

Le schede evidence-based di...



Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza

COME SI COSTRUISCE UNA BUONA PROVA DI VALUTAZIONE IN ITINERE?

Proponente: **Roberto Trincherò**¹

Gruppo di valutazione: Antonio Calvani, Giovanni Boniauti, Daniela Robasto

¹ Università di Torino – roberto.trincherò@unito.it

Il problema

Il momento della valutazione degli apprendimenti è spesso un momento critico per l'insegnante. Interrogativi tipici sono: "Quali tipo di prova scelgo?", "Come formulo le domande?", "Come formulo i giudizi valutativi?". In realtà la prima domanda che un buon insegnante dovrebbe porsi è: "A cosa serve la prova di valutazione che sto per proporre?". Se la risposta è "A mettere un voto." non siamo sulla buona strada...

Ogni valutazione implica un confronto tra una *situazione attesa*, ossia la condizione ottimale, ipotetica, in cui un allievo ha raggiunto pienamente *tutti* gli obiettivi previsti dall'azione formativa, e una *situazione osservata*, reale, in cui l'allievo in questione avrà probabilmente raggiunto alcuni obiettivi ed altri no. La discrepanza tra le due situazioni, se opportunamente analizzata, può fornire informazioni decisamente importanti, in grado di orientare la didattica successiva. Anzitutto può essere un modo per capire quali conoscenze/abilità/competenze l'allievo ha assimilato ed è in grado di padroneggiare e quali no, e suggerire quindi percorsi di recupero. In secondo luogo può dare all'insegnante informazioni importantissime per valutare la sua azione didattica: "Perché l'allievo non ha raggiunto proprio *questi* obiettivi? Aveva delle carenze precedenti? Ne ho tenuto conto? Ho agito nel modo migliore possibile per consentirgli di raggiungerli?".

Una buona prova di valutazione in itinere deve svolgere quindi una funzione *diagnostica*, ossia deve consentire di capire quali sono i punti di forza e i punti di debolezza nella preparazione dell'allievo e nell'azione didattica dell'insegnante. In secondo luogo, una buona valutazione in itinere deve assolvere ad una funzione *proattiva*, ossia fungere da stimolo e guida per la promozione di nuovi apprendimenti e non limitarsi ad operare semplicemente un bilancio delle acquisizioni precedenti. Uno studente che si vede assegnare un giudizio negativo in una prova, senza capire perché e senza sapere come poter fare meglio la prossima volta, potrebbe subire delle ripercussioni sulla propria autostima. Potrebbe convincersi di "non essere portato per quella materia" e quindi giustificare il proprio scarso impegno con l'inutilità dei propri sforzi. L'insegnante potrebbe farsi un'idea negativa dello studente e ridurre - più o meno consapevolmente - le aspettative nei suoi confronti.

Una prova di valutazione proattiva invece stimola e guida il discente verso il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento descritti dalla situazione attesa, sia perché li esemplifica, rendendoli maggiormente chiari, sia perché aiuta lo studente a "fare il punto" sulla propria posizione attuale (situazione osservata) e sul cammino da percorrere.

Le evidenze

Le principali meta-analisi (in particolare Hattie 2009 e Marzano et. al. 2001) mettono in luce l'importanza per il successo formativo di alcuni fattori strettamente legati a tematiche valutative. Anzitutto uno dei dati più chiari è che *i giudizi valutativi che gli studenti si autoassegnano sono altamente previsivi del loro andamento effettivo*. Questo dato può essere letto in due modi. Da un lato, le aspettative che gli studenti hanno sul proprio successo influenzano pesantemente il successo stesso. Dall'altro lato, essere consapevoli del fatto che il proprio percorso scolastico stia andando bene o male è un buon punto di partenza per poter migliorare, anche se non è detto che

l'allievo sappia automaticamente cosa fare per farlo. Per questo è necessario lavorare in classe con strategie metacognitive che aiutino gli studenti a capire non solo se stanno andando bene o male, ma anche come migliorare il proprio andamento.

Un altro elemento chiave messo in luce dalle meta-analisi è il ruolo del feedback studente→docente e docente→studente. In tale processo il docente prima fa emergere ciò che lo studente ha appreso e come lo sa usare in situazione e successivamente interviene per correggere eventuali mancanze e miscomprensioni. Per far emergere ciò che è stato appreso è necessario proporre un insieme variegato di consegne valutative, che coinvolgano molteplici conoscenze, abilità e competenze dello studente. Solo così sarà possibile individuare i punti di debolezza nella sua preparazione e proporre i feedback appropriati.

Proporre consegne valutative che lavorino su un insieme ampio e variegato di processi cognitivi è poi anche un modo per stimolare lo studente ad utilizzare tali processi per una comprensione profonda, non superficiale, dei contenuti studiati (Rosenshine 2009).

