

IL LESSICO DELLA VALUTAZIONE

Di G. Benvenuto

La giungla terminologica (Versione cartacea) 2

1. Il "cosa" valutare.....	2
<input type="checkbox"/> <u>profitto scolastico / padronanza</u>	3
<input type="checkbox"/> <u>conoscenze / prestazioni</u>	4
<input type="checkbox"/> <u>standard / progresso</u>	5
<input type="checkbox"/> <u>formativa / sommativa</u>	5
2. Il "quando" valutare.....	6
<input type="checkbox"/> <u>continua / discreta</u>	6
<input type="checkbox"/> <u>Schema: I tempi e livelli di formalità nella valutazione</u>	8
3. Il "come" valutare	9
<input type="checkbox"/> <u>formale/ informale</u>	9
<input type="checkbox"/> <u>riferita alla norma (normative) / criterio (criteriali)</u>	9
<input type="checkbox"/> <u>diretta / indiretta</u>	10
<input type="checkbox"/> <u>soggettiva / oggettiva</u>	11
<input type="checkbox"/> <u>liste di controllo / scale di punteggio</u>	11
<input type="checkbox"/> <u>in base all'impressione / a criteri</u>	12
<input type="checkbox"/> <u>olistica / analitica</u>	12
<input type="checkbox"/> <u>di categorie / di serie</u>	12
4. Il "chi" valuta	12

La giungla terminologica¹ (Versione cartacea)

Nel 1975 Popham definì il lessico utilizzato nel campo della valutazione con l'espressione "giungla terminologica"². Una volta allargato il quadro a livello internazionale la giungla assume dimensioni maggiori, per continuare con la metafora, ma sta ad indicare l'ampia varietà di prassi valutative sviluppate ed adottate nei diversi contesti, la necessità di mantenere specificità su alcuni aspetti ma anche l'uso eccessivo di sinonimi non sempre giustificato.

Il "Quadro di riferimento Europeo per l'insegnamento e valutazione delle lingue" si offre per un utile approccio comparativo, in quanto elenca i differenti approcci per l'individuazione dei livelli di valutazione (QRE, 2001: 183-192). Nel ripercorrere i diversi termini utilizzati a livello internazionale, opportunamente adattati e integrati al nostro discorso, è indispensabile ricordare che la complessità terminologica è giustificata dalla sovrapposizione degli approcci. Alcuni termini centrano la definizione dell'oggetto di valutazione (cosa valutare), altri riguardano le modalità di attribuzione di voti, giudizi o punteggi (come valutare), alcuni sottolineano i tempi didattici che spesso scandiscono le funzioni valutative (quando), e infine alcune espressioni rimandano alla responsabilità nella valutazione (chi valuta). Ancora una volta il continuum problematico della valutazione si presenta nella sua dialettica tra aspetti qualitativi e quantitativi e sui livelli di responsabilità che chi valuta si trova ad assumere.

1. Il "cosa" valutare

Quando si valuta, e conseguentemente si mette un voto o si attribuisce un giudizio, che cosa stiamo misurando? La domanda nella sua centralità abbraccia un po' tutte le questioni docimologiche.

La sovrapposizione di espressioni e termini relativi agli "oggetti" della valutazione è spesso motivo di incomprensioni nella scuola e in tutti i contesti che richiedono un qualche livello di misurazione degli apprendimenti. Non si può negare che la definizione di obiettivi, l'esplicitazione delle competenze, la delimitazione del campo concettuale o di contenuti oggetto di una verifica

¹ Questo materiale cartaceo riprende quasi integralmente il paragrafo 3.2 del testo *Mettere i voti a scuola* che l'autore ha pubblicato nel 2003 per la casa editrice Carocci.

² L'espressione "a terminology jungle" è coniata da Popham, W.J. (1975, pp.9-11), ripresa da Vandevette (1991, p.127) e riutilizzata in Italia da Giovannini (1988; 1994, p.48).

rimandi alla qualità e alle modalità dell'apprendimento, e quindi al contesto generale dell'istruzione. Senza un accordo operativo sul "cosa" si sta valutando, che rifletta anche le diverse teorie di riferimento, aumentano quindi le distorsioni docimologiche e si mette in discussione la validità delle valutazioni.

