

## VERIFICHE E VALUTAZIONE

---

di *Claudia Malta*

### Premessa

“La valutazione ha la seguente ragion d’essere: è un mezzo *utile per far sì che chi deve imparare impari meglio*”<sup>1</sup>. Partire da questa premessa per affrontare una riflessione sulla valutazione può essere utile per aggirare alcune istintive resistenze, frequenti, quando si affronta questo tema:

- si prova disagio, si ha la sensazione, se non proprio di perdere tempo, di non affrontare uno dei problemi realmente prioritari per rinnovare la pratica didattica;
- si ritengono fondamentalmente burocratiche quasi un'appendice inutile e amputabile al Docente (con la "D" maiuscola) le attività connesse con verifiche, interrogazioni, esami, scrutini etc.;
- ci si sente ingiustamente messi in discussione: la conoscenza dei temi su cui si è interrogato l'alunno ed una ferma volontà di procedere con imparzialità e onestà alla valutazione sono stati considerati garanzia sufficiente di serietà e professionalità sin dai primi giorni di lavoro come insegnanti, spesso con la certezza di non riproporre modelli negativi ancora molto freschi nella personale memoria di ex alunni;
- si teme (inconsiamente?) un mutamento che faccia crollare l'intero edificio della tradizione docente e che ne comporti una radicale riscrittura.

Forse quest’ultimo timore è giustificato, nel senso che un cambiamento radicale nella teoria e nella pratica della valutazione comporta realmente una revisione globale dell’attività didattica. Il malessere con cui registriamo la scarsa efficacia di molti interventi nei confronti degli alunni ed il senso di frustrazione che ne consegue credo comunque non dovrebbero far temere cambiamenti e innovazioni, soprattutto se noi insegnanti ne siamo reali promotori e attenti osservatori, costruttivamente critici.

### Definizioni

Molti equivoci sono legati a scarsa chiarezza espressiva, ad errori di comunicazione: spesso qualche preliminare definizione lessicale - magari ovvia e banale - può essere utile.

Di fronte ad una prova dello studente - scritta oppure orale, strutturata o non strutturata - si compiono due distinte operazioni: *correzione/misurazione* e *valutazione*.

1. In un primo momento si raccolgono e registrano dati, attraverso una lettura attenta delle prove. Può, ovviamente, essere misurato solo ciò che si manifesta, ciò che può essere posto sotto osservazione.
2. Si procede poi alla valutazione di quanto è stato misurato, si esprime un giudizio sui risultati della prova di verifica. Tale giudizio deve fare necessariamente riferimento ad una scala di valori (obiettivi di una singola unità didattica, o di un modulo, o di un

curricolo annuale disciplinare, o di un Consiglio di Classe etc.).

Spesso nella pratica didattica la valutazione viene percepita (forse soprattutto dagli studenti) come momento finale e conclusivo di un percorso, mentre non è e non deve limitarsi ad essere soltanto questo.

Sia per ogni singolo modulo, sia all'interno di un curricolo, vanno distinti ed organizzati tre diversi tipi di valutazione: iniziale, formativa, sommativa.

La *valutazione iniziale* (diagnostica) si focalizza sui prerequisiti, evidenzia lacune e differenze individuali e consente di avere un quadro globale e particolare della situazione di partenza (nessuna costruzione mentale può sorgere e consolidarsi senza opportune fondamenta).

La *valutazione formativa* (in itinere, continua) accompagna il processo di apprendimento, viene realizzata attraverso un'osservazione sistematica e continua: essa costituisce un importante *feed back* per l'insegnante, a cui non deve fare difetto la capacità sia di cogliere tempestivamente le eventuali difficoltà di apprendimento, sia di porvi rimedio, adottando in tempi rapidi le opportune misure di sostegno o recupero.

Non è inutile ricordare che nella programmazione di ogni percorso didattico è importante che gli obiettivi siano non solo enunciati, ma anche analizzati e definiti chiaramente; l'indicazione delle prestazioni che lo studente deve essere in grado di compiere al termine di un itinerario consente di:

- a. uscire dalla possibile genericità quantitativa dell'obiettivo (capacità di comprensione di un testo di tipo storiografico? capacità di utilizzare gli operatori temporali?);
- b. prevedere come organizzare le prove di verifica (modi e tempi di somministrazione, grado di complessità, tipologia, eventuali forme di agevolazione, strategie di misurazione, di calcolo del punteggio, criteri di valutazione, etc...).

La prima prova scritta di maturità contiene, inoltre, sempre la proposta di un "tema di storia": solo una serie di curricoli ben progettati, anno dopo anno, gradualmente, può condurre gli studenti ad affrontare la composizione di un saggio di tipo storiografico, attraverso tanti esercizi e varie verifiche.

E', infine, importante che il piano di lavoro dell'insegnante non perda mai di vista gli stretti legami esistenti fra le esercitazioni e le verifiche: a queste ultime non viene richiesta originalità rispetto al lavoro didattico precedente, ma piuttosto consequenzialità.

### **La valutazione nella concezione tradizionale**

Nella concezione classica della didattica, vi sono due momenti fondamentali:

- a. la trasmissione delle conoscenze
- b. il controllo del profitto

Si possono anche ipotizzare soggetti diversi designati a svolgere le due funzioni: ciò in effetti si realizza, ad esempio, in occasione dell'esame di maturità (prova che attende al varco non solo lo studente, ma anche l'insegnante, che sente sottoposto a giudizio il proprio lavoro di professionista della didattica).

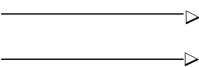
In questa dicotomia si inserisce come oggetto di riferimento, e solo in parte come soggetto di apprendimento, l'*allievo-tipo*, lo studente generico, astratto, a cui manca non solo la vitale concretezza dell'allievo reale, ma anche la capacità di trasformarsi - come modello - con la rapidità con cui cambiano gli studenti veri che percorrono gli itinerari scolastici. L'alta percentuale di insuccessi registrata nei primi anni della scuola secondaria superiore in Italia dovrebbe costituire un forte stimolo per ricercare e tradurre in azione strategie didattiche nuove, senza credere in formule magiche o in illuminazioni risolutive, ma entrando in un'ottica di ricerca e sperimentazione quasi permanenti.

