



**UNIVERSITÀ
DI TRENTO**

**Introduzione alla valutazione
degli apprendimenti**

Trento, 27 novembre 2018

Prof. Ettore Felisatti - Università di Padova

Valutare la qualità del sistema universitario: la valutazione esterna

Valutazione come controllo

AUTONOMIA - RESPONSABILITÀ - RENDICONTAZIONE

- Rendere conto a soggetti esterni (stakeholder) degli impegni e delle responsabilità assunte
- Momento di verifica pubblica della delega e del buon uso dei livelli di autonomia
- Giustificazione delle decisioni, delle azioni condotte e dell'utilizzo proficuo delle risorse
- Utilizzo dei dati in ottica comparativa

Accountability passiva

Obbligo richiesto da un soggetto esterno che porta a rendere conto, giustificare, esplicitare, rispondere in relazione alla delega assunta

Accountability attiva:

Determinazione da parte del soggetto nel garantire livelli di qualità, impegno a creare le condizioni per conseguire i risultati stabiliti

Fattori centrali:

MISURAZIONE E COMUNICAZIONE

Attenzione alle richieste provenienti dall'esterno

Esaltazione di procedure e sistemi formali di acquisizione dei dati

Uniformazione al modello di qualità proposto

Pericolo di burocratizzazione dei processi valutativi

Valutare la qualità del sistema universitario: la valutazione interna

Valutazione come sviluppo

AUTONOMIA - RESPONSABILITÀ - MIGLIORAMENTO

- Predisposizione di un modello interno di valutazione
- Uso dei dati valutativi per disporre di informazioni su fenomeni di interesse specifico
- Monitoraggio dell'innovazione e promozione di processi di cambiamento
- Coinvolgimento della comunità accademica per una riflessione ampia su informazioni e dati di valutazione

Fattori centrali: VALUTAZIONE E RICERCA

Ricerca valutativa, per conoscere e comprendere

Focus specifici su aspetti considerati critici

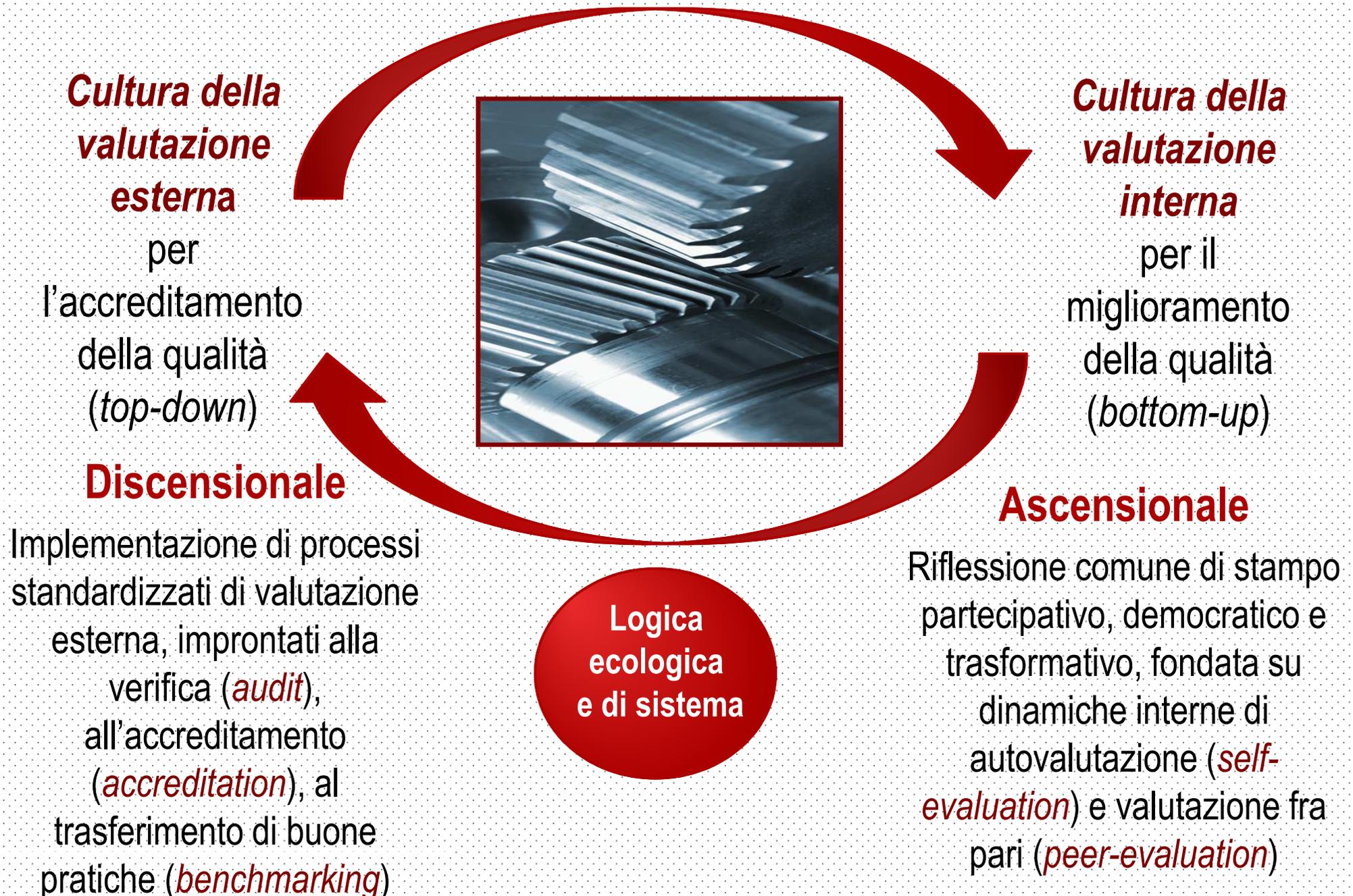
Presenza di adeguate competenze di valutazione

Valutare per riflettere – riflettere per progettare

Pericolo di autorreferenzialità

Valutazione interna (auto-valutazione)

La valutazione di sistema come incontro fra diverse culture valutative della qualità



La qualità nell'Education

- **La qualità:**
 - è trasformazione (Harvey, 2006), assume carattere dinamico, interattivo ed evolutivo (Rebora, 2013), è continuamente rinnovata (Pirsing, 1981, 1992)
 - non è un concetto unitario, ma aperto ad una molteplicità di prospettive: differenti gruppi o portatori di interessi hanno priorità differenti (Newton, 2007)
 - ha valenza processuale ed è l'esito di un percorso negoziale, che implica le persone, le relazioni, le dinamiche di interazione e le trasformazioni nel tempo (Rebora Turri, 2011)

