. QUINTILI, <i>Victor Cousin, la filosofia e l'educazione comparata</i>	p. 123
C. CAPPÀ, <i>Apprendre des autres: la comparaison comme exercice philosophique</i>	p. 125
P. QUINTILI, <i>La philosophie sous attaque. L'Italie et la philosophie</i>	p. 147
C. ALUNNI, <i>Victor Cousin en Italie</i>	p. 163
A. SANZO, <i>Dino Carina. Istruzione, lavoro, studi comparativi I</i>	p. 173
C. ZIGLIO, <i>Comparare non è solo confrontare. Come è nata una Facoltà di Scienze dell'Educazione in Mozambico</i>	p. 201

RECENSIONI

J. DEWEY, <i>Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione</i> , a c. di G. Spadafora (V. Burza)	p. 211
M. C. NUSSBAUM, <i>Libertà di coscienza</i> (V. Burza)	p. 215
E. MADRUSSAN, <i>Educazione e inquietudine. La manoeuvre formativa</i> (G. Giachery)	p. 218
C. OSSOLA, <i>Nel vivaio delle comete. Figure di un'Europa a venire</i> (C. Cappa)	p. 224

SOMMARI

<i>Sintesi degli articoli</i>	p. 229
-------------------------------	--------

Hanno collaborato a questo numero de «I Problemi della Pedagogia»:
G. ALATRI, C. ALUNNI, V. BURZA, C. CAPPÀ, G. CIVES, C. CORSINI, G. GIACHERY,
A. R. PAOLONE, P. QUINTILI, A. ROSATI, S. SALMERI, A. SANZO, S. ZANAZZI, C. ZIGLIO

Direttore Responsabile: IGNAZIO VOLPICELLI

Autorizzazione del Presidente del Tribunale di Roma n. 4453 del Registro della Stampa 3-2-1955
ISSN: 0032-9347

Gli esami all'università: il punto di vista di chi apprende

*Cristiano Corsini, Silvia Zanazzi**

Were all instructors to realise that the quality of the mental process, not the production of correct answers, is the measure of educative growth, something hardly less than a revolution in teaching would be worked.
John Dewey, *Democracy and Education*, 1916

INTRODUZIONE

Nel rapporto predisposto per la Commissione Europea dal gruppo di ricerca per il miglioramento di insegnamento e apprendimento in università, si legge:

Teaching and learning in higher education is a shared process, with responsibilities on both student and teacher to contribute to their success. Within this shared process, higher education must engage students in questioning their preconceived ideas and their models of how the world works, so that they can reach a higher level of understanding. But students are not always equipped for this challenge, nor are all of them driven by a desire to understand and apply knowledge, but all too often aspire merely to survive the course, or to learn only procedurally in order to get the highest possible marks before rapidly moving on to the next subject. The best teaching helps students to question their preconceptions, and motivates them to learn, by putting them in a situation in which their existing model does not work – and in which it matters to them that it does not work and in which they come to see themselves as authors of answers, as agents of responsibility for change. That means that students need to be faced with problems which they think are important. They need to engage with new questions which are bigger than the course itself, which have relevance to their own lives and which provoke a lively participation far beyond simply getting through assessment or exams.¹

¹ European Commission High Level Group on the Modernisation of Higher education, *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, 2013, cit. p. 18. Tratto da: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf.

* Cristiano Corsini ha redatto il paragrafo 1, Silvia Zanazzi ha redatto il paragrafo 2, mentre Introduzione e Conclusioni sono frutto di scrittura comune. Si ringraziano la dott.ssa Gaia Boccieri e la dott.ssa Roberta Croce per la preziosa collaborazione in fase di raccolta dei dati.

Simili affermazioni si possono trovare in recenti documenti² curati dall'OCSE. Si tratta di obiettivi che chiamano in causa la valutazione come parte viva dei processi di insegnamento-apprendimento e non come mera ratifica dei risultati ottenuti. D'altro canto, l'integrazione della valutazione, dapprima nel processo di insegnamento e, successivamente, in quello di apprendimento, ha caratterizzato, nell'ultimo sessantennio, gli sviluppi della valutazione formativa. Se, infatti, già con Scriven e Bloom alla valutazione veniva richiesto di dare forma all'insegnamento, nel corso degli ultimi decenni si afferma la necessità di un passaggio dalla valutazione *dell'apprendimento* (*assessment of learning*) a quella *per l'apprendimento* (*assessment for learning*).³ Questa può essere considerata un'evoluzione della valutazione formativa alla luce delle teorie dell'apprendimento: una valutazione in grado di assicurare a studentesse e studenti la progressiva padronanza nella gestione del proprio apprendimento. In particolare, con l'*assessment as learning* di Earl⁴ (tradotta da Trincherò⁵ in valutazione formante), l'inten-

² OECD, *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*, 2018. Tratto da: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>; OECD, *The Future of Education and Skills*, 2018. Tratto da: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

³ Cfr., fra gli altri, P. Black, D. Wiliam, *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, in "Phi Delta Kappan", LXXX [1998], n. 2, pp. 139–148; P. Black, C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, & D. Wiliam, *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*, in "Phi Delta Kappan", LXXXVI [2004], n. 1, pp. 8–21; R. J. Stiggins, *Assessment crisis: The absence of assessment for learning*, in "Phi Delta Kappan", LXXXIII [2002], n. 10, pp. 758-765; L. Greenstein, *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*, Alexandria, Association for Supervision & Curriculum Development, 2010; S. Swaffield, *Getting to the heart of authentic Assessment for Learning*, in "Assessment in Education: Principles, Policy and Practice", XVIII [2011], n. 4, pp. 443-449; G. Wiggins, *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993; G. Wiggins, *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco, Jossey-Bass, 1998; C. Watkins, *Learning about Learning enhances performance*, London, University of London Institute of Education, 2001.

⁴ L. M. Earl, *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2013.

⁵ R. Trincherò, *Attivare cognitivamente con la valutazione formante. Proposte di integrazione tra didattica e valutazione*, in A. M. Notti (a c. di), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017, pp. 73-90.

grazione tra valutazione e apprendimento è incentrata sull'uso, da parte di studentesse e studenti, di giudizi di valore che, attivando conoscenze pregresse, conferiscono significato all'esperienza educativa.

Secondo una letteratura consolidata,⁶ una valutazione in grado di agire su apprendimento e motivazione ad apprendere esplicita criteri di giudizio, impiega una pluralità di fonti in diversi momenti e fornisce feedback rigorosi, analitici, criteriali e dunque incentrati, quanto più possibile, su livelli di padronanza e non su meri confronti con le prestazioni medie di gruppi standard. Sembra però prevalere in ambito universitario una valutazione che si incentra sul momento degli appelli, ha carattere meramente sommativo e si conclude con voti che spesso sono «espressioni sintetiche, opache, ambigue».⁷ Una valutazione che mette raramente in discussione l'insegnamento e che, tendenzialmente, non incide positivamente sull'apprendimento. Ne sono ben noti, anzi, taluni aspetti negativi: in generale la promozione di una motivazione estrinseca e di stili di apprendimento poco efficaci, in particolare la tendenza di chi apprende a focalizzarsi sulla prova anziché sui programmi, a memorizzare piuttosto che a rielaborare conoscenza, a rimandare lo studio a ridosso dell'esame e a parcellizzare i contenuti.⁸

Tenendo in considerazione tanto la centralità assegnata a chi apprende nello sviluppo di approcci valutativi di tipo formativo quanto le criticità che sembrano caratterizzare i processi valutativi accademici, l'indagine qui presentata ha inteso indagare il punto di vista di studentesse e studenti sulla valutazione in università. La ricerca è stata sviluppata analizzando dati raccolti in due fasi: nella

⁶ Da E. S. Elliott, C. S. Dweck, *Goals – an approach to motivation and achievement*, in “Journal of Personality & Social Psychology”, LIV [1988], pp. 5-12, passando per C. Ames, *Classroom: Goals, structures and student motivation*, in “Journal of Educational Psychology”, LXXXIV [1992], pp. 261-271, procedendo con J. Hattie, H. Timperley, *The power of feedback* in “Review of Educational Research”, LXXVII [2007], n. 1, pp. 81-112.

