

VALUTAZIONE

Silvano Sarti

1. Significato del termine - 2. Evoluzione della problematica - 3. Scopo e ruolo della valutazione - 4. Momenti essenziali della valutazione - 5. Strumenti per la raccolta delle informazioni - 6. La rilevazione delle informazioni - 7. Il confronto delle informazioni coi « criteri » - 8. L'espressione dei risultati - 9. I valutatori - 10. Osservazioni conclusive.

1. Significato del termine

Il termine *valutazione* assume, anche in campo educativo, una grande varietà di significati. Ciò è dovuto, in parte almeno, al fatto di essere un vocabolo dell'uso comune soggetto a diverse interpretazioni. Se infatti si apre un dizionario e si cerca la definizione del vocabolo stesso (o del verbo *valutare*, a cui spesso tale definizione semplicemente rinvia), si trovano diverse indicazioni che vanno dalla determinazione del valore di una cosa in termini economici a quella del valore da assegnare a cose o fatti ai fini di un giudizio, di una classifica, ecc.

Nel contesto educativo, si possono ricordare alcuni significati che hanno avuto anche un risvolto concreto, specie nel settore scolastico, influenzando i modi di concepire l'insegnamento/apprendimento, e quindi i rapporti insegnante/alunno:

— valutare come fare la stima di qualcosa, che imposta un giudizio sulle cose: in campo scolastico avrebbe come obiettivo quello di formulare giudizi sull'alunno, in modo da decidere, per esempio, sull'idoneità a proseguire negli studi;

— valutare come « apprezzare », « stimare », nel senso di considerare positivamente, riconoscere, valorizzare le caratteristiche, tenerle nella giusta considerazione; si è quindi portati a riconoscere, prendere in considerazione, approvare (valutare positivamente) le doti naturali e acquisite dell'alunno (quest'accezione, anche se ancora statica, sembra rispondere meglio della precedente alla dimensione umana del rapporto educativo);

— valutare inteso come acquisizione di conoscenze da utilizzare in vista del miglioramento di una situazione: in concreto come un

aiuto e una guida per accompagnare e favorire la maturazione personale dell'alunno.

Questi tentativi di precisare il significato da attribuire alla valutazione in campo educativo non esauriscono le sfumature che il termine ha assunto e continua ad assumere. Essi dovrebbero però almeno contribuire a richiamare l'attenzione sull'opportunità di distinguere tra valutazione e misurazione (raccolta d'informazioni). I due termini sono stati e continuano ad essere usati scambievolmente. Se però si accetta l'ultima accezione di valutazione come « conoscenza per ... », appare abbastanza evidente come la misurazione sia una fase del processo valutativo che non può e non deve esaurirsi in essa.

2. Evoluzione della problematica

Le osservazioni precedenti non consentono di chiarire del tutto il significato e la portata della valutazione nel contesto dell'attività educativa, né di precisarne limiti e modalità.

Qualche elemento al riguardo possono offrire brevi riferimenti al sorgere e all'evolversi del discorso sulla valutazione in campo scolastico.

L'origine delle discussioni in proposito è legata all'insoddisfazione e al malessere di fronte alla pratica abituale di valutare ed esprimere il rendimento scolastico.

Si può ricordare la polemica di Horace Mann contro l'efficacia di alcuni metodi di esame orale e la proposta d'introdurre prove scritte (1845). Questo allo scopo di presentare a tutti le stesse domande, raccogliere maggiori elementi di giudizio ed evitare la possibilità di favoritismi o avversioni personali.

Alcuni anni più tardi (1864) il rev. Giorgio Fisher preparava e pubblicava prove atte a rendere più oggettiva la valutazione scolastica. Ma il suo tentativo non ebbe seguito immediato. Maggior interesse suscitò invece il tentativo di Joseph M. Rice che utilizzò prove di ortografia, presentandole a migliaia di alunni (1897-98), mettendo in rilievo grandi differenze di rendimento e ponendo in discussione l'efficacia dei metodi didattici in voga.

Gli esempi riportati attirano l'attenzione sui metodi di valutazione (esami), sulla loro soggettività e sull'utilità di pensare a strumenti più validi e affidabili.