Valutare la qualità della didattica nell'approccio di sistema



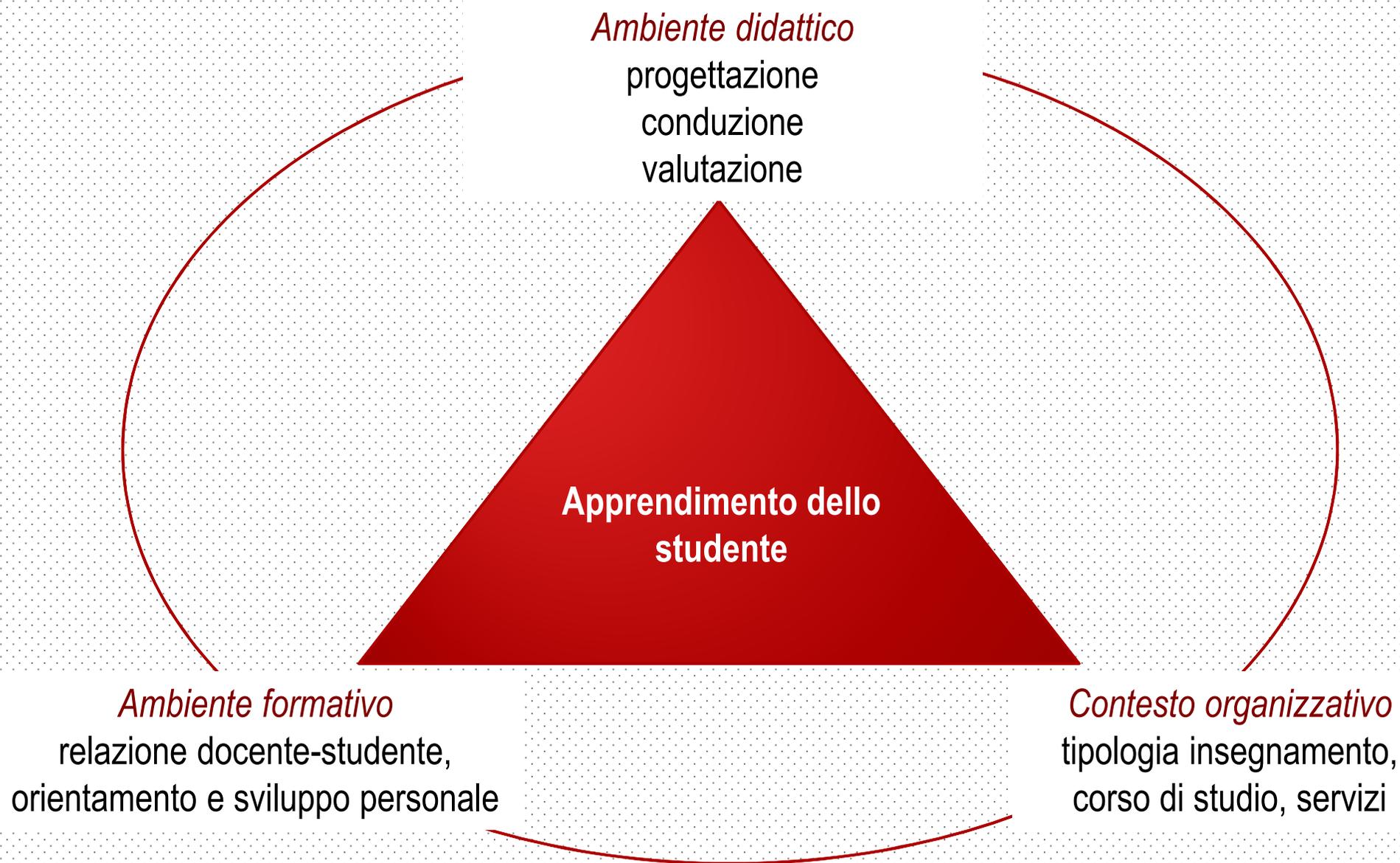
La valutazione fra assessment and evaluation

- **Assessment:** insieme di criteri e attività per acquisire informazioni sui livelli di **apprendimento** in termini di capacità, abilità e competenze da parte dello **studente** (Semeraro, 1999)



- **Evaluation:** attività di rilevazione, monitoraggio e controllo sistematico delle variabili che intervengono nel definire forme e livelli di **qualità** (valori, procedure, progetti, efficacia, efficienza,....) della didattica intesa come **servizio** (Semeraro, 1999)

Valutare la didattica in riferimento all'apprendimento dello studente



Compiti della valutazione di fronte alla complessità

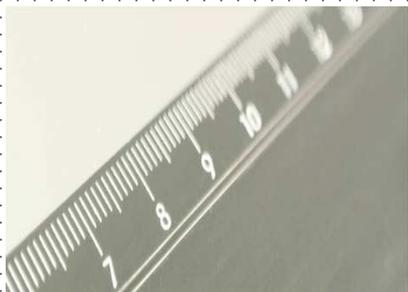
La valutazione:

- In quanto dispositivo di ricerca, deve far emergere *informazioni* attendibili e legarsi alle azioni pianificate per il cambiamento
- nella didattica assume significato solamente se interviene a sostegno dell'attività di *apprendimento* degli studenti

Valutare: un processo di sviluppo in progress

- 
- **Valutazione di prima generazione (anni '30-'40):** valutare è *misurare*, una *funzione tecnica* che si esprime attraverso l'uso di test, il raggiungimento di livelli in termini di risultati intellettivi, attitudinali, di profitto.... L'approccio è di tipo quantitativo.
 - **Valutazione di seconda generazione (anni '40):** valutare non è solo misurare, ma è *descrivere* gli obiettivi predefiniti da un programma (Tyler), attraverso gli aspetti positivi e critici, per intervenire e modificarne gli esiti.
 - **Valutazione di terza generazione (anni '50-'60):** valutare non è solo misurare e descrivere, ma richiede anche la capacità di *esprimere un giudizio* (Scriven) che richiede standard su cui basarsi e l'implicita identificazione del "valutatore come giudice".
 - **Valutazione di quarta generazione (dagli anni '80):** valutare significa riconoscere il pluralismo dei *valori*; servono modelli valutativi sensibili (*responsive*) (Stake) a richieste, interessi e problemi espressi dalle platee di stakeholders coinvolte nella valutazione. Si afferma il parametro costruttivista e il valutatore agisce come mediatore nel processo negoziale fra i diversi attori (Guba & Lincoln)

Funzioni della valutazione



- **MISURA**: determina un valore numerico da attribuire a un evento o fenomeno educativo, tale valore è ottenuto con opportuni metodi o strumenti di misurazione ed è espresso come rapporto tra la grandezza data e quella assunta come unità di misura.
- **DESCRIVE**: rappresenta, delinea un fenomeno o un evento educativo evidenziandone gli aspetti e le qualità che lo caratterizzano
- **GIUDICA**: esprime un giudizio di valore, di merito, di approvazione o di biasimo su risultati, percorsi, progetti, eventi educativi, emettendo un verdetto
- **ATTRIBUISCE VALORE**: offre un apporto di conoscenza ad un fenomeno educativo, contribuendo ad elaborare significati in relazione a valori socialmente condivisi



Quale funzione assume la valutazione nel mio insegnamento?

	LIV. 1 (min)	LIV. 2	LIV. 3	LIV. 4	LIV. 5 (max)
MISURAZIONE					
DESCRIZIONE					
GIUDIZIO SU STANDARD					
VALORE NEGOZIATO E CONDIVISO					

Quale/i funzione/i generalmente utilizzi nei tuoi insegnamenti, a quale livello?

Perché?

Condividi il tuo punto di vista con il collega vicino

Il modello di quarta generazione

- • Pluralismo di valori e principio dell'equità
- • Revisione del parametro dell'oggettività e orientamento all'intersoggettività
- • Valorizzazione dei processi di costruzione e del ruolo degli stakeholders
- • La negoziazione come processo permanente di tipo collaborativo
- • Valutatore come mediatore, agente di cambiamento ed educatore

“Il valutatore è un educatore; il suo successo si giudica in base a quello che gli altri imparano” (Lee J. Cronbach)

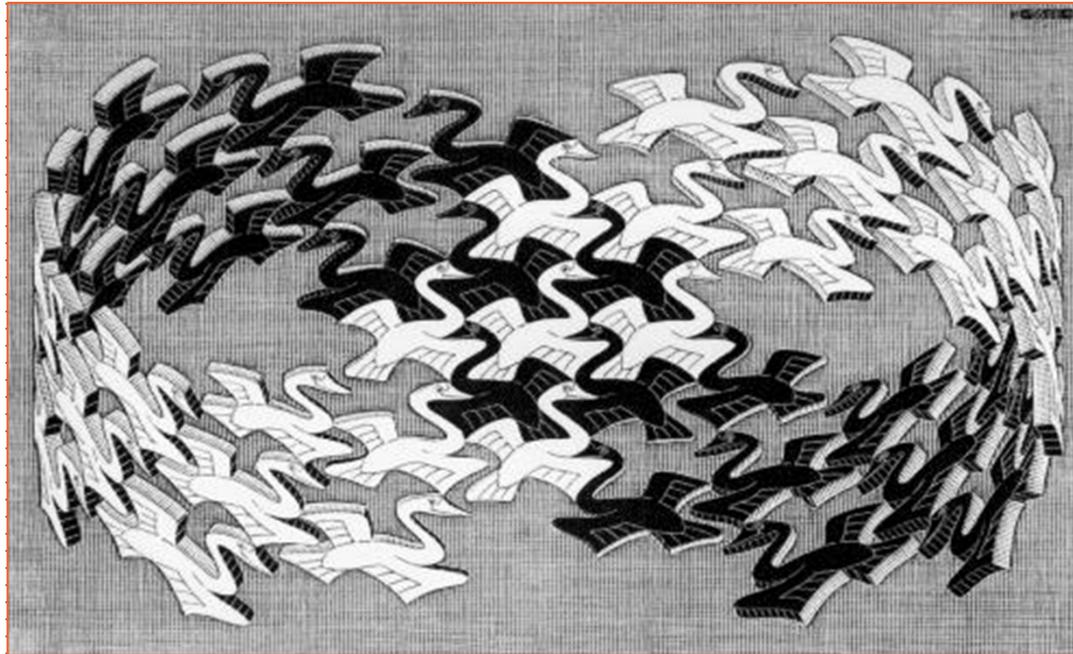
Valutare oggi

Il processo valutativo nel processo di insegnamento apprendimento oggi:

- è un *processo sociale e politico* (strumento di *advocacy*) che agisce come stimolo al miglioramento
- diventa un *percorso di conoscenza* che aiuta il singolo e i gruppi a percepire la posizione altrui e a formulare meglio le proprie domande
- si sviluppa in forma *continua, ricorsiva e divergente*, non termina mai ma si autoalimenta attraverso l'incremento dei livelli di comprensione
- “*crea la realtà*” come “*elaborazione comune*” realizzata con il confronto attivo di tutti i soggetti implicati
- Assume un carattere *collaborativo* che si innesta all'interno di pratiche di *negoziazione* e che procede nella logica dello *studio di caso*

Valutazione e apprendimento: due approcci che si incrociano

**Valutare
l'apprendimento**
*assessment of
learning*
Approccio
sommativo



**Valutare per
l'apprendimento**
*(assessment for
learning)*
Approccio
formativo

“scopo basilare della valutazione è stimolare la crescita e il miglioramento. Tutte le altre finalità, seppur rispettabili, sono solo sfaccettature [...]. Una valutazione che non porti a un perfezionamento delle pratiche è sterile”
(Knowles, 1996).

La valutazione formativa

- Valutazione formativa: una pratica valutativa in cui il rendimento degli studenti è interpretato, **utilizzato da docenti e studenti** per prendere le decisioni su come proseguire il percorso al fine di rendere i risultati migliori e meglio fondati (Black e William 2009)
- La valutazione formativa produce un **effetto più potente sull'apprendimento** rispetto a quella sommativa (Black e William, 1998; Marzano 2006) soprattutto con l'uso di **feedback** valutativi durante e dopo la lezione.
- Si hanno effetti positivi **a breve termine** sugli studenti in sede di apprendimento (in particolare durante la lezione e per alcuni giorni da essa), e a **lungo termine** sui docenti in quanto questi modificano la propria **prassi didattica** (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006)

Effetti della valutazione formativa su docenti e studenti

DOCENTI



- Possono determinare con precisione ciò che gli allievi sanno e in che misura
- Possono avere informazioni per modificare il proprio progetto formativo e far conseguire a tutti gli studenti gli obiettivi previsti
- Possono creare lezioni più efficaci per l'apprendimento degli studenti magari per gruppi o per singoli
- Possono informare gli studenti su processi in corso e aiutarli a migliorare

STUDENTI



- Sono più motivati ad imparare
- Capiscono come assumere responsabilità del proprio apprendimento
- Possono essere coautori dell'esperienza didattica affiancando il docente
- Acquisiscono preziose competenze che li accompagneranno per tutta la vita come l'autovalutazione, il monitoraggio dei propri percorsi di apprendimento, l'agire nella direzione di obiettivi prefissati

Valutare: azione spontanea e azione professionale

Valutare (“vàlitus”): *valere, avere prezzo, stimare*

Azione spontanea: nessuna persona è estranea ai processi di valutazione, valutare è un atto permanente dell'esistenza: **“tutti valutano sempre e comunque”**

Azione professionale: ogni professionista (medico, sociologo, architetto, ingegnere...) dispone di modelli, strumenti e processi di valutazione idonei ed efficaci per svolgere in modo organizzato il proprio compito in rapporto al fine da perseguire, all'oggetto da valutare, al valore da attribuire, alle procedure e agli strumenti da utilizzare

“... è una componente intrinseca dell'azione e della capacità degli attori di portarla a termine, di migliorarla ed eventualmente di cambiarla e quindi può essere definita come “motore” e “regolatore” dell'azione, in quanto ne costituisce l'energia e l'intelligenza” (Galliani 2011, p. 50)

La valutazione: da atto spontaneo a processo istituzionale (Barbier 1989)

Valutazione implicita

(perceptivo-emotiva, naturale e informale)

modalità inconsapevole, molto soggettiva, profondamente influenzata da pre-giudizi e stereotipi;

Valutazione spontanea

(esplicita e non formale)

modalità consapevole di valutazione, basata su parametri e criteri stabiliti al momento, non programmati in precedenza;

Valutazione istituzionalizzata

(esplicita e socialmente riconosciuta in modo formale)

forma di valutazione vera e propria, esplicita, basata su criteri e strumenti specifici e determinati, con valore riconosciuto socialmente, fondata su dati precisi e comparabili

La valutazione è una manifestazione di potere?

- Il docente:
 - è unico detentore del processo di **misurazione** e **valutazione** (identificazione fra esperto di valutazione e decisore)
 - predispone e governa sia la fase di **progettazione**, sia quella di **comunicazione** che quella di **valutazione** del processo formativo



La valutazione si pone come questione deontologica

1. Quale formazione ha il docente per valutare?
2. Se il processo formativo si attua con il contributo di molti (docenti, studenti, collaboratori, decisori), perché solo il docente valuta?

**Come qualificare il processo valutativo
in senso democratico ed etico?**

La valutazione nell'Education

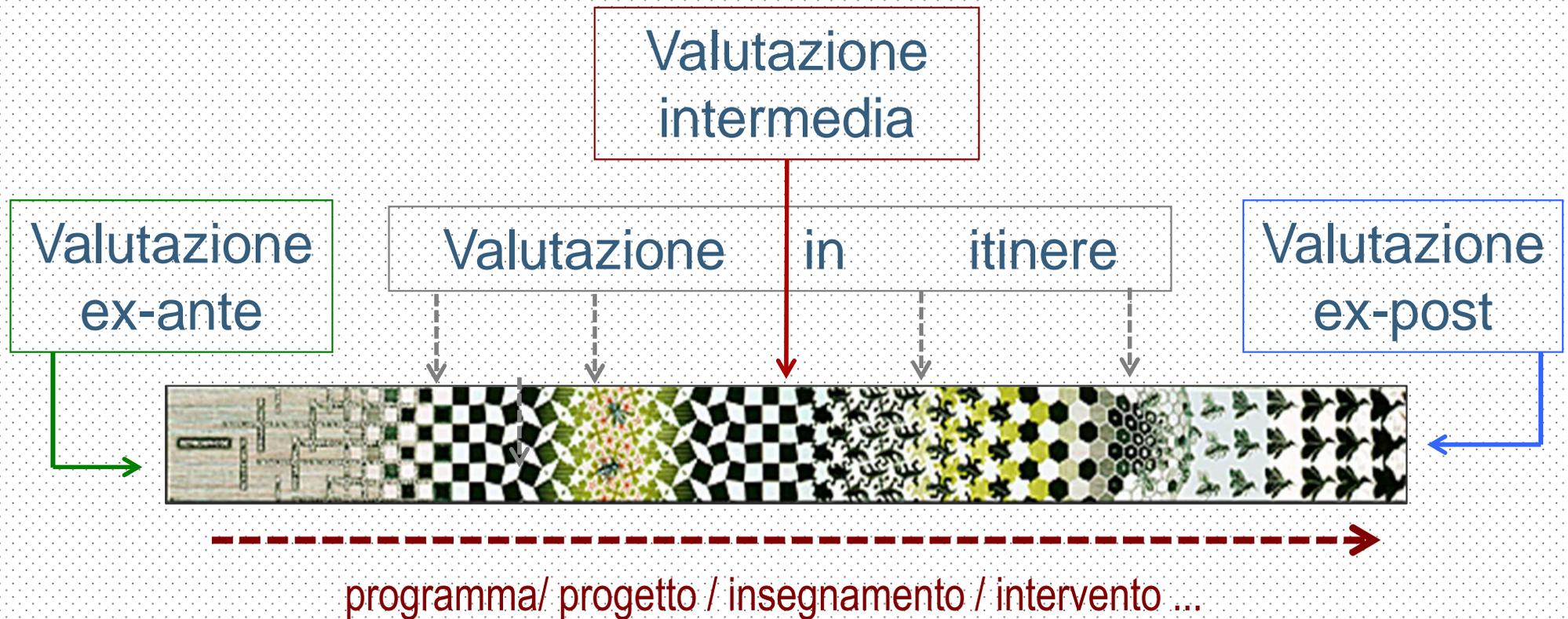
È componente **ontologica** e **metodologica** della scienza didattica e partecipa, unitamente alla *progettazione e comunicazione didattica*, alla realizzazione dei processi e dei contesti di insegnamento apprendimento **coinvolgendo**, sia pure in misura diversa, **tutti i soggetti implicati**