In questi ultimi anni nella scuola la tematica si è arricchita di termini provenienti da ambiti professionali e maggiormente extra-scolastici. La triade conoscenze/competenze/capacità, che recentemente in Italia si è andata affermando, ha suscitato non pochi dibattiti, lasciando in disparte termini come abilità e nozioni, per rimanere al solo ambito della verifica degli apprendimenti di area cognitiva. Riprenderemo più analiticamente il discorso nel paragrafo seguente, discutendo degli obiettivi didattici, della centralità delle competenze e allargando il piano alle diverse forme di apprendimento in contesti formativi.

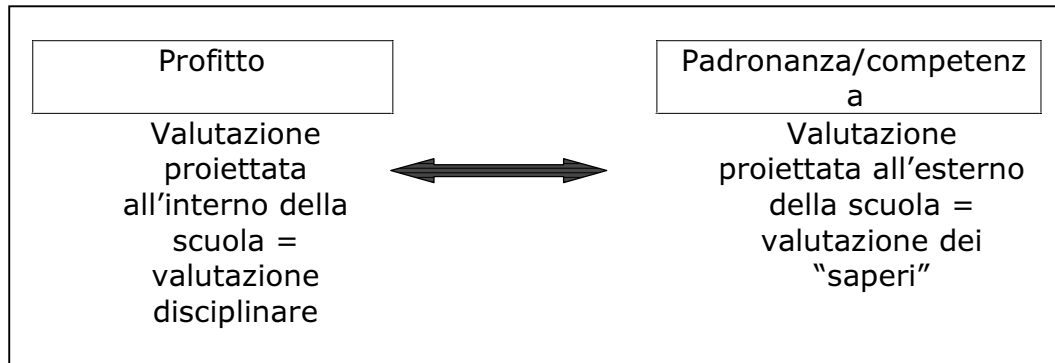
Le coppie di termini che qui presentiamo offrono uno spaccato delle riflessioni e spesso incomprensioni che si sviluppano quando ci si trova a valutare, individualmente e collegialmente.

◆ **profitto scolastico / padronanza**

La *v. del profitto*, almeno in contesti scolastici, è quella che mira all'accertamento del raggiungimento di un progresso rispetto ad un punto di partenza, dello scarto tale da poter definire il percorso di studio ed apprendimento in termini di acquisizione di risultati o raggiungimento di obiettivi. Genericamente inteso il profitto rimanda ad apprendimenti di insegnamento scolastico e quindi a obiettivi di programma e contenuti disciplinari. Si tratta quindi di una valutazione interna alla scuola e/o della disciplina di insegnamento. Un insegnante che valuta in termini di profitto è fondamentalmente interessato a rilevare e valutare il "guadagno", la "crescita" rispetto a determinati punti di partenza.

La *v. di padronanza o di competenza*, invece, più specificamente rimanda a forme di verifica dell'acquisizione di "saperi" utili anche al contesto extra-scolastico, come ad esempio per le professioni. E' questa quindi una valutazione più attenta al mondo esterno. Il "saper scrivere" ad esempio è un'ampia competenza, oggetto di attenzione e formazione della scuola da sempre, ma anche fortemente richiesta da contesti professionali e lavorativi una volta usciti dai percorsi formativo-scolastici. Se definiamo la competenza come un costrutto di abilità e prestazioni, non teorico ma da utilizzare in contesti/situazione ci accorgiamo che una sua globale misurazione è impensabile. Al massimo noi riusciamo a sottoporre a verifica alcune prestazioni che permettono poi di generalizzare sulla padronanza o meno di una determinata competenza. Facciamo scrivere riassunti e altre forme di scrittura per poter inferire il possesso e il relativo grado della competenza più generale della scrittura. Ci basti qui collegare il discorso sulle competenze con quello della verifica di comportamenti osservabili. Si pensi così a quelle forme di verifica che tendono a rilevare se uno studente è in grado o meno di fare qualcosa in "situazione pratica":

una determinata sequenza di operazioni per raggiungere un risultato, una capacità di soluzione di problemi, un'applicazione mirata di determinate conoscenze ecc. Le due valutazioni di profitto e competenze rimandano però ad un possibile continuum relativo alla prospettiva valutativa più o meno orientata all'interno o all'esterno della scuola.



Per la rilevazione dell'avanzamento o meno dei percorsi, e quindi del profitto, si richiedono forme di verifica che permettano di comparare nel tempo il raggiungimento di un determinato apprendimento, mentre per la rilevazione di una padronanza ci si rivolge maggiormente a prove pratiche, nelle quali sia possibile riscontrare la presenza/assenza ed eventuali graduazioni di una determinata competenza.