⁷ C. Coggi, M. C. Pizzorno, *La valutazione formativa in università. Trasparente, condivisa, regolativa, sostenibile*, in A. M. Notti (a c. di), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*, cit., pp. 37-58.

⁸ C. Coggi, M. C. Pizzorno, *La valutazione formativa in università. Trasparente, condivisa, regolativa, sostenibile*, in A. M. Notti (a c. di), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*, cit., pp. 37-58.

prima è stato somministrato un questionario, mentre nella seconda, a partire dai risultati dell'indagine quantitativa, si è proceduto ad un approfondimento esplicativo di natura qualitativa, attraverso interviste. Si tratta di un disegno di ricerca misto⁹ sequenziale esplicativo: le due fasi, infatti, sono state collegate tra loro utilizzando i risultati del questionario per la formulazione delle domande dell'intervista e per la selezione dei partecipanti allo studio qualitativo. Come emerso dal dibattito sui metodi¹⁰ nelle scienze sociali, ogni approccio ha punti di forza e limitazioni, e far convergere nel corso di una stessa ricerca impianti quantitativi e qualitativi offre l'opportunità di indagare i fenomeni da più prospettive, senza rinunciare al rigore metodologico né alla restituzione della complessità dei fenomeni stessi.

1. L'INDAGINE QUANTITATIVA

Allo scopo di acquisire informazioni sulle dimensioni riguardanti il punto di vista di chi apprende in merito alle valutazioni in università, è stato costruito e somministrato un questionario a un campione non probabilistico di 1071 studentesse e studenti universitari. Si tratta di un campione inadeguato per generalizzare i risultati alla popolazione ma sufficiente, ed era questo un primo obiettivo, a far emergere, con funzione esplorativa, strutture fattoriali.¹¹ In particolare, coerentemente con quanto evidenziato nel paragrafo introduttivo in relazione alla centralità dell'aspetto motivazionale e alla valenza formativa della valutazione, la formulazione degli item è stata in primo luogo finalizzata all'emersione di due dimen-

⁹ P. Picci, *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti*, in "Studi sulla formazione", [2012], n. 2, pp. 191-201.

¹⁰ Cfr. F. Ortalda, *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*, Roma, Carocci, 2013; I. Vannini, *Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", [2009], n. 4, pp. 1-26; M. L. Giovannini, M. Marcuccio, *La valutazione di ricerche pedagogiche con "metodi misti" da parte dei referree: tra criteri di qualità e aspetti problematici*, in *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione. Il caso delle riviste*, Roma, Armando Editore, 2012, pp. 272-287; G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015.

¹¹ P. Kline, *Guida semplice all'analisi fattoriale*, tr. it, Roma, Astrolabio, 1997.

sioni, una legata all'importanza attribuita da studentesse e studenti al conseguimento di buoni voti, l'altra all'impiego delle valutazioni ricevute in funzione orientativa rispetto al successivo apprendimento. Un secondo obiettivo del questionario mirava all'associazione tra tali informazioni e le prassi valutative dei docenti percepite dai rispondenti.

1.1. *Le risposte al* Questionario sui voti all'università

Preceduti da domande relative all'età (mediana: 22), all'ateneo (per un totale di 75 università) e al corso di laurea frequentato (72% triennale, 28% magistrale), gli item sulla valutazione in università fanno registrare complessivamente un'Alpha di Cronbach pari a 0,82 e vengono qui suddivisi nelle tabelle seguenti, che raccolgono risposte alle affermazioni relative non solo alle dimensioni indicate nel paragrafo precedente (motivazione, utilità dei voti e prassi valutative percepite), ma anche ai giudizi sull'equità dei voti, alla loro funzione, alle modalità valutative considerate più adeguate (e relative al cosa, al come e al chi della valutazione).

In relazione alla percezione dell'equità delle valutazioni emerge un quadro contrastato. Sebbene solo una minoranza delle risposte consideri frequentemente ingiusti o indipendenti dal talento i voti, (item 7 e 32), alla simpatia nutrita da chi valuta e al caso è attribuito un ruolo non secondario (item 30 e 8).

Tabella 1 – Risposte agli item dell'area equità

EQUITÀ	<i>Mai</i>	<i>Quasi mai</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>
<i>7. All'università i voti assegnati a studentesse e studenti sono giusti.</i>	0,9	7,4	54,3	36,9	0,5
<i>8. All'università i voti assegnati studentesse e studenti dipendono dalla fortuna.</i>	1,9	7,8	51,7	35,2	3,4
<i>30. All'università, i voti ottenuti da studentesse e studenti dipendono dalla simpatia o antipatia che l'insegnante nutre nei loro confronti.</i>	6,5	23,6	48,5	18,3	3,1
<i>32. All'università, i voti ottenuti da studentesse e studenti dipendono dal loro talento.</i>	2,5	9,7	46,6	38,3	2,8

Per quanto riguarda la funzione della valutazione, si può notare come le risposte fornite evidenzino una spaccatura a metà in merito alla funzione selettiva dei voti (item 6). Un consenso leggermente superiore viene assegnato alla funzione premiale (item 22), mentre viene in gran parte rigettata l'idea che la valutazione sia una perdita di tempo (item 18).

Tabella 2 – Risposte agli item dell'area *funzione*

FUNZIONE	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Non so</i>	<i>Abbast.</i>	<i>Totalm.</i>
6. <i>All'università i voti sono uno strumento necessario per selezionare chi apprende meglio.</i>	9,6	35,3	8,5	42,3	4,3
22. <i>All'università, il compito fondamentale della valutazione deve essere quello di premiare le studentesse e gli studenti migliori.</i>	11,9	27	13,5	34,7	12,9
18. <i>La valutazione all'università è una inutile perdita di tempo.</i>	33,3	44,6	10,8	9,4	1,9

Quanto all'utilità dei voti, il 71% delle studentesse e degli studenti rispondenti sostiene di riflettere sempre o spesso sul proprio impegno di studio in seguito a un voto ricevuto (item 28). Tuttavia, tale percentuale si abbassa, rimanendo compresa tra il 36 e il 55%, se l'oggetto dell'affermazione è la portata informativa degli stessi voti rispetto a quanto appreso, all'efficacia del metodo di studio, a indicazioni per migliorare e orientare l'apprendimento (item 27, 29, 31, 34).

Tabella 3 – Risposte agli item dell'area *utilità*

UTILITÀ	<i>Mai</i>	<i>Quasi mai</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>
27. <i>I voti che ottengo all'università sono utili per verificare il livello di apprendimento che ho raggiunto.</i>	7,5	15,7	40	31,6	5,1
28. <i>All'università, dopo che ho ricevuto un voto rifletto su come e quanto ho studiato.</i>	4,9	6,6	17,1	35,9	35,5
29. <i>I voti che ottengo all'università sono utili per riflettere sul metodo di studio.</i>	4,9	9,7	28,7	39,8	16,9
31. <i>I voti che ottengo all'università sono indicazioni utili per migliorare.</i>	2,5	8,8	32,2	39,9	16,6
34. <i>I voti che ottengo all'università sono utili per orientare l'apprendimento futuro.</i>	6,7	16,8	32,6	34,6	9,4

Quanto alle preferenze espresse dalle studentesse e dagli studenti sulle modalità valutative (il cosa, il come, il chi della valutazione), le risposte restituiscono un quadro ben delineato riguardo al fatto che i voti dovrebbero essere più analitici, trasparenti nei criteri, incentrati su una pluralità di elementi informativi, che debbano coinvolgere chi apprende, tenere in debita considerazione il suo impegno e ulteriori competenze rispetto alle conoscenze specifiche e che, infine, anche chi apprende debba esercitare una valutazione su chi insegna. Più contrastati risultano i giudizi sul peso da assegnare all'impegno di studentesse e studenti (item 23).

