

# **Il dibattito sulla valutazione tra passato e presente**

**(teorie, metodi, strumenti, nuovi orientamenti)**

## CHE COSA SIGNIFICA VALUTARE?

**Valutazione**<sup>1</sup> Deriva dal latino *valitus*, participio passato di *valere*, avere prezzo, stimare, dare un prezzo.

In senso etimologico perciò la valutazione è il processo mediante il quale si attribuisce "valore" ad un oggetto, una azione o un evento. Il valutare è l'attività con cui le persone (singoli o gruppi; comunità o istituzioni) esprimono un giudizio riguardo ad un fatto rilevante e significativo.

La valutazione è strettamente collegata alle procedure e metodi e strumenti usati che possono condizionare l'attendibilità del giudizio medesimo.

E' un tema molto dibattuto che non trova in genere d'accordo gli insegnanti, le famiglie degli studenti e gli studenti stessi. I motivi di insoddisfazione sono numerosi, in tutti è diffusa la difficoltà a trovare giustificazioni e elementi di trasparenza nell'espressione dei propri giudizi. C'è una ricerca intensa che da anni cerca di individuare non solo i criteri ma anche gli strumenti che permettano di esprimere giudizi maggiormente fondati

## LA RICERCA VALUTATIVA DA IERI AD OGGI

### La ricerca docimologia

Il termine di origine greca rimanda al concetto di "esame", e al significato di "discorso", o, in senso moderno, "ragionamento scientifico"; quindi si tratta di una "scienza degli esami" che, nella sua evoluzione metodologica, tecnica e concettuale, è andata gradualmente connotandosi come **ricerca intorno ai problemi della valutazione**.

La ricerca docimologica affonda le sue **radici** alla inizi del 1900 quando l'inglese F. V. Edgeworth (1845 –1926) scrisse "*The statistics of examinations*", testo in cui per la prima volta emerse il problema della scarsa validità e attendibilità delle valutazioni date agli esami.

Lo **scopo** della ricerca docimologica è quello di studiare i metodi con cui vengono espressi i giudizi di valutazione per controllarne l'attendibilità sia dal punto di vista concettuale (**qual è la struttura del ragionamento con cui si valuta?**), che metodologico (**quali sono le strategie necessarie per assicurare "oggettività" al giudizio di valutazione?**), che tecnologico (**con quali strumenti si può assicurare rigore ed oggettività al processo di valutazione?**).

La ricerca docimologia, in relazione alle tecniche di indagine, ha progressivamente spostato la sua attenzione, dai "risultati" ai "processi", dai "test" agli strumenti qualitativi, in relazione alla metodologia usata è passata da "procedure statistiche" per il trattamento dei dati raccolti con modelli di "normalità" a metodi di "analisi inferenziale" (discussioni tra esperti, confronto tra "potenziali" di sviluppo, ricerca-azione)

---

Genovesi. <sup>1</sup> G., *Le parole dell'educazione*, , Corso editore -Ferrara

## Due approcci teorici nella ricerca valutativa<sup>2</sup>

L'evoluzione del concetto di valutazione segue di pari passo l'evoluzione delle teorie relative ai processi di apprendimento e al curriculum.

Dall'introduzione della docimologia ad oggi le teorie del curriculum sono state influenzate da due approcci teorici

- approccio **funzionalista**
- approccio **fenomenologico**

### Approccio funzionalista

Tale modello è stato introdotto da **R.W. Tyler**<sup>3</sup>, uno dei precursori della teoria del curriculum, ed è nato dall'esigenza primaria di abolire pratiche didattiche basate sulla casualità, l'improvvisazione, l'ambiguità. Secondo Tyler la condizione indispensabile per condurre una valutazione è la definizione preliminare degli obiettivi descritti come comportamenti attesi. Per giungere a tale definizione è necessario progettare un piano educativo o curriculum, con la programmazione di obiettivi e contenuti. Il modello ha avuto notevole successo nell'ambito pedagogico-scolastico ed ha costituito la base per ulteriori ed interessanti sviluppi nella ricerca educativo didattica, tuttavia non è stato esente da pesanti critiche.

Punti di forza	Punti di debolezza
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Costruzione di una teoria del curriculum</li><li>▪ Attenzione alla progettazione e valutazione</li><li>▪ Introduzione di razionalità scientifica e abolizione di comportamenti basati sull'intuizione e l'improvvisazione</li><li>▪ Esigenza di abolire l'ambiguità a favore della trasparenza nella pratica della valutazione</li><li>▪ Base per lo sviluppo della tassonomia di Bloom (classificazione dei comportamenti intesi come compiti da semplici a complessi)</li><li>▪ Base per l'analisi dei compiti suddivisi in singole abilità (Mager- Gagné)</li><li>▪ Modello efficace per la verifica degli apprendimenti disciplinari.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Sovrastima della possibilità di prevedere gli esiti (Eisner)</li><li>▪ Orientamento essenziale ai risultati</li><li>▪ Scarsa attenzione al processo di apprendimento</li><li>▪ Pretesa di "modellizzare" l'individuo</li><li>▪ Scarsa attenzione ai bisogni, ai valori, agli interessi del discente</li><li>▪ La definizione degli obiettivi non mette sempre in luce la vera intenzionalità del percorso educativo. (Solo punta dell'iceberg)</li><li>▪ Risultati di tipo essenzialmente quantitativo che, colgono soltanto una parte della valutazione e non entra nella complessità e specificità dell'intera azione formativa.</li><li>▪ Non tutti gli obiettivi ammettono una precisa misurazione</li></ul>

### Sviluppi dell'approccio funzionalista

Il modello Tyler lasciava aperti alcuni problemi relativo alla tipologia dei comportamenti attesi. **che B.S. Bloom**<sup>4</sup> cercò di risolvere introducendo una tassonomia costituita da una serie gerarchica di operazioni mentali da semplici a complesse da effettuare nei contenuti appresi (*conoscenza, comprensione, applicazione, sintesi, valutazione*)

<sup>2</sup> M. Lichtner " *la qualità delle azioni formative* " Editore Franco Angeli- Milano 2001

<sup>3</sup> R. Tyler " *Basic Principles of Curriculum and Instruction* " University of Chicago Press. 1949

<sup>4</sup> B.S. Bloom, " *Taxonomy of educational objectives* " New York, David MacKay, 1956

**R.M. Gagnè**<sup>5</sup> contribuì alla definizione di una teoria del curricolo stabilendo la necessità di definire **condizioni interne** intese come pre-requisiti e **condizioni esterne**, date dalla sequenze delle unità di apprendimento. Secondo Gagnè **costruire un curricolo** significa, una volta individuato il comportamento finale desiderato, “ **lavorare a ritroso**, (*working backwards*), individuando le abilità necessarie alla prestazione finale. Si tratta di un *task analysis* (analisi del compito oggetto della prestazione) procedura che può essere applicata ripetutamente fino alle più elementari abilità.