Un altro contributo al dibattito sulla valutazione è rappresentato da un articolo di F.V. Edgeworth (1888) sui voti scolastici e la loro variabilità.

In seguito le critiche e gli studi si moltiplicarono. Sorse una nuova disciplina, la *Docimologia* (nome proposto da H. Pieron), per lo studio degli esami e quindi della valutazione.

Il contemporaneo sviluppo degli studi di psicometria metteva a disposizione concetti e strumenti per la costruzione di prove per la misurazione oggettiva del profitto. Si cimentarono in questa impresa nomi di prestigio, come E.L. Thorndike e W. Mc Call negli Stati Uniti, C. Burt in Inghilterra, R. Buyse e O. Decroly in Belgio, A. Binet in Francia, ecc.

Col moltiplicarsi degli studi e delle proposte si cominciò anche a discutere sui limiti e sul significato della misurazione del profitto. E negli Stati Uniti prese l'avvio un vasto movimento che tendeva a superare la misura del profitto scolastico, per sottolineare l'importanza di tenere nella giusta considerazione la complessità della persona dell'alunno adottando diversi criteri di valutazione e molteplici strumenti. È il movimento detto della *evaluation* e che s'identifica spesso nell'opera e nel nome di Ralph W. Tyler.

Si comincia così a porre in modo più esplicito il problema degli obiettivi (intesi come comportamenti) da valutare e si avvia una riflessione in questa direzione che sfocia nelle varie tassonomie (quella di Benjamin S. Bloom et alii, sull'area cognitiva, è del 1956).

Il modello proposto da Tyler continua a portare l'attenzione in prevalenza sul prodotto dell'azione educativa, pur cercando di arricchire gli aspetti da prendere in considerazione.

Ben presto, però, col fiorire di tentativi per innovare la prassi didattica e, più in generale, i curricoli, si pone il problema della valutazione del processo educativo, oltre che del prodotto.

Si avvia così una nuova fase di riflessione sui problemi della valutazione: significato, metodi, risultati e loro utilizzazione.

In questo contesto la valutazione dell'alunno conserva una sua posizione centrale (in quanto la valutazione del « prodotto » ha significato in se stessa e in vista di quella del processo), ma s'inserisce in un discorso più vasto e complesso.

3. Scopo e ruolo della valutazione

La discussione sulla valutazione e sul suo significato (collegato questo all'evolversi delle teorie e prassi educative oltre che agli sviluppi tecnici degli strumenti di valutazione) ha condotto a precisare e distinguere finalità e compiti della stessa.

Anche se le definizioni di valutazione sono molte, l'esame delle stesse mostra un elemento comune, che potrebbe essere considerato come lo scopo fondamentale, il motivo di essere della valutazione: essa consisterebbe in un processo di raccolta d'informazioni in vista di decisioni da prendere. Tali decisioni possono riguardare l'alunno come l'insegnante, il processo d'insegnamento/apprendimento come tutta l'organizzazione della scuola.

Se questo, in linea generale, è il fine della valutazione, essa può tuttavia rivestire diversi ruoli, a seconda delle decisioni da prendere, dei momenti in cui interviene, delle informazioni che fornisce. Si parla così, per esempio, di valutazione *diagnostica*, tesa a identificare la situazione all'inizio di un intervento educativo o i punti deboli nel corso dell'apprendimento; di valutazione *prognostica*, in vista della previsione di futuri risultati; di valutazione *continua e puntuale*; di valutazione *del processo* e del prodotto, ecc.

Particolare rilievo ha acquistato la distinzione sostenuta particolarmente da M. Scriven (1967) fra valutazione *formativa* e *sommativa* (conclusiva o complessiva).

La distinzione veniva introdotta nel contesto del discorso sui curricula. In tale contesto alla valutazione formativa viene assegnato un ruolo rilevante ed essenziale nello sviluppo del curriculum. Essa infatti deve fornire tempestive informazioni durante il processo di formazione del curriculum, permettendo così di apportare correzioni e adattamenti che si rivelino necessari.

La valutazione conclusiva (sommativa) invece ha lo scopo di fornire un giudizio sull'efficienza globale di un curriculum, un programma, ecc.