Sempre le meta-analisi suggeriscono come le strategie didattiche che fanno uso sistematico di momenti valutativi per ottenere informazioni regolative sull'azione didattica (es. Mastery learning, Direct instruction, Keller's Personalized System of Instruction) risultano essere particolarmente efficaci.

In questa direzione va anche l'uso sistematico della valutazione formativa, sia per individuare i punti di debolezza nella preparazione dello studente e per proporre azioni di rimedio, sia per individuare i punti di debolezza nell'azione del docente e mettere in atto azioni correttive.

Nella tabella seguente vengono presentati gli Effect Size (ES, Hattie, 2009), basati su comparazioni tra meta-analisi, indicanti l'incidenza del fattore in oggetto sul successo formativo degli allievi. L'incidenza si considera alta quando l'ES supera il valore 0,4.

AZIONI VALUTATIVE	CATEGORIE (in Hattie, 2009)	ES
Uso sistematico dell'autovalutazione degli studenti per far emergere le aspettative di successo e promuovere un apprendimento autoregolato. Uso diagnostico delle informazioni valutative e non come "etichette per catalogare gli	Self-reported grades	1,44
	Meta-cognitive strategies	0,69
	Not labelling students	0,61
Uso sistematico della valutazione come momento regolativo dell'azione formativa	Feedback	0,73
	Formative evaluation	0,90
	Mastery learning	0,58
	Direct instruction	0,59
	Keller's Personalized System of Instruction	0,53

La strada da percorrere

Sulla base delle evidenze esposte, è possibile quindi affermare che una buona valutazione scolastica in itinere deve ricorrere a prove frequenti, in grado di dare feedback sistematici e non estemporanei sull'andamento degli allievi e sulla propria azione formativa di insegnante. Prove frequenti consentono di raccogliere informazioni ricche ed articolate ed operare in tempo le opportune correzioni di rotta. Tali informazioni sono poi una buona base anche per la valutazione finale, sommativa e/o certificativa.

L'azione valutativa va strettamente raccordata con l'azione formativa. A tale scopo una buona prova di valutazione deve far emergere "ciò che lo studente sa" e "come usa quello che sa" (feedback studente→docente) in modo che il docente possa progettare le azioni successive tenendo conto di preconoscenze e carenze specifiche dei singoli allievi (feedback docente→studente).

Le prove di valutazione vanno pensate per sollecitare un ampio ventaglio di processi cognitivi (si veda Anderson & Krathwohl, 2001). La tabella seguente riporta alcuni esempi di consegne valutative che vanno in questa direzione.

Elencare le informazioni utili per svolgere un dato compito.
--

Localizzare le informazioni che servono per svolgere un dato compito.
Descrivere un concetto, oggetto, fatto o situazione con parole proprie.
Fare esempi di oggetti, fatti, situazioni o problemi appartenenti ad una data categoria concettuale.
Ricondurre esempi di oggetti, fatti, situazioni o problemi ad una data categoria concettuale.
Costruire concetti o asseriti brevi in grado di rendere il significato di un intero testo.
Trarre una conclusione logica a partire dalle informazioni presentate.
Trovare elementi che accomunano oggetti, fatti, situazioni o problemi.
Estrapolare una regola che sottende oggetti, fatti, situazioni o problemi.
Individuare relazioni, similarità, differenze tra oggetti, fatti, situazioni o problemi.
Ricostruire la catena causale alla base di un determinato fatto.
Applicare una procedura per raggiungere un obiettivo, su un problema già affrontato prima in quella forma.
Utilizzare un insieme di saperi per raggiungere un obiettivo, su un problema mai affrontato prima in quella forma.
Scomporre in parti costituenti le informazioni a disposizione, assegnando a ciascuna il giusto status (rilevante/non rilevante rispetto ad uno scopo, principale/secondaria, da fare prima/da fare dopo, ecc.).
Riorganizzare le varie parti identificate nelle informazioni a disposizione per comporre un sistema coerente (es. schema, mappa, diagramma di flusso).
Trovare i fatti che supportano una data teoria.
Determinare il punto di vista dal quale viene interpretata una data realtà (es. posizioni di diversi autori).
Controllare la coerenza interna di un oggetto, fatto, situazione o problema.
Valutare un elaborato sulla base di uno o più criteri esterni.
Formulare idee nuove, ipotesi, modelli alternativi di rappresentazione, interpretazione, azione, in vista di uno scopo.
Definire piani e sequenze di azioni in vista di uno scopo.
Mettere in atto un piano precedentemente formulato per raggiungere uno scopo prefissato.