Le teorie di Tyler furono poi ulteriormente sviluppate da **R. F. Mager**<sup>6</sup>, che propose definire le abilità-obiettivo stabilendo la condizione ed il criterio della “performance”, cioè le condizioni in cui effettuare la prestazione (**condizione**) e il livello minimo di accettabilità (**criterio**).

La reazione al modello quantitativo obiettivi-risultati ha dato origine ad una svolta qualitativa che ha messo in luce i limiti del modello funzionalista, tra i critici più noti c'è **E.W. Eisner**<sup>7</sup>

### Approccio fenomenologico

Secondo **Eisner**, al di là della rispondenza tra obiettivi e risultati, è necessario accertare il **valore sociale, educativo di un'azione formativa**. Un tipo di valutazione qualitativa presuppone la **rinuncia alla pretesa di distacco e soggettività**, l'attenzione al contesto particolare in cui si verifica l'azione e un tipo di approccio induttivo, che eviti teorie o concetti pre-determinati e costruisca categorie, concetti e processi di astrazione. I risultati di tale ricerca devono avere un valore formativo: gli aspetti problematici emersi devono costituire un mezzo per cambiare o migliorare l'offerta formativa. Perciò la valutazione di tipo qualitativo si basa su un'organizzazione concettuale che inverte il rapporto mezzi-fini del modello funzionalista.

Secondo Eisner, **l'individuo**, in quanto soggetto attivo, **non può essere modellato** nei suoi comportamenti, poiché esprime bisogni, potenzialità che interagiscono con l'ambiente, ed è egli stesso che deve costruire il suo viaggio formativo. Poiché ogni individuo deve realizzare il proprio esclusivo potenziale, la **pratica educativa diventa un'arte di qualcosa di emergente** che si costruisce anche al momento. Se l'educazione è vista come un'esperienza che è legata alla qualità della vita dell'individuo, che deve imparare a fare scelte proprie, allora il problema degli obiettivi educativi assume un aspetto diverso e non ha senso prevedere comportamenti finali. La specificazione di questi altera il rapporto didattico, poiché il docente preoccupato del raggiungimento degli obiettivi non fa attenzione agli aspetti educativi in senso lato.

Tuttavia Eisner resta su posizioni moderate e ammette che il compito dell'educazione è duplice:

- **Far acquisire abilità per far fronte alle esigenze dei contesti economici e socio-culturali**
- **Permettere agli individui di costruire la propria interpretazione della realtà**

### Altri contributi teorici

Numerosi altri contributi teorici sono stati offerti al dibattito sulla valutazione delle azioni formative, tra questi il contributo di Hamblin “*Evaluation and control training*”<sup>8</sup> appare di grande interesse. Egli individua **singoli passaggi nello sviluppo di ogni azione formativa**, ognuno dei quali può fornire al valutatore informazioni utili per migliorare gli interventi formativi:

- **la reazione**, ossia il gradimento dei destinatari della formazione nei confronti dell'intervento formativo,
- **l'apprendimento**, l'acquisizione di conoscenze, competenze capacità e atteggiamenti.

---

<sup>5</sup> Gagnè, R.M., *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando Editore, Roma, 1973

<sup>6</sup> Mager, R.F., *L'analisi degli obiettivi*, Teramo, Giunti Lisciani, 1985.

<sup>7</sup> Eisner, E.W., *Educational objectives: help or hindrance?* School review, vol.75 1967

<sup>8</sup> In “*Professione formazione*” a cura di Pier Luigi Amietta, AIF, Franco Angeli 2001, pp 287-91

- **il cambiamento di comportamento**, l'esercizio effettivo di quanto appreso.
- **la ricaduta**, cioè gli effetti derivanti da tale esercizio.

### **Verso un approccio unificato (qualitativo/quantitativo)**

Nella letteratura sociologica degli anni 60 e 70 i due orientamenti, quantitativo e qualitativo, apparivano in genere contrapposti e incomunicabili, poiché si trattava di due concezioni della realtà sociale in netto contrasto.

Oggi nell'idea prevalente della ricerca educativa la diversità degli approcci non ha più ragione di essere e si propone un approccio unificato di metodi sia quantitativi che qualitativi, purché gli strumenti usati per quantificare siano adeguati al contesto e siano costruiti a partire dall'esperienza.

### **LE NUOVE TENDENZE DELLA RICERCA VALUTATIVA INTERNAZIONALE**

Dopo aver inglobato un modello unificato, la ricerca valutativa ha preso ancora altre strade.

Si stanno sviluppando nuovi modelli di valutazione derivanti dal mondo dell'impresa, **è il momento della valutazione di sistema**, che rappresenta lo **stato adulto della ricerca** e pratica valutativa: quello che conta non è la singola l'esito della singola esperienza ma la performance complessiva di un sistema o sotto sistema, il successo o meno di una politica, i risultati raggiunti di un programma di azione nel suo insieme.

Questo trend si è affermato negli ultimi 20 anni negli USA e nei paesi più avanzati, dove, con l'Istituzione di Servizi Nazionali di Valutazione di Sistema, la valutazione è diventata uno strumento al servizio del management privato e anche pubblico.

### **Autonomia scolastica e valutazione di sistema in Italia**

Negli '80 e i primi degli anni '90 sulla spinta della diffusa "autonomia scolastica", si è avvertita anche in Italia la necessità di disporre di un "servizio nazionale" che analogamente a quanto avveniva in altri Stati socialmente avanzati, potesse "valutare" la produttività e l'efficacia del sistema scolastico nel suo insieme, e per quanto possibile per i singoli istituti scolastici.

