

## Il syllabus come strumento auto-valutativo bidirezionale

### Syllabus as a two-way self-assessment tool

Valentina Pagani\*

\*Cà Foscari University of Venice, Italy, [valentina.pagani@unive.it](mailto:valentina.pagani@unive.it)

#### **ABSTRACT**

Recentemente, i decreti ministeriali hanno determinato profondi cambiamenti nella dimensione relazionale e contenutistica del contratto formativo. Con lo scopo di verificare l'efficacia nel processo d'insegnamento-apprendimento, il seguente studio propone una riflessione, attraverso un'analisi contenutistica e descrittiva, sul ruolo del syllabus, presentato, per due anni consecutivi, ad una classe pilota (n= 25 studenti) di un liceo veronese, riportando dei risultati fondamentali per il processo auto-valutativo.

#### **ABSTRACT**

Recently, ministerial decrees have brought profound changes in the relational and content dimension of the training contract. With the aim of verifying the effectiveness in the teaching-learning process, the following study proposes a reflection, through a content and descriptive analysis, on the role of the syllabus, presented, for two consecutive years, to a pilot class (n= 25 students) of a Italian high school, reporting fundamental results for the self-assessment process.

#### **KEYWORDS / PAROLE CHIAVE**

Syllabus; High school; Self-assessment; Students; Teachers

#### **INTRODUZIONE**

Contratto formativo, syllabus, auto-valutazione sono i termini su cui ruota questa ricerca, focalizzandosi sui protagonisti del processo d'apprendimento e insegnamento – docenti e studenti – nel contesto della scuola secondaria di secondo grado. Dobbiamo considerare che la situazione pandemica, vissuta negli ultimi anni, ha portato i decreti ministeriali a promuovere un processo di insegnamento-apprendimento, totalmente o in parte, determinato da profondi cambiamenti sia nella dimensione relazionale che contenutistica dell'evento didattico (Iannella & Pagani, 2023). Secondo gli autori, uno di questi riguarda le reciproche aspettative che intercorrono tra studenti e docenti, influenzando quindi il contratto didattico e formativo. Diventa, dunque, necessario rinnovare le priorità strategiche, introducendo nuove forme di insegnamento, più adeguate al momento attuale, capaci di rendere condivisi gli obiettivi ma sempre focalizzate sull'apprendimento degli studenti e sullo sviluppo di competenze trasversali che li aiutino a trasformarsi in

"professionisti riflessivi" (Boud, 1995). Com'è possibile? Quando? Con quali modalità e strumenti? In ambito universitario il syllabus risulta essere uno strumento che sancisce quel campo di regole a cui docente e discente fanno riferimento per orientarsi nella loro relazione educativa, in riferimento a uno specifico insegnamento, diventando protagonisti attivi del processo didattico. Nella scuola secondaria di secondo grado, questo si lega al contratto formativo che risulta, però, non individualizzato ad un corso, ma alla totalità dell'offerta didattica che viene proposta. Alla luce di ciò, la ricerca ritiene che il syllabus potrebbe divenire un patto d'aula esplicito anche nella scuola secondaria di secondo grado, capace di supportare i processi d'apprendimento e d'insegnamento.