Svolgere questi compiti dovrebbe portare, più che a definire un voto, a mettere in grado gli studenti di avere una comprensione analitica dei punti di forza della propria preparazione e degli elementi da migliorare, per poter successivamente lavorare su di essi attraverso un'opportuna guida istruttiva. Ovviamente le prove a risposta chiusa, seppur comode da correggere, non sempre aiutano la riflessione sulla propria preparazione. Un buon compromesso può essere l'uso di saggi brevi strutturati, ossia quesiti con risposta aperta ma strutturata secondo regole precise, esplicitate nei moduli di risposta (ad esempio "Descrivi questa situazione costruendo un testo con quattro paragrafi titolati, ciascuno con un massimo di cinque righe."). Nell'ottica di promuovere la riflessione sulla propria preparazione, dovrebbe essere potenziato il ricorso all'autovalutazione e alla valutazione tra pari, ovviamente sempre sotto la costante guida istruttiva del docente. Per orientare e supportare queste attività il docente può proporre rubriche e griglie valutative, da lui concepite oppure costruite con la classe stessa. Anche l'espressione della valutazione dovrebbe essere "parlante". Cosa vuol dire "Hai preso 7 in questa prova."? I voti o i livelli dovrebbero chiaramente far capire qual è la posizione del discente in relazione alla situazione attesa, ossia agli obiettivi del percorso formativo, i quali vanno ovviamente resi chiari ed espliciti fin dal suo inizio.

Riflessioni e ipotesi

Cosa può impedire l'adozione di una valutazione così sistematica e articolata? Anzitutto un'idea molto radicata negli insegnanti è quella della cronica mancanza di tempo: "Il tempo che spendo in percorsi di valutazione frequente e di recupero è tempo perso, tempo sottratto a finire la programmazione.". Quest'idea si regge sul mito "contenuto spiegato = contenuto appreso" che è, appunto, un mito. Meglio investire un po' di tempo in più nell'assicurarsi che tutti gli allievi padroneggino effettivamente le conoscenze, abilità, competenze oggetto dell'intervento, che non tirare dritto e sperare che, magicamente, gli allievi recuperino da soli gli elementi che non hanno assimilato. In secondo luogo, anche interventi sistematici di recupero, se condotti secondo le stesse strategie didattiche utilizzate per spiegare i contenuti la prima volta, difficilmente sortiranno effetti. Se la strategia utilizzata è stata inefficace una volta, lo sarà probabilmente anche una seconda, quindi è necessario attingere al vasto insieme di strategie alternative che le meta-analisi hanno dimostrato essere efficaci, quali ad esempio i Programmi piagetiani, la Pratica distribuita (anche supportata dal Game-based learning), gli interventi di miglioramento del vocabolario degli studenti, l'Autoverbalizzazione e l'Auto-questioning, gli interventi per il miglioramento delle strategie di studio e di comprensione dei testi, l'uso di video interattivi, il Peer tutoring, il Reciprocal teaching, il Problem solving

teaching e l'uso di Worked examples.

Quindi la strada da percorrere è quella di una maggior organizzazione didattica e di un'integrazione sistematica tra momenti didattici e momenti valutativi. Una buona valutazione non segue la didattica, ma la anticipa e la supporta, integrandosi sinergicamente con essa. Ogni momento didattico può anche essere un buon momento valutativo (si pensi a quante informazioni valutative si possono trarre osservando gli allievi interagire in gruppo per adempiere ad un compito complesso) e ogni momento valutativo può essere un momento didattico, a patto di strutturarli in modo opportuno.

Riferimenti principali

Anderson L. W., & Krathwohl D. R. (Eds). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Addison Wesley Longman.

Hattie J. (2009), Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, Routledge, London-New York.

Marzano R. J., Pickering D. J., Pollock J. E. (2001). Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement. Alexandria (Va): ASCD.

Rosenshine B. (2009). The Empirical Support for Direct Instruction. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), Constructivist instruction: success or failure? (pp. 201–220). New York, NY: Taylor & Francis.

Trincherò R. (2006), Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze, Trento, Erickson.

www.sapie.it | info@sapie.it

Scheda n. 3 - Ultimo aggiornamento: gg/mm/aaaa

Le schede sono pubblicate anche nella sezione Esperienze/Riflessioni della rivista Form@re Open Journal per la formazione in rete <http://www.fupress.net/index.php/formare>

Licenza Creative Commons - Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 3.0 Italia (CC BY-NC-ND 3.0 IT) - Legal code: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Come citare la scheda: Trincherò, R. (2015). Come si costruisce una buona prova di valutazione in itinere. *Le schede evidence-based di SApIE*. URL: <http://www.sapie.it/>