E', d'altra parte, uno dei principali motivi di interesse della professione docente il rapporto

interpersonale che la caratterizza: per cercare di comprendere le ragioni di uno scarso interesse di molti adolescenti nei confronti della scuola - e di alcune discipline in particolare - è forse utile evitare di sentirsi semplici spettatori, osservatori passivi. Anche nella scuola mi sembra siano poco efficaci quelle analisi che si basano su colpe vere o presunte dei diversi soggetti in causa, e su recriminazioni varie. Probabilmente serve di più cercare di rispondere alla domanda: “Ed io cosa potrei fare, subito e concretamente?”

Vi è forse oggi nei giovani una ricerca della propria identità meno appagata che non nel passato, al di fuori del circuito scolastico: così l’omologazione studentesca in classe, il riferimento all’allievo-tipo, anziché il confronto con gli alunni reali, appaiono probabilmente più frustranti e inaccettabili nel presente che nel passato (e non solo per la scolarizzazione di massa realizzatasi negli ultimi decenni).

Nella prassi tradizionale dell’interrogazione orale, ad esempio, osserva Petter<sup>2</sup>, c’è una rigida suddivisione dei ruoli (fatto di per sé non criticabile), che si potrebbe così schematizzare:

INSEGNANTE pone la domanda giudica la risposta		STUDENTE risponde attende il giudizio
--	---	---

In una situazione simile si realizza un rapporto di tipo unidirezionale, che lascia poco spazio all’individualità ed al confronto, che acquista il sapore di una ispezione attuata dall’alto. Insegnante e studente - come osserva Mattozzi, riflettendo sulla didattica tradizionale della storia<sup>3</sup> - compiono soprattutto operazioni di parafrasi, anziché di acquisizione, comunicazione, trasmissione di cultura storica: in tale concezione il livello ottimale di preparazione risulta quello in cui lo studente sa riferire correttamente tutto quanto ha ascoltato e studiato. “La storia? Basta studiarla!” E’ abbastanza diffusa la convinzione che vi siano materie scolastiche “da capire” ed altre per le quali l’unico sforzo richiesto per ottenere la sufficienza sia di tipo mnemonico e ripetitivo.

### La valutazione in una concezione innovativa

E’ molto più alta e complessa la professionalità richiesta ad un docente che sappia promuovere la formazione di una cultura storica attraverso una rete di competenze relative alla struttura della disciplina, alla mente dello studente, alle strategie di comunicazione, alla valutazione.

In una simile concezione l’insegnante non si limita a trasmettere conoscenze, ma promuove (anche e soprattutto) lo sviluppo di abilità operative, di capacità di compiere operazioni mentali, utilizzando categorie logiche specifiche della storia, stimola e guida la formazione di una rete di concettualizzazioni, etc...

Questa pratica didattica presuppone un’attenta programmazione in cui la valutazione non può essere relativa alla misurazione del rendimento, del profitto, ma è invece attenta al grado di raggiungimento degli obiettivi e ai processi individuali di apprendimento.

Diversi insegnanti ritengono l’interrogazione sostenuta vicino alla cattedra propedeutica all’esame di maturità, proprio per la situazione di tensione emotiva che la caratterizza: tale esperienza ripetuta aiuterebbe l’allievo ad acquisire un maggiore autocontrollo.

La classica interrogazione orale può acquisire maggiormente le caratteristiche del *colloquio*, in cui all’allievo non viene semplicemente richiesto di rispondere, con oggettiva precisione, ma viene anche, e soprattutto, concesso di esprimere incertezze, porre problemi, sollevare

obiezioni. In tal modo si possono ridurre le semplificazioni e gli schematismi della valutazione e si possono far crescere le valenze costruttive di un momento solitamente asettico e poco stimolante. Fra l'altro, l'abitudine sistematica al dialogo durante le lezioni, con il maggiore coinvolgimento possibile di tutti gli studenti - spontaneo o incoraggiato - consente sia di raccogliere dati importanti per la valutazione formativa, sia di promuovere un atteggiamento attivo e responsabile negli studenti.

Il colloquio - possibilmente allargato a più persone - mi sembra richieda una disposizione spaziale "democratica" (l'alunno resta al proprio posto, possibilmente in un'aula con i banchi disposti a ferro di cavallo), con contatto visivo diretto possibile per tutti i presenti e interventi brevi.

Quando ogni alunno si allena a ricoprire diversi ruoli - a volte spettatore o comparsa, a volte protagonista, ma sempre componente di una squadra - risulta più semplice per l'insegnante raccogliere informazioni sulle conoscenze, capacità e abilità presenti, e procedere quindi a valutazioni iniziali ed in itinere più sicure e precise.

Testi orali più lunghi e più complessi potrebbero, comunque, essere richiesti in altri tipi di verifica orale, con lo studente in piedi accanto alla cattedra e rivolto alla classe ed all'insegnante: l'obiettivo didattico non dovrebbe, però, essere quello di aiutare a vincere la tensione attraverso l'abitudine ad esperienze stressanti, ma piuttosto quello di educare ad esprimersi, a comunicare, a *relazionare* di fronte ad un gruppo di persone nel modo più chiaro ed efficace. Così si riducono, fra l'altro, la timidezza ed i timori, in parte legati alla scarsa autostima ed alla non conoscenza delle "regole del gioco".

E' possibile organizzare tali interventi, introducendo numerose varianti:

- relazione di un singolo o di gruppo;
- tema concordato alcuni giorni prima della prova;
- tema indicato dall'insegnante al momento della prova, all'interno di una rosa definita precedentemente (al termine di un modulo sulla II guerra mondiale, ad esempio, si possono elencare 15-20 sottotemi su uno dei quali, a caso, ogni singolo alunno può essere chiamato a produrre un testo orale);
- scaletta o mappa concettuale preparate dallo studente per aiutarsi nell'esposizione;
- lucidi preparati dagli studenti per utilizzarli alla lavagna luminosa;
- registrazione sonora o audiovisiva per rilevare poi collegialmente pregi e difetti;
- definizione della durata di ogni relazione;
- possibile coinvolgimento degli ascoltatori nella valutazione<sup>4</sup>.

Se si ritiene opportuno utilizzare forme orali di verifica per procedere a valutazioni sommative, ritengo sia importante evitare che siano coinvolti uno o pochi studenti per volta, mentre il resto della classe appare quasi oggettivamente escluso da ogni possibile ruolo attivo. Le lunghe tradizionali pause dedicate alle interrogazioni - in gennaio e in maggio in particolare - appaiono più burocratiche che didattiche e riducono in realtà in modo sensibile le circa 60 ore annue previste per l'insegnamento della storia.