## **1. I FONDAMENTI TEORICI**

Dalla Gazzetta Ufficiale, fonte ufficiale di conoscenza delle norme in vigore nella Repubblica Italiana, emerge che il contratto formativo è la dichiarazione, esplicita e partecipata, dell'operato della scuola. Esso si stabilisce, in particolare, tra il docente e lo studente ma coinvolge l'intero consiglio di interclasse o di classe e la classe, gli organi dell'istituto, i genitori, gli enti esterni preposti od interessati al servizio scolastico. Sulla base del contratto formativo, elaborato nell'ambito didattico ed in coerenza agli obiettivi formativi definiti ai diversi livelli istituzionali, vengono definiti ciò che studenti e docenti devono conoscere: per gli studenti, gli obiettivi didattici del curriculum, il percorso per raggiungerli, e le fasi; per i docenti, la propria offerta formativa, l'intervento didattico, le strategie, gli strumenti metodologici e di verifica e i criteri di valutazione. In ambito universitario, lo strumento che ingloba tutto questo è il syllabus che, quando visto come contratto, ha lo scopo di fungere da patto tra l'insegnante e lo studente (Smith e Razzouk 1993), diventando guida da seguire per entrambi le parti, delineando le responsabilità degli studenti e del docente per i vari compiti, tra cui frequenza, compiti, esami e altri requisiti (Matejka e Kurke 1994), e descrivendo le procedure appropriate e le politiche del corso. Syllabus e contratto formativo sono accomunati, dunque, da diversi elementi. Primo, diventano, in definitiva, un accordo sui ruoli e sulle responsabilità, bidirezionale: rende chiare le regole e le procedure agli studenti, permettendo loro di pianificare in modo appropriato cosa e come devono realizzare; rivela possibili controversie, formali e informali, agli insegnanti, fornendo efficaci feedback ed elementi auto-valutativi. Secondo, non si limitano a definire gli obiettivi formativi: investono sul responsabilizzare, rendendo i soggetti autonomi, in grado di esercitare processi auto-valutativi, consapevoli della reciprocità del rispetto dei termini. Terzo, sembrerebbero presupporre una relazione simmetrica, pur sapendo che studenti e docenti hanno, in realtà, posizioni asimmetriche. Qui, dunque, non si tratta del docente che, per posizione "superiore", definisce obiettivi e metodi senza negoziazione, o dello studente che passivamente deve subire le scelte dall'alto. Al contrario, si vuole sottolineare che la forza di questo strumento risiede nel canalizzare le energie per vedere la totalità dei soggetti, come auto-regolatori. Quarto: nella prassi scolastica, molto spesso lo studente continua ad essere visto come soggetto incapace di formulare, per sua volontà, bisogni e interessi, che viene modellato con strategie e strumenti ritenuti universalmente validi per tutta la società studentesca (Perrenoud, 1994, p. 91). Cinque: necessitano di chiarezza, sia in fase

di procedura, che in fase di esecuzione (Parkes & Harris, 2002). È stato dimostrato che un processo esplicito, non tacito e ben strutturato, ha un effetto più significativo nel processo d'apprendimento, in quanto diventa un feedback esterno continuo che fornisce un ponteggio importante anche per una corretta autovalutazione (Yan, Z, et al., 2023<sup>b</sup>). Esaminando la letteratura presente, Parkes e Harris (2022) hanno definito alcuni elementi potenziali dello strumento. In primis, deve essere ben organizzato e strutturato per massimizzare la possibilità di reperire le informazioni necessarie in modo efficiente. Nonostante l'organizzazione tipica è topica, è utile usare diversi dispositivi organizzativi grafici (titoli/sottotitoli, grassetto/corsivo, spaziature/rientri) senza però esagerazione. Inoltre, il tipo di corso può variarne la struttura. Tuttavia, gli autori sottolineano che è utile delineare 1) informazioni di base sul corso, 2) informazioni di base sul docente, 3) materiali del corso, 4) programma o calendario, 5) aspettative per il rendimento e il comportamento degli studenti, 6) procedure e politiche di valutazione, e 7) informazioni sulle strategie di apprendimento politiche aggiuntive. Infine, considerando che la struttura e il formato di un syllabus forniscono un modo per soddisfare le esigenze dell'insegnante e dello studente, esso deve essere funzionale, in modo che il lettore possa usarlo facilmente per raggiungere i suoi scopi principali.

## **2. DISEGNO DI RICERCA**

### ***2.1 Obiettivi della ricerca***

La ricerca si poggia sulla considerazione che il contratto formativo regola la scuola secondaria di secondo grado, tanto quanto il syllabus nel contesto universitario poiché sono accomunati dal fatto che condividono - con possibilità di negoziazione - gli obiettivi didattici e educativi, il percorso per raggiungerli, le fasi del curriculum, le strategie, gli strumenti di verifica, e i criteri di valutazione. Rimarcando il fine migliorativo che ogni intervento formativo e didattico dovrebbe avere, la ricerca propone delle riflessioni sull'efficienza del syllabus anche nel contesto dell'istruzione secondaria di secondo grado, poiché considerato strumento guida per i protagonisti del processo formativo, docenti e studenti, in un'ottica di promozione di una didattica partecipata, innovativa, e auto-valutativa.