La distinzione fra le due non è sempre netta e risiede forse più nell'uso che si fa della valutazione che nelle modalità e tecniche utilizzate.

Essa ha però un significato e un risvolto importanti nella concezione della valutazione dell'alunno.

La valutazione tradizionale, quella presa di mira dalla critica docimologica e dal sorgere di nuove istanze pedagogiche che cercano di interpretare i mutamenti sociali, era sostanzialmente « sommativa ». Essa si basava su un giudizio globale, espresso a conclusione di un lavoro, di un trimestre, di un anno, di un ciclo scolastico. Aveva inoltre come scopo precipuo quello di classificare e selezionare in vista del proseguimento di un corso di studi [* ORIENTAMENTO].

Questo modello di valutazione (e di scuola) è stato posto in crisi dall'affluire alla scuola di una massa sempre più vasta di giovani, e soprattutto dalla convinzione (che va chiaramente affermandosi) della scuola come luogo di partecipazione ai beni culturali, in un clima di coinvolgimento dell'individuo all'interno della società. In questo clima, alla scuola viene assegnato come fine primario quello di favorire una maturità personale, che renda capace l'individuo di un retto uso della libertà in rapporto ai condizionamenti interni ed esterni.

Se questo è il fine della scuola (in particolare di quella dell'obbligo) è evidente che il processo selettivo diventa del tutto secondario e marginale. Ciò che importa è assicurare agli alunni il conseguimento degli obiettivi fondamentali.

La valutazione quindi deve informare per aiutare a formare. Deve

cioè accompagnare passo passo il processo educativo ed essere finalizzata a questo. Il suo scopo non è quello di attribuire premi o castighi, ma di favorire la formazione ottimale dell'alunno. Essa deve aiutare a verificare se sono stati conseguiti gli obiettivi proposti, a individuare le cause di eventuali insuccessi e a suggerire strategie adeguate per superarle.

Per questo deve essere compiuta spesso, dopo un'unità didattica, una sequenza di apprendimento, un recupero, ecc. Solo così infatti è possibile un intervento tempestivo, che renda significativo e possibile il rimedio ad eventuali lacune (obiettivi non conseguiti) che potrebbero compromettere il successivo cammino di formazione.

Le due forme di valutazione non si escludono, anzi la valutazione formativa può aiutare a giungere ad una più adeguata e completa valutazione complessiva, quando questa sia richiesta.

4. Momenti essenziali della valutazione

Poiché la valutazione viene compiuta in vista di decisioni da prendere, occorre precisare, oltre i ruoli che le vengono assegnati, le informazioni da raccogliere e identificare i criteri in base ai quali formulare giudizi sulle informazioni stesse.

Infatti « il nucleo concettuale, l'elemento tipico della valutazione è il confronto tra i risultati raggiunti e gli obiettivi; tra le prestazioni, la condotta dell'alunno e i criteri di confronto. Questi criteri sono il segno del raggiungimento di un obiettivo, sono le condotte rivelatrici del conseguimento della meta voluta » (Calonghi, 1978, 14).

I punti di riferimento di una valutazione adeguata sono allora:

- i fini e la situazione di partenza;
- un insieme organico d'interventi per il raggiungimento dei fini proposti, tenendo presenti le diversità e caratteristiche degli allievi;
- una situazione di arrivo, cioè i risultati conseguiti durante le tappe intermedie e alla fine dell'intervento.

Il discorso sugli obiettivi viene svolto altrove, così come quello sulle azioni da intraprendere per conseguirli [→ OBIETTIVI → METODO].

Quanto alla situazione di arrivo, essa deve essere confrontata con quella di partenza. È quindi necessario rilevare l'una e l'altra con esattezza, in modo da assicurare una verifica valida e obiettiva.

5. Strumenti per la raccolta delle informazioni

Ogni strumento che permette di avere informazioni attendibili sulla situazione che si vuole esaminare può essere accolto e utilizzato. Ma proprio l'attendibilità delle informazioni raccolte ha portato a

criticare i metodi usuali (prove scritte, orali, pratiche ...) e a formulare alcune raccomandazioni che dovrebbero contribuire a migliorare i singoli strumenti.