Le verifiche scritte rappresentano, indubbiamente, un modo per procedere in tempi rapidi alla misura del livello di raggiungimento degli obiettivi, in un dato momento, da parte di tutti gli studenti.

Il generico compito in classe (ad esempio il tema storico) o le domande scritte a risposta aperta potrebbero essere trasformati in *prove non strutturate, ma con chiari e precisi intenti valutativi*, da affiancare a vere e proprie *prove oggettive*.

Mi sembra che un'esigenza fondamentale, a cui fare riferimento per promuovere positivi cambiamenti, sia l'*acquisizione di strumenti per abbandonare l'intuito* come elemento presente o prevalente nella prassi della valutazione dell'insegnante e nelle aspettative degli studenti. Se in certi momenti il docente ricorda la figura del giudice, è bene che lo faccia in modo moderno, con l'aiuto ed il vincolo di leggi e norme oggettive e con una dettagliata "motivazione della sentenza".

Talvolta un uso ancora poco esperto di prove strutturate ha fatto registrare risultati imprevisti, con appiattimenti verso il basso o verso l'alto, o con scarti notevoli rispetto alle attese - non banalmente preconette - relative a singoli alunni: le prove oggettive possono evidenziare precedenti errori di valutazione, ma possono anche essere inadeguate a misurare ciò che si vorrebbe porre sotto osservazione. L'oggettività non è automaticamente garanzia di precisione e di funzionalità. Una serena analisi delle incongruenze presenti nei dati raccolti può aiutare ad individuare i possibili errori commessi e a trovare soluzioni più efficaci.

Essere disponibili al cambiamento non significa potersi appropriare di nuovi strumenti e strategie didattiche immediatamente traducibili in pratica in modo ottimale: la consapevolezza delle difficoltà dovrebbe stimolare verso un progetto di *gradualità della trasformazione*, di variazione progressiva della prassi abituale, di riflessione sistematica e costruttivamente critica. Un aiuto per procedere in questa direzione può essere offerto dalle schede o griglie di valutazione e di autovalutazione che è possibile adattare ad ogni esigenza, anche per quanto riguarda il livello di complessità.

### Cosa valutare?

Una programmazione individuale di storia, realizzata rispettando in pieno lo spirito e la lettera dei programmi Brocca, richiede un'attenta riflessione sulla storia intesa come disciplina, e non solo come materia scolastica. La tradizionale concezione della storia, come narrazione di fatti concatenati da una causalità più o meno complessa, richiede all'insegnante un progetto di lavoro focalizzato sui temi, nella migliore delle ipotesi, oppure sui periodi, percorsi attraverso il manuale con l'illusione della trattazione sintetica, ma completa (a parte gli "inevitabili tagli").

Mattozzi<sup>5</sup>, studiando la struttura della disciplina per ricavarne indicazioni utili didatticamente, ha scomposto la conoscenza storica in elementi derivanti dal passato (fattuali e fattuali elaborati) ed elementi derivanti dal presente (interpretativi) (si veda la tabella 1)<sup>6</sup>. Ha, inoltre, elencato una serie di abilità, più o meno articolate, di decodificazione ed eventualmente di codificazione (senza attribuzione di significati specifici): dai testi scritti alle tabelle, ai grafici di vario tipo, compresi quelli temporali, dalle tavole cronologiche e sinottiche alle carte tematiche.

Riflettendo sulle operazioni mentali che è necessario compiere per organizzare, comprendere, interpretare e trasmettere la conoscenza storica, Mattozzi ha poi indicato cinque tipi di operatori fondamentali: op. temporali di individuazione del campo tematico, op. della comunicazione, op. di classificazione dei fatti, op. di intreccio, op. di relazioni temporali (si veda la tabella 2)<sup>7</sup>.

tabella 1 GLI ELEMENTI COMPOSITIVI DELLA CONOSCENZA STORICA (MATTOZZI)		
DERIVANTI DAL PASSATO		DERIVANTI DAL PRESENTE
elementi propriamente fattuali	elementi fattualmente elaborati	elementi interpretativi
fatti informazioni sui fatti dati informazioni sui dati azioni informazioni su azioni informazioni su agenti informazioni su stati	ricapitolazioni generalizzazioni serie quantitative	attribuzioni di significato concettualizzazioni valutazioni giudizi ipotesi problematiche ipotesi esplicative forma della comunicazione

tabella 2 OPERATORI FONDAMENTALI DELLA CONOSCENZA STORICA (MATTOZZI)				
operatori temporali di individuazione del campo tematico	operatori della comunicazione	operatori di classificazione dei fatti	operatori di intreccio	operatori di relazioni temporali
PASSATO PRESENTI FUTURO	TEMA NARRAZIONE DESCRIZIONE ARGOMENTAZIONE	EVENTO MUTAMENTO PERMANENZA	PROBLEMA SPIEGAZIONE	SUCCESSIONE CONTEMPORANETA' DURATA PERIODO LUNGA DURATA CICLO CONGIUNTURA PERIODIZZAZIONE

Accolta tale analisi della disciplina e con la garanzia di praticabilità didattica offerta dalla ormai pluriennale sperimentazione (che ha coinvolto varie decine di insegnanti) di moduli e curricoli costruiti secondo i suggerimenti conseguenti, si potrebbe disporre di alcuni criteri per programmare e di una risposta alla domanda presentata all'inizio: *cosa valutare?*

Potrebbero essere oggetto di osservazione, in sede di verifica sommativa:

- la presenza di una rete di informazioni (fatti, eventi etc. organizzati in una griglia temporale);
- le abilità operative (saper leggere/costruire grafici temporali, tabelle, carte tematiche, grafici lineari/a barre/a torta etc.);
- la presenza di una rete di concettualizzazioni;
- le capacità operatorie (attrezzatura cognitiva che consente di compiere operazioni su fatti, date etc.).

Una schematizzazione grafica, oltre che mentale, del problema di come impostare le prove di controllo dell'apprendimento scolastico, potrebbe essere offerta dalla figura n. 1.