Tabella 4 – Risposte agli item dell'area modalità

MODALITÀ	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Non so</i>	<i>Abbast.</i>	<i>Totalm.</i>
9. È giusto che gli esami universitari valutino anche le competenze comunicative.	0,6	7,4	7,4	49,9	34,8
10. È giusto che gli esami universitari valutino anche la capacità di fare collegamenti interdisciplinari.	0,3	5,4	6,4	46,4	41,6
11. È giusto che gli esami universitari valutino anche la capacità di sintesi.	0,7	5	6,6	51,9	35,7
12. È giusto che studentesse e studenti abbiano un ruolo nella valutazione del proprio apprendimento.	1,8	8,6	19,4	42,4	27,8
14. L'esplicitazione dei criteri di valutazione orienta lo studio in modo più efficace.	2,2	7,4	14	46,3	30,1
15. Esplicitare i criteri di valutazione facilita troppo gli studenti.	29,9	44	15,8	9,2	1,1
16. È giusto che le valutazioni per gli esami universitari si basino su varie prove (scritte, orali, laboratoriali) e non solo su una.	5,2	15,4	12,1	43,6	23,6
17. All'università, è giusto che chi valuta si limiti ad assegnare i voti, senza fornire ulteriori indicazioni sui livelli o i processi di apprendimento.	35,1	44	12,6	6,4	1,9
23. All'università, a parità di prestazione, è giusto che chi si è impegnato di più ottenga un voto migliore.	9,8	15,8	10,7	35	28,6
24. All'università, è giusto che studentesse e studenti valutino l'insegnante.	1,1	2,4	4,6	33,6	58,2

La tabella successiva sintetizza i risultati relativi agli item sul rapporto tra valutazione, motivazione e impegno nello studio. Anche se generalmente i voti, venendo percepiti come fini, esercitano una rilevante incidenza sull'impegno ad apprendere, una consistente parte degli studenti e delle studentesse rispondenti evidenzia una forte motivazione intrinseca all'apprendimento, che sembra prescindere dal fatto di ottenere voti elevati.

Tabella 5 – Risposte agli item dell'area *motivazione*

MOTIVAZIONE	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Non so</i>	<i>Abbast.</i>	<i>Totalm.</i>
19. <i>Se non venissi valutato mi impegnerei meno nello studio.</i>	17,9	23,1	15,6	27,9	15,4
20. <i>Se non venissi valutato studierei più volentieri.</i>	17,9	28,5	23,5	20	10,2
21. <i>Non do molta importanza al voto, l'importante è passare l'esame.</i>	18,7	38	7,4	27,5	8,4
40. <i>Per me è molto importante ottenere voti alti.</i>	5,7	17,4	8,3	49	19,5
41. <i>Ci tengo molto a ottenere voti alti perché è importante per la mia famiglia.</i>	21,6	30,8	9,5	29,1	9
42. <i>Ci tengo molto a ottenere voti alti perché un punteggio elevato dà maggior valore alla laurea.</i>	6,8	13,6	8,3	41,8	29,5
43. <i>Ci tengo molto a ottenere voti alti perché attestano la mia preparazione.</i>	8,6	18,6	9,2	42,2	21,5
MOTIVAZIONE	<i>Mai</i>	<i>Quasi mai</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>
33. <i>All'università, ottenere buoni voti è uno dei motivi principali che mi spinge a studiare.</i>	6,5	14,2	29,4	36,6	13,3
35. <i>All'università, studio solo perché mi piace, non per ottenere buoni voti.</i>	6,1	13,6	36,1	32,1	12,1

Infine, la tabella seguente mostra le risposte fornite da studentesse e studenti agli item relativi alle prassi valutative percepite. La maggior parte delle risposte indica la percezione di una scarsa richiesta di partecipazione e riflessione di chi apprende nel processo valutativo e di uno sporadico ricorso a feedback analitici. L'impiego di valutazioni in itinere (con finalità sommative e formative) sembra leggermente più consueto, così come la tendenza ad esplicitare con chiarezza i criteri valutativi. Il ricorso a una pluralità di fonti per assegnare il voto appare invece più frequente.

Tabella 6 – Risposte agli item dell'area *prassi*

PRASSI	<i>Mai</i>	<i>Quasi mai</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>
13. <i>All'università i docenti universitari esplicitano chiaramente i criteri utilizzati per valutare.</i>	9,9	35,9	34,6	16,4	3,1
25. <i>All'università, le/gli insegnanti mi chiedono di partecipare alla valutazione dei miei apprendimenti.</i>	49,5	26,7	15,3	4,2	4,3
26. <i>All'università, le/gli insegnanti mi chiedono cosa penso del voto che mi assegnano.</i>	48,4	30,1	17,6	3,2	0,7
36. <i>All'università le valutazioni per gli esami si basano su varie prove (scritte, orali, laboratoriali) e non solo su una.</i>	6,4	17	33,1	32,1	11,5
37. <i>All'università, chi valuta si limita ad assegnare i voti, senza fornire ulteriori indicazioni sui livelli o i processi di apprendimento.</i>	1,8	6,9	21,2	47,8	22,3
38. <i>All'università i docenti valutano durante le lezioni per testare il livello degli apprendimenti raggiunti ed esonerarci da una parte del programma durante gli appelli.</i>	26,5	27,8	32,9	11	1,8
39. <i>All'università i docenti ci valutano durante le lezioni per testare il livello degli apprendimenti raggiunti e rivedere argomenti poco chiari.</i>	21,6	32,2	33	11,2	1,9

1.2. *Analisi fattoriale ed estrazione dei fattori* Orientamento al voto e Impiego formativo del voto

L'Analisi delle Componenti Principali condotta sui dati ha consentito di individuare i due fattori indicati nella tabella 7. Tali componenti aggregano rispettivamente item relativi all'importanza attribuita all'ottenimento di buoni voti (scala *Orientamento al voto*) e alla tendenza a impiegare il voto ricevuto come feedback formativo (scala *Impiego formativo del voto*).

Tabella 7 – Scale individuate dall'Analisi delle Componenti Principali

Componente 1, scala <i>Orientamento al voto</i>, Alpha: 0,80
40. <i>Per me è molto importante ottenere voti alti.</i>
42. <i>Ci tengo molto a ottenere voti alti perché un punteggio elevato dà maggior valore alla laurea.</i>
43. <i>Ci tengo molto a ottenere voti alti perché attestano la mia preparazione.</i>
21. <i>Non do molta importanza al voto, l'importante è passare l'esame.</i>
33. <i>All'università, ottenere buoni voti è uno dei motivi principali che mi spinge a studiare.</i>

<i>41. Ci tengo molto a ottenere voti alti perché è importante per la mia famiglia.</i>
Componente 2, scala Impiego formativo del voto, Alpha: 0,78
<i>29. I voti che ottengo all'università sono utili per riflettere sul metodo di studio.</i>
<i>31. I voti che ottengo all'università sono indicazioni utili per migliorare.</i>
<i>28. All'università, dopo che ho ricevuto un voto riflesso su come e quanto ho studiato.</i>
<i>34. I voti che ottengo all'università sono utili per orientare l'apprendimento futuro.</i>
<i>27. I voti che ottengo all'università sono utili per verificare il livello di apprendimento che ho raggiunto.</i>

Tabella 8 – Correlazione tra i punteggi estratti dalle due componenti e gli item delle scale

Item	Componente	
	1	2
<i>40. Per me è molto importante ottenere voti alti.</i>	0,84	
<i>42. Ci tengo molto a ottenere voti alti perché un punteggio elevato dà maggior valore alla laurea.</i>	0,75	
<i>43. Ci tengo molto a ottenere voti alti perché attestano la mia preparazione.</i>	0,67	
<i>21. Non do molta importanza al voto, l'importante è passare l'esame.</i>	-0,67	
<i>33. All'università, ottenere buoni voti è uno dei motivi principali che mi spinge a studiare.</i>	0,63	
<i>41. Ci tengo molto a ottenere voti alti perché è importante per la mia famiglia.</i>	0,56	
<i>29. I voti che ottengo all'università sono utili per riflettere sul metodo di studio.</i>		0,84
<i>31. I voti che ottengo all'università sono indicazioni utili per migliorare.</i>		0,80
<i>28. All'università, dopo che ho ricevuto un voto riflesso su come e quanto ho studiato.</i>		0,65
<i>34. I voti che ottengo all'università sono utili per orientare l'apprendimento futuro.</i>		0,64
<i>27. I voti che ottengo all'università sono utili per verificare il livello di apprendimento che ho raggiunto.</i>		0,62

I punteggi estratti dai due fattori individuati dall'Analisi delle Componenti Principali sono stati dunque standardizzati in punti T (con media pari a 50 e deviazione standard pari a 10, in tabella le correlazioni con gli item delle relative scale). Nei paragrafi seguenti vengono presentate le associazioni tra i due fattori e altri elementi emersi dal questionario, con particolare riferimento alle prassi valutative percepite da studentesse e studenti.