### ***2.2 Il campione***

Poiché la ricerca si basa sull'efficienza bidirezionale, essa ha analizzato le opinioni sia di docenti che di studenti. Nello specifico:

- Sono stati contattati tutti i dirigenti scolastici delle 52 strutture iscritte nella categoria Scuole secondarie di secondo grado nel Comune di Verona con la richiesta di condividere il questionario ai docenti presenti nei propri istituti per poter prendere parte, volontariamente, alla ricerca, accettando al momento della compilazione l'analisi e la condivisione dei risultati. I docenti partecipanti sono stati 87.

- Il syllabus pilota è stato proposto ad una classe di un liceo delle scienze umane del comune di Verona, per due anni consecutivi, presentandolo all'inizio dell'anno scolastico. Gli studenti partecipanti, volontari, sono 22 e compongono i soggetti dello studio pilota.

### **2.3 Domande di ricerca**

In linea con gli obiettivi specificati precedentemente, la ricerca si poggia su tre research question:

RQ1: L'opinione dei docenti rispetto al ruolo del syllabus coincide con quella dei loro studenti?

RQ2: Con quale frequenza i docenti hanno condiviso il syllabus dei loro corsi agli studenti e quali elementi sono stati presentati?

RQ3: Il syllabus pilota può considerarsi uno strumento efficace per lo sviluppo di autovalutazione per gli studenti?

### **2.4 Lo strumento di ricerca e la somministrazione**

Per dare risposta alle prime due research questions, si è somministrato un questionario, a risposte chiuse e aperte, sia ai docenti che agli studenti. È stato suddiviso in tre sezioni: la prima legata alle loro opinioni riguardo al syllabus; la seconda all'avvenuta, o meno, condivisione del syllabus; e la terza legata agli elementi condivisi all'interno del syllabus. Sono stati proposti gli stessi item ( $n = 16$ ) in modo da poter offrire una corretta comparazione tra le opinioni di tutti i partecipanti. Il seguente questionario è stato somministrato ai campioni in modalità online, attraverso la condivisione di un link (novembre e dicembre 2023).

Per dare risposta alla terza research question, si è prima presentato agli studenti il syllabus pilota. Esso è stato creato per essere di facile comprensione e suddiviso secondo i sette punti specificati nel framework teorico, senza alcuna modifica. Successivamente è stato somministrato loro un secondo questionario a fine trimestre (novembre e dicembre 2023), composto di 20 items, suddiviso in tre sequenze: 1) chiarezza del syllabus, 2) rispetto e adeguatezza del contenuto, e 3) efficacia del syllabus. I dati quantitativi di entrambi i questionari sono stati analizzati mediante statistiche descrittive, mentre quelli qualitativi sono stati codificati impiegando il software ATLAS.ti.

### **2.5 Limiti della ricerca**

L'indagine presenta alcuni limiti, dovuti non solo alla presenza di un campione casuale e al ristretto numero di docenti rispondenti, ma anche alla generale difficoltà di analizzare l'evento didattico, fenomeno sul quale interviene un gran numero di fattori individuali e sociali, non sempre prevedibili. Inoltre, a tutela della *privacy* dei singoli individui, i dati sono stati analizzati in forma aggregata prendendo come riferimento gli interi due gruppi. Pertanto, lo studio ha carattere descrittivo-esplorativo e si propone unicamente di indirizzare la ricerca verso una più ampia riflessione sui temi proposti.