*Se è vero* che alla formazione di una cultura storica si giunge non attraverso lo studio semi-mnemonico di testi storiografici, ma attraverso l'utilizzo di operatori mentali di conoscenza (oltre ad abilità, concettualizzazioni, informazioni pregresse organizzate) che rendano significativi elementi fattuali isolati o raccolti in testi organici (oltre a dati statistici, indicazioni cronologiche etc...), *coerentemente* le prove di verifica dovrebbero:

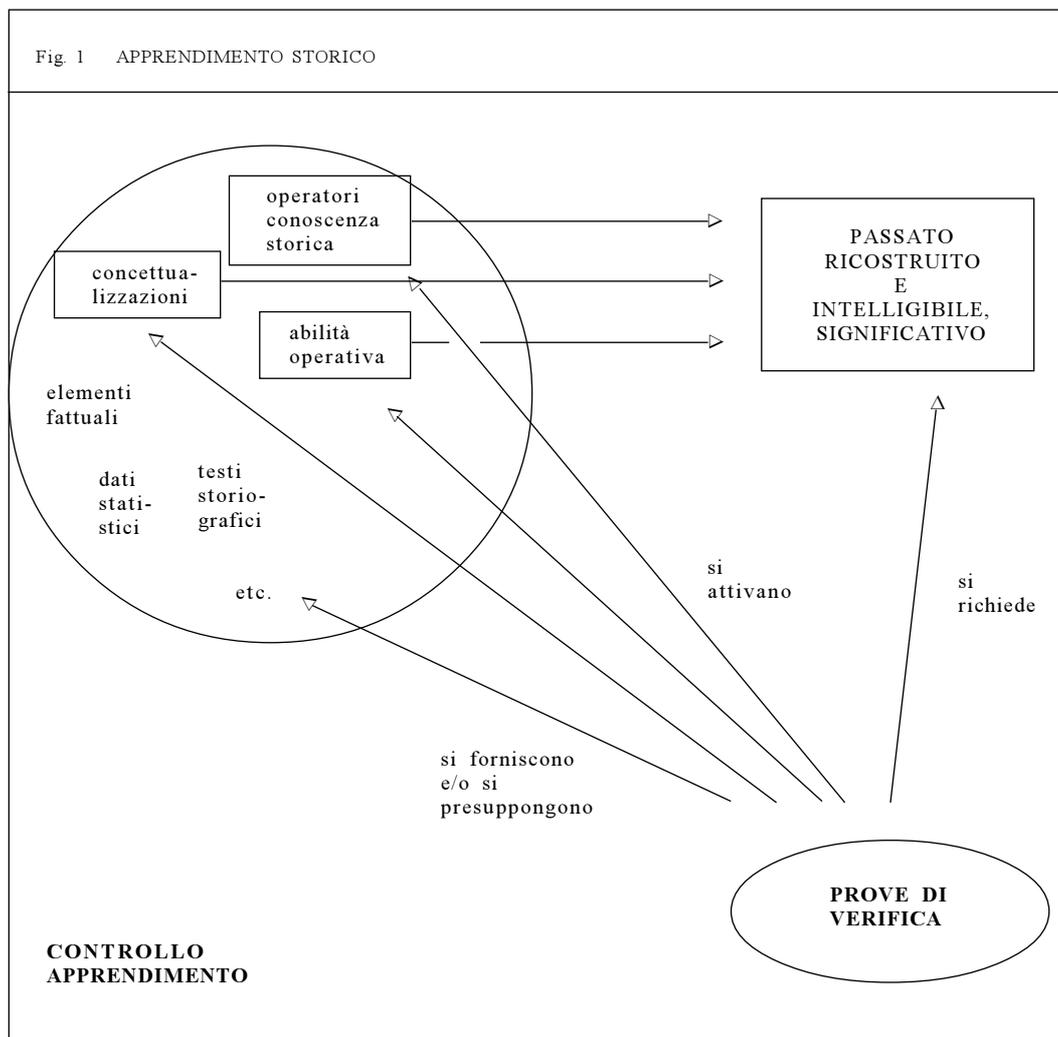
- a. fornire o presupporre (la memoria non va certo demonizzata!) la conoscenza di fatti, testi storiografici etc.;
- b. promuovere l'attivazione di operatori mentali particolari, specifiche abilità etc.;
- c. richiedere frammenti di passato ricostruito, intelligibile, reso significativo.

Ovviamente tutto quanto concorre alla formazione di una cultura storica può essere patrimonio dello studente a livelli differenti; lasciati da parte avvenimenti e temi particolari - la cui riproposizione, sia pure in anni diversi, spesso è demotivante e induce stanchezza e fastidio - le abilità operative e le capacità operatorie si acquisiscono progressivamente, con esercitazioni di rinforzo frequenti e l'attenzione indotta dalle osservazioni dell'insegnante in varie prove di controllo finale.

Ritengo sia però importante che, anche nel corso delle verifiche sommativa, gli strumenti e l'attrezzatura mentale che si cerca di sviluppare nello studente siano rilevati e misurati in una situazione concreta, operativa, proiettata verso la crescita della cultura storica. Un uso non strumentale di abilità e capacità - probabilmente quasi inevitabile in una primissima fase di apprendimento - diventa monotono e forse diseducativo nelle fasi successive.

### Come misurare

Le prove di verifica si dividono in due categorie fondamentali: strutturate e non strutturate. Le *prove strutturate* sono quelle oggettive, non soggette a diverse possibili correzioni:



qualunque insegnante, preparato e non distratto, individua, fra le risposte date dallo studente, quelle esatte, quelle sbagliate, quelle omesse o nulle. Come ricorda Domenici<sup>8</sup> i più importanti tipi di item sono quattro e così denominati:

- vero/falso
- corrispondenze
- completamenti
- scelte multiple

Le *prove non strutturate* prevedono possibilità diverse di esecuzione e, conseguentemente, anche differenti correzioni e valutazioni: non sono impossibili casi di giudizi nettamente separati, se non divergenti, espressi da due insegnanti sulla stessa prova (pur tenendo conto dell'età e del curriculum scolastico dello studente). Appartengono a questa categoria:

- i saggi su un argomento dato (i classici temi), con eventuali vincoli non solo di tempo, ma anche di spazio, di struttura retorica (forma prevalentemente narrativa, o descrittiva, o argomentativa), etc.;
- i questionari a domande aperte;

- le relazioni;
- le tesine;
- i testi prodotti utilizzando una serie di:
  - espressioni-chiave oppure
  - di immagini (fotografie, stampe, dipinti etc.), oppure
  - di dati statistici (grafici, tabelle);
- i testi di analisi, esplicativi o di sintesi di un brano di storiografia o di un documento storico;
- le mappe concettuali e cognitive etc.