“... è una disciplina finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento (o complesso di azioni organizzate come programmi o corsi), intenzionalmente progettate o svolte per guidare, sviluppare apprendimenti (individuali, collaborativi, organizzativi) nei destinatari, con effetti sui sistemi formativo, economico e sociale, e fondata sull'uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale” (Galliani 2011, p. 52)

Multidimensionalità della valutazione



Tempi della valutazione



La valutazione è un processo costante che accompagna l'avvio, lo sviluppo e la fine di un'attività di insegnamento apprendimento
Assessment works best when it is ongoing, not episodic (Roberts, 2013)

tempi e funzioni della valutazione: la valutazione ex ante

Valutazione ex ante: si realizza prima di porre in essere un programma o intervento, un servizio o un progetto e **contribuisce a costruire la nuova realtà**

- Permette di conoscere in anticipo gli effetti di una decisione poiché può verificare l'esperienza di realtà analoghe, interpretare dati reperiti nel contesto, raccogliere documenti, studi e materiali relativi alla questione da valutare
- aiuta a scegliere fra diverse alternative perché è in grado di sviluppare modelli previsionali (es.: evoluzione della natalità, esigenze formative territoriali...)

FUNZIONE PREMINENTE: DIAGNOSTICA

I tempi e funzioni della valutazione: la valutazione in itinere e intermedia

- *Valutazione in itinere* è un processo valutativo continuo, utile per adattare il lavoro dei soggetti rispetto al mutamento in atto ai vari livelli (soggetti, ambiente, esiti, dinamiche, prodotti...)
 - Aiuta a comprendere le influenze ambientali e ad elaborare soluzioni migliorative o nuove
 - Permette di correggere eventuali deviazioni dal progetto iniziale
- *Valutazione intermedia* si attua in un momento stabilito per **riorientare l'azione** sulla base di una valutazione approfondita dello stato del progetto/servizio

FUNZIONE PREMINENTE: FORMATIVA

tempi e funzioni della valutazione: la valutazione ex post

- *La valutazione ex post* è attuata a conclusione di un intervento o progetto per conoscerne la realizzazione, i risultati e gli impatti ottenuti.
 - permette di apprendere sulla base degli errori e dei successi conseguiti
 - è determinante per decidere in merito ad eventuali interventi di riprogettazione
 - sostiene l'accountability, il resoconto pubblico sugli esiti raggiunti in rapporto all'investimento di risorse
 - offre materiale di riflessione per progetti o azioni analoghe che altri vogliano intraprendere

FUNZIONE PREMINENTE: SOMMATIVA



Think-Pair-Share

Quali sono i tempi della valutazione nei miei insegnamenti?

Quando prendo in carico un insegnamento, metto in atto strategie di:

- | | | |
|---------------------------------|----|----|
| • <i>Valutazione iniziale</i> | SI | NO |
| • <i>Valutazione in itinere</i> | SI | NO |
| • <i>Valutazione finale</i> | SI | NO |

Perché'?

Condividi la tua esperienza con il collega che hai accanto

Valutare l'apprendimento:
conoscenze, capacità e
competenze

Competenza: una mobilitazione di risorse (Le Boterf, 1994)



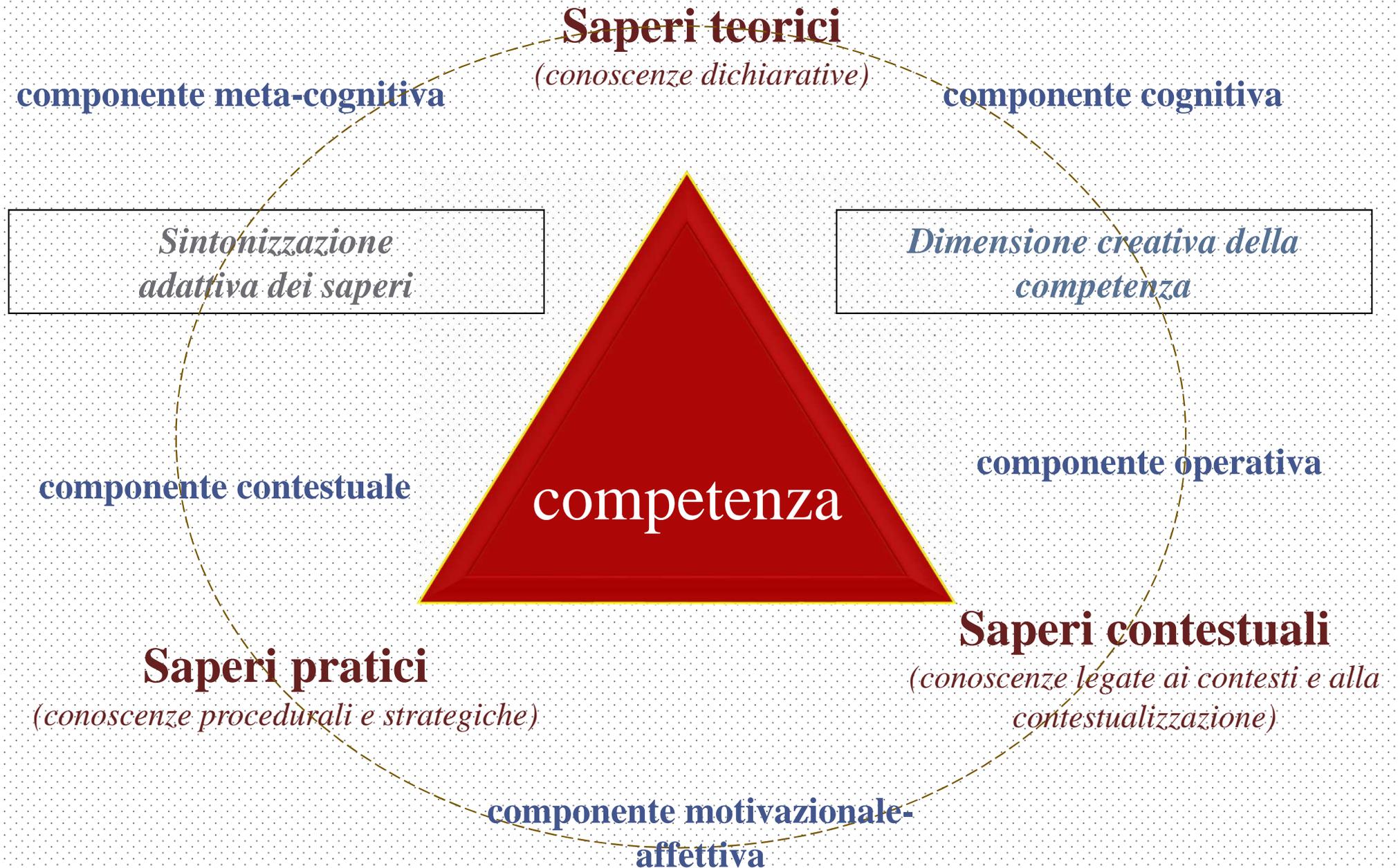
La competenza risiede nella **mobilitazione** delle risorse dell'individuo (**conoscenze, capacità**), e non nelle risorse stesse. Si configura quindi come un **saper agire** (o reagire) in una determinata situazione, in un determinato **contesto**, allo scopo di conseguire una performance, sulla quale **altri soggetti** (superiori o colleghi) dovranno esprimere un giudizio (Le Boterf, 1994)

L'Iceberg della competenza (castoldi)

Capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad **orchestrare** le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo (Pellerey, 2004).