1.3. Associazione tra l'Orientamento al voto e altre variabili

Elevati punteggi nel fattore *Orientamento al voto* risultano associati in maniera statisticamente significativa con buona parte degli i-

tem del questionario non presenti nella relativa scala. I dati indicano che individui il cui impegno nello studio è maggiormente finalizzato all'ottenimento di buoni voti tendono a percepire come più equa la valutazione universitaria e ad assegnarle una rilevante funzione di selezione meritocratica. Più contrastata è l'associazione con gli item relativi all'impiego del voto: chi ottiene elevati punteggi nel fattore tende a considerare più di altri i voti utili per verificare il livello dell'apprendimento raggiunto (item 27) e orientare quello futuro (item 34), ma non emergono le stesse dinamiche sull'utilità dei voti come indicazioni utili per migliorare (item 31) né sul loro impiego come base per una riflessione sul metodo di studio (item 28 e 29).

Per quanto riguarda le prassi valutative percepite, elevati punteggi nella scala *Orientamento al voto* risultano associati in misura statisticamente significativa agli item sulla valutazione in itinere. Chi ottiene punteggi elevati nella scala, sostiene in misura maggiore rispetto agli altri che i docenti impieghino forme di valutazione in itinere con finalità sommativa (item 38) e formativa (item 39).

Tabella 9 – Associazione tra il punteggio in *Orientamento al voto* e item dell'area Prassi.

Risposte all'item 38. <i>All'università i docenti valutano durante le lezioni per testare il livello degli apprendimenti raggiunti ed esonerarci da una parte del programma durante gli appelli.</i>	Punteggio Scala <i>Orientamento al voto</i>	
	Media	E. S. della media
Mai	48,11	0,65
Quasi mai	50,24	0,59
Qualche volta	50,27	0,48
Spesso	52,18	0,96
Sempre	55,61	1,99
Totale	50,00	0,31
Sig. Anova 0,000		
Risposte all'item 39. <i>All'università i docenti ci valutano durante le lezioni per testare il livello degli apprendimenti raggiunti e rivedere argomenti poco chiari.</i>	Punteggio Scala <i>Orientamento al voto</i>	
	Media	E. S. della media
Mai	48,51	0,70
Quasi mai	49,70	0,55
Qualche volta	50,15	0,53
Spesso	51,97	0,83
Sempre	57,67	1,63
Totale	50,00	0,31
Sig. Anova 0,000		

1.4. Associazione tra l'Impiego formativo del voto e altre variabili

Anche nel caso della scala *Impiego formativo del voto* si registrano associazioni significative con buona parte degli item del questionario non presenti nella relativa scala. I dati indicano che individui che riflettono sul voto e lo impiegano per orientare l'apprendimento successivo tendono a percepire come più equa la valutazione universitaria e ad assegnarle una funzione selettiva. Risulta tuttavia, rispetto alla scala *Orientamento al voto*, più stretto il legame con le prassi valutative percepite. In particolare, ottiene punteggi nella scala *Impiego formativo del voto* mediamente più elevati non solo chi, come nel caso della scala *Orientamento al voto*, sostiene che i docenti (item 39) impieghino frequentemente forme di valutazione in itinere (e però, in questo caso, solo a scopo formativo, e non sommativo), ma anche chi percepisce più assiduamente di altri una chiara esplicitazione dei criteri di valutazione (item 13), la richiesta di un parere sul voto assegnato (item 26), un feedback analitico (item 37) e il ricorso a una pluralità di prove e modalità valutative (item 36).

Tabella 10 – Associazione tra il punteggio in *Impiego formativo del voto* e item dell'area Prassi.

Risposte all'item 39. <i>All'università i docenti ci valutano durante le lezioni per testare il livello degli apprendimenti raggiunti e rivedere argomenti poco chiari.</i>	Punteggio Scala <i>Impiego formativo del voto</i>	
	Media	E. S. della media
Mai	47,97	0,74
Quasi mai	48,69	0,54
Qualche volta	51,32	0,47
Spesso	52,56	0,95
Sempre	56,24	2,06
Totale	50,00	0,31
Sig. Anova 0,000		
Risposte all'item 13. <i>All'università i docenti universitari esplicitano chiaramente i criteri utilizzati per valutare.</i>	Punteggio Scala <i>Impiego formativo del voto</i>	
	Media	E. S. della media
Mai	46,48	1,09
Quasi mai	47,67	0,52
Qualche volta	51,35	0,47
Spesso	53,31	0,73
Sempre	55,74	1,20

Totale	50,00	0,31
Sig. Anova 0,000		
Risposte all'item 26. <i>All'università, le/gli insegnanti mi chiedono cosa penso del voto che mi assegnano.</i>	Punteggio Scala <i>Impiego formativo del voto</i>	
	Media	E. S. della media
Mai	48,48	0,48
Quasi mai	50,68	0,47
Qualche volta	52,01	0,73
Spesso	54,30	1,87
Sempre	54,90	2,23
Totale	50,00	0,31
Sig. Anova 0,000		
Risposte all'item 37. <i>All'università, chi valuta si limita ad assegnare i voti, senza fornire ulteriori indicazioni sui livelli o i processi di apprendimento.</i>	Punteggio Scala <i>Impiego formativo del voto</i>	
	Media	E. S. della media
Mai	53,63	2,61
Quasi mai	51,98	1,21
Qualche volta	51,57	0,59
Spesso	50,21	0,41
Sempre	47,15	0,78
Totale	50,00	0,31
Sig. Anova 0,000		
Risposte all'item 36. <i>All'università le valutazioni per gli esami si basano su varie prove (scritte,orali, laboratoriali) e non solo su una.</i>	Punteggio Scala <i>Impiego formativo del voto</i>	
	Media	E. S. della media
Mai	45,86	1,47
Quasi mai	48,33	0,72
Qualche volta	50,10	0,52
Spesso	51,67	0,49
Sempre	50,01	1,05
Totale	50,00	0,31
Sig. Anova 0,000		

2. L'ANALISI QUALITATIVA

A partire dai risultati dell'analisi quantitativa, è stata proposta un'intervista per approfondire i temi oggetto di studio raccogliendo il punto di vista soggettivo di un gruppo di 18 studenti (9 di sesso femminile e 9 maschile), individuati tra coloro che si sono

resi disponibili indicando i loro recapiti in calce al questionario. Il primo criterio utilizzato per costruire il gruppo di riferimento è stato quello di dividere le interviste fra i tre principali atenei della Capitale, cercando quindi 6 studenti di Tor Vergata, 6 studenti della Sapienza e 6 di Roma Tre. Successivamente, analizzando i risultati del questionario ed individuando i corsi di laurea più presenti, si è deciso di intervistare gli studenti di tali corsi, contattando uno studente per ogni corso di studi: Storia dell'arte, Ingegneria, Architettura, Scienze dell'educazione, Economia, Scienze politiche, Professioni sanitarie, Scienze biologiche, Giurisprudenza, Educatore professionale, Scienze della comunicazione, Lettere, Medicina, Psicologia, Lingue, Fisica, Chimica e Scienze del Turismo. Sono state realizzate e registrate 18 interviste della durata di 30 – 45 minuti ciascuna, seguendo la traccia di seguito riportata.