## Le prove strutturate

### *Vero Falso*

Gli *item* vero/falso spesso riscuotono un discreto successo per la facilità - o la relativa rapidità - con cui possono essere preparati e per la semplicità del meccanismo che ne è alla base, immediatamente compreso anche dagli studenti meno riflessivi.

Un loro limite è, comunque, costituito dal fatto che, come scrive Domenici, “le conoscenze che si possono rilevare sono quasi esclusivamente di tipo riproduttivo”<sup>9</sup>: risulta, infatti, estremamente difficile misurare il possesso di determinate capacità o abilità, ed ancora meno raccogliere dati sul livello di raggiungimento di particolari obiettivi non semplicemente cognitivi. Con gli *item* vero/falso si possono invece avere informazioni sul numero di nozioni in possesso dell’alunno, sulla memorizzazione di fatti, date etc...

Un altro limite di questo tipo di prove è di tipo statistico: le probabilità di rispondere correttamente sono altissime (1 su 2) e le risposte date a caso possono falsare realmente il risultato, che è attendibile solo se il numero degli *item* è molto alto.

### *Corrispondenze*

Gli “*item* di confronto” possono essere organizzati secondo varie modalità e richiedono allo studente di fare un’analisi comparativa fra due serie di dati.

Anche in questo caso, secondo Domenici, la struttura di queste prove non consente di verificare abilità molto complesse e “si presta prevalentemente per la rilevazione di conoscenze riproduttive, analogiche e <<convergenti>>”<sup>10</sup>.

Per ridurre il rischio di casualità delle risposte, è consigliabile che la seconda serie di dati sia sovrabbondante rispetto alla prima, mantenendosi peraltro entro un limite di 8-10 corrispondenze da individuare per ogni esercizio.

Nel momento in cui la prova viene preparata, è bene prestare particolare attenzione a tutte le possibilità presentate, per evitare che ci sia più di una relazione corretta per ogni elemento della prima serie. E’ altrettanto importante evitare i suggerimenti impliciti involontari, possibili se la seconda serie è non omogenea (ad esempio inserendo, fra tante date, un periodo).

### *Completamenti*

Anche nella forma più classica di questo tipo di *item* si possono trovare alcune varianti:

- possono essere indicate, in ordine sparso, tutte le voci da inserire;
- può essere predisposto un elenco sovrabbondante;
- può mancare qualsiasi suggerimento (restando sempre all’interno di una prova strutturata, cioè con correzione non opinabile).

Talvolta si rischia di attivare nello studente prestazioni diverse da quelle che sono oggetto di osservazione nelle intenzioni dell’insegnante: buone capacità logiche e di analisi dei testi possono, infatti, aiutare lo studente a rispondere correttamente, anche nel caso non sia in possesso delle informazioni richieste per il superamento delle prove. Ciò può verificarsi soprattutto - ma non solo - in presenza di precisi elementi grammaticali espliciti che possono essere suggerimenti involontari.

In particolare nel caso di una prova breve, è consigliabile una certa omogeneità delle voci

da inserire (tutti nomi, o verbi etc.) e, comunque, vanno evitati gli elementi isolati (ad es. un solo aggettivo). Gli spazi bianchi predisposti per gli inserimenti dovrebbero avere le stesse dimensioni, anche quando non prevedono la semplice trascrizione del numero o della lettera corrispondente alla voce presentata in elenco.

Gli esercizi di completamento, quando vengono eseguiti su *brani*, spesso consentono di misurare solo conoscenze semplici. E' però possibile organizzare tali esercizi anche utilizzando *diagrammi a blocchi o mappe concettuali* : in questo caso si possono davvero rilevare anche capacità complesse, ma sempre a patto che la prova sia stata preparata correttamente e venga somministrata al termine di un preciso e determinato percorso didattico. Ad uno studente può essere richiesto di inserire un certo numero di espressioni o frasi in un diagramma a blocchi, di cui viene presentato lo schema parzialmente o completamente vuoto: ad esempio per riprodurre un modello storiografico di spiegazione di un particolare mutamento storico.<sup>11</sup> *Cosa si misura in questo caso?*

- a. La capacità di attivare l'operatore mentale della spiegazione e la capacità di comprendere un testo storiografico di tipo argomentativo, se allo studente viene fornito il brano nel quale uno storico presenta l'interpretazione a cui si fa riferimento con la schematizzazione grafica.
- b. Oppure, più semplicemente, anche e forse soprattutto le capacità mnemoniche, se lo stesso modello presentato in sede di verifica è stato oggetto di esercitazioni ed osservazioni varie in altri momenti dell'attività didattica.

#### *Scelte multiple*

Le scelte multiple, come gli "item di confronto" o corrispondenze, consentono di osservare il possesso di determinate conoscenze, ma anche, se opportunamente progettate e costruite, la presenza di abilità e capacità.

Si possono, ad esempio, presentare tre grafici lineari che riproducano il prodotto interno lordo per rami di attività negli anni Sessanta in Italia, e formulare poi domande relative al diverso ruolo ricoperto dai tre settori, oppure all'andamento registrato nell'arco del decennio: si offrono quindi quattro o cinque possibili risposte, di cui una sola è corretta. Più ampia è la scelta proposta, più bassa risulta ovviamente la possibilità di indicare casualmente la risposta esatta.

Talvolta le scelte multiple vengono costruite proponendo due risposte esatte: è ovviamente importante che lo studente sia informato sul numero di risposte giuste per ogni item.

Domenici afferma che questi sono *gli item più versatili ed efficaci*, per misurare non solo conoscenze, ma anche abilità e capacità, applicandole in contesti nuovi e sconosciuti<sup>12</sup>. Appunto perchè sono così validi ed utili, *gli item a scelta multipla dovrebbero essere utilizzati in modo preferenziale nelle prove strutturate*.

Spesso il timore di non saperli formulare correttamente frena gli insegnanti e li spinge a fare uso di altri *item* meno efficaci: è certamente vero che non si preparano in tempi molto rapidi (ma con l'allenamento le cose migliorano), ma è altrettanto vero che, se non vengono realizzati dai singoli docenti, difficilmente si potranno trovare già pronti e adeguati al modulo svolto (spesso progettato nelle sue varie parti in modo autonomo, con obiettivi in cui le conoscenze, le capacità e le abilità attese sono non assolute, ma di un certo livello).