Tali raccomandazioni sono prese « a prestito » dalla psicometria che ha approfondito i singoli punti affrontando il problema della misurazione e quello connesso della preparazione e utilizzazione dei test.

Gli « stimoli » (domande, compiti, prove ...) che vengono proposti per ottenere informazioni devono essere di buona qualità, e questa viene precisata soprattutto in termini di costanza e validità:

a) Uno stimolo è *costante* (affidabile, attendibile) quando fornisce indicazioni stabili e consistenti della caratteristica (conoscenza, abilità, atteggiamento ...) che si vuole misurare. Si esige cioè che il metro di giudizio non cambi quando la conoscenza, l'abilità, l'atteggiamento oggetto di osservazione e di misura rimane invariato, e questo sia rispetto ai vari allievi che a tempi e a situazioni diverse.

Così, volendo attuare una valutazione rispetto a obiettivi prefissati, uno strumento incostante non permetterebbe di stabilire se il miglioramento nei risultati sia indice di un effettivo miglioramento o solo effetto della scarsa costanza dello strumento.

b) Uno stimolo è *valido* quando è progettato e costruito in modo da permettere di cogliere quello che s'intende valutare.

La validità suppone la costanza, ma esige anche qualcosa di più.

Il punto cruciale nella valutazione è quello di sapere se il risultato dell'osservazione (la « misura ») riflette e rappresenta adeguatamente il settore di interesse e non qualcosa di diverso. Per questo è indispensabile precisare ciò che si vuole ottenere e parlare di validità in rapporto allo scopo della misurazione.

Vi sono molte specificazioni del termine, associate a diversi aspetti e concezioni della validità. Si parla di validità empirica, apparente, convergente, diretta, ecc.

Di particolare rilievo sono tuttavia alcuni tipi di validità:

a) La validità fondata su un *criterio*: si confronta lo strumento scelto con un altro modo di raccogliere le stesse informazioni e si esamina il grado di accordo fra i due. Se questo altro modo (criterio) è già presente si parla di validità concorrente, se ancora non esiste si ha la validità predittiva (o possibilità di prevedere un determinato risultato futuro).

b) Validità di *contenuto*: essa si riferisce all'esame sistematico dello strumento usato per vedere se esso rappresenta adeguatamente il settore di comportamento da misurare. Per questo si deve delineare bene l'area da osservare, raggruppare i contenuti, stabilire cosa mi-

surare (gli obiettivi) e scegliere un campione che rappresenti adeguatamente contenuti e obiettivi desiderati.

c) Validità di *struttura*: essa è rappresentata dal grado in cui si può ritenere che lo strumento misuri una struttura (un concetto) teorica. Essa ha molta importanza nel campo dei test psicologici, ma anche nel settore dell'apprendimento può trovare applicazioni. Così, per esempio, si può voler misurare la creatività, la disposizione favorevole verso una disciplina, il senso critico, ecc.

Esistono apposite tecniche per controllare i diversi aspetti della validità, ed a queste si ricorre soprattutto nella costruzione di prove cosiddette oggettive. Nel caso di altri strumenti non sempre è possibile un controllo così preciso, ma si richiede almeno di tener presenti le principali istanze che tale controllo suppone: buona campionatura rispetto alla materia e agli obiettivi; scelta e formulazione degli stimoli (domande, problemi, prove pratiche...) atti a far appello al comportamento desiderato; chiarezza nella presentazione dello stimolo, ecc.

Altri elementi da tener presente (e almeno in parte influiscono sulla validità e costanza) sono la lunghezza delle prove, la loro difficoltà e il grado di discriminazione.

6. La rilevazione delle informazioni

Il discorso sulle caratteristiche principali degli strumenti di rilevazione si può ripetere parlando della fase di raccolta delle informazioni.

Si esige infatti che le « reazioni » agli stimoli siano rilevate:

— in modo da tener presenti solo i fatti, considerati indizi sicuri del raggiungimento degli obiettivi (= validità);

— in modo da poter cogliere una manifestazione ogni volta che essa si presenta (= costanza).