Quando non si dispone di prove graduate in difficoltà da utilizzare nel tempo, si può ricorrere a prove di classe e all'analisi della differenza di rango che gli studenti occupano all'interno della distribuzione dei risultati. Con il primo metodo si cerca di verificare se lo studente riesce a svolgere prove sempre più difficili, con il secondo se invece lo studente cambia posizione in graduatoria, migliorandola, in prove diverse e comuni a tutta la classe.

◆ **conoscenze / prestazioni**

La v. orientata alle *conoscenze* rimanda all'accertamento di concetti, fatti e nozioni, per rimanere in una terminologia ben conosciuta nella scuola, cioè tende a saggiare la memorizzazione dei "contenuti" di studio. La seconda, quella orientata alle *prestazioni* si rivolge, attraverso prove dirette, alla verifica di elementi costitutivi delle competenze (cfr. profitto/competenze). Non potendo infatti verificare direttamente una larga competenza quale ad esempio il saper scrivere a scuola si propongono prove o compiti che attivano prestazioni, cioè comportamenti osservabili e quindi sottoponibili ad una qualche forma di analisi comparativa e misurazione di tratti.

Se volessimo richiamare le "antiche" categorie o livelli che Bloom (1956) aveva indicato nella tassonomia degli obiettivi cognitivi, potremmo indicare la valutazione delle conoscenze come quella che focalizza il livello della memorizzazione, riconoscimento o identificazione di dati o fatti specifici, della terminologia o delle classificazioni (cfr. Brown, 1976 riadattato in Pellerey, 1994). Per valutazione delle prestazioni potremmo invece intendere quella che tende maggiormente alla verifica della comprensione e applicazione di quelle conoscenze in contesti specifici di discipline o generali.

♦ **standard / progresso**

Per valutazione di standard si intende quella che permette di selezionare, discriminare tra chi ha raggiunto un determinato livello (*competence standard*), o soglia di accettabilità (*cut-off-point*) e chi si trova al di sotto di tale traguardo. La divisione tra "esperti/non esperti", "competenti/non" tipica di una valutazione che si basa su criteri di padronanza non tende alla misurazione dei gradi di qualità dei risultati conseguiti.

La valutazione di progresso o basata su criteri di progressività va invece a rilevare proprio il continuum di quegli apprendimenti che portano al raggiungimento o meno di una determinata competenza. Essa dovrà quindi identificare tutti i livelli significativi della padronanza e procedere ad una valutazione, graduale e in sequenza di tali livelli.

Un buon esempio di valutazione della padronanza e dei suoi elementi costitutivi in un possibile continuum ci è offerto dall'ECDL (*European Computer Driving Licence*). La licenza si raggiunge attraverso una serie di 7 prove di padronanza, ciascuna con specifici criteri che definiscono lo standard da raggiungere³. I singoli criteri definiscono lo standard per il raggiungimento delle diverse sotto-prove e il continuum di prove definiscono il criterio per il raggiungimento della padronanza "informatica".

♦ **formativa / sommativa**

Questa coppia di termini, forse la più celebre nel lessico della valutazione scolastica, si deve a Scriven (1967). Essa inizia ad imporsi insieme al diffondersi di procedimenti scientifici per l'istruzione intorno agli anni settanta, designati come *mastery learning* (cfr. per l'Italia: Visalberghi, 1974 e Vertecchi, 1976). Accanto alla valutazione tradizionale, sommativa perché si effettua a posteriori, si introduce la valutazione che interessa l'apprendimento nel suo verificarsi.

La *v. formativa* è quella che appunto dà "forma" agli apprendimenti cioè si svolge durante i percorsi formativi e serve a regolarne gli obiettivi, i tempi, le modalità. Essa è un processo continuo, aiuta la raccolta di quelle informazioni sull'andamento degli apprendimenti, difficoltà e punti di forza, necessarie per la riprogettazione degli interventi didattici. Con l'espressione *valutazione formatrice*, da alcuni anni a questa parte si è inteso distinguere quel tipo di valutazione che confronta la percezione che si ha di una conoscenza/competenza con la loro verifica effettiva. Essa può essere svolta sia dai docenti sia dagli studenti stessi come processo di auto-valutazione. Si pensi a quando si correla l'auto-valutazione con i risultati ad un test per verificare se e quanto alla percezione di competenza corrisponda un effettivo suo raggiungimento.