Tabella 11 – Intervista sulla valutazione all'università

PARTE I – INFORMAZIONI SUL CONTESTO
<i>Dati anagrafici</i>
Nome e cognome, data e luogo di nascita
<i>Informazioni sulla famiglia d'origine</i>
Professione della madre, professione del padre
Hai fratelli o sorelle? Hanno studiato all'università? Che lavoro fanno?
<i>Situazione abitativa</i>
Sei uno studente fuori sede?
Vivi con i tuoi familiari o da solo?
<i>Situazione occupazionale</i>
Lavori? Se sì, che lavoro svolgi e per quante ore settimanali/mensili?
<i>Informazioni accademico-curricolari</i>
Corso di laurea, anno di studi, media accademica
<i>Scelta del corso di laurea e futuro professionale</i>
Perché hai scelto questo corso di laurea?
Intendi proseguire gli studi dopo il conseguimento della laurea?
Che lavoro/i vorresti fare in futuro?
PARTE II – DOMANDE SULLA VALUTAZIONE
<i>Valutazioni personali</i>
Quali sono le principali motivazioni che ti spingono a studiare?
Che cosa rappresentano per te i voti?
I voti che prendi generalmente rispecchiano la tua preparazione?
Dopo aver sostenuto un esame e aver ricevuto un voto, generalmente fai delle riflessioni?
<i>Valutazioni sul sistema in generale</i>
Secondo te, quali obiettivi dovrebbe avere la valutazione all'università?
Quali tra gli obiettivi che hai precedentemente citato secondo te vengono realmente raggiunti?
Ritieni che il sistema di verifiche all'università debba essere modificato?
(Se sì), come?

Rispetto al tuo specifico corso di studi, secondo te di quali aspetti dovrebbe tener conto il docente per poter assegnare un voto “giusto”?

Come si evince dalla lettura delle domande riportate nella Tabella 11, l'intervista si proponeva di approfondire i temi emersi dall'analisi fattoriale: l'orientamento al voto e il suo eventuale valore/impiego formativo. A questo proposito, il colloquio si è focalizzato non soltanto sull'esperienza personale di ciascun soggetto in relazione alla valutazione, ma anche sulle sue percezioni ed opinioni rispetto al sistema di valutazione universitaria nel suo complesso, indagando come gli studenti interpellati modificerebbero la situazione attuale, alla luce di quali ragionamenti e in vista di quali obiettivi. Sono stati raccolti i dati anagrafici, la situazione abitativa e lo status occupazionale dell'intervistato, oltre al titolo di studio e alla professione dei genitori e degli altri componenti della famiglia. Queste informazioni consentono di avere un quadro generale delle condizioni logistiche, economiche e sociali che fanno da sfondo alla scelta di intraprendere l'università. Tali condizioni, infatti, possono avere un impatto importante sul “vissuto” di studente, sullo stato d'animo con cui si affronta il percorso e, di conseguenza, anche sul significato attribuito alla valutazione. Per quanto riguarda le informazioni accademico-curricolari, oltre ai dati riguardanti il corso di studi, l'anno e l'Ateneo di appartenenza, abbiamo indagato le motivazioni della scelta del corso di studi, l'intenzione di continuare a studiare dopo il conseguimento del titolo e il profilo professionale di interesse, per gettare uno sguardo su aspetti motivazionali e prospettive future che potrebbero influire sui diversi approcci allo studio e alla valutazione.

La Tabella 12 contiene una “fotografia” delle variabili di sfondo riguardanti il gruppo di riferimento. I nomi riportati sono fittizi, per rispetto della privacy. La definizione dello status socio-economico familiare (SEF) è stata attribuita in base ai seguenti criteri:

- status socio-economico familiare “basso”: entrambi i genitori con istruzione secondaria superiore o inferiore e lavoratori a bassa qualifica, o un solo genitore occupato in impiego a bassa qualifica;
- status socio-economico familiare “medio”: almeno un genitore laureato e/o occupato con alta qualifica (ISCO 1-3: dirigenti, professioni intellettuali, professioni tecniche intermedie).

- status socio-economico familiare “elevato”: entrambi i genitori laureati e/o occupati con alta qualifica (ISCO 1-3: dirigenti, professioni intellettuali, professioni tecniche intermedie).

Tabella 12 – Caratteristiche degli intervistati

Nome	Età/Luogo di nascita	Status SEF	Status abitativo	Status occupazionale
Monia	24 anni/Ucraina	basso	Vive con i genitori	Commessa
Fiorenza	22 anni/Roma	basso	Vive con la madre	Baby sitter
Lorenzo	24 anni/Marino	basso	Vive con i genitori	Non lavora
Giorgia	23 anni/Roma	basso	Fuori sede	Non lavora
Susanna	23 anni/Roma	basso	Vive con i genitori	Non lavora
Margherita	24 anni/Roma	basso	Vive con i genitori	Non lavora
Anselmo	22 anni/Marino	basso	Vive con i genitori	Non lavora
Franco	24 anni/Tortona	basso	Vive con i genitori	Non lavora
Angela	22 anni/Roma	basso	Vive con i genitori	Non lavora
Paolo	22 anni/Roma	basso	Vive con i genitori	Non lavora
Laura	23 anni/Roma	medio	Vive con i genitori	Non lavora
Alberto	24 anni/Roma	medio	Vive con i genitori	Non lavora
Catia	24 anni/Roma	medio	Vive con i genitori	Non lavora
Edoardo	23 anni/Genzano	elevato	Vive da solo	Cassiere
Guglielmo	23 anni/Cile	elevato	Fuori sede	Non lavora
Mario	22 anni/Roma	elevato	Vive da solo	Babysitter/Pizzeria
Flavio	21 anni/Roma	elevato	Fuori sede	Non lavora
Vincenza	24 anni/Roma	elevato	Vive con i genitori	Non lavora

Come si può notare ad un primo sguardo, la maggior parte degli intervistati (10 su 18) proviene da famiglie con SEF basso e due terzi di loro vive ancora con i genitori. In particolare, 9 dei 10 studenti con SEF basso vivono ancora in famiglia e 8 di loro non lavorano. La combinazione di questi tre fattori suggerisce che per questi studenti la scelta di intraprendere un percorso universitario potrebbe essere intesa come un’occasione di mobilità sociale da cogliere appieno, dedicando tutte le energie disponibili, e allo stesso tempo come un investimento economico consistente in rapporto alle possibilità della famiglia.

La Tabella 13 ci permette invece di osservare alcune caratteristiche del gruppo relative al percorso accademico e ai progetti futuri, anch’essi elemento utile per comprendere più a fondo l’atteggiamento nei confronti dello studio e della valutazione.

Tabella 13 – Informazioni accademiche e progetti per il futuro

Nome	Ateneo/corso di laurea/anno di corso	Media voto	Proseguirà gli studi?	Lavoro desiderato
Monia	Tor Vergata/Scienze del Turismo/2	28	Ancora non sa	Albergo o museo
Fiorenza	Roma Tre/Educatore professionale/2	28	Probabilmente no	Educatrice
Lorenzo	Sapienza/Architettura/5	29,2	Ancora non sa	Progettista in uno studio di architettura
Giorgia	Tor Vergata/Scienze ostetriche/3	28	Forse farà un master	Ostetrica
Susanna	Sapienza/Scienze biologiche/3	28	Sì, con la magistrale/specialistica	Nutrizionista
Margherita	Sapienza/Giurisprudenza/5	28	Probabilmente no	Magistrato
Anselmo	Tor Vergata/Scienze della Comunicazione/2	28	Sì, con la magistrale/specialistica	Un lavoro inerente la scrittura
Franco	Roma Tre/Lettere /3	28,8	Sì, con la magistrale/specialistica	Insegnante in un Liceo
Angela	Tor Vergata/Lingue/3	29	Sì, con la magistrale/specialistica	Ancora non sa
Paolo	Tor Vergata/Chimica/3	29	Sì, con la magistrale/specialistica	Impiego nel settore chimico farmaceutico
Laura	Sapienza/Ingegneria/1 magistrale	28,5	Forse farà un master	Dirigente d'azienda
Alberto	Sapienza/Psicologia/1 magistrale	29	Probabilmente no	Psicologo presso società di consulenza
Catia	Roma Tre/Scienze Politiche/1 magistrale	Nessun esame	Sì, con un master	Funzionario Ministero Affari Esteri
Edoardo	Roma Tre/Scienze dell'educazione/1	Nessun esame	Probabilmente no	Lavoro nel sociale
Guglielmo	Tor Vergata/Medicina/4	28,7	Sì, con la magistrale/specialistica	Medico
Mario	Roma Tre/Economia/3	26,5	Sì, con la magistrale/specialistica	Ancora non sa
Flavio	Sapienza/Fisica	28	Sì, con la magistrale/specialistica	Ricercatore
Vincenza	Roma Tre/Storia dell'arte/2 magistrale	29	Sì, con una scuola di specializzazione	Insegnante in un Liceo