Con il D.L n. 258 del 20 luglio 1999 il CEDE è stato trasformato in INVALSI (Istituto Nazionale del Sistema dell'Istruzione) con notevole ampliamento dei compiti e finalità. Tra questi i più importanti sono:

- valutazione dell'efficienza ed efficacia del sistema di istruzione
- valutazione grado di soddisfazione dell'utenza
- supporto e assistenza tecnica per la realizzazione<sup>4</sup> di autonome iniziative di valutazione
- studio delle cause dell'insuccesso e della dispersione

La legge delega 53/2003 riguardante "la definizione delle norme generali nell'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale" prevede all'articolo 3 la "*Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione*". Questi i principi e criteri direttivi:

- Spetta ai docenti la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti e dei comportamenti nonché la certificazione delle competenze acquisite.
- È confermata la competenza dell'INVALSI ad effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli allievi sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative "*ai fini del progressivo miglioramento della qualità del sistema di istruzione e formazione*"

Tale legge introduce la valutazione sistematica e periodica degli apprendimenti e della qualità complessiva del servizio scolastico come parte integrante di un sistema.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche richiama la necessità dell'autovalutazione di istituto. La valutazione dei processi e dei risultati di Istituto si rende necessaria proprio in funzione dell'autonomia:

- la libertà di innovare in campo didattico, educativo ed organizzativo esige sistemi di e di **valutazione dei risultati ottenuti in** comparazione con quelli attesi;
- il decentramento delle responsabilità finanziarie, gestionali ed educative a livello del singolo Istituto porta in primo piano l'esigenza di **controllare la strada percorsa** ed i risultati ottenuti;
- il rischio **dell'autoreferenzialità** è superabile tramite confronti tra valutazione interna e valutazione esterna;
- la necessità e **l'utilità della valutazione** come sistema di guida e di controllo per il miglioramento della qualità è **interesse primario** per chi opera nella scuola;

Nell'ambito del dibattito sui modelli di valutazione sia su scala europea sia nazionale, in accordo con il Ministro negli anni scolastici 2001-02 e 2002-03, l'Invalsi ha iniziato una serie di progetti pilota con lo scopo di favorire la diffusione della cultura della valutazione nel nostro.

### **La valutazione esterna ed interna**

L'Ampliamento dei poteri decisionali e degli spazi di flessibilità a disposizione delle singole unità scolastiche nella definizione dell'offerta formativa comporta inevitabilmente un rafforzamento delle responsabilità richieste ai singoli operatori scolastici e alla comunità scolastica nel suo insieme. La scuola è chiamata a rendere conto delle proprie azioni organizzative ed educative in rapporto al contesto sociale in cui opera ed al sistema di istruzione di cui fa parte.

Da qui la necessità di un sistema di valutazione del servizio che operi a due livelli<sup>9</sup>

- Macrosistema: (valutazione esterna conferita a INVALSI D.Lvo 258/1999) come strumento di accertamento di tenuta del servizio scolastico a livello nazionale e di orientamento per la sua evoluzione.
- Microsistema (valutazione interna). come dispositivo di controllo delle singole unità scolastiche per regolare ed alimentare la propria progettualità formativa. Analisi sistematica degli operatori scolastici dell'attuale funzionamento della scuola come primo passo di un processo di miglioramento.

---

<sup>9</sup> "La valutazione della qualità è un metodo per controllare e creare scuole aperte all'apprendimento e al perfezionamento in modo che siano in grado di dotare gli studenti delle conoscenze, competenze e qualifiche per rispondere alle sfide future. Bruxelles- Commissione Europea 24/01/2000"

## Il Modello CIPP

Le più recenti tendenze nella valutazione dell'attività formativa usano un approccio unificato, quantitativo e qualitativo, per la valutazione di sistema che comprende sia **un livello macro** per avere un quadro generale del sistema e **un livello micro** per la comprensione delle varie articolazioni delle esperienze dei vari soggetti e nei vari settori del sistema. Il modello di valutazione unificato è il **CIPP**, che coinvolge la comprensione di quattro aspetti del sistema: **Contesto, Input**, cioè le risorse umane e materiali, **il Processo e il Prodotto**. Tale modello, è stato adottato dall'INVALSI, ha come l'obiettivo il miglioramento e potenziamento dei processi di erogazione del servizio sull'esempio delle pratica valutativa delle imprese. Per valutare l'efficacia del sistema scolastico il modello si avvale di quattro campi di indagine interconnessi:

1. **Contesto**: è il contesto economico e socio-culturale nel quale la scuola si trova ad operare e con il quale si deve confrontare per adeguare la sua offerta formativa alla domanda - espressa o meno - del territorio, anche nella possibilità di per "scoprire" sul territorio eventuali associazioni e/o agenzie, potenziali risorse per integrare l'azione educativa della scuola stessa.
2. **Input o risorse**: sono le norme, le leggi, le risorse umane, strutturali, tecnologiche e finanziarie di cui la scuola deve tenere conto nella prestazione del servizio
3. **Processo**: che comprende tutte le attività realizzate dalla scuola in ambito organizzativo, didattico, formativo
4. **Prodotto**: nell'ambito della valutazione è l'*output* "fisico" della scuola. Si può distinguere tra indicatori di *output* in senso stretto (es. numero di licenziati sul numero degli iscritti all'ultimo anno) e indicatori di profitto e di risultato (giudizi in uscita rispetto ai giudizi in entrata). Spesso l'*output* viene confuso con la misurazione degli apprendimenti, mentre questa, nel modello di valutazione interna, rientra nella valutazione degli impatti intermedi e degli esiti e viene indicata come *outcome* del servizio.