COMPETENZA



Valutare le competenze

Per valutare la competenza necessitano più punti di vista che devono ricomporsi in quadro d'insieme: **personale** (cosa penso io), **interpersonale** (cosa ne pensano gli altri) e **oggettivo** (cosa si evidenzia)

Principio della triangolazione

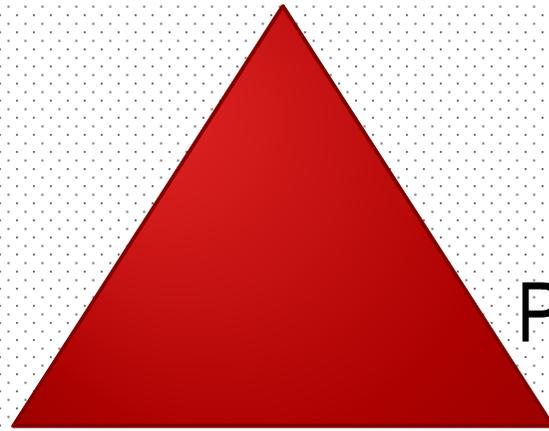
(Castoldi, 2011)

Lo sguardo trifocale (Castoldi, 2011)

Polo soggettivo:

istanza autovalutativa

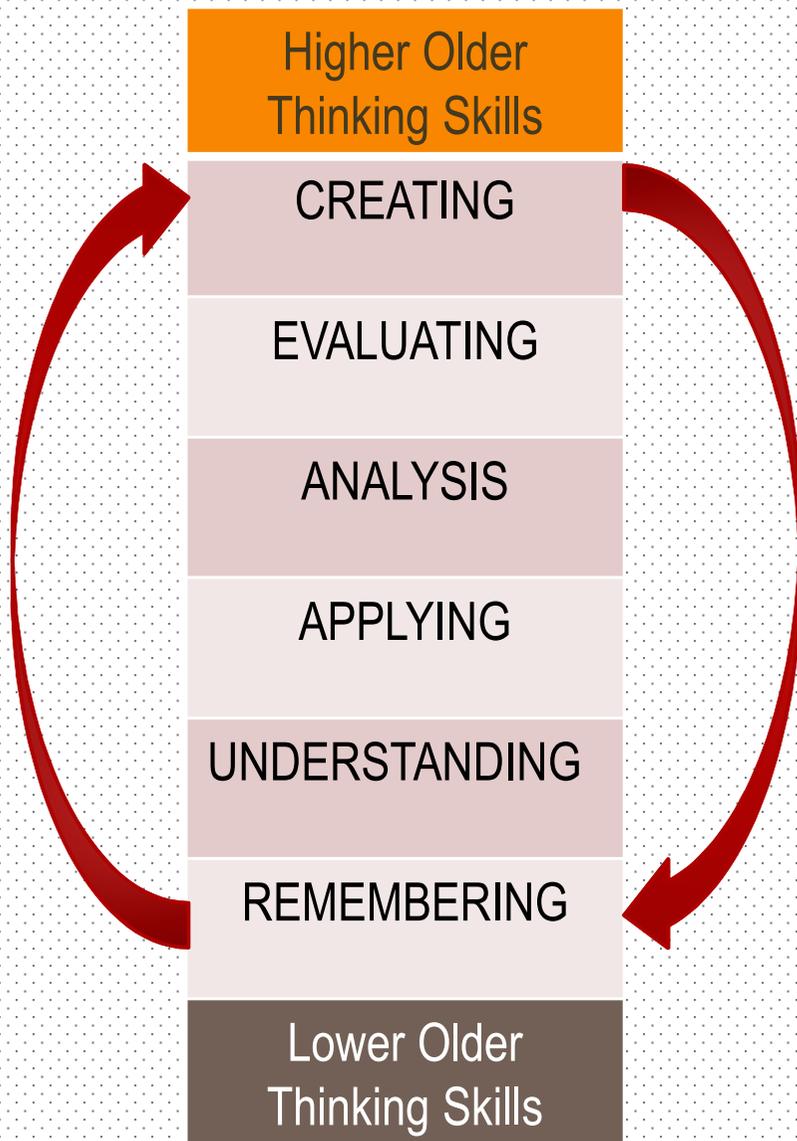
(Es. tecniche di self-assessment)



Polo oggettivo:
istanza empirica
(Es. test, prove
oggettive)

Polo intersoggettivo:
istanza sociale
(Es. strategie di peer-
observation)

Tassonomia di Bloom revisionata da Anderson (2001)



CAPACITÀ	COMPORAMENTI
CREARE	<i>Costruire nuova conoscenza (progettare, pianificare, costruire, elaborare...)</i>
VALUTARE	<i>Esprimere giudizi e valutazioni personali sulla base di evidenze (confrontare, fare ipotesi, congetturare...)</i>
ANALIZZARE	<i>Andare oltre la semplice raccolta di informazioni (confrontare, decostruire, strutturare, esaminare...)</i>
APPLICARE	<i>Impiegare ciò che è stato appreso (implementare, svolgere, eseguire...)</i>
CAPIRE	<i>Dimostrare e dare prova di quanto si sa (interpretare, riassumere, inferire, spiegare...)</i>
RICORDARE	<i>Ricordare ciò che si è stato appreso (riconoscere, elencare, descrivere...)</i>

Prove di valutazione (Vertecchi, 2003)

Stimolo = sollecitazione fornita all'allievo; Risposta = prestazione offerta dall'allievo

STIMOLO APERTO-RISPOSTA APERTA

Lo *stimolo* consiste nel fornire l'indicazione di una certa area di problemi entro cui orientarsi.

La *risposta* richiede che si utilizzi la capacità di argomentare, di raccogliere le conoscenze possedute.

Esempi: Interrogazioni, temi, relazioni, redazione di articoli e lettere, ricerche, produzioni creative

PROVE NON STRUTTURATE

STIMOLO CHIUSO-RISPOSTA APERTA

Lo *stimolo* si presenta accuratamente predisposto in funzione del tipo di prestazione che si intende sollecitare.

La *risposta* richiede il ricorso ad abilità e conoscenze proprie dello studente il quale organizza una propria linea di comportamento che lo porta a fornire la prestazione richiesta.

Esempi: composizioni e saggi brevi, attività di ricerca mirata, esperienze di laboratorio.

PROVE SEMI-STRUTTURATE

STIMOLO APERTO - RISPOSTA CHIUSA

Lo *stimolo* è generalmente ampio, ma improprio, perché non è indirizzato all'allievo.

La *risposta* è impropria, perché non riguarda la manifestazione di abilità e conoscenze.

Esempio: interrogazioni in cui il docente sollecita l'allievo ad esprimere consenso a ciò che afferma.

PSEUDO-PROVE

STIMOLO CHIUSO - RISPOSTA CHIUSA

Prove con una particolare organizzazione, capace di sollecitare, oltre alla capacità riproduttiva, anche quella di riconoscere, confrontare ecc. (*prova strutturata o prova oggettiva o test di profitto*)

Lo *stimolo* contiene già definito il modello di risposta e questa corrisponde a una prestazione già organizzata. Esempi: esercizi (grammatica, sintassi...), esecuzione di calcoli, risoluzione di problemi a percorso obbligato.

PROVE OGGETTIVE/ STRUTTURATE

PROVE A CARATTERE QUALITATIVO

PROVE A CARATTERE QUANTITATIVO

Qualitativo e/o qualitativo?