³ I diversi Moduli con prove di esame finale previsti per l'ECDL (*European Computer Driving Licence*) sono: 1. Concetti di base dell'IT (*Basic concept of Information Technology*), 2. Uso del computer/Gestione file (*Using the computer and managing files*), 3. Elaborazione testi (*Word processing*), 4. Foglio elettronico (*Spreadsheets*), 5. Database (*Database*), 6. Presentazione (*Presentation*), 7. Reti informatiche – Internet (*Information and communication*).

La *v. sommativa* è quella che si svolge al termine di un processo di insegnamento o azione didattica e serve appunto a fare una "somma" dei risultati ottenuti. Essa in quanto attuata al termine di un ciclo di interventi, di un modulo, di un corso, è puntuale e nella gran parte dei casi si rivolge alla verifica del profitto ma anche delle competenze raggiunte.

2. Il "quando" valutare

La valutazione del raggiungimento degli obiettivi prestabiliti assume contorni diversi se compiuta in momenti diversi dell'azione didattica e nell'arco temporale dell'anno scolastico.

◆ continua / discreta

La valutazione *continua* è quella che l'insegnante o lo studente svolgono durante l'intero arco del corso (anno, ciclo) relativamente alle diverse attività di apprendimento previste. I compiti, le esercitazioni, i diversi lavori, progetti e prestazioni in generale sono in questo senso valutate utilizzando i vari sistemi di attribuzione di voto o giudizio concordati (v. scale di misura). Per questo tipo di valutazione si ricorre ad un ampio spettro di sistemi di verifica, da quelli più strutturati, come i test, alle altre forme scritte, orali, individuali o di gruppo. Si può prevedere la costruzione di un port-portfolio per raccogliere determinati elementi di processo con campioni di lavori e relative valutazioni, in modo da raggiungere una valutazione finale più dinamica e più rispondente al continuum delle attività svolte durante il corso.

La valutazione si definisce *discreta* o puntuale quando è rivolta ad un unico elemento, sia prova in generale, sia un determinato aspetto di quella prova. Un compito in classe può ad esempio essere considerata una tipica prova a valutazione discreta. Le prove finali, in genere, si identificano come valutazioni puntuali, istantanee, fotografie di un determinato momento degli apprendimenti individuali e di gruppo. Non conta ciò che si è fatto precedentemente o si potrebbe fare il giorno dopo, nelle valutazioni puntuali, si registra ciò che lo studente sa o sa fare in quel preciso giorno. Che la valutazione possa poi considerare altri elementi di contesto o distorsioni è un altro discorso (v. misurazione e valutazione), che non tocca la definizione di valutazione "discreta/puntuale".

Ovviamente nell'arco delle attività didattiche queste due forme di valutazione si intersecano: le valutazioni discrete sono infatti punti prestabiliti all'interno di quella continua.

Nello schema che segue si sintetizza la concatenazione dei diversi momenti di verifica nella prassi didattica e scolastica, e si esplicita il loro carattere di formalità/informalità prevalente

La valutazione nei diversi momenti riveste funzioni differenti (cfr. Vertecchi, 1984). Svolta all'inizio di un percorso, o dell'anno scolastico, e la chiamiamo **iniziale** o di **ingresso**, serve a verificare la situazione di partenza (analisi dei prerequisiti) per

meglio impostare le azioni didattiche successive. Questa valutazione, se svolta con particolare precisione e su elementi significativi, permette di individuare le azioni più proficue, di natura compensativa o integrativa, in pratica di mettere a punto i percorsi individualizzati (diagnostica) utili anche a indirizzare meglio lo studente (ri-orientamento).

Quando la valutazione si svolge durante il processo di insegnamento/apprendimento (**in itinere**), essa serve a rilevare informazioni nel corso stesso del processo, nel suo verificarsi, per poterlo rimodellare (formativa) e migliorare in corso d'opera. La formatività della valutazione investe il processo stesso di insegnamento e quindi contribuisce a finalizzare in modo più efficace gli interventi correttivi e di approfondimento per gli apprendimenti (diagnostica). Considerando che questa valutazione avviene sotto forme diversificate e soprattutto si moltiplica durante le fasi didattiche, la chiamiamo **continua**, proprio ad indicare il suo carattere permanente e pervasivo.