## Un esempio di applicazione del modello CIPP

AREA	INDICATORI	DESCRITTORI
Contesto	Contesto socio-economico e demografico	Dinamiche della popolazione
		Allievi che usufruiscono di provvidenze per lo studio
		Caratterizzazione del territorio
	Contesto socio-culturale ed educativo	Livello culturale/di studio dei genitori
		Livello di disagio/dispersione scolastica
		Grado di dispersione
		Sostegno in caso di difficoltà di apprendimento
		Continuità di presenza dei docenti
INPUT (Risorse e dotazioni)	Dotazioni strutturali	Livello delle risorse strutturali
		Utilizzo delle risorse strutturali
	Dotazioni tecnologiche	Livello delle risorse tecnologiche
	Dotazione finanziaria	Livello delle risorse finanziarie
		Provenienza delle risorse finanziarie
		Utilizzo delle risorse finanziarie
		Utilizzo delle risorse finanziarie

	Indicatori di risorse umane	Qualità della organizzazione delle risorse umane
		Capacità di attrazione sul territorio dell'Istituto
		Utilizzo delle risorse umane
		Processi di aggiornamento/autoaggiornamento del personale scolastico
<b>Processo</b>	Apprendimento	Grado di difficoltà nell'apprendimento
		Problematiche di integrazione ed esigenze di sostegno
		Stili di apprendimento
	Atteggiamento	Livello motivazionale
		Rapporto con la scuola
	Capacità cognitive	Capacità di impegno e comprensione
		Capacità di ragionamento e valutative
		Capacità sintetiche ed analitiche
		Livello cognitivo
	Competenze linguistiche	Tipi di stile cognitivo prevalenti
		Capacità di comprensione
		Capacità lessicali
	Problematiche della classe	Capacità logiche
		Sintesi e comparazione delle diverse valutazioni effettuate
Comunicazione e partecipazione	Capacità di promozione dell'Istituto	
	Livello di soddisfazione del POF	
	Livelli di partecipazione istituzionale esterna	
	Livelli di partecipazione istituzionale interna	
Struttura organizzativa	Articolazione dei servizi complementari alla didattica	
	Capacità di realizzazione e progettuale dell'Istituto	
		Livello di partecipazione alle iniziative
	Didattica	Dimensioni quali-quantitative dei processi di innovazione controllata e/o sperimentazione di didattico-organizzativa
		Livello di articolazione del sistema di valutazione
		Livello di articolazione delle metodologie didattiche
		Livello di integrazione nella programmazione didattica
		Motivazione/atteggiamento nei confronti dello studio
	Qualità della didattica	
	Didattica	Livello di soddisfazione delle metodologie didattiche
		Livello di gradimento della scuola
		Livello di soddisfazione del sistema di valutazione
	Clima	Livello di soddisfazione dell'offerta scolastica
		Livello di soddisfazione per le strutture
		Livello di soddisfazione degli allievi
		Livello di soddisfazione dei genitori
Livello di soddisfazione dei docenti		
		Livello di soddisfazione del personale ATA
<b>OUTPUT (Esiti del servizio)</b>	Risultati finali generali	Livello di apprendimento conseguito
	Risultati per area disciplinare	Livello di apprendimento conseguito per disciplina



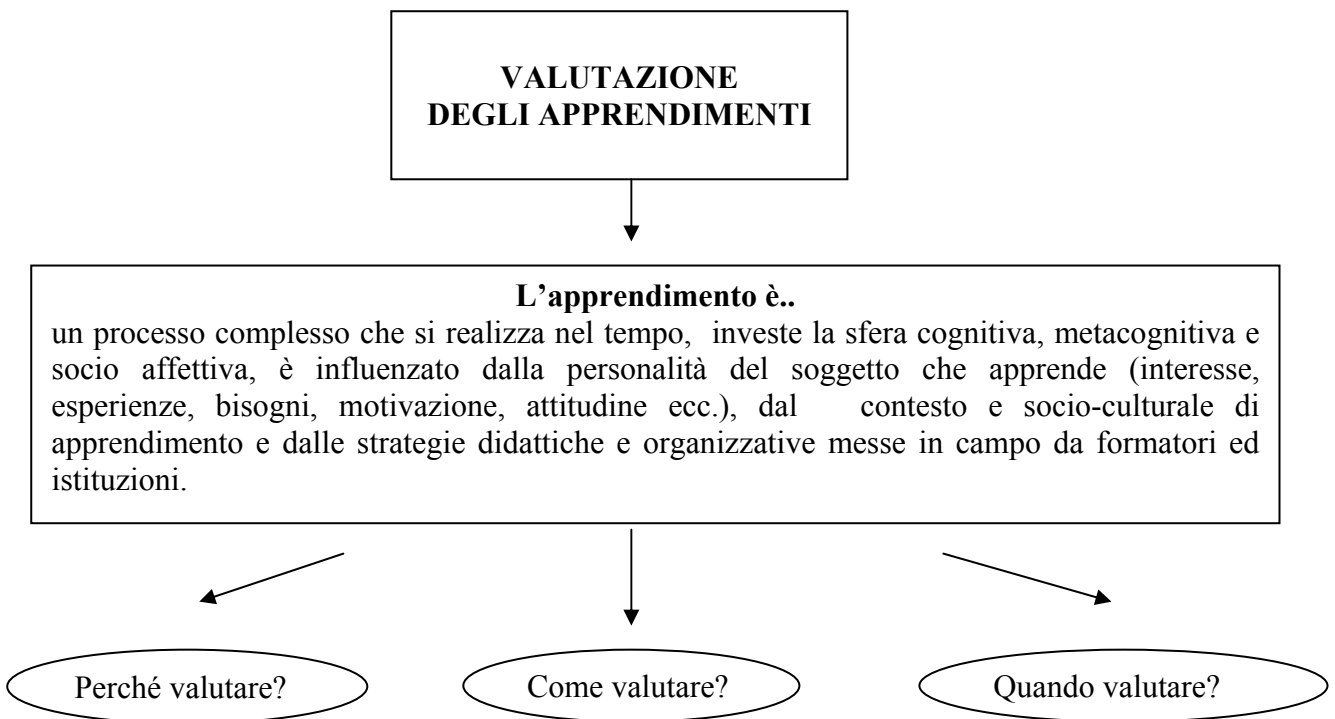
## VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

L'apprendimento rappresenta lo scopo principale ed il valore istituzionale del sistema scolastico stesso. E' un processo che coinvolge l'individuo nella sua interezza e perciò non riguarda soltanto la sfera cognitiva e metacognitiva ma anche quella emotiva ed affettiva (aspetti sia quantitativi che qualitativi).

Le **variabili** in campo sono **principalmente due**: lo stile di insegnamento e lo stile di apprendimento, dall'interazione di queste due variabili scaturisce l'apprendimento che assume perciò un forte connotato sociale.

E' un processo complesso e continuo, sia soggettivo che oggettivo, che ha come scopo non soltanto quello di comprendere il livello di apprendimento raggiunto dagli studenti, ma di verificare l'efficacia dell'intervento didattico-educativo, e eventualmente attivare processi di miglioramento.