Uno stimolo a costruire autonomamente *item* a scelta multipla può essere offerto dalla prospettiva dell'*archivio personale* che si può organizzare, per utilizzare, almeno in parte, negli anni successivi il materiale prodotto (sono utili le annotazioni critiche, da registrare dopo la somministrazione della prova, per non riproporre distrattamente *item* poco efficaci o sbagliati una seconda volta).

Domenici elenca i più frequenti errori in cui si incorre preparando *item* a scelta multipla<sup>13</sup>, definendoli con le seguenti espressioni:

1. inesatta o incompleta puntualizzazione del quesito;
2. scarsa o nulla pertinenza dei distrattori con il tema del quesito;

3. palese infondatezza delle alternative di risposta sbagliate;
4. incongruenza della struttura sintattico-grammaticale della domanda e delle risposte;
5. inclusione nella risposta di elementi informativi non necessari.

Per quanto riguarda la correzione e l'attribuzione del punteggio alle singole prove degli studenti (non la valutazione), può essere una buona regola quella di *utilizzare una formula che penalizzi gli errori*, scoraggiando, quindi, le risposte casuali e valorizzando maggiormente, di conseguenza, l'impegno e le effettive capacità: dopo una possibile protesta iniziale, gli alunni tendono ad apprezzare tale meccanismo, comprendendone la logica e regolandosi di conseguenza nel corso delle prove. Ovviamente devono essere informati, prima di affrontare la prova, del tipo di formula, penalizzante o meno nei confronti degli errori, prevista per il calcolo del punteggio.

### **Le prove non strutturate**

Esse devono il loro nome ad una carenza, ad un difetto: la mancanza di oggettività. Spesso, comunque, tale caratteristica è stata percepita come positiva, più rispettosa nei confronti dell'individuo - alunno o insegnante che fosse - e meno tecnocratica.

Credo siano altri gli aspetti positivi indubitabili e da non smarrire delle prove non strutturate: esse consentono di cogliere e misurare abilità e capacità anche estremamente complesse, rilevandone livelli e gradazioni. Offrono, inoltre, all'insegnante utili elementi di riflessione relativamente ad errori imprevisti degli studenti, a connettivi logici fragili o carenti.

Come ovviare allora agli aspetti negativi di tali prove, conservandone le valenze più preziose? Come togliere all'insegnante quella toga di giudice, arbitrariamente indossata tante volte ed apparsa spesso scomoda, soprattutto allo studente-imputato?

Una risposta può essere offerta da regole precise che non siano soggette ad interpretazioni personali: se per l'esecuzione della prova vengono date *istruzioni precise e dettagliate* e se i *criteri di correzione e valutazione* sono indicati preliminarmente in modo chiaro e univoco, il lavoro dell'insegnante diviene meno arbitrario, meno soggettivo. Con tali strategie è possibile trasformare le prove da non strutturate a *semistrutturate*.

### **Prove semistrutturate**

Se si è abituati a fare svolgere temi classici su argomenti storici nelle classi terminali (IV e V anno) e questionari scritti (domande a risposta aperta) agli studenti più giovani, una riflessione onesta consente subito di individuare istruzioni che si possono fornire, spesso semplicemente rendendo esplicito quanto già è tacitamente condiviso dall'insegnante e dagli alunni più bravi e smaliziati. Ma è soprattutto nei confronti dei meno motivati e dei più "ingenui" che dovrebbe risultare nuovo ed efficace il nostro intervento.

Le istruzioni possono essere di tipo tecnico-formale:

- tempi di esecuzione
- lunghezza del testo/dei testi da produrre
- tipo di impaginazione e di artifici grafici da utilizzare (ad esempio scrivere su una colonna di foglio di protocollo, suddividere il testo in paragrafi, intitolarli, utilizzare tecniche per evidenziare i passaggi o i concetti più significativi
- etc...

Altre indicazioni precise possono essere relative ai "contenuti" da esprimere:

- indicare sempre le coordinate spazio-temporali,
- pur senza cadere nel nozionismo, evitare di lasciare sottintesi gli elementi fattuali,
- distinguere chiaramente i fatti dalle interpretazioni (di storici o personali),
- nei testi di tipo argomentativo, presentare chiaramente i termini del problema, ed il

- modello o i modelli di spiegazione a cui si fa riferimento,
- citare le fonti (storiografiche, iconografiche etc.),
- etc...

Tali vincoli spesso, a prima vista, appaiono impositivi e di difficile gestione; possono, invece, in tempi abbastanza rapidi, divenire un mezzo per incentivare la produttività degli studenti. Conoscere le “regole del gioco” aiuta a procedere in sintonia con gli altri e ad individuare più facilmente eventuali dissonanze. Non mi sembra, inoltre, che sussista il rischio di scarsa incentivazione dell'autonomia personale: anzi, gli studenti tendono a darsi regole anche proprie e imparano ad attribuire un significato più pieno alla parola “organizzazione”.

Le istruzioni possibili sono ovviamente moltissime e vanno date *a dosi giuste ed in modo coerente con gli obiettivi specifici del modulo*: la tentazione liberatoria di fornire un lungo e dettagliato elenco di norme e regole ad inizio anno, valido per ogni verifica futura, va messa da parte: gli studenti non sono molto diversi dagli insegnanti nel tranquillo rifiuto ed accantonamento delle trasformazioni totali burocraticamente imposte.

La riflessione a cui è obbligato l'insegnante, per trovare indicazioni di lavoro specifiche per ogni prova, spesso diviene uno stimolo per ideare e proporre nuove tipologie di verifiche, sia in nome del piacere della varietà e della non ripetitività, sia perchè si diventa più scrupolosi nella ricerca di strumenti efficaci per misurare il livello di raggiungimento degli obiettivi.

Grazie all'utilizzo di fotocopie, si possono avanzare, ad esempio, le seguenti *proposte di lavoro*:

- lettura ed analisi di grafici di vario tipo, oppure di carte tematiche, oppure di fotografie, stampe, vignette satiriche etc.;
- lettura, analisi etc. di fonti scritte e loro traduzione in diversa veste grafica;
- contestualizzazione storica di materiale iconografico;
- produzione di un testo di tipo storiografico, data una serie (omogenea oppure eterogenea) di grafici, carte tematiche, illustrazioni etc.;
- domande aperte, ma affiancate da grafici etc. - tratti non necessariamente dal manuale in adozione - a cui lo studente può fare riferimento nelle risposte (o da cui può ricavare preziosi suggerimenti, se ha la capacità di coglierli).