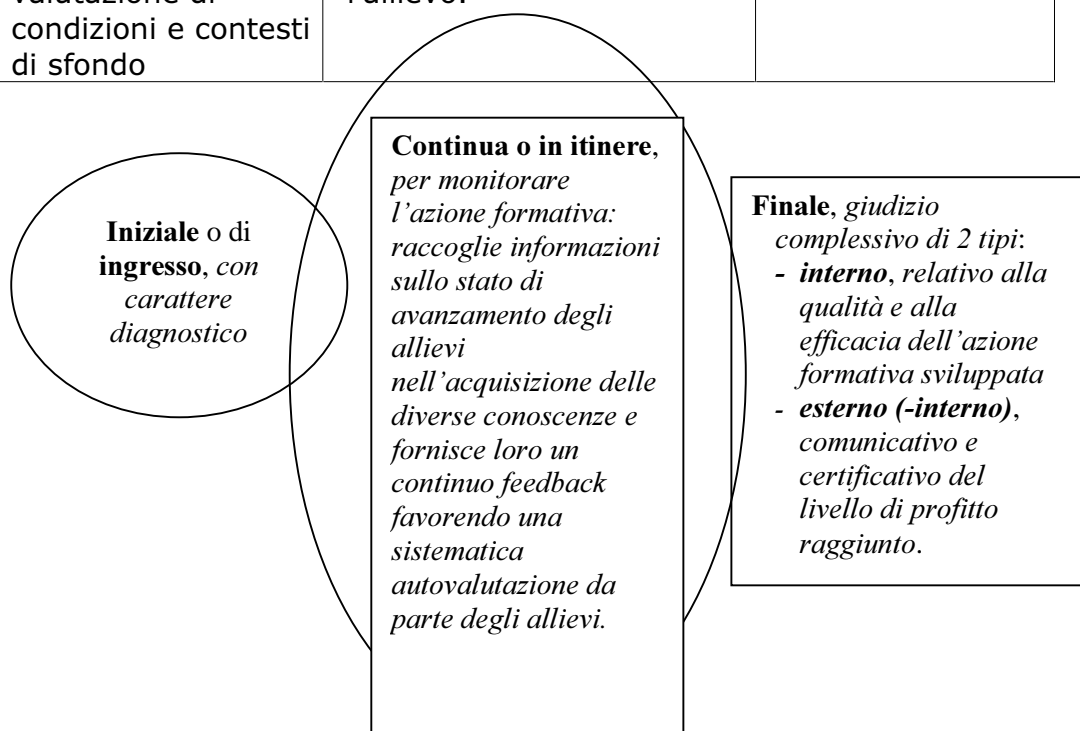
La valutazione che invece si svolge al termine di un segmento formativo (lezione, unità, modulo, corso), e la chiamiamo finale, diventa riassuntiva del segmento, cioè ne sintetizza il percorso (sommativa) descrivendo il raggiungimento o meno di determinati livelli predefiniti di competenze (certificativa) e offrendo giudizi e indicazioni predittivi-previsionali di prosecuzione di percorso (prognostica).

La misurazione degli apprendimenti degli studenti fornisce poi tutta una serie di indicazioni indirette sull'efficacia dell'insegnamento, da intendere qui limitatamente al raggiungimento di obiettivi e di validità/coerenza complessiva.

Proprio in ragione del fatto che ogni insegnante, nelle differenti fasi dell'anno scolastico, si trova spesso a dimensionare e a ridimensionare gli obiettivi curricolari (cognitivi e relazionali), si deve disporre di sufficienti informazioni per compiere efficacemente questa revisione e per impostare una valida analisi di coerenza tra: a) obiettivi e contenuto dell'insegnamento, b) obiettivi e strumenti della valutazione, c) contenuto e strumenti della valutazione (cfr. Scriven, M., 1967).

♦ **Schema: I tempi e livelli di formalità nella valutazione**

<p>Formale, per l'accertamento della situazione di ingresso. Informale, per la valutazione di condizioni e contesti di sfondo</p>	<p>Informale, avviene nel corso dell'interazione didattica. Frutto del rapporto quotidiano che l'insegnante ha con l'allievo.</p>	<p>Formale, corrispondente alla certificazione.</p>
---	--	--



3. Il "come" valutare

Ben diversa la questione terminologia relativa alle modalità di valutazioni e procedure che si possono adottare per i diversi livelli misurativi. Le diverse coppie di termini che rimandano soprattutto al come valutare definiscono da un lato la varietà di approcci, dall'altro la necessità di rapportarli alle funzioni della valutazione e alla natura di ciò che si vuole valutare.