Nel predisporre le procedure di valutazione la prima cosa da fare è convenire sui **principi teorici** di fondo e sugli scopi del giudizio di valutazione che si andrà ad esprimere (**perché si valuta?**), definire i momenti della valutazione (**quando si valuta?**), per giungere infine a scegliere i percorsi metodologici della valutazione (**come si valuta?**). le risposte a queste domande costituiscono il nucleo problematico della valutazione e l'oggetto formale di studio della docimologia.



### Perché valutare

- prevenire l'impatto del percorso progettuale
- osservare il progetto in itinere
- fare luce sul processo di apprendimento
- sostenere l'intero percorso formativo
- stabilire la bontà delle scelte operate
- rendere conto delle scelte effettuate
- usare le informazioni ritrarre i percorsi
- migliorare i processi di apprendimento

## Quando valutare?

In relazioni ai momenti in cui viene effettuata la valutazione, le prove hanno tre connotati principali:

- **Iniziale (a scopo diagnostico)**  
con funzione proattiva del processo di insegnamento-apprendimento poiché fornisce al consiglio di classe le informazioni necessarie per elaborare la programmazione didattica annuale, per stabilire la strada da percorrere, le scelte metodologiche e gli strumenti da usare per raggiungere gli obiettivi stabiliti.
- **Intermedia (a scopo formativo)**  
La valutazione formativa si svolge in corso d'opera ed ha funzione orientativa. Deve fornire informazioni agli insegnanti, ma anche agli alunni, sulla rispondenza fra insegnamento e apprendimento. Costituisce una guida importante per orientare l'insegnamento a ricercare alternative ed a predisporre attività di rinforzo. La prova formativa verifica **tutti gli obiettivi** relativi alle singole parti svolte del curriculum.
- **Finale (a scopo sommativo)**  
Con la valutazione sommativa si intende verificare i risultati complessivi alla conclusione di un percorso formativo. Verifica un campionamento degli obiettivi più rappresentativi del curriculum svolto.

## Come valutare?

- Chiarire agli studenti gli obiettivi da raggiungere
- Definire criteri di verifica
- Collegare la valutazione a quanto effettivamente insegnato
- Usare varie tipologie per rispondere a vari stili di apprendimento
- Far acquisire familiarità con gli strumenti da usare
- Usare uno un criterio riferito ad uno standard piuttosto che alla classe.
- Riflettere sugli esiti per migliorare l'intervento didattico e quello valutativo

### 1. Come descrivere gli obiettivi?

Nel predisporre le prove di verifica è necessario preliminarmente definire le **finalità** e gli **obiettivi specifici** che ci proponiamo di indagare.

Le finalità esprimono le intenzioni dell'azione formativa che si sottopongono a verifica, cioè quello che l'istituzione intende accertare.

**Esempio:** *Con questa prova intendiamo verificare*

- *le conoscenze geografiche e storico culturali relative all'area in oggetto*
- *le competenze tecnico professionali e linguistiche necessarie alla soluzione del caso*
- *la capacità di operare scelte autonome e formulare ipotesi progettuali adeguate*

Gli obiettivi descrivono ciò che nello specifico lo studente deve dimostrare di sapere e saper fare. Devono essere enunciati con verbi che esprimono azioni **osservabili e misurabili**.

Se scriviamo "L'allievo conosce i beni artistici e culturali offerti dal territorio", non abbiamo individuato correttamente l'obiettivo, perché "conoscere" non è né osservabile né misurabile.

Se invece scriviamo: “L’allievo è in grado di elencare i beni artistici e culturali offerti dal territorio”, l’obiettivo è stato correttamente indicato perché è diventato osservabile e misurabile.

I verbi da usare nell’enunciazione degli obiettivi devono quindi essere di tipo operativo.

## 2. Quali condizioni e criteri inserire negli obiettivi?

La prova dovrebbe contenere, secondo Mager<sup>10</sup> anche due **vincoli** che aiutano a predeterminare i criteri di valutazione. Sono:

- **la condizione:** cioè l’insieme di circostanze nelle quali la “performance” prestazione deve essere eseguita: il tipo di materiali e strumenti che si possono utilizzare (es. vocabolario ecc.), il limite riferito al tempo.

- **il criterio:** indica il livello qualitativo della prestazione, cioè grado di padronanza delle abilità sottoposte a verifiche che si ritiene accettabile.

**Ad esempio:** “Eseguire una traduzione dall’inglese all’italiano di un brano di 20 righe di media difficoltà (prestazione) tramite l’uso del vocabolario in non più di 30 minuti (condizione) senza commettere più di 4 errori di ortografia, lessico o sintassi (criterio).

Talvolta la specificazione di questi due vincoli (condizione e criterio), o di uno di essi, può non essere necessaria se è implicita nell’indicazione della prestazione. Ad esempio l’obiettivo “*inserire un filo da cucito nella cruna dell’ago*”, utilizzabile per verificare il grado di presbiopia di un soggetto, non ha bisogno del *criterio*, in quanto non esiste una graduazione di livelli di prestazione o si è in grado di eseguirla o non si è in grado, non vi sono valori intermedi. Si potrebbe comunque stabilire una *condizione* (“*in non più di 7 secondi/ a meno di 30 cm*”).

## 3. Quali strumenti scegliere?

Una volta definiti finalità e obiettivi specifici, dobbiamo scegliere le prove più idonee ad accertarli .

Uno dei criteri di classificazione delle prove è il grado di strutturazione che presentano, in un continuum che va dal minimo di strutturazione, ad esempio del tema e delle interrogazioni tradizionali, al massimo di strutturazione delle così dette “prove oggettive di verifica”.

La strutturazione riguarda sia il modo in cui vengono presentati gli “stimoli” (l’enunciazione di ciò che si chiede) sia le risposte:

- **Prove non strutturate** (stimolo aperto, risposta aperta): le risposte non sono univoche e non sono predeterminabili. Sono le prove tradizionali che comprendono libera trattazione degli argomenti l’interrogazione su temi di ampia portata, il tema tradizionale, la relazione, l’articolo ecc.
- **Prove semistrutturate** (stimolo chiuso, risposta aperta): le risposte non sono univoche ma sono in grande misura predeterminabili grazie ai vincoli posti negli stimoli. Appartengono a questa categoria il riassunto, il saggio breve, il colloquio strutturato, l’intervista con scaletta, il questionario con domande la prova di comprensione di testi ecc.
- **Prove strutturate** (stimolo chiuso, risposta chiusa): le risposte sono univoche e predeterminabili. Le prestazioni possono essere misurate con precisione. Sono anche

---

<sup>10</sup> R. Mager, *L’analisi degli obiettivi*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1976.

chiamate prove oggettive di verifica. Sono i quesiti: vero/ falso, corrispondenze, scelta multipla, completamento.