Anche dal punto di vista emotivo simili prove sembrano avere un effetto positivo: confrontate con quelle tradizionali, hanno la maggiore gradevolezza visiva di un libro illustrato rispetto ad un testo interamente scritto ed inoltre sono spesso rassicuranti (eventuali tavole cronologiche, ad esempio, utili solo se si sanno leggere e se si sa cosa andarvi a cercare, riducono il timore di un tradimento della memoria).

Lo stesso studente diviene progressivamente sempre più consapevole della necessità di studiare e di esercitarsi con regolarità (abbandonando l'abitudine di applicarsi solo un paio di pomeriggi prima della verifica: <<tanto, per la storia basta studiare e memorizzare>>): una verifica così concepita non valorizza certo lo studio mnemonico passivo, ma promuove abilità e capacità (che difficilmente si possono acquisire in poche ore di lavoro autonomo).

Meritano particolare attenzione le possibilità offerte dalle *mappe concettuali*. In un loro utilissimo saggio, Novak e Gowin<sup>14</sup> offrono chiare indicazioni su questa forma di schematizzazione grafica, consentendo all'insegnante di apprenderne la filosofia e la pratica, e suggerendo anche le strategie didattiche - graduali e rapide - per trasmettere tale strumento agli studenti.

Le mappe rispondono molto bene a esigenze di studio e di organizzazione degli appunti in previsione di rapidi ripassi, ma consentono anche di riassumere testi molto complessi - senza banalizzarne o impoverirne concettualmente il contenuto - e di organizzare una serie di conoscenze su un determinato tema, evidenziando concetti, relazioni, rapporti gerarchici, nodi problematici.

Le mappe, in sede di verifica, possono appunto essere richieste come forma di riassunto di un testo storiografico ricco e particolareggiato, e non solo di tipo argomentativo (si vedano

i modelli di spiegazione). Per quanto riguarda la loro correzione, Novak e Gowin danno una serie di indicazioni precise ed oggettive<sup>15</sup>: criteri simili a quelli utilizzati per la correzioni di altre prove semistrutturate possono essere - mi sembra - altrettanto interessanti e di più rapida applicazione. Dopo un breve allenamento risulta semplice e veloce la lettura delle mappe prodotte dagli studenti, oltre che gradevole, per la loro varietà e diversa impostazione (pur nella identità delle consegne e nella correttezza della esecuzione).

### **Griglie di valutazione e di autovalutazione**

Affrontando il tema del sostegno, Vertecchi<sup>16</sup> esamina le caratteristiche del giudizio globale, definendolo intuitivo e riferito a qualcosa che si considera già compiuto, “solidificandolo ulteriormente”: gli elementi che concorrono indistintamente, o quasi, alla formulazione di tale giudizio sono l’intelligenza, l’impegno, l’interesse etc. Gli effetti controproducenti di tale pratica didattica risultano evidenti per tutti gli operatori del mondo della scuola: gli studenti sono - esasperando un po’ il concetto - “etichettati” in positivo oppure in negativo e l’abbandono dei conseguenti atteggiamenti rassegnati e rinunciatari, di fronte all’insuccesso, rappresenta più un’eccezione che la regola.

In realtà, continua Vertecchi, difficilmente si può ipotizzare che uno studente sia incapace e impreparato su tutto: possono essere non efficaci aspetti particolari del suo lavoro di apprendimento e, comunque, anche nel caso di una situazione molto critica sotto numerosi punti di vista, il recupero può essere realizzato solo affrontando i problemi ad uno ad uno. E’ sempre demotivante e non costruttivo, in ogni contesto, affermare che va tutto bene o tutto male: lo stesso studente “bravo” si sente stimolato da un insegnante che indica, consiglia in quale direzione procedere per crescere e migliorare.

Vertecchi suggerisce di considerare la scheda di valutazione introdotta nella scuola dell’obbligo uno strumento utile per passare realmente, e non solo burocraticamente, *dai giudizi globali ai giudizi analitici*; più in generale invita all’ *analiticità per “individualizzare” apprendimento ed insegnamento*, ponendo così davvero lo studente nel posto centrale che gli compete nell’ambito scolastico. Un giudizio che scomponga i risultati, individuando ed isolando il negativo, infatti, non solo presuppone la possibilità del cambiamento, ma lo guida e lo incoraggia.

Se si affronta il problema delle prove di verifica sommative, riferendosi alla fine di un ciclo di studi, può anche essere accettabile un generico giudizio globale (resta, però, sempre il problema di sondare quanti e quali obiettivi sono stati raggiunti). Nel caso di verifiche finali rispetto ad un modulo, generalmente, accanto ad obiettivi cognitivi specifici, ve ne sono altri che si perseguono gradualmente nel corso del curriculum, passando da livelli più semplici ad altri più complessi: diviene pertanto fondamentale poter analizzare i risultati delle prove di verifica, scomponendoli secondo parametri studiati attentamente e comunicati agli studenti (meglio ancora se gli alunni non si limitano a subirli, ma li condividono e concorrono, se possibile, a definirli).

*Quali possono essere i criteri di correzione e valutazione?*

Il riferimento alla programmazione individuale è sempre obbligatorio: di fronte ad un grafico ci si può attendere una semplice abilità di lettura, oppure anche complesse capacità di tematizzare o di attivare gli operatori che Mattozzi definisce di intreccio<sup>17</sup>.