### 3. ANALISI DEI DATI E DISCUSSIONE

Dall'analisi dei dati quantitativi riferiti alla prima domanda di ricerca, emerge che la maggior parte dei docenti condivide l'importanza del syllabus e afferma che esso deve essere rispettato ma non deve necessariamente venire presentato da ogni docente. Inoltre, la maggioranza dichiara che richiede negoziazione. Non tutti concordano nella risposta dell'item 5 e 6: il 47% attesta che il syllabus aiuta nell'organizzazione didattica e supporta l'autovalutazione, 42% non è pienamente d'accordo, 11% non concorda. Questi valori sono rimasti costanti nei due item. Non solo, emerge che chi non si è trovato d'accordo con la potenza del syllabus come strumento organizzativo e autovalutativo, ha anche sottolineato la sua non necessità in quanto non importante. Dalle risposte degli studenti, la totalità degli studenti afferma che: 1) il syllabus è uno strumento importante, 2) deve essere rispettato, 3) fornisce informazioni importanti, 4) aiuta nell'organizzazione didattica, 5) supporta l'autovalutazione, e 6) richiede negoziazione. Quattro studenti su 22 affermano che non deve venire presentato da ogni docente. A riguardo, i dati qualitativi sottolineano che questo è legato alla non necessaria presentazione scritta se la condivisione è orale. Inoltre, gli studenti aggiungono che la negoziazione non sempre è possibile poiché il docente ha un ruolo "di potere" in questo processo. In sintesi, questi dati suggeriscono che il syllabus viene considerato, sia da docenti che da studenti, uno strumento importante in quanto fornisce informazioni importanti, aiuta nell'organizzazione didattica e supporta l'autovalutazione. È, indubbiamente, un punto di partenza fondamentale poiché viene implicitamente sottolineato il suo potenziale formativo e riflessivo. Se, come dice Castoldi (2010), il setting formativo, nel suo insieme, costituisce un vero e proprio modello pedagogico capace di agire in modo profondo sul processo formativo e sui significati, dividerne la sua importanza equivale a riconoscere la sua necessità di applicazione. Inoltre, le modalità di gestione, sia strutturali che contenutistiche, sia metodologiche che temporali, dello strumento, una volta organizzato e applicato, richiede il rispettarne ogni sua parte. Questa affermazione viene condivisa sia dai docenti che dagli studenti. In relazione a questo, vi sono due ulteriori processi importanti che entrano in gioco: la condivisione e la negoziazione. Il primo, inteso come presentazione del syllabus a tutti i soggetti, non viene ritenuto da tutti un punto obbligatorio. Nello specifico, viene rimarcata la modalità scritta e orale che viene equamente considerata. Il secondo, inteso come possibilità di modifica, risulta essere fondamentale ma non sempre una pratica reale. A sostegno di tale affermazione, emerge la relazione asimmetrica tra docente e studente che non permette, appunto, la possibilità di modifica poiché "è il docente che decide". Sono, questi processi, da considerare complementariamente. Ricordando che l'insieme delle variabili che definiscono il contesto entro cui si svolge la relazione formativa modificano il processo l'apprendimento e insegnamento, docenti e studenti, entrambi, diventano protagonisti del processo stesso. È, sì, auspicabile che sia l'insegnante a gestirne i vari aspetti, ma deve essere flessibile, a partire dalla consapevolezza di quanto essi possano condizionare la relazione didattica. Non si deve, infatti, dimenticare che in gioco ci sono gli aspetti della dimensione formativa, tanto quanto quelli della dimensione relazionale e sociale. Si deve considerare, dunque, che uno dei maggiori rischi di una non condivisione e non negoziazione riguarda proprio le incongruenze che possono determinarsi tra piano del contenuto e piano della relazione che, come affermava Castoldi (2010), crea conseguenti

messaggi contraddittori, ambigui, disorientanti che vanno ad inficiare sull'intero processo, sia d'apprendimento che d'insegnamento.