È importante per questo sia la completezza che l'obiettività nella rilevazione. Perciò conviene dare la preferenza a « reazioni » che siano più facili da rilevare; potenziare la capacità dell'osservatore; annotare con cura le rilevazioni via via che si presentano; delimitare l'oggetto dell'osservazione; ecc.

7. Il confronto delle informazioni coi « criteri »

La rilevazione fornisce informazioni che devono essere valutate. Occorre a questo punto riferirsi ai criteri prestabiliti che possono essere ridotti sostanzialmente a due:

— *norme*: livelli conseguiti da gruppi di riferimento: si esamina la distribuzione dei risultati conseguiti da un gruppo di riferimento nello svolgere lo stesso « compito » e in base ad essa si colloca il risultato del singolo o del gruppo;

— *livelli* (criteri) di rendimento stabiliti in precedenza e rispetto ai quali viene valutato il risultato del singolo.

La distinzione ha diverse conseguenze, sia per quanto riguarda la valutazione in se stessa, sia quanto agli strumenti.

La valutazione in base a norme porta ad una classificazione dei soggetti e ad un giudizio del risultato conseguito in relazione a quello del gruppo di riferimento (che può essere lo stesso gruppo al quale il soggetto appartiene). Rimane invece in secondo piano quello che il soggetto ha veramente conseguito in relazione agli obiettivi e ai contenuti oggetto di valutazione.

Nella valutazione rispetto a criteri si ha invece la possibilità di stabilire se e in qual misura i risultati previsti e desiderabili sono stati conseguiti. In questa prospettiva inoltre è possibile una valutazione centrata sull'allievo, stabilendo un confronto tra la sua situazione di partenza e quella di arrivo rispetto agli obiettivi prefissati.

Dal punto di vista degli strumenti c'è da osservare che la valutazione riferita a norme, avendo lo scopo principale di classificare, assegna molta importanza alla difficoltà e al potere discriminativo delle singole parti di una prova. Così una domanda molto facile o molto difficile sarà scartata; così pure una domanda che non riesca a distinguere i « migliori » dai « peggiori ».

Nella valutazione riferita a criteri lo scopo principale è quello di stabilire se i criteri sono stati raggiunti dai singoli. La scelta delle domande viene quindi fatta principalmente in base alla loro capacità di « misurare » il conseguimento di un obiettivo.

I due diversi modi di procedere possono influire sulla validità dello strumento. Nel caso della valutazione in base a criteri, ha preminente importanza la validità di contenuto, che potrebbe invece venir in parte compromessa dalla preoccupazione di scegliere domande di assegnata difficoltà e capacità discriminativa.

8. L'espressione dei risultati

Le osservazioni sulle caratteristiche degli strumenti e delle modalità di rilevazione hanno lo scopo di assicurare una raccolta d'informazioni pertinente agli scopi per cui viene richiesta.

Ci si propone cioè di sostituire procedimenti di valutazione soggettivi e aleatori con misure fondate, per quanto è possibile, su informazioni più oggettive e sistematiche.

Ma le critiche, come si è accennato, riguardano, oltre che gli strumenti e le loro modalità d'impiego, anche l'espressione della valutazione.

Dall'esame dei voti, della loro instabilità, dei loro « capricci », è emersa l'esigenza d'individuare norme e procedimenti per ridurre ai limiti tollerabili le divergenze osservate (fra docenti che correggono la stessa prova; nello stesso docente che corregge prove di alunni diversi; ecc.).

Si è proposto, per esempio, di moderare i voti « a posteriori », cercando di ritoccare le medie, oppure di trasformarli operando contemporaneamente sulla media e sulla dispersione dei voti stessi.

Altri tentativi sono stati fatti, cercando di assicurare « a priori » una certa uniformità nell'individuazione degli errori e nella conseguente espressione del giudizio. Su questa strada ci si può spingere fino alla (relativa) eliminazione della soggettività attraverso le prove « oggettive » (la cui correzione può essere affidata anche ad uno strumento meccanografico).

Ma la discussione sul significato dell'espressione del giudizio (mediante graduatorie, voti, aggettivi ...) rimane e si concreta in suggerimenti atti ad assicurare una manifestazione esterna fedele e valida del giudizio formulato.