Come si evince dalla tabella, la media accademica degli studenti intervistati è generalmente elevata e prevalgono gli studenti che hanno già deciso di proseguire gli studi: 9 faranno la magistra-

le/specialistica, una frequenterà una scuola di specializzazione, una farà un master. Tra gli indecisi, 2 forse faranno un master e 2 non sono in grado di fare previsioni. Soltanto 3 intervistati affermano con convinzione di non voler proseguire gli studi; 2 di loro, tuttavia, erano vicini alla conclusione della magistrale al momento dell'intervista e avevano quindi già investito rispettivamente in un percorso quinquennale e in un secondo ciclo di studi dopo la triennale. Per quanto riguarda i progetti professionali, soltanto 2 componenti del gruppo hanno affermato di non avere ancora un'idea precisa. La maggior parte, al contrario, ha risposto alla domanda sui progetti futuri facendo riferimento ad un profilo professionale ben delineato (12 su 18) e i rimanenti 4 hanno individuato invece un settore/contesto o un'area di attività coerente con i loro studi.

Nel complesso, il quadro delle caratteristiche degli intervistati fin qui presentato parla di un gruppo di riferimento costituito per la maggior parte da persone che con grande probabilità hanno scelto di studiare all'università in maniera responsabile, nell'ottica dell'investimento per la mobilità sociale e in vista di un impiego desiderato.

Passiamo ora ad analizzare i risultati della seconda parte dell'intervista, quella riguardante più nello specifico il tema di questo articolo, la valutazione degli insegnamenti-apprendimenti all'università. Inizieremo dalle domande che riguardano l'esperienza personale degli intervistati, per poi passare alle loro opinioni più generali sul sistema.

Quali sono le principali motivazioni che ti spingono a studiare?

Principalmente l'interesse per le materie (Vincenza).

Senza dubbio l'apprendere e l'imparare sono i fattori che mi spingono a studiare. Anche il voto è una motivazione, ma comparato all'apprendimento è senza dubbio secondario (Lorenzo).

Realizzazione personale innanzitutto e il fatto di potersi accaparrare un 'pezzo di carta' che fa molto comodo nel mondo del lavoro (Anselmo).

In generale, anche per le materie noiose, una motivazione è un po' il senso del dovere verso i genitori (Guglielmo).

Le risposte date a questa domanda si riferiscono, in alcuni casi, ad una sola motivazione, mentre la maggior parte degli intervistati

nomina almeno due fattori. In sintesi, l'interesse per le materie studiate viene menzionato 8 volte; la necessità di avere una laurea per inserirsi proficuamente nel mondo del lavoro 6 volte e altrettante la volontà di superare l'esame (magari con un buon voto); lo studio «per se stessi» è presente in 4 risposte e i seguenti fattori motivanti sono presenti ciascuno in una sola risposta: le persone con cui si studia, il senso del dovere verso i genitori, l'acquisizione di competenze per una professione, la cultura generale e lo sviluppo del senso critico, mettersi alla prova, imparare in senso lato.

Che cosa rappresentano per te i voti?

Il livello a cui il docente ti dice che sei arrivato, è la misura e il metro della tua comprensione dell'esame e della tua capacità di trasmetterla durante l'esame (Vincenza).

Quasi mai il voto è un indicatore della capacità critica dello studente di rielaborare i concetti (Franco).

Non tengo molto ai voti, ma più a quello che so, in quanto la mia professione è più importante. La salute della paziente è nelle mie mani (Giorgia).

Gli studenti intervistati hanno espresso opinioni molto diverse. Per uno studente il voto è «ciò che dà senso allo studio» (Mario); per altri 3 intervistati il voto rappresenta la valutazione del docente, ritenuto competente e autorevole, rispetto alla quantità e qualità dello studio effettuato e per 4 esso rappresenta (anche) una prova per se stessi, un riscontro dell'impegno profuso. Al contrario, 5 intervistati ritengono che il voto non abbia valore, o ne abbia poco, perché «va molto a fortuna» (Angela), perché «per colpa del docente» (Franco) non rappresenta adeguatamente la qualità della preparazione raggiunta né la capacità critica dello studente, o perché si ritiene che la conoscenza non possa essere valutata con queste modalità. Per 2 studenti il voto misura la comprensione degli argomenti e allo stesso tempo la capacità di dimostrare la propria preparazione. Per 4 degli intervistati il voto è importante per la futura carriera, per accedere ad un concorso o per laurearsi brillantemente.

I voti che prendi generalmente rispecchiano la tua preparazione?

Generalmente i voti rappresentano la mia preparazione, soprattutto quando gli esami non sono finalizzati a verificare l'acquisizione mnemonica di nozioni, ma impostati come una 'chiacchierata', uno scambio di idee per verificare la comprensione della tematica e le capacità comunicative [...]. Tutte le cose che studio cerco di rimetterle nella mia quotidianità e la maggior parte delle volte ci riesco. Questo significa aver appreso in maniera giusta (Fiorenza).

La maggior parte dei soggetti intervistati (14 su 18) sostiene che generalmente i voti rispecchiano la preparazione, tranne qualche eccezione, dipendente: dal docente, che non verifica le conoscenze veramente importanti o non svolge la prova in modo giusto e corretto (2 persone); dall'esaminando stesso che non riesce a dare il meglio a causa di fattori esterni (1 persona); dalla fortuna/sfortuna (1 persona) o dal fatto che l'esame è svolto dall'assistente, ritenuto meno competente del docente (1 persona). Soltanto uno studente ha affermato che generalmente i voti non rispecchiano la sua preparazione, e 2 studenti hanno precisato che, nel caso in cui il voto non rappresenti la loro preparazione, tendono a rifiutarlo.

Dopo aver sostenuto un esame e aver ricevuto un voto, generalmente fai delle riflessioni?

Tendo ad essere critica nei miei confronti, cerco di capire se il voto sia meritato o meno, se corrisponde alla mia preparazione e se potevo fare di più (Vincenza).

Se l'esame è andato bene tendo a gioire, mentre se è andato male rifletto sul perché (Angela).

La maggior parte degli intervistati fa delle riflessioni sull'andamento delle esami e sul voto preso (dettato dalla fortuna o dal merito), sulla propria preparazione («ho fatto del mio meglio? Potevo fare di più e/o diversamente?»), sul docente stesso («È competente? È stato imparziale?») e sulla soddisfazione personale. Solo due studenti affermano di non fare alcuna riflessione dopo l'esame sostenuto: uno studente non fa riflessioni perché sostiene che sia sufficiente farle prima dell'esame, mentre l'altro studente afferma che quando il voto non rappresenta realmente il suo grado di preparazione si limita a rifiutarlo. Quattro studenti, invece, dichiarano

di riflettere solo in determinate situazioni: alcuni fanno delle considerazioni solo dopo esami che sono risultati realmente interessanti, mentre non ne fanno dopo esami non di loro gradimento; altri invece fanno delle riflessioni solamente quando l'esame non è stato appagante, mentre non riflettono quando l'esame è andato a buon fine ed è stato soddisfacente.