In riferimento alla seconda domanda di ricerca, dall'analisi della seconda e terza sezione emerge che non tutti i docenti (49%) hanno condiviso il syllabus dei loro corsi con gli studenti. Chi l'ha condiviso (51%) afferma di averlo presentato ad inizio anno, riportandovi: competenze e conoscenze attese, contenuti del corso, metodologie utilizzate, e materiali utilizzati. Meno frequente, invece, la condivisione delle modalità di verifica, delle tempistiche, delle responsabilità e del contatto del docente. Al contrario, si conferma che chi, prima, non riteneva la necessità di condivisione del syllabus, non l'ha realmente fatto. A motivarne la risposta sembra, dall'analisi qualitativa, che la ragione per la quale non hanno condiviso il syllabus sia perché non è uno strumento conosciuto. Non solo, dichiarano di non conoscere come lo si debba organizzare. Per alcuni soggetti la motivazione è legata ad una preparazione collegiale e dipartimentale, e non individuale. Cinque soggetti affermano, invece, che lo vedono come un'ulteriore burocrazia oltre al carico che già è eccessivo. Gli studenti affermano che non tutti i docenti hanno condiviso il syllabus. Chi l'ha condiviso l'ha fatto soprattutto ad inizio anno, ma anche in itinere. Nella condivisione, sono stati presentati i seguenti elementi: competenze e conoscenze attese, contenuti del corso, metodologie utilizzate, materiali utilizzati, e il contatto del docente. Anche per gli studenti, meno frequente, invece, è la condivisione delle modalità di verifica e delle tempistiche. Da quanto riportato, viene confermato che, nonostante se ne sottolinei l'importanza, non sempre il syllabus è stato condiviso. Le motivazioni emerse risultano essere legate a tre fattori. Primo: la non conoscenza di questo strumento, e della sua strutturazione, sottolinea esplicitamente la necessità di promozione dello stesso e una formazione su come organizzarlo, nel momento in cui ne condividiamo la sua importanza. Se l'obiettivo primo dell'istruzione è l'apprendimento degli studenti, ci si deve orientare allo sviluppo di conoscenze e competenze, attivando strategie didattiche e valutative che connotino e sottolineino l'aspetto di dinamicità del sapere in grado di passare dal verbalismo all'apprendimento attivo; dall'apprendimento meccanico alla comprensione; dalla riproduzione culturale alla risoluzione di problemi; dall'apprendimento incapsulato al transfer (Baldacci, 2010). Dalle analisi si legge, che il syllabus, quando condiviso, ha rispettato gli elementi indicati nelle linee guida. Secondo: la visione più dipartimentale e meno individuale identifica un senso di appartenenza necessario ma richiede, contemporaneamente, una condivisione totale che, è noto, non essere reale in quanto ogni docente ha una sua metodologia, sia didattica che valutativa, che si personalizza nel proprio agire didattico. Gli insegnanti sono attori sociali che all'interno dell'organizzazione scolastica producono senso e significato per cui ognuno agisce in base alla propria interpretazione della realtà. Nel 2018, Elisa Amico affermava che gli insegnanti assumono un'identità istituzionale plasmata dall'istituzione scolastica stessa a partire da quando essi stessi cominciano ad andare a scuola, che li induce a mantenere e consolidare quelle pratiche culturali, più o meno implicite, funzionali alla sopravvivenza dell'istituzione stessa. Terzo: il carico burocratico che viene richiesto ai docenti è un elemento considerevole e presente nella vita scolastica, ma togliere attenzione al syllabus potrebbe non risultare la scelta più efficace. Nonostante sia complesso da realizzare, un cambiamento organizzativo non è impossibile. Lo scopo non è chiaramente quello di affondare i docenti con lavori aggiuntivi, ma quello di creare

scuole di bottom up, all'interno dei margini di manovra concessi ad ognuna dall'autonomia scolastica.