- **QUANTITATIVO**, centrato sul principio di misurabilità dei fenomeni e sull'affermazione del **valore oggettivo del dato**, conseguito grazie alla separazione fra soggetto e oggetto di valutazione, la garanzia della **neutralità del valutatore** e la **rigorosità delle procedure metodologiche**. Gli strumenti utilizzati offrono dati comparabili statisticamente e dotati di livelli di generalizzazione (**prove oggettive/strutturate**)
- **QUALITATIVO**, interpretazione tendenzialmente oggettiva del fenomeno attraverso lo **sviluppo dell'intersoggettività**, del confronto allargato, della negoziazione e della **condivisione dei significati**. Si punta ad una comprensione globale e specifica dell'oggetto valutato e il **valutatore è riconosciuto come componente ineliminabile** del processo valutativo (**prove non strutturate e semistrutturate**)



Prove oggettive/strutturate

Strumenti di verifica delle conoscenze, delle abilità e delle competenze costituiti da una serie di stimoli (domande) determinati in modo tale da far corrispondere una risposta interpretabile in modo univoco



Requisiti delle prove strutturate

Validità

- La prova è idonea a rilevare l'oggetto della misurazione
- La prova è in diretta connessione con l'obiettivo per il quale è stata costruita

IMPORTANZA DELLA
FORMULAZIONE DEGLI
OBIETTIVI

Attendibilità

- Stimolazione rappresentativa, uguale per tutti i soggetti, priva di ambiguità, somministrata adeguatamente
- Registrazione fedele
- Lettura indipendente dal correttore

Vantaggi delle prove oggettive

- Sono in grado di verificare in forma agevole il conseguimento di obiettivi di conoscenza, comprensione e applicazione
- La correzione delle prove è semplice e veloce
- Il correttore può essere intercambiabile senza correre il pericolo di falsare l'esito
- l'ambiguità interpretativa viene ridotta al massimo
- La misurazione è oggettiva
- Lo studente è facilitato nell'autovalutazione
- Il risultato della prova viene accolto con fiducia dallo studente

Vantaggi delle prove oggettive

- Sono in grado di verificare in forma agevole il conseguimento di obiettivi di conoscenza, comprensione e applicazione
- La correzione delle prove è semplice e veloce
- Il correttore può essere intercambiabile senza correre il pericolo di falsare l'esito
- l'ambiguità interpretativa viene ridotta al massimo
- La misurazione è oggettiva
- Lo studente è facilitato nell'autovalutazione
- Il risultato della prova viene accolto con fiducia dallo studente



Vantaggi delle prove oggettive

- Sono in grado di verificare in forma agevole il conseguimento di obiettivi di conoscenza, comprensione e applicazione
- La correzione delle prove è semplice e veloce
- Il correttore può essere intercambiabile senza correre il pericolo di falsare l'esito
- l'ambiguità interpretativa viene ridotta al massimo
- La misurazione è oggettiva
- Lo studente è facilitato nell'autovalutazione
- Il risultato della prova viene accolto con fiducia dallo studente



Limiti delle prove oggettive

- Sono prove elaborate da costruire e richiedono molto tempo di preparazione
- I risultati potrebbero essere determinati da fattori casuali
- Sono difficili da usare nella verifica di obiettivi di livello superiore come ad esempio la capacità di analisi, di sintesi e di valutazione
- Non consentono di verificare le abilità espressive, né le capacità di organizzazione delle risposte
- Non consentono di valutare il processo di apprendimento nella sua globalità

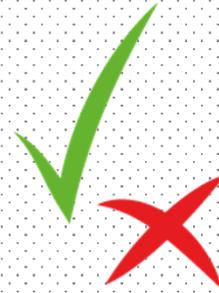
Tipologie di item

- Le prove strutturate sono basate su stimoli e risposte chiuse per cui il soggetto risponde scegliendo tra diverse opzioni quella ritenuta più corretta
- Utilizzano generalmente quattro principali tipologie di item
 1. Vero/Falso
 2. Scelta multipla
 3. Completamento
 4. Corrispondenze

Completamenti

- Si propone di completare un brano nel quale sono state tolte alcune parti e sostituite con puntini che ne indicano la mancanza.
- Il completamento del brano viene fatto inserendo le parti mancanti scegliendole fra quelle a disposizione, all'interno di queste sono presenti dei distrattori
- Anche in questo caso gli apprendimenti valutati sono molto semplici

Vero/falso



- Richiedono di scegliere fra due alternative differenti con risposte del tipo: sì/no, giusto/sbagliato, vero/falso...
- Si usa il riconoscimento di fenomeni, fattori o altro, quindi rilevano conoscenze molto semplici
- la probabilità di ottenere una risposta giusta ma offerta in modo casuale è molto alta (50%)
- Per ovviare si possono usare alternative di risposta che indichino V (vero), F (falso) o anche VF (vero e falso a seconda delle circostanze), oppure giustificare la scelta, in quest'ultimo caso occorre predisporre prima la giustificazione giusta

*Verifica soprattutto il possesso di conoscenze già offerte
allo studente*

Completamenti

- Si propone di completare un brano nel quale sono state tolte alcune parti e sostituite con puntini che ne indicano la mancanza.
- Il completamento del brano viene fatto inserendo le parti mancanti scegliendole fra quelle a disposizione, all'interno di queste sono presenti dei distrattori
- Anche in questo caso gli apprendimenti valutati sono molto semplici

Esempio

Completa il brano seguente inserendo negli spazi liberi le parole corrette scegliendo fra quelle indicate in calce.

La docimologia è, tra le ormai numerose scienze dell'educazione, quella particolare disciplina che si occupa dei problemi È sorta attorno agli anni attraverso la sistematizzazione teorica delle prime ricerche sulla dei giudizi d'esame. Successivamente si è occupata della delle misurazioni dell'apprendimento e delle didattiche.

1) Trenta 2) coerenza 3) precisione 4) istruzione 5) Venti 6) valutativi 7) attendibilità 8) decisioni 9) educazione 10) educativi 11) validità 12) incoerenza 13) metodologia 14) soggettività (G. Domenici 2003, p. 60)

Corrispondenze o item di confronto

- Si chiede di realizzare una corrispondenza biunivoca fra gli elementi di due serie di dati, ponendoli a confronto
- Si possono cogliere nessi causali, relazioni fra eventi, rapporti fra dati, legami fra informazioni...
- Per evitare un'operazione ad incastro è consigliabile che la seconda serie abbia un numero maggiore di elementi rispetto alla prima
- Si consiglia che il numero degli elementi della prima serie non superi le 10 unità
- Si raccomanda che gli argomenti oggetto di verifica siano tendenzialmente omogenei

Verifica soprattutto conoscenza e comprensione

Esempio di corrispondenza o item di confronto

1. forza	a) elettroni
2. corrente elettrica	b) stato termico
3. luce	c) quantità di moto nel tempo
4. pendolo	d) flusso nel tempo
5. temperatura	e) positivo - negativo
6. portata	f) fotoni
7. momento	g) moto armonico
	h) energia potenziale

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
c	a	f	g	b	d	e

Scelte multiple (prove oggettive o prove di conoscenza)

- Sono da considerare prove oggettive importanti e impegnative per la varietà nella formulazione degli item utilizzati
- Si presentano come la tipologia di prova più flessibile per formulare quesiti
- Consistono in generale nella presentazione di una domanda o un problema, a cui fanno riscontro una serie di risposte fra le quali occorre scegliere quella più idonea, in base ad indicazioni precedentemente offerte
- La domanda può presentarsi anche in forma molto complessa, originale e prevedere l'elaborazione di materiali quali grafici, tabelle, simulazioni...