◆ **formale/ informale**

La v. *formale* è quella che utilizza strumenti e modalità di rilevazione che pongono tutti gli studenti di fronte alle stesse condizioni. La forma è uguale per tutti, come negli esami o nella somministrazione di prove strutturate. Le verifiche formali sono quelle che si prestano alle rilevazioni collettive, come ad esempio quando si procede all'accertamento della situazione di ingresso, ad inizio di anno scolastico o di unità modulare. Con le v. formali in pratica si rileva attraverso un'uguale prova o procedura e in contesto controllato.

La v. *informale* raccoglie invece tutte le possibili modalità di osservazione o di accertamento non predefinito ma che all'interno dell'azione didattica, del rapporto quotidiano che l'insegnante ha con l'allievo, permettono di rilevare l'andamento delle attività, di registrare la situazione dei singoli, di monitorare l'azione formativa. Una domanda posta al singolo in un determinato momento della lezione, l'osservazione di un comportamento o procedura attraverso alcuni indicatori nel tempo, l'annotazione di una prestazione singola o di gruppo, sono esempi di rilevazioni/valutazioni di tipo informale che spesso attuiamo, e che aiutano il docente a comprendere l'andamento del proprio operato e spesso a interpretare i risultati che gli studenti fanno emergere con le verifiche formali.

◆ **riferita alla norma (normative) / criterio (criteriali)**

Nei primi anni '60 Glaser (1963) pose la distinzione tra prove normative (*norm-referenced testing*) e prove criteriali (*criterion-referenced testing*)⁴. La differenza tra questi tipi di prove rimanda a distinti approcci nella valutazione.

Con il termine prove *normative* ci si riferisce a quelle forme di verifica che permettono di confrontare i risultati di chi si sottopone alla prova con i risultati di uno o più gruppi di riferimento che rappresentano la norma (*norms group*). Il gruppo assunto come norma, per essere definito tale deve essere scelto in base a espliciti criteri di rappresentatività di natura campionaria. In altre parole, il gruppo assunto come norma è individuato come campione rappresentativo della popolazione a cui ci si riferisce, e non è semplicemente un ampio numero di studenti di riferimento. I risultati del gruppo campione sono trattati statisticamente per fornire alcuni valori descrittivi di riferimento (oltre al calcolo del punteggio/risultato medio si ricordi la centralità del concetto di deviazione standard e di errore standard ecc.).

Le prove *criteriali* sono invece quelle forme di verifica che mettono in rapporto le prestazioni dei singoli con una determinata prestazione-tipo (criterio). In questo caso il confronto non è con un livello raggiunto da un gruppo di riferimento ma con uno standard predefinito di prestazione, definito analiticamente attraverso una

⁴ Nel 1864 Rev. George Fisher pubblicò "Il libro delle scale: primi tests criteriali" (*Scale books: first criterion-referenced tests*). Il contributo di Glaser è stato ripreso, ampliato e diffuso fino ad oggi da molti autori e tra i più recenti sono quelli di Hambleton e Sireci (1997).

precisa descrizione di quella prestazione. In questo caso, la certificazione della prestazione/apprendimento rimanda alla predefinizione del criterio, che adotterà una precisa descrizione della prestazione (descrittori), una definizione degli elementi centrali (indicatori) da considerare nella valutazione (criteri, linee-guida) e indicherà la scala di misura da utilizzare (scale di classificazione, griglie analitiche per l'osservazione o valutazione, fasce di livello).

♦ **diretta / indiretta**

La valutazione *diretta* è quella che si attua in contemporanea rispetto al comportamento o prestazione da rilevare. Si presume, ovviamente, che quel comportamento o prestazione si manifesti in modo tale da poter essere sottoposto a una qualche forma di verifica osservabile. È il caso del parlato degli studenti, delle attività che richiedono alcune fasi pratiche o di quei compiti che producono tracce esplicite di un'attività cognitiva, come nel caso della scrittura.

Se chiediamo ad uno studente di interagire linguisticamente con un suo compagno di classe, svolgendo un dialogo in un contesto comunicativo prestabilito, possiamo rilevare durante lo svolgimento del compito/dialogo se e come determinati comportamenti e competenze linguistiche sono utilizzate da uno, entrambi o nessuno dei due studenti. Considerando che questa valutazione prende in considerazione ciò che lo studente sta facendo o dicendo in un determinato contesto (individualmente o in gruppo) essa si avvarrà prevalentemente dell'osservazione diretta. Attraverso griglie, check-list, descrittori o annotazioni di diverso tipo si registrano determinati aspetti di quei comportamenti o prestazioni, gli indicatori, per poi valutarli in base a criteri e categorie di analisi. Anche le attività di scrittura possono essere sottoposte a valutazione diretta: chiediamo ad esempio di scrivere una relazione di un'attività svolta e possiamo verificare, in base a diversi tipi di criteri, direttamente la competenza nella scrittura di questo tipo di testo.