La terza domanda di ricerca voleva concentrarsi sull'efficacia, o meno, del syllabus proposto alla classe pilota. In riferimento alla prima sezione la totalità degli studenti afferma che le conoscenze e le competenze attese, i contenuti del corso, le metodologie utilizzate, le modalità di verifica, e i materiali utilizzati sono stati esplicitati in maniera chiara. Non solo, emerge, inoltre, che il syllabus ha permesso negoziazione. Dall'analisi della seconda sezione le risposte dimostrano, ad un'unanimità, che tutto il contenuto è stato poi, nella realtà e nella pratica, rispettato. La terza sezione sottolinea che il syllabus proposto: 1) ha aiutato sull'organizzazione didattica in quanto ha permesso loro di gestire il calendario accademico e pianificare le verifiche orali ove possibile; 2) ha supportato l'autovalutazione in quanto hanno potuto verificare il loro livello di apprendimento basandosi sulle conoscenze e le competenze attese; 3) è stato efficace perché è stato rispettato; e 4) ha fornito loro elementi di feedback costanti. In riferimento al punto quattro, gli studenti riportano che sono stati forniti costanti feedback, sia dalla docente, sia dai peer in quanto in ogni lezione si proponevano momenti utili alla riflessione sul percorso didattico, sui contenuti, e sulle correzioni. Nello specifico, il feedback veniva fornito sia in maniera scritta che orale, sia individuale che di gruppo. Dalle risposte si evince che la strutturazione dello strumento non solo è stato pianificato secondo le linee guida ed è stato negoziato in classe, ma è stato, poi, anche rispettato nella pratica. Si può affermare che esso è risultato essere, secondo le opinioni riportate, formativo e finalizzato alla progettazione dei piani di apprendimento, rendendo consapevoli gli alunni dei saperi che dovevano sviluppare nel corso di più azioni didattiche. In tal senso, esso si indirizza allo sviluppo di processi autoriflessivi e metacognitivi, rendendo così gli studenti capaci di riflettere ed essere consapevoli dei propri processi apprendimento, con il supporto di momenti di feedback fondamentali per l'auto-valutazione. Non solo, il docente riesce così ad auto-valutare il suo lavoro, sia a livello contenutistico che strutturale, con la possibilità di modifica in relazione agli obiettivi consolidati e quelli da raggiungere. Il syllabus proposto, dunque, può ritenersi efficace per processi auto-valutativi bidirezionali.

## CONCLUSIONI

Con questa ricerca si può affermare che sia i docenti che gli studenti sono interessanti alla conoscenza tecnica di nuove strategie perché consapevoli della loro utilità ed efficacia. Nella realtà analizzata i docenti si scontrano con variabili contestuali e personali difficili da ristrutturare, e gli studenti si trovano impossibilitati a proporre cambiamenti. Ma, proprio per le dinamiche attuali e le necessità che la scuola richiede, l'aula scolastica deve essere orientata alla costruzione di un apprendimento maggiore in cui docenti e studenti sono attivi protagonisti di ogni processo di costruzione didattica, contenutistica, relazionale e sociale. La ricerca ci suggerisce, quindi, di affrontare i limiti esistenti con l'obiettivo di evolverli progressivamente attraverso modalità che facilitino la flessibilità, la variabilità e la trasferibilità dei processi educativi, strettamente legati a capacità auto riflesse e auto valutative.

## BIBLIOGRAFIA

- Amico, E. (2018). Equità e curriculum implicito: le disuguaglianze nascoste in classe. *Formazione & insegnamento*, 16(3), 13-28.
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary?. In P. Knight (Ed.) *Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 35-48). London: Kogan Page.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). Sage.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Goodrich, H. W. (1996). *Student self-assessment: At the intersection of metacognition and authentic assessment*. Harvard University.
- Iannella, A., & Pagani, V. (2022). La scuola sullo schermo. Il contratto didattico e il curriculum nascosto durante la DaD e la DDI. *Qtimes*, 4, 471-486.
- Matejka, K., and L. Kurke. 1994. Designing a great syllabus. *College Teaching* 4(3): 115-17
- Perrenoud Ph. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Parigi, ESF
- Parkes, J., & Harris, M. B. (2002). The purposes of a syllabus. *College teaching*, 50(2), 55-61.
- Smith, M. E, and N. Y. Razzouk. 1993. Improving classroom communication: The case of the syllabus. *Journal of Education for Business* 6S(4):215-21.
- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55–87). Kluwer Academic Publisher.
- Yan, Z. (2022). *Student self-assessment as a process for learning*. Routledge.
- Yan, Z., Panadero, E., Wang, X., & Zhan, Y. (2023<sup>a</sup>). A systematic review on students' perceptions of self-assessment: usefulness and factors influencing implementation. *Educational Psychology Review*, 35(3), 81.
- Yan, Z., Wang, X., Boud, D., & Lao, H. (2023<sup>b</sup>). The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: a meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 1-15.