Scelte multiple (prove oggettive o prove di conoscenza) (2)

- Possono rilevare obiettivi di conoscenza semplici ma anche complessi come quelli riguardanti processi intellettuali superiori (analisi, sintesi, valutazioni, trasferimenti a situazioni nuove...)
- I test di profitto fanno uso in particolare di prove di questo genere
- Le indicazioni delle procedure da seguire per le risposte vanno poste prima di esplicitare le risposte stesse

Permette di verificare conoscenze, comprensioni e semplici capacità di analisi

Esempi

1. Le teorie costruttiviste assegnano all'insegnante soprattutto un ruolo di:

- mediatore dei processi di insegnamento/apprendimento
- agente primario nei processi di apprendimento
- latore di conoscenze da offrire direttamente agli allievi
- esperto e ricercatore di processi scientificamente condotti

2. Lo *Student Team Learning* di R. Slavin privilegia il conseguimento del successo soprattutto:

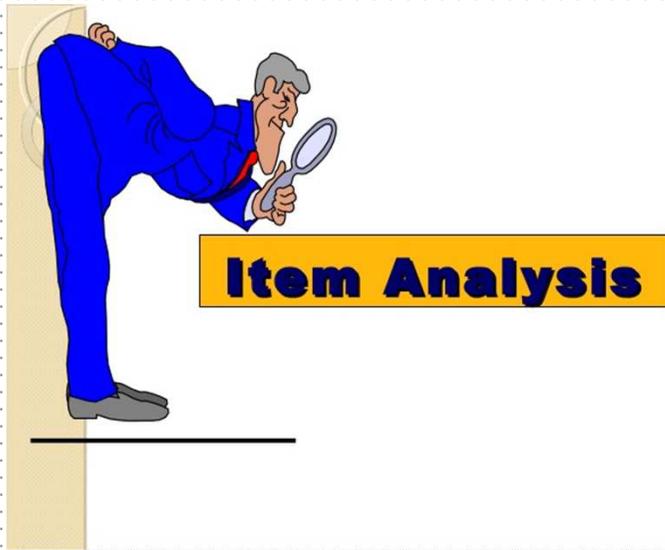
- puntando alla motivazione intrinseca e utilizzando ricompense di gruppo e individuali
- premiando gli studenti che hanno prodotto un risultato migliore rispetto al precedente
- organizzando gruppi di studenti secondo principi corretti di eterogeneità dei livelli
- cercando di realizzare principalmente lo scontro e l'antagonismo fra gli studenti

Costruire e realizzare prove oggettive

- Le procedure per la costruzione e somministrazione di prove oggettive prevedono generalmente i seguenti passaggi (Domenici, 2003, pp. 67 e segg.):
 1. Determinazione degli ambiti disciplinari oggetto di verifica, delle caratteristiche degli allievi cui si somministrerà lo strumento e delle specifiche funzioni che si vogliono attuare
 2. Determinazione dell'estensione del segmento curricolare o dell'area delle competenze da esaminarsi
 3. Definizione, analisi ed eventuale campionamento degli obiettivi specifici della verifica
 4. Determinazione preventiva della lunghezza e/o durata del test

Costruire e realizzare prove oggettive (2)

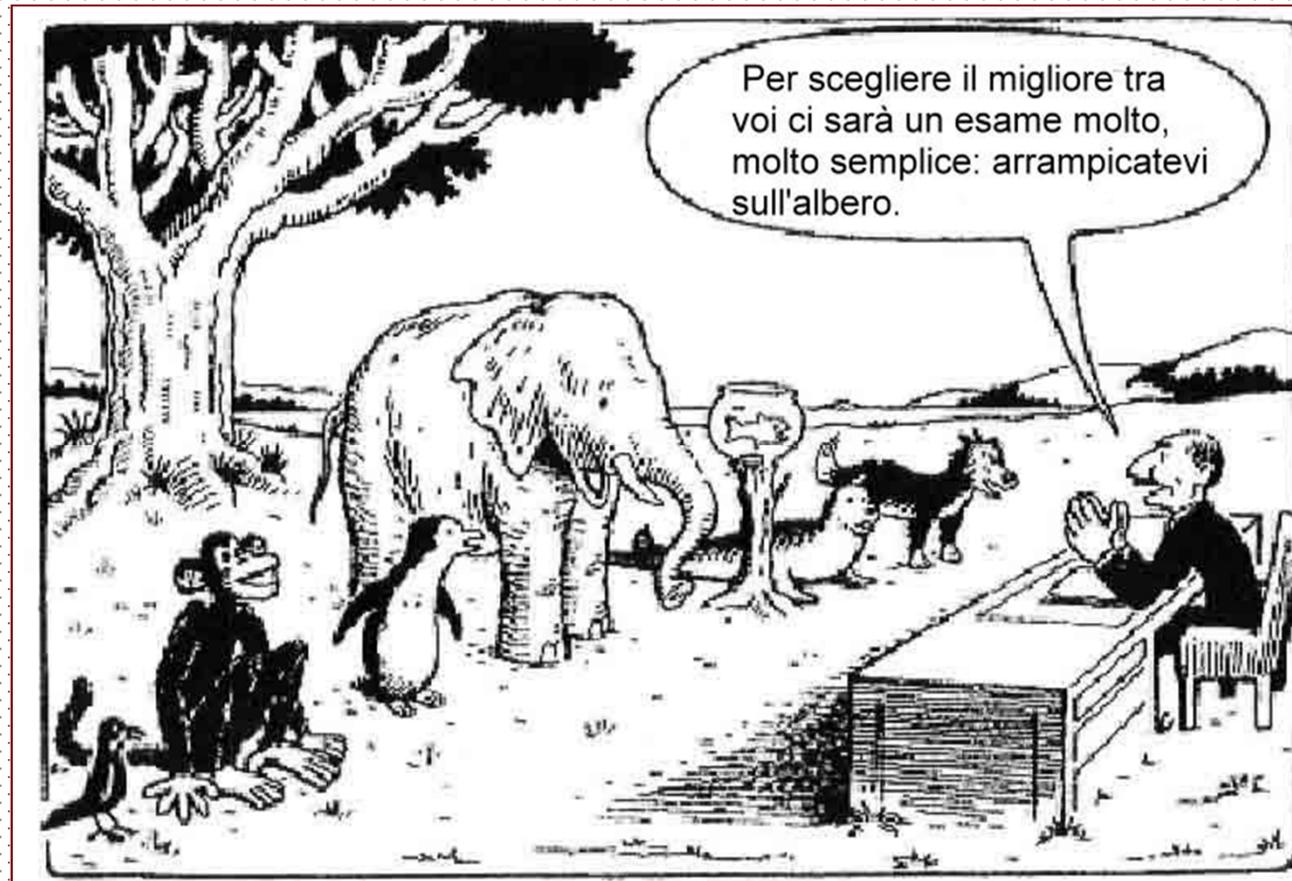
5. Scelta della tipologia più opportuna degli item da utilizzare
6. Elaborazione dei quesiti ed eventuale ri-definizione della durata della prova
7. Determinazione dei punteggi grezzi da assegnarsi ad ogni tipo di quesito a seconda che si registrino risposte esatte, sbagliate o omesse
8. Somministrazione del test
9. Correzione e attribuzione dei punteggi
10. Analisi e interpretazione dei risultati e analisi dello strumento utilizzato (*item analysis*)



L'item analysis

- Con l'item analysis si verifica il funzionamento di ciascun quesito
- Per ogni item vengono calcolati gli indici di **facilità e discriminatività**

Quale prova scegliere?



La prova “ideale” deve essere: pertinente, obiettiva, condivisa e possibilmente non unica.

La rubrica valutativa

- La rubrica valutativa è:
 - “uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni di un determinato ambito. La rubrica consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala” (Mc Tighe e Ferrara, 1996, p. 8)
- ◆ Ha una funzione eterovalutativa per il docente
- ◆ Ha una funzione autovalutativa per lo studente



Tipologie di rubrica valutativa

Rubriche olistiche: *adottano un'ottica globale, forniscono un'idea complessiva delle prestazioni offrendone una descrizione coordinata senza separarne le varie dimensioni*



282.109,00	
39.822,00	
903.874,00	+
265.241,00	+
7.506.433,00	+
1.365.144,00	+
1.255.870,00	+
92.130,00	+
150.264,00	+
370.454,00	+
65.807,00	

Rubriche analitiche: *adottano un'ottica analitica, sono articolate in diverse dimensioni e in più componenti costitutive delle competenze, favoriscono una analisi specifica delle prestazioni dello studente*

Es. di rubrica olistica su presentazioni orali (Wiggins, 1998, p. 166)