Ben diverso sarà invece nel caso di compiti di comprensione nella lettura o nel ragionamento in generale. In questi casi abbiamo bisogno di ricorrere a forme di verifica e quindi a valutazioni indirette.

La valutazione *indiretta* è quella richiesta per quelle competenze non manifeste esplicitamente. Se vogliamo sapere se uno studente ha capito ciò che ha letto, possiamo sottoporlo ad alcune domande strutturate di comprensione, o chiedergli di dirci oralmente cosa ha capito, oppure chiedergli la scrittura di un riassunto. Queste diverse modalità o compiti di

verifica sono forme di verifica indiretta, cioè tendono a dedurre la presenza o meno della comprensione in base a indizi o comportamenti che riteniamo collegati ad essa. L'uso di prove strutturate o standardizzate, o più semplicemente i test carta e matita, sono tutte forme di verifica indiretta.

◆ **soggettiva / oggettiva**

La v. *soggettiva* è una valutazione espressa individualmente da uno o più valutatori, e in quanto individuale può risentire di molteplici distorsioni legate al controllo dell'affidabilità e alla condivisione di criteri. Tra le distorsioni valutative segnaliamo gli effetti (cfr.: De Landsheere, 1971; Domenici, 1993; Giovannini, 1994; Mason, 1996, Benvenuto 2004): *Alone* (dominanza personale/affettiva); *Contagio* (conoscenza delle valutazioni degli altri); *Contraccolpo*; *Distribuzione forzata dei risultati* (assimilazione alla curva normale); *Pigmalione* (adeguamento alle aspettative, profezia che si autoverifica); *Stereotipia* (pregiudizio, o forte incidenza di precedenti giudizi); *Successione/contrasto* (sovra-sotto stima per contrasto);

La v. *oggettiva* è quella che ha eliminato l'interferenza della soggettività del singolo o dei diversi valutatori.

Per risolvere alcuni aspetti di soggettività e soggettivismo nella valutazione si possono adottare una serie di metodologie che portano ad aumentare il grado di validità e affidabilità nelle valutazioni:

- specificare il "contenuto" delle valutazioni ricorrendo a quadri di riferimento condivisi;
- attribuire giudizi collegialmente, dopo aver concordato criteri e modalità di attribuzione;
- utilizzare prove standardizzate per la valutazione indiretta;
- usare indicatori e strumenti di rilevazione chiari e condivisibili per l'osservazione diretta.

◆ **liste di controllo / scale di punteggio**

La valutazione che ricorre a *liste di controllo (checklist)* è spesso di tipo diretto e classifica gli studenti in base al grado di presenza di determinati indicatori. Le liste sono appunto elenchi di determinati elementi scelti come indicatori di fenomeni o comportamenti che permettono di riscontrare il raggiungimento di prestabiliti livelli di apprendimento.

La valutazione attraverso scale di punteggio (*rating*) porta a graduatorie o di tipo numerico o a fasce di livello. Dopo aver somministrato una prova strutturata possiamo calcolare le risposte esatte per ciascuno studente e quindi graduare i risultati in ordine scalare. I punteggi possono anche essere raggruppati per fasce, più o meno ampie, tra loro distinte in ordine scalare.

La differenza tra classificazioni e graduatorie sarà approfondita con la presentazione delle diverse scale di misura. È chiaro comunque sin da queste definizioni che la valutazione che adotta liste di controllo si occuperà maggiormente di comportamenti da analizzare mentre si sviluppano, in diretta e

spesso di natura collettiva. Con le classificazioni non si giunge a delle vere e proprie scale, come nel caso dei punteggi, ma all'identificazione di categorie che aiutano a distinguere i diversi elementi da valutare.

◆ **in base all'impressione / a criteri**

La valutazione *in base all'impressione* o impressionistica è di natura soggettiva. Si basa su criteri difficilmente sottoposti a condivisione con altri e probabilmente risente della gran parte delle distorsioni valutative precedentemente descritte. A volte la prima impressione può essere confermata da valutazioni successive e più rigorose, ma questo non legittima in alcun modo il ricorso a tale forme di giudizio individualistico.