Per decidere il tipo di espressione da adottare conviene tener presente sia la finalità della valutazione (formativa, complessiva ...), sia la situazione in cui essa viene data (nel corso dell'intervento educativo, alla fine di un anno, di un ciclo).

Si deve poi tener presente che graduatorie e voti sono più indicati per istituire confronti tra diversi alunni o tra prestazioni diverse di uno stesso alunno; giudizi e profili si prestano meglio ad una valutazione più articolata, riferita ad obiettivi (valutazione formativa). Con questi ultimi modi di espressione si vuole fare riferimento più che alla quantità, alla qualità del rendimento o profitto.

Naturalmente occorre aver presenti alcune condizioni perché giudizi e profili siano più facilmente compresi e abbiano significato: seguire una lista di criteri stabili; chiarire il significato di ogni criterio; esprimere in modo sistematico il livello conseguito rispetto a ciascun criterio, ecc.

Anche per l'espressione mediante voti e aggettivi vengono suggeriti diversi accorgimenti desunti, ancora una volta, dagli studi e dalle applicazioni della psicometria.

9. I valutatori

La discussione al riguardo permette anzitutto di sottolineare la difficoltà (e quindi l'urgenza dell'impegno) da parte dei valutatori docenti di mantenersi costanti sotto un duplice punto di vista: sta-

bilità del singolo valutatore nell'adottare e mantenere criteri e livelli di misura; concordanza fra valutazioni di diversi docenti.

L'incostanza del singolo docente può essere dovuta a carenze riscontrabili nei diversi momenti del processo valutativo: obiettivi non sufficientemente chiari ed espliciti; offerta di stimoli diversi per gli obiettivi a cui si riferiscono e per livelli di difficoltà; scarsità di prove e di domande per ogni prova; percezione selettiva dei fatti da rilevare; tendenza a organizzare i fatti rilevati e a ricondurli a categorie già note; influsso della personalità del rilevatore (capacità intellettuale, stile cognitivo, adattamento emotivo e sociale...) sul modo di percepire gli elementi di informazione; peso diverso attribuito ai vari fenomeni rilevati, al momento di giudicare...

Tali elementi influiscono anche sulle differenze fra docenti. Qui però si aggiungono altre difficoltà d'intesa, come una diversa concezione della scuola e dell'educazione, la diversità di accentuazione degli obiettivi fissati, fattori culturali, didattici, professionali...

Uno dei modi per superare le differenze ricordate è quello di affidare la valutazione non ai singoli, ma a un gruppo (eventualmente al collegio) di docenti. Anche tale modo di procedere incontra difficoltà collegate alla distribuzione della comunicazione e del potere sociale.

Si pone quindi il problema di ricercare forme che permettano procedimenti di discussione efficienti e tali da consentire a tutti i membri di esprimere il loro punto di vista. Se il gruppo riesce a funzionare bene la valutazione guadagna in validità e completezza.

Altro problema che riguarda i valutatori è quello dell'*autovalutazione*. Un discorso che dovrebbe coinvolgere tutti i diretti interessati al processo educativo: docenti (per quanto riguarda la scelta di obiettivi, contenuti, metodi...); genitori (per quanto si riferisce al contributo dell'ambiente familiare); amministratori (per l'organizzazione didattica generale, le strutture...); alunni...

Un particolare rilievo riveste però il discorso sull'avvio dell'autovalutazione da parte dell'alunno. Questo perché la formazione all'autovalutazione suppone un rapporto educatore/educando impostato sulla mutua confidenza e sulla stima reciproca, che si realizza con l'accettazione incondizionata dell'altro come persona. L'educatore, in particolare, considera l'educando nel suo destino umano completo (personale e sociale) e si propone di aiutarlo a realizzarsi partendo dalle reali possibilità secondo la situazione concreta e personale di ognuno. In tale prospettiva l'educando (l'alunno) viene aiutato a valutare se stesso, in quanto partecipa sempre più al processo di educazione, meglio, di autoeducazione. Il problema va approfondito per chiarire, oltre che la novità di ruoli e rapporti fra docenti e alunni, anche le difficoltà da superare e le modalità da adottare per avviare a quella presa di coscienza di se stessi, delle proprie aspirazioni, delle attitudini e capacità, dei condizionamenti personali e ambientali che

l'autovalutazione suppone. E per realizzare l'autovalutazione con quella gradualità che è richiesta dal livello di maturazione personale raggiunto.