- 5- Eccellente** Lo studente descrive chiaramente la problematica studiata e spiega ampiamente la sua importanza. Fornisce informazioni specifiche per sostenere le conclusioni che sono state tratte e descritte. Il prodotto è accurato e la struttura del discorso è decisamente corretta. Mantiene e sostiene il contatto visivo per tutta la presentazione. Dimostra chiaramente di aver preparato e organizzato con entusiasmo l'argomento. Usa efficacemente i sussidi visivi per rendere la presentazione efficace. Risponde chiaramente alle domande del pubblico, fornendo informazioni specifiche e appropriate.
- 4 - Molto buono** Lo studente descrive la problematica studiata e spiega la sua importanza. Fornisce sufficienti informazioni per sostenere le conclusioni che sono state tratte e descritte. Il prodotto e la struttura del discorso sono sostanzialmente corrette. Dimostra di aver preparato e organizzato con entusiasmo l'argomento. Fa riferimento e usa i sussidi visivi. Risponde chiaramente alle domande del pubblico.
- 3 - Buono** Lo studente descrive la problematica studiata e trae le conclusioni, ma le informazioni per supportarle non sono così forti come nei livelli 4 e 5. Il prodotto e la struttura del discorso sono sostanzialmente corrette. Offre alcuni elementi di preparazione e organizzazione. Fa riferimento ai sussidi. Risponde alle domande del pubblico.
- 2 - Limitato** Lo studente presenta la problematica studiata ma non la descrive completamente. Non fornisce conclusioni per risolverla. Il prodotto e la struttura del discorso sono poco comprensibili, con qualche errore. La preparazione e organizzazione è lacunosa. Può fare o meno riferimento ai sussidi. Risponde alle domande del pubblico con semplici risposte.
- 1 - Povero** Lo studente fa una presentazione senza riferire della problematica o della sua importanza. Il tema non è chiaro e non offre adeguate conclusioni. La presentazione è difficile da seguire, poco preparata e poco organizzata. Le domande del pubblico ricevono semplici risposte o nessuna risposta.
- 0 - Assente** Non fornisce una presentazione orale.

Es. di rubrica analitica su esperimenti scientifici (Wiggins, 1998, p. 167)

Disegno della ricerca

- 4 Il disegno mostra che lo studente ha analizzato il 4 problema e ha disegnato e condotto autonomamente un esperimento ragionato.
- 3 Il disegno mostra che lo studente afferra l'idea base del processo scientifico, conducendo un esperimento che controlla le variabili più semplici.
- 2 Il disegno mostra che lo studente afferra l'idea base del processo scientifico, ma ha bisogno di qualche aiuto per controllare le variabili più semplici.
- 1 Il disegno mostra che lo studente sa condurre un esperimento se riceve un serio aiuto dall'insegnante.

Risultati scientifici

- 4 Lo scritto spiega in modo convincente la soluzione del problema. Informazioni da altre fonti o altri esperimenti sono usate per la spiegazione.
- 3 Lo scritto che lo studente comprende i risultati e sa come spiegarli.
- 2 Lo scritto mostra i risultati dell'esperimento. Le conclusioni raggiunte sono incomplete o spiegate solo dopo domande
- 1 Lo scritto mostra i risultati dell'esperimento. Le conclusioni raggiunte sono lacunose, incomplete, o confuse.

Raccolta dati

- 4 I dati sono raccolti e registrati in modo ordinato che riflette accuratamente i risultati dell'esperimento.
- 3 I dati sono registrati in modo da presentare probabilmente i risultati dell'esperimento.
- 2 I dati sono raccolti in modo disorganizzato o soltanto con l'aiuto dell'insegnante.
- 1 I dati sono raccolti in modo incompleto, casualmente o solo dopo un considerevole aiuto dell'insegnante.

Espressione linguistica

- 4 Il discorso presenta un chiaro e definito punto di vista sostenuto dalla ricerca. Controlla l'interesse del pubblico attraverso gesti, voce e contatto visivo.
- 3 Il discorso è preparato con qualche aiuto, ma usa i risultati dell'esperimento. Il discorso è logico e usa gesti, voce e contatto visivo per chiarire i significati.
- 2 Il discorso è sviluppato dopo alcuni aiuti. Qualche attenzione ai gesti, voce e contatto visivo.
- 1 Il discorso è sviluppato solo dopo ripetuti aiuti.

Come misurare le competenze con la rubrica valutativa?

Per misurare le competenze con la rubrica valutativa abbiamo bisogno di:

1. Definire le competenze richieste cioè le **dimensioni** costitutive (*quali aspetti devo considerare?*)
2. Individuare un insieme di indicatori che ci permettano di precisare le competenze **criteri** (*in base a cosa esprimo il mio giudizio?*)
3. Individuare gli **indicatori** (*quali sono le evidenze che rilevo?*)
4. Rilevare il grado o il **livello** raggiunto dall'allievo nelle competenze considerate (*qual è il grado di raggiungimento?*)

Dal punto di vista metodologico occorre:

1. Descrivere i risultati attesi in termini di **risultati di apprendimento** (*learning outcome*) e comportamenti
2. Determinare i **compiti di prestazione** con cui accertare i risultati attesi
3. Indicare le caratteristiche metrologiche, vale a dire le **scale di valutazione** e i livelli delle prestazioni

Componenti della rubrica valutativa (Castoldi 2009, pp.78-79)

Dimensioni quali le aree costitutive?	Criteri (in base a cosa esprimo il giudizio?)	Indicatori (su quali evidenze giudico?)	Livello 1 (pieno)	Livello 2 (adeguato) (qual è il grado di raggiungimento?)	Livello 3 (parziale)
Capacità tecnica di lettura	<i>Velocità della lettura a prima vista Correttezza</i>	<i>Sa leggere in modo corretto e scorrevole</i>	<i>Legge in modo corretto e scorrevole</i>	<i>Legge generalmente in modo corretto ma poco scorrevole</i>	<i>Legge in modo lento e poco scorrevole, senza rispettare la punteggiatura</i>
Capacità di comprendere il testo	<i>Ricerca sul dizionario del significato delle parole sconosciute Scelta del significato corretto della parola in base al contesto Comprensione globale del significato del brano</i>	<i>Sa leggere in modo orientativo e selettivo un testo/brano Individua le parole sconosciute e ne ricerca il significato sul dizionario o in base al contesto Coglie il significato globale del brano</i>	<i>Comprende in modo autonomo e immediato il significato di quanto letto</i>	<i>Comprende il significato di quanto letto</i>	<i>Comprende il significato di quanto letto con l'aiuto dell'insegnante</i>
Capacità di individuare le informazioni essenziali	<i>Individuazione della parola chiave</i>	<i>Sa riconoscere le parole chiave presenti nel testo o nel brano in esame</i>	<i>Individua in modo autonomo e preciso le parole chiave presenti nel brano/testo</i>	<i>Individua le principali parole chiave presenti nel brano o nel testo</i>	<i>Individua le parole chiave presenti solo se orientato dall'insegnante</i>
Capacità di riordinare le informazioni	<i>Conoscere i nessi logici Produrre lo schema di sintesi</i>	<i>Sa individuare collegamenti logici, temporali, causali Sa costruire scalette, mappe, schemi</i>	<i>Riconosce con sicurezza i nessi logici, temporali e causali Produce in modo autonomo lo schema di sintesi</i>	<i>Sa generalmente riconoscere i nessi logici, temporali e causali Sa produrre semplici schemi di sintesi</i>	<i>Riconosce i nessi logici, temporali e causali solo se guidato dall'insegnante Completa schemi di sintesi predisposti dall'insegnante</i>
Capacità di rielaborare oralmente le informazioni raccolte	<i>Saper raccontare con le proprie parole il contenuto del testo/brano letto</i>	<i>Sa verbalizzare in modo logico ciò che ha compreso usando un linguaggio semplice</i>	<i>Sa verbalizzare in modo ordinato, con linguaggio appropriato e usando termini specifici il contenuto del brano in esame</i>	<i>Sa verbalizzare in modo generalmente autonomo e ordinato il contenuto del brano in esame</i>	<i>Verbalizza i contenuti del brano analizzato solo se costantemente orientato anche nei dettagli</i>

Es. di griglia autovalutativa

(Framework europeo delle lingue straniere - ascolto)

Livello di soglia	B1	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.
Livello elementare	A2	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per esempio informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.
Livello base	A1	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.

Grazie dell'attenzione!

ettore.felisatti@unipd.it