La valutazione *in base a criteri o strutturata*, all'opposto, cerca di concordare elementi comuni in base ai quali raggiungere un giudizio individuale o collegiale di maggior validità possibile. A volte essa parte dall'impressione individuale ma ricorre all'applicazione intenzionale di specifici criteri per giungere a valutazioni affidabili.

◆ **olistica / analitica**

La valutazione *olistica* o *globale* è quella di natura sintetica, che abbraccia l'insieme di elementi costitutivi della valutazione di una determinata prestazione.

La valutazione *analitica* o *per tratti* è quella che focalizza i singoli aspetti che costituiscono la prestazione oggetto di valutazione.

Un esempio tratto dalla metodologia per la correzione dei compiti di scrittura adottata in diverse ricerche internazionali⁵ può aiutare a capire la distinzione. Per valutare le diverse tipologie di scrittura i correttori attribuivano punteggi su una scala a cinque livelli e relativamente a determinati tratti definiti in base ad un modello teorico:

- una valutazione globale, basata su una prima impressione complessiva dell'elaborato come risposta alle istruzioni di scrittura fornite allo studente;
- una serie di valutazioni dei tratti principali, basata sulla considerazione separata di diversi aspetti dell'elaborato da giudicare secondo criteri specifici. Per quanto riguarda le abilità di tipo cognitivo sono state considerate distintamente la *Qualità* e la *Organizzazione dei contenuti*, per la capacità di adeguarsi a norme sociali lo *Stile e adeguatezza del registro*, per la produzione del testo sono state distinte le competenze di tipo linguistico (*Grammatica, Ortografia*) e la competenza motoria (*Calligrafia*).

◆ **di categorie / di serie**

La valutazione *di categorie* fa riferimento ad una prova/compito singolo e utilizza per la correzione griglie con più categorie o tratti.

La valutazione *di serie* si riferisce ad una concatenazione o ad un certo numero di prove/compiti distinti che vengono valutati con un'unica scala e un semplice voto olistico.

4. Il "chi" valuta

⁵ Ci si riferisce soprattutto all'Indagine Internazionale IEA-IPS (International Evaluation Achievement, Indagine Produzione Scritta): cfr. Lucisano (1988, 1991); Corda Costa, Visalberghi (1995).

Un discorso a parte merita invece la responsabilità della valutazione, cioè il “chi” valuta. Il docente oltre a valutare sé stesso (riflessione professionale e autovalutazione), valuta gli studenti (etero-valutazione), partecipa alla valutazione del proprio istituto/scuola (autovalutazione) e alle rilevazioni di sistema (valutazioni di sistema).

Ma accanto ai livelli valutativi del docente ci sono gli spazi della valutazione dello studente: egli può valutare sé stesso (autovalutazione dello studente) o i suoi pari (peer-evaluation). Tutte le forme di auto-valutazione degli studenti servono a rafforzare la consapevolezza personale, e di gruppo, oltre ad aumentare la motivazione nell’apprendimento e possono integrare le etero-valutazioni nella formulazione di giudizi sintetici. Queste valutazioni aprono il discorso della valutazione di processo, attraverso la raccolta mirata e intenzionale di materiali e informazioni sul percorso di apprendimento, mettendo a punto veri e propri profili e forme di portfolio.

La valutazione che il docente nella scuola oggi compie è quindi soltanto una delle possibili tra quelle necessarie per capire le dinamiche degli apprendimenti e l’organizzazione della didattica.

In un approccio sistemico il docente affronta i diversi piani della valutazioni e ha responsabilità con diverso grado: a) con la *valutazione formativa* si rivolge ai singoli e al gruppo classe per rilevare e valutare il grado di raggiungimento degli apprendimenti e calibrare la didattica miratamente; b) con *l’autovalutazione* di scuola/istituto conduce collegialmente l’analisi del contesto, dell’organizzazione curricolare e valuta gli apprendimenti su un piano sommativo; c) con la *valutazione di sistema* partecipa all’analisi comparativa a livello nazionale e internazionale per identificare il raggiungimento di livelli standard da parte degli studenti e della scuola (cfr. www.invalsi.it la sezione riguardante le Prove Pilota).

La tabella seguente sintetizza le diverse funzioni e responsabilità.

Interna studente: autovalutazione formativa e valutazione tra pari	Esterna studente: autovalutazione istituto e valutazione di sistema
Interna docente: autovalutazione professionale e valutazione degli studenti	Esterna docente: autovalutazione di istituto e valutazione di sistema