10. Osservazioni conclusive

Partendo dalle critiche sui modi di valutare e di esprimere i risultati della valutazione, la riflessione si è andata sviluppando sul significato della valutazione stessa, ruotando sostanzialmente attorno ad alcuni interrogativi: chi deve valutare; che cosa si deve valutare; come si deve impostare la valutazione; come si può integrare la valutazione nel processo educativo.

Alcune risposte a questi problemi sono già state date, altre sono ancora oggetto di discussione.

Così è abbastanza evidente il fatto che la valutazione non può essere concepita come qualcosa di avulso dal processo educativo: anzi si tende a considerarla come parte integrante dello stesso (valutazione formativa). Di qui la necessità di coerenza fra impostazione educativa e didattica e criteri e modalità di valutazione.

Lo stesso fatto che la valutazione deve estendersi oltre che al prodotto, anche al processo educativo e al contesto in cui questo si svolge, sembra abbastanza accettato e condiviso.

Così l'esigenza di ricorrere a strumenti adeguati e di precisare i criteri di valutazione è un dato acquisito.

Vi sono però ancora molti problemi aperti, collegati alle nuove prospettive aperte alla valutazione, alle modalità di realizzazione della stessa e alla sua utilizzazione.

Il riferimento agli obiettivi come criteri di valutazione potrebbe condurre a perdere di vista risultati non previsti, ma non per questo meno importanti. D'altra parte, prima di assumere un obiettivo come criterio di valutazione, si dovrebbe porre il problema del suo valore: se non merita di essere conseguito, non occorre neppure sottoporlo a verifica.

Il ruolo della valutazione può inoltre influenzare, come si è visto, la scelta e le caratteristiche degli strumenti da utilizzare. Così dicasi dei criteri assunti per giudicare i risultati. Per esempio: il discorso sulla costanza e validità delle prove riferite a criteri è attualmente molto vivace e non ancora concluso.

Molti sono i problemi aperti soprattutto a proposito della valutazione dei curricoli. Vengono presentati modelli diversi di valutazione; rivisti disegni di ricerca per adeguarli alla particolare situazione in campo educativo; discussi strumenti statistici per l'elaborazione dei dati; precisati gli usi dei risultati della valutazione stessa ...

Un discorso abbastanza recente, ma di grande interesse è quello

che investe la valutazione stessa (*metavalutazione*). Si tende a controllare gli studi sulla valutazione in modo da assicurarne la qualità e a verificare pubblicamente la validità delle loro conclusioni e raccomandazioni.

A questo scopo vengono indicati problemi da tener presenti, criteri da utilizzare, procedure da seguire. La discussione è vivace e in rapido sviluppo, testimoniando così, per altra via, il costante e crescente interesse per il discorso sulla valutazione e per la sua importanza nel processo educativo.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON B. et alii, *Encyclopedia of Educational Evaluation*, S. Francisco, Jossey-Bass, 1976.
- BERK A. (Ed.), *Educational Evaluation Methodology: the State of the Art*, London, Johns Opkins Press, 1981.
- BONCORI L., *Osservazione sistematica e test nella scuola dell'obbligo*, Roma, CRISP, 1979.
- CALONGHI L., *La valutazione*, Brescia, La Scuola, 1978⁵.
- DE CORTE E. et alii, *Les fondaments de l'action didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1979.
- EBEL L.R., *Essentials of Educational Measurement*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1972² (trad. spagnola: *Fundamentos de la medición educacional*, Buenos Aires, Guadalupe, 1977).
- LAFOURCADE P.D., *Evaluación de los aprendizajes*, Madrid, Cincel, 1978.
- PIERON H., *Examens et docimologie*, Paris, PUF, 1969.
- WORTHEN R.B. - J.R. SANDERS, *Educational Evaluation: Theory and Practice*, Belmont, Wadsworth P.C., 1973.