Secondo te, quali obiettivi dovrebbe avere la valutazione all'università? E quali tra gli obiettivi che hai precedentemente citato secondo te vengono realmente raggiunti?

Gli obiettivi non dovrebbero essere solo far capire allo studente se è portato o meno per una determinata cosa, ma anche fargli capire come approcciarsi in modo diverso allo studio. Il voto dovrebbe essere un mezzo di crescita e non di valutazione assoluta su quanto uno abbia capito, o meglio, su quanto uno abbia studiato [...]. C'è molta differenza tra studiare e capire [...]. Molti docenti danno un voto e ti spiegano le motivazioni che hanno portato a quel voto. Con altri professori invece non succede, perché si trovano molti alunni a dover fare l'esame, che diventa quindi un 'tirar fuori dal capello dei voti', senza dare spiegazioni, motivazioni, un esame di massa (Paolo).

L'obiettivo dovrebbe essere la motivazione, dare un valore alla tua conoscenza, ma in realtà è solo una classifica (Edoardo).

L'obiettivo della valutazione universitaria dovrebbe essere capire se lo studente ha trovato interessante il programma di quell'esame e come lo ha affrontato, se ha trovato difficoltà etc. Non è difficile trovare professori che abbiano in mente questo obiettivo, che coinvolgano i ragazzi nella valutazione del loro corso, ma alcuni lo dimenticano, per esempio assegnando libri troppo tecnici e poco significativi e comprensibili per gli studenti (Fiorenza).

Si dovrebbero svolgere esami differenti, con modalità diverse, dare più importanza alla pratica ed alle competenze più che alle nozioni. Molte nozioni sono superficiali, mentre si dovrebbe dare più spazio alle competenze che sono fondamentali (Anselmo).

Non viene mai valutato dal docente lo spirito critico dello studente, la sua capacità di rimettere in gioco le conoscenze acquisite in altri ambiti (Franco).

Non si deve solo valutare lo studente, importante è il confronto tra la valutazione che lo studente ha di sé e quella assegnata dal professore, perché aiuta lo studente a migliorare e maturare (Lorenzo).

Durante la valutazione il professore dovrebbe spiegare la motivazione del voto. Dovrebbe essere più discusso il voto tra professore e studente [...]. La celerità con cui vengono svolti gli esami non sempre consente che la valutazione venga svolta così (Margherita).

La valutazione dovrebbe farti capire se stai studiando nel modo corretto, se stai andando nella giusta direzione. Capire solamente alla fine se hai studiato e ti sei preparato bene o meno a volte risulta demoralizzante, dunque serve una valutazione intermedia. [...]. Penso che il voto dovrebbe servire a far capire in che direzione stai andando, ma adesso ha più la funzione di un marchio, è una cosa ultima (Vincenza).

Gli studenti intervistati chiedono una valutazione che non si limiti ad una verifica delle conoscenze teoriche acquisite in modo mnemonico, ma sappia estendersi ad altri aspetti, tra i quali: la frequenza e la partecipazione attiva durante il corso; l'apporto personale dato in classe e nella preparazione dell'esame; le attività individuali e di gruppo svolte nell'ambito del corso stesso; la capacità di esporre gli argomenti con chiarezza e utilizzando una terminologia appropriata; la capacità di stabilire collegamenti tra argomenti e discipline e di rielaborare in modo critico i contenuti acquisiti. Alcuni intervistati (4) si sono soffermati sull'importanza di valutare non solo conoscenze teoriche, ma anche competenze pratico-applicative. Una studentessa sottolinea come sia fondamentale valutare se lo studente è in grado di acquisire e gestire le nozioni con atteggiamento scientifico; 2 studenti ritengono che in sede d'esame si debba valutare il livello culturale della persona e la sua motivazione all'apprendimento di una disciplina. Altri 3 intervistati evidenziano l'importanza del momento valutativo anche per il docente, che dovrebbe utilizzarlo per capire se lo studente ha trovato il programma interessante, come lo ha affrontato, quali difficoltà ha incontrato, per valutare se lui stesso è stato in grado di trasmettere passione per gli argomenti oggetto di studio, per spronare e motivare lo studente anche attraverso il confronto e il dialogo docente-studente. In sintesi, l'obiettivo di «assegnare un voto nel quale lo studente si rispecchia» (Catia) è soltanto uno dei tanti, e non è quello che gli studenti percepiscono come il più importante.

Come risulta evidente, molti intervistati (9) ritengono che gli obiettivi considerati fondamentali per la valutazione vengano raggiunti solo «qualche volta»; 3 sostengono che tali obiettivi vengono sempre raggiunti, mentre a 6 non è mai capitato di incontrare docenti che mettono in atto procedure e pratiche valutative finalizzate a raggiungerli (come, per esempio, le prove intermedie e la valutazione formativa).

Ritieni che il sistema di verifiche all'università debba essere modificato? Se sì, come?

A questa domanda solamente 2 intervistati su 18 hanno risposto che, nel loro corso di laurea, il sistema di verifiche è idoneo e efficace e spesso vengono proposte più prove di valutazione diverse, garantendo maggiore obiettività. Uno studente pensa che il sistema di valutazione debba essere modificato, ma non sa in che modo; un altro invece ritiene che non esista un sistema di valutazione perfetto, ma che si potrebbe rafforzare la comunicazione tra i vari docenti, per giungere a metodi valutativi più condivisi. Alcuni intervistati ritengono che si dovrebbe inserire nel sistema valutativo anche un giudizio sulle competenze pratiche che gli studenti dovrebbero acquisire attraverso il corso e gli eventuali tirocini e attività «sul campo»; 5 studenti auspicano la realizzazione di più prove di valutazione differenti durante tutto il percorso, al fine di raggiungere un quadro più complessivo delle conoscenze e competenze acquisite; 2 studentesse, al contrario, pensano che sia più opportuno uniformare i metodi di giudizio e svolgere esami unici, ma completi, mentre un altro sottolinea che occorre valutare e considerare l'intero percorso dello studente e non solamente il singolo esame, così da raggiungere un giudizio più completo. Infine, un intervistato afferma che per modificare il sistema di valutazione è necessario anche migliorare e rivedere la didattica stessa, «inserendo e valutando anche attività formative riconosciute come crediti, dunque andando oltre la didattica frontale» sostenendo inoltre che «non si può valutare una persona senza avergli dato gli strumenti per poter applicare tutte le proprie potenzialità a livello pratico» (Mario). Un altro studente, in accordo con l'idea che il sistema di verifiche debba essere radicalmente modificato, sostiene che sia il metro di valutazione stesso ad essere errato, ossia che la valutazione numerica (da 18 a 30) sia inadeguata perché svaluta la persona e la sua conoscenza: «[...]il sistema di verifica dovrebbe essere modificato in base alla conoscenza. Se hai le conoscenze sei promosso, se non le hai sei bocciato. Bisogna sapere tutto o niente, senza gradazioni» (Edoardo).

Rispetto al tuo specifico corso di studi, secondo te di quali aspetti dovrebbe tener conto il docente per poter assegnare un voto “giusto”?

Si dovrebbe dare più attenzione alla comprensione degli argomenti, più che alla conoscenza, in quanto la conoscenza specifica, negli anni successivi, si può sempre andare a rivedere e consultare, mentre se non si comprendono le basi non si può andare avanti (Guglielmo).

È necessario valutare la presenza delle caratteristiche proprie dell'educatore: sensibilità, empatia, autorevolezza, 'polso', capacità organizzative [...]. La valutazione dovrebbe focalizzarsi su ciò che 'serve' nel lavoro (Fiorenza).

Nelle discipline umanistiche è il punto nodale è lo spirito critico, l'abilità di rielaborare le nozioni (Franco).

Occorre rivedere l'impianto che è troppo teorico e renderlo più pratico, è importante anche per il lavoro futuro (Margherita).