#### 4. Come costruire un test a scelta multipla?

*L'Association of Higher Education*<sup>11</sup>, suggerisce alcuni criteri per la corretta costruzione del test a scelta multipla:

1. Verificare un solo obiettivo alla volta
2. Il quesito (in inglese *stem*) può essere una domanda diretta o una frase incompleta.
3. Evitare frasi introduttive o incisive, subordinate e coordinate
4. Inserire nello stem la maggior parte delle informazioni, riducendo al minimo la alternative di risposta
5. Evitare uso di negazioni, in caso di uso scrivere **NON** con lettere maiuscole
6. Costruire tutte le alternative di risposta con la stessa struttura grammaticale e la stessa lunghezza
7. Le alternative devono essere tutte verosimili o plausibili eccetto quella giusta che sarà assolutamente vera
8. Evitare risposte come: *tutti e due, nessuno dei due* ecc.
9. Una volta terminata la preparazione sottoporre il test ad un collega della disciplina per migliorare il livello di affidabilità.

#### 5. Quali requisiti rispettare?

Le prove di verifica dovrebbero innanzitutto rispondere a tre requisiti.

- **Validità.** E' riferita agli aspetti qualitativi delle rilevazioni. Le prove sono valide se contengono un campione sufficientemente rappresentativo delle conoscenze e/o abilità che si intendono indagare. Questo campione deve essere fortemente ancorato al curriculum effettivamente svolto e **tenere conto**:
  - a) degli obiettivi stabiliti,
  - b) dei contenuti svolti
  - c) del tipo di scuola
  - d) della metodologia didattica usata.
- **Attendibilità.** E' riferita alla fedeltà delle misurazioni. Le prove sono attendibili se utilizzano sistemi di misura stabili ed omogenei e se hanno determinato preventivamente e senza ambiguità i criteri di interpretazione dei risultati.
- **Funzionalità.** E' riferita agli aspetti pratici della somministrazione e della valutazione delle prove. Una prova è funzionale se ciò che si chiede di fare è enunciato in modo chiaro, se la valutazione è espressa in modo altrettanto chiaro e ottenuta in modo pratico e riconoscibile

---

<sup>11</sup> AAHE. <http://www.aahe.org/>

## 6. Come Limitare effetti negativi

Gli esiti della ricerca docimologica hanno messo in evidenza che la percezione del giudizio del docente valutatore può essere influenzata da **fattori psicologici ed emotivi**, che producono gli effetti negativi descritti da G. Domenici<sup>12</sup>

- **effetto alone** (condizionamento a valutazioni negative o positive precedenti)
- **effetto contrasto** (condizionamento a standard ideali di prestazione)
- **effetto stereotipia** (condizionamento ad opinione generalizzata originaria)
- **effetto pigmalione** (condizionamento dovuto ad aspettative di prestazione)

L'esperienza personale ci dimostra che è possibile assegnare voti o giudizi differenti ad una medesima prova a seconda che si attribuisca maggiore o minore "peso" all'uno o all'altro degli aspetti che si intendono verificare.

La prova o parte di prova che intenda, ad esempio, verificare capacità di sintesi o di valutazione avrà un peso sicuramente superiore a quella prova o parte di prova che abbia come scopo la verifica di conoscenze settoriali.

Non abbiamo ancora standard di riferimento nazionali ma soltanto i nostri standard relativi, definiti in base alla media delle prestazioni ottenute in precedenza, e questo aumenta la soggettività.

Per misurare in modo abbastanza attendibile, entro i limiti della situazione data, le prove a risposta aperta è necessario stabilire:

- **i parametri** (detti anche **standard di riferimento, criteri, macro-obiettivi**), ossia le abilità-obiettivo che ci proponiamo di valutare,  
Esempio di parametro: *padronanza linguistica*.

La scelta di **parametri** all'interno di una disciplina o area disciplinare può essere soggettiva e variare secondo l'importanza che si assegna alle prestazioni attese. La variabilità dipende inoltre da molti altri fattori fra cui l'anno di frequenza, gli obiettivi prioritari del profilo professionale, il monte ore assegnato alla disciplina e così via.

- **gli indicatori** (detti anche **descrittori**) che intendiamo utilizzare per descrivere gli aspetti del parametro sottoposti a verifica,

Esempio di indicatori relativi a "*padronanza linguistica*":

- a) repertorio comunicativo-espressivo*
- b) repertorio lessicale,*
- c) appropriatezza lessicale*

- **le prestazioni**, (**abilità-obiettivo o performance**), per ciascun livello della scala adottata

---

<sup>12</sup> G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari 1993

Esempio di prestazione riferita al **parametro padronanza linguistica**, al **livello 5** (valutazione **ottimo**), descritta sulla base degli **indicatori sopra definiti** e riferita ad una classe finale di liceo:

- a) *padroneggia un ampio repertorio linguistico che gli consente di formulare i pensieri in modo preciso ed efficace, di enfatizzare, differenziare e eliminare ambiguità*
- b) *possiede un ricco repertorio lessicale,*
- c) *usa un lessico appropriato all'argomento trattato*
- d) *dimostra controllo morfo-sintattico di una lingua complessa.*

- **punteggi**, misurazioni assegnate ai vari livelli,
- **giudizi**, valutazioni corrispondenti ai vari livelli

Per diminuire il livello di soggettività, è auspicabile, in una fase di assenza di **standards nazionali di contenuto e di prestazione**, che nello stesso tipo di scuola, nelle stesse classi (le prime, le seconde ecc...) e nelle stesse discipline ci si orienti verso **parametri e indicatori** uniformi e verso un' uniforme corrispondenza fra **prestazioni attese e livelli**.

E' auspicabile adottare un linguaggio comune concordandolo a livello di riunioni collegiali o dipartimentali.