Le risposte degli intervistati a quest'ultima domanda sono state molto differenti tra loro, perché si chiedeva di riflettere sul proprio corso di laurea. Molti studenti, principalmente quelli di corsi umanistici, ritengono che aspetti importanti da considerare durante un esame, oltre alla preparazione e alle conoscenze dello studente, siano la proprietà di linguaggio, le capacità di esposizione e di fare collegamenti interdisciplinari, oltre alla verifica che i concetti siano stati compresi realmente e non acquisiti in modo soltanto mnemonico; 2 studenti invece, considerando il loro specifico corso di laurea, sostengono che si dovrebbe valutare soprattutto la predisposizione e l'interesse che lo studente ha verso la materia e, in generale, verso il corso di studi intrapreso. Per 2 intervistati è fondamentale valutare la capacità critica, il pensiero personale e l'abilità di rielaborazione dei concetti, mentre 4 partecipanti sostengono che sia importante integrare nella didattica e, quindi, nella valutazione, competenze e conoscenze pratiche.

2.1. Riflessioni e criticità emerse dall'analisi qualitativa

I risultati delle interviste evidenziano un buon livello di consapevolezza degli studenti intervistati rispetto al potenziale valore educativo e formativo della valutazione. Emerge la richiesta di instaurare un dialogo costruttivo con i docenti, di avere un confronto costante e non limitato ad un episodio valutativo finale, di stabilire un rapporto che consenta uno scambio di idee, e non solo di

contenuti disciplinari. Quasi tutti gli studenti intervistati affermano di riflettere dopo un esame, evidenziando una disponibilità a dialogare per riuscire ad arricchire il voto di significati utili, non solo nell'ambito del percorso accademico, ma anche in vista di un futuro professionale.

Dal punto di vista delle prassi, si registra la chiara percezione, da parte degli studenti intervistati, dei limiti di una valutazione meramente sommativa e dei rischi connessi all'arbitrarietà e alle distorsioni valutative. Parallelamente, emerge la propensione degli intervistati verso una valutazione formativa che sappia puntare i riflettori non solo sulla *performance*, ma anche sulle strategie didattiche adottate e sul percorso formativo nel suo complesso, fornendo elementi utili al docente per rimodulare passo per passo la didattica in funzione delle necessità e degli obiettivi dei discenti. Gli intervistati chiedono ai docenti di prevedere più prove, diverse tra loro, per garantire maggiore equità, e di far confluire nella valutazione finale elementi riguardanti non solo le conoscenze teoriche acquisite, ma anche quelle pratico applicative e i comportamenti/atteggiamenti dimostrati durante il corso: una valutazione combinata, diremmo, di sapere, saper fare e saper essere. Dalle interviste emerge inoltre l'importanza del feedback come elemento chiave per la promozione dell'apprendimento, che incoraggia gli studenti a focalizzarsi in modo continuativo sulla qualità della loro preparazione, anziché esclusivamente sulla "prestazione" in sede d'esame: gli studenti intervistati apprezzano il docente che fornisce loro informazioni sugli errori fatti e consigli su come affrontare lo studio, aiutandoli a comprendere il *gap* tra gli obiettivi stabiliti e la conoscenza posseduta.

Un altro aspetto caratteristico della valutazione formativa risultante dalle riflessioni dei partecipanti alle interviste è la richiesta di coinvolgimento degli studenti nella valutazione. Fondamentale è anche il ruolo attribuito al docente nel promuovere l'autovalutazione aiutando gli studenti a riflettere sull'apprendimento, a valutare i risultati raggiunti e a stabilire obiettivi di miglioramento. Contemporaneamente, la valutazione tra pari può aiutare gli studenti, attraverso il confronto, ad avere maggiore consapevolezza del proprio apprendimento.

La criticità principale che emerge da questo approfondimento qualitativo riguarda dunque il *gap* percepito tra le pratiche possibili

e “desiderate” e quelle riscontrate in università. A fronte di questo divario, solo in pochi casi gli studenti mostrano consapevolezza rispetto agli stringenti vincoli strutturali che spesso limitano, di fatto, l'autonomia del docente nell'implementare pratiche valutative diverse da quelle tradizionali, mentre gli altri addossano al docente stesso tutta la responsabilità, confermando quanto rilevato da Lucisano: spesso coloro che operano all'interno dell'università vengono «messi nelle condizioni peggiori per operare e poi esposti alle critiche».¹² In aggiunta a ciò, segnaliamo come le interviste abbiano consentito di gettare lo sguardo su un possibile scollamento tra le aspettative degli studenti e gli obiettivi del nostro sistema universitario, confermando come affrontare un discorso sulla valutazione faccia emergere valori sottesi e finalità implicite. Le affermazioni delle studentesse e degli studenti, infatti, sono caratterizzate da frequenti richiami alla “cultura del fare” e tendenti a svalutare tutto ciò che è teorico e non immediatamente finalizzato ad uno scopo pratico, ad un impiego nel lavoro, finendo col restituire un sostanziale ridimensionamento di finalità quali lo sviluppo della conoscenza, del pensiero critico e delle capacità di analisi della realtà con atteggiamento scientifico.

CONCLUSIONI

Nell'introduzione abbiamo rilevato come, secondo la letteratura di riferimento, una valutazione in grado di agire efficacemente sull'apprendimento e sulla motivazione ad apprendere tenda a conferire responsabilità valutativa a studentesse e studenti, a esplicitare chiaramente criteri di giudizio, a impiegare una pluralità di fonti in diversi momenti e a fornire feedback rigorosi, analitici e criteriali e dunque incentrati, quanto più possibile, su livelli di padronanza e non su confronti con le prestazioni di altri individui o gruppi.

Il lavoro qui presentato, articolato in due fasi, ha dapprima individuato, attraverso un'indagine quantitativa, associazioni significative tra la tendenza di studentesse e studenti universitari a impie-

¹² P. Lucisano, *Il fine come criterio della validità di interventi educativi*, in A. M. Notti (a c. di), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*, cit., pp. 25-36.

gare la valutazione in senso orientativo e la loro percezione di prassi coerenti con quanto sopra indicato. Infatti, studentesse e studenti che più di altri sostengono di impiegare il voto ricevuto per riflettere sul metodo di studio e orientare il proprio apprendimento tendono con maggior frequenza a sostenere che i docenti sono equi nei giudizi, esplicitano chiaramente i criteri valutativi, forniscono indicazioni sulle aree di miglioramento, impiegano forme di valutazione in itinere a scopo formativo, richiedono un parere sul voto assegnato e fanno ricorso a una pluralità di prove e modalità valutative. In un secondo momento, l'indagine qualitativa ha consentito di approfondire quanto emerso dalla rilevazione quantitativa, con particolare riferimento al livello di consapevolezza di studentesse e studenti rispetto ai limiti di una valutazione meramente sommativa, arbitraria, soggetta a distorsioni valutative, scarsamente propensa a fornire feedback significativi. Le interviste hanno inoltre evidenziato come altri approcci valutativi vengano riconosciuti e particolarmente apprezzati sia per la loro equità sia per la loro utilità nel miglioramento dell'apprendimento.

Considerando fondamentali ulteriori sviluppi dell'indagine (in particolar modo nella direzione di una associazione tra il punto di vista di chi apprende e quello di chi insegna), riteniamo che i risultati raccolti, del tutto coerentemente rispetto alla letteratura sull'efficacia di una adeguata valutazione, rappresentino un invito alla riflessione sul carattere performativo della valutazione e sulla sua rilevanza come fattore di qualità della didattica. Ben lungi dal fornire circostanziate indicazioni operative in un campo in cui non esistono ricette, appare appropriato sottolineare l'importanza dell'avvio di un confronto, nelle Università, sulle scelte valutative operate da chi insegna, mettendo in discussione non certo la libertà valutativa (elemento costitutivo dell'irrinunciabile libertà d'insegnamento), ma l'opacità, il carattere implicito e l'arbitrio che, non infrequentemente, improntano i processi valutativi. Un invito rivolto al settore del sistema d'istruzione che appare maggiormente propenso a separare nettamente insegnamento e valutazione, concependo non di rado quest'ultima in funzione meramente sommativa e selettiva.