### **Valutazione analitica o olistica?**<sup>13</sup>

La valutazione olistica, contrariamente alla valutazione analitica, consiste in un giudizio complessivo concernente la qualità di un processo e di un prodotto didattico-educativo.

Mentre nella valutazione analitica ogni livello di prestazione comprende la descrizione di un solo parametro nella valutazione olistica ogni livello di prestazione viene descritto comprendendo vari parametri.

Il principio che ispira la valutazione olistica è che una composizione scritta deve essere valutata sulla base dell'efficacia comunicativa dell'intero messaggio ad un particolare tipo di audience per un preciso scopo. Chi valuta deve giudicare l'elaborato nel suo complesso piuttosto che aspetti individuali presi in considerazione isolatamente.

Anche se nel processo di valutazione subentrano parametri specifici tipo l'organizzazione, l'unità, la punteggiatura, il punteggio attribuito è olistico poiché si valuta l'efficacia complessiva derivante dall'integrazione dei vari indicatori.

Questi sono i parametri che normalmente entrano nella valutazione<sup>14</sup>

- **Appropriatezza**—la misura in cui lo studente usa lingua e stile adeguato allo scopo, contesto e audience di riferimento.
- **Pertinenza**—La misura in cui lo studente si attiene all'idea principale dell'elaborato
- **Approfondimento**—Il livello delle conoscenze a supporto dell'argomento

---

<sup>13</sup> AAHE. American association for higher education  
<http://www.aahe.org/>

<sup>14</sup> AAHE. American association for higher education  
<http://www.aahe.org/>

- **Organizzazione**—La chiarezza e sequenza logica delle idee esposte
- **Correttezza formale**
- **Uso del lessico specifico**

Nella descrizione dei livelli di prestazione sia nella valutazione olistica che in quella analitica occorre seguire alcune indicazioni:

1. Usare descrittori ed evitare giudizi (**No**: *conoscenza ottima della prima guerra mondiale, ma illustra/ spiega/descrive le cause e le conseguenze della prima guerra mondiale in maniera articolata...*)
2. Descrivere il più alto livello di prestazione
3. Descrivere poi quello più basso
4. Creare all'interno di questi i livelli intermedi .
5. Ogni livello deve essere ben distinto dagli altri. E' preferibile averne di meno e ben distinti che di più e confusi.
6. Validare la scala di valutazione con la collaborazione di un secondo docente
7. Aggiustare in base alle osservazioni del secondo docente

### Quali altri strumenti per valutare?

Oltre agli strumenti di verifica tradizionali stanno assumendo importanza altre forme di valutazione, sia formali che informali, in risposta a nuovi orientamenti della didattica ed ai nuovi scenari socio-economici.

- **Osservazioni e annotazioni sistematiche** (l'osservazione costante del comportamento e dell'attività degli allievi in classe accompagnata da una sorta di **diario** informale, comprensivo delle annotazioni dei libri che hanno letto, di quanto di questi hanno compreso e di quanto delle informazioni raccolte riescono ad usare)
- **Raccolte documentali** (campioni progressivi degli elaborati degli studenti, di cui i genitori possano prendere visione)
- **Checklist** (tecniche semplici di registrazione dei progressi degli studenti )
- **Prodotti** (un disegno fatto durante la lezione di educazione artistica è un prodotto, una ricerca storica è un prodotto ecc.. e tutti sono testimonianze dei progressi compiuti dagli alunni)

### Il portfolio degli studenti

Si tratta di un'esperienza valutativa molto innovativa per tutti gli ordini di scuola.

L'introduzione a livello sperimentale nelle scuole secondarie di secondo grado è regolata dall'art. 6 del DPR 275 del 1999.

Le funzioni di tale documento sono tre: **funzione certificativa, formativa e di documentazione.**

Il portfolio raccoglie in modo sistematico, sulla base di obiettivi concordati e di criteri predeterminati, i lavori che vengono realizzati, fornendone documentazione, analisi, interpretazione e valutazione.

In questo modo è possibile valutare in modo puntuale:

- a) le prestazioni finali,
- b) i processi,
- c) le strategie messe in opera,

- d) i progressi compiuti nel contesto.

Al formatore permette una valutazione in itinere, e al formando una costante autovalutazione, che è ciò che stimola la sua collaborazione.

Il portfolio è uno strumento di valutazione che il movimento USA per Valutazione Autentica ( Authentic assessment) contrappone ai tradizionali strumenti di verifica, poiché valorizza tanto il processo quanto il prodotto della formazione.

### **Il dibattito sulla valutazione negli USA: Valutazione tradizionale o autentica<sup>15</sup>?**

Il movimento di pensiero Authentic assessment (valutazione autentica)<sup>16</sup> ha messo a fuoco la necessità di fare uso di forme di valutazione degli apprendimenti più vicine alla realtà rispetto ai test tradizionali e più efficaci nell'incidere nella sfera della autoformazione dello studente.

La *valutazione autentica* o *alternativa* si contrappone alla valutazione tradizionale, in particolare, alla valutazione misurata attraverso prove oggettive di verifica.

Secondo i sostenitori della valutazione autentica il limite maggiore della valutazione tradizionale sembra collocarsi “in ciò che” essa intende e riesce a valutare. Valutando ciò che un ragazzo “sa”, si controlla e si verifica la “riproduzione” ma non la “costruzione” e lo “sviluppo” della conoscenza e neppure la “capacità di applicazione reale” della conoscenza posseduta.

La valutazione autentica, di cui si discute dagli anni novanta, ha lo scopo di verificare le abilità degli studenti in contesti operativi reali, in compiti o progetti autentici, mettendo realmente a prova le competenze cognitive, metacognitive che hanno acquisito.

La prospettiva di una “valutazione alternativa” in sostituzione di quella tradizionale è stata proposta da Grant Wiggins<sup>17</sup> e sta a indicare una valutazione che intende verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa” fondata su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento.

Wiggins afferma : “*La valutazione è autentica quando analizziamo la prestazione di uno studente in compiti intellettuali significativi e reali. La valutazione di tipo tradizionale invece si basa su prove sostitutive dalle quali pensiamo di poter trarre informazioni valide sulle prestazioni degli studenti in relazione a compiti impegnativi.*”<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Authentic Assessment toolbox

<http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm#definitions>

<sup>16</sup> Wiggins, Grant (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*,

<http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>

Authentic assessment.

<http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/>

<sup>17</sup> **G. Wiggins** *Educative assessment . Designing assessments to inform and improve student performance*, (1998). San Francisco, CA, Jossey Bass,

<sup>18</sup> *Assessment is authentic when we directly examine student performance on worthy intellectual tasks. Traditional assessment, by contract, relies on indirect or proxy 'items'--efficient, simplistic substitutes from which we think valid inferences can be made about the student's performance at those valued challenges.*

**Wiggins, G.**, The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 1990



Può capitare che alcuni studenti riescano bene nei test a scelta multipla ma, quando viene chiesto loro di dimostrare ciò che sanno in una prestazione concreta, sembrano confusi e dimostrano una competenza da principianti e non da esperti come hanno dimostrato nei test.

Secondo i sostenitori della valutazione autentica quella di tipo tradizionale (TA- Traditional Assessment) si basa sui seguenti presupposti teorici:

1. La mission della scuola è di preparare cittadini “produttivi”
2. Per essere tali devono possedere un certo bagaglio di conoscenze e abilità
3. Pertanto le scuole devono far acquisire tali conoscenze e abilità
4. La scuola poi deve verificare tramite i test oggettivi se gli studenti hanno acquisito tali conoscenze e abilità.

In questo modello il curriculum fa da guida alla valutazione. La conoscenza è costituita dal curriculum, sulla base del quale si procede a sviluppare e somministrare gli strumenti di valutazione.

La valutazione autentica (**AA- Authentic Assessment**) deriva, invece, dai seguenti presupposti teorici:

1. La mission della scuola è di preparare cittadini “produttivi”
2. Per essere tali devono essere capaci di svolgere compiti significativi in contesti reali
3. Pertanto le scuole devono aiutare gli studenti ad acquisire le competenze necessarie allo svolgimento di compiti autentici
4. La scuola poi deve verificare se gli studenti sono in grado di svolgere i compiti richiesti dal mondo reale.

In questo modello la valutazione fa da guida al curricolo. I docenti stabiliscono le prestazioni che gli studenti dovranno effettuare per dimostrare le loro abilità e sulla base di queste viene definito il curriculum, che diventa mezzo per lo sviluppo delle competenze richieste allo svolgimento di un determinato compito. (*planning backwards*)

## CONCLUSIONI

Questo contributo non esaurisce tutta la riflessione che la ricerca sulla valutazione ha prodotto. La riflessione sulla valutazione autentica o tradizionale si protrae da più di dieci anni ed è ricca di sviluppi teorici e di applicazioni pratiche.

Stiamo assistendo ad una crisi convergente sia dei sistemi che hanno usato principalmente modalità valutative di tipo quantitativo che dei sistemi che hanno privilegiato le tipologie di tipo qualitativo. I primi cercano di integrare i sistemi usati con valutazioni che coinvolgano il giudizio dei docenti, la consapevolezza degli studenti e l'integrazione della valutazione degli aspetti cognitivi con gli aspetti socio-affettivi. Nel secondo caso, si cerca di integrare la valutazione di tipo prettamente soggettivo con test oggettivati per aumentare il livello di affidabilità dei giudizi espressi.

Le più recenti pratiche anche nel campo della formazione, valutazione e certificazione quali il portfolio dello studente, la valutazione di sistema interna ed esterna, i progetti qualità, l'educazione permanente, ecc, fortemente auspiccate dal Consiglio dell'Unione Europea, con dettagliate raccomandazioni ed inviti (Bruxelles 12 Febbraio 2001), non sono che altro che forme di risposta ai più recenti sviluppi della ricerca in campo valutativo ed alle esigenze derivanti dai nuovi scenari socio-economici in una prospettiva di economia globale e di educazione interculturale e permanente .

## BIBLIOGRAFIA

- Barzanò, G., Mosca, S., Scheerens, S., (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.
- Vairetti, U., *Fare qualità a scuola*, Le Monnier, Firenze, 1995.
- Gaziel, H., Warnet, M., *Il fattore qualità nella scuola del 2000*, La Scuola, Brescia, 2000.
- Fava, G., *Guida all'eccellenza*, Angeli, Milano, 1998.
- Castoldi, M., *Segnali di qualità La Scuola*. Brescia, 1998.
- Bertoldi, F., Serio N., (a cura di), *Oltre la valutazione*, Armando editore, 1999.
- Vertecchi, B., *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, 1993.
- Bondioli, A., Ferrari, M., (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Angeli, Milano, 2000.
- Petracca, C., *Valutazione della scuola*, La Scuola, Brescia, 1996.
- Guasti, L., *Valutazione e innovazione*, De Agostini, Novara, 1996.
- Hamblin, A.C., *Evaluations and control of training*, London, MacGraw Hill, 1974.
- Domenici, G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari, 1993.
- Vertecchi, B., *Manuale della valutazione*, Editori Riuniti, Roma, 1984.
- Vertecchi, B., (a cura di), *Valutazione e qualità degli studi. Per un servizio docimologico nazionale*, Tecnodid, Napoli, 1989.
- Gagnè, R.M., *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando editore, Roma 1973.
- Lichtner, M., *La qualità delle azioni formative*, Editore Franco Angeli, Milano 2001.
- Mager, R.F., *L'analisi degli obiettivi* Teramo, Giunti Lisciani, 1985.
- Mager, R.F., *L'analisi degli obiettivi*, Teramo, Giunti Lisciani, 1985.
- Mariani, L., *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Zanichelli, 2000 Bologna.
- Scurati, C., *Qualità allo specchio*, La Scuola, Brescia, 1997.
- Scurati, C., Giordan, A., Elliot, J., *La ricerca-azione*, Boringhieri, Torino, 1993.
- Mantovani, S., *La ricerca sul campo in educazione*. Bruno Mondadori, Milano, 1998.
- Trombetta, C., (a cura di), *Ricerca-azione e psicologia dell'educazione*, Armando, Roma, 1988.
- Tyler, R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, London, Open University, 1971.
- Vertecchi, B., *Archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole*, CEDE, Frascati, 1999.
- Romei, P., *La qualità nella scuola*, McGraw Hill, Milano, 1991.
- Lopriore, L., (1998), *L'uso del Portfolio a Scuola. La Ricerca* 15/12/1998., Loescher, Torino.