E’ comunque possibile individuare criteri validi in varie situazioni scolastiche. Ansaloni, che ha realizzato le prove di verifica finali (strutturate e non) di vari moduli di storia pubblicati dall’IRRSAE<sup>18</sup>, suggerisce due possibili liste di criteri per la correzione di testi di tipo storiografico, costruiti utilizzando una serie di parole ed espressioni-chiave:

- |         |   |
|---------|---|
| I       | 1. significatività delle argomentazioni         |
|         | 2. pertinenza delle argomentazioni alla traccia |
| esempio | 3. coerenza logica delle parti del testo        |
|         | 4. completezza della trattazione                |

- II esempio
- 5. proprietà, precisione lessicale
  - 6. correttezza formale
  - a coerenza logica delle parti del testo
  - b. uso contestualizzato delle espressioni chiave
  - c. correttezza dell'informazione
  - d. completezza dell'informazione
  - e. correttezza formale e lessicale

tabella 3 GRIGLIE DI VALUTAZIONE (produzione di un testo di tipo storiografico date 10 espressioni-chiave)

modulo n... verifica del ...	coerenza logica (0-5)	uso contestualizzato espressioni chiave ((0-5)	correttezza informazione (0-5)	completezza informazione (0-5)	correttezza formale e lessico (0-5)
alunno A	3	4	4	3	5
alunno B	2	3	4	3	4
alunno C	4	5	4	4	2
alunno D					

Altre prove di verifica, sempre semistrutturate, possono essere organizzate in varie parti, attraverso le quali misurare competenze diverse: in questo caso il numero degli elementi posti sotto osservazione potrà coincidere con il numero delle parti in cui è articolata la prova. Ad esempio:

- abilità di lettura di una tabella,
- abilità di costruzione di un istogramma,
- abilità di lettura di un grafico temporale,
- capacità di tematizzare (es.: dato un testo storiografico, individuare le aree tematiche entro cui si possono raccogliere gli elementi fattuali in esso presenti),
- capacità di riconoscere mutamenti e permanenze (es.: in due testi storiografici riferiti a periodi diversi, oppure in due serie di dati statistici, etc.),
- etc...

tabella 4 GRIGLIE DI VALUTAZIONE prove semistrutturatee)

modulo n... verifica del ...	1 costruzione grafico a barre	2 lettura grafico lineare	3 capacità di tematizzazione	4 produzione testo storiografico descrittivo
alunno A	xxxx--	xxxxx--	-----	xxx----
alunno B	xxxxxxx	xxxxxx-	xxxxxxx	xxx----
alunno C	xxx----	xxxx--	xxxx--	xxxxx--
alunno D				

LEGENDA: xxxxxxx = molto bene ----- = risposta completamente errata

Ritengo sia una buona regola *comunicare o ricordare per iscritto i criteri di valutazione*, sullo stesso foglio che contiene la prova, con le *istruzioni dettagliate per l'esecuzione*: è stimolante per lo studente, che non potrà giustificarsi con distrazioni o dimenticanze, ed è utile per l'insegnante, che avrà già elencate le voci da inserire in una griglia o scheda di valutazione. Tale *scheda* è uno strumento da condividere - direi proprio materialmente - con gli studenti: il momento della consegna delle verifiche, con correzione e valutazione, diviene così non più una registrazione di voti, una distribuzione di premi e punizioni/minacce, ma uno dei momenti didatticamente più alti, in cui tutti possono giungere ad una autovalutazione severa e costruttiva, insegnante compreso.

Può essere anche utile raccogliere tutte le prove di un anno in una cartellina, per ogni studente, con una *griglia di autovalutazione* semplificata ed elastica (adattabile a più prove),

compilata dallo studente stesso.

Mi sembra che l'utilizzo della scheda con giudizi dettagliati offra un ulteriore vantaggio, di tipo emotivo: gli alunni si sentono fatti oggetto di una attenzione reale, convinta, tangibile, sia quando viene esaminato il loro lavoro, sia quando ricevono indicazioni precise, personali, per superare le difficoltà di apprendimento. E' quasi divertente constatare l'abilità con cui decodificano la griglia di valutazione dell'insegnante: indipendentemente dal sistema di registrazione prescelto per i giudizi analitici - numeri, lettere, simboli vari, istogrammi orizzontali - si impossessano con sorprendente rapidità del codice.

### Dalla misurazione alla valutazione

Valutare - ricorda Murolo - "è doveroso esercizio critico della ragione", "in concreto significa attribuire valori"<sup>19</sup>.

E' piuttosto semplice e monotono correggere - non formulare - una *prova strutturata* e raccogliere i dati relativi all'intera classe in un *tabulato* che consenta una *lettura in orizzontale*, ad esempio, della prova di ogni singolo alunno *ed in verticale* delle risposte date, ad ogni *item*, dalla globalità del gruppo classe.

In un certo senso la lettura in verticale permette di rilevare genericamente l'efficacia dello strumento di verifica o dell'insegnamento, attraverso il calcolo dell'indice di difficoltà (percentuale di risposte sbagliate):

1. se l'intera classe - o quasi - ha raggiunto il punteggio massimo, lo strumento di rilevazione dell'apprendimento è probabilmente inadeguato;
2. se si è verificato il caso opposto (altissima percentuale di risposte sbagliate oppure omesse), l'insegnante ha commesso errori o nella formulazione della prova o nella realizzazione del modulo di insegnamento/apprendimento.

Risulta un po' più complesso analizzare una *prova semistrutturata*, ma attraverso precisi criteri di correzione predefiniti si possono, anche in questo caso, compilare *griglie* accurate, quantificando il grado di raggiungimento degli obiettivi.

Sono numerose e complesse le operazioni che è possibile compiere partendo dai punteggi globali o parziali conseguiti dagli alunni<sup>20</sup>. Mentre alcuni calcoli hanno valore reale solo operando a livello statistico con cifre abbondantemente superiori alle 20 o 30 unità, mi sembra possa essere molto utile compiere semplici elaborazioni dei dati per registrare - in modo non intuitivo - certi cambiamenti di una singola classe o di un alunno nell'arco di un anno o di un ciclo scolastico:

**classe** - uniformità dei risultati, presenza di uno scarto notevole fra il punteggio massimo e quello minimo, concentrazione o meno degli alunni in una fascia mediana etc.<sup>21</sup>

**studente** - variazioni nella velocità del processo di apprendimento, conferma e sviluppo di abilità e capacità acquisite, non superamento di difficoltà particolari etc.

Corrette le prove di verifica ed elaborati i dati registrati, è necessario procedere alla loro *valutazione*, quantificando - in base alle norme vigenti - il giudizio globale o i vari giudizi analitici in un *voto* espresso in decimi (centesimi nel nuovo esame di qualifica degli istituti professionali, sessantesimi nell'esame di maturità). Viene quindi operato un doppio passaggio:

*misurazione* → *giudizio* → *valutazione numerica (voto)*

Spesso quel giudizio intermedio viene percepito come l'elemento che rende illusoria qualsiasi pretesa di scientifica precisione nella valutazione, per quanto riguarda le materie umanistiche in genere. Si potrebbe, all'opposto, ipotizzare di far direttamente corrispondere ad un punteggio un voto, ad esempio: 50/100 --> 5; 65/100 --> 6/10 etc.

Sia l'obiezione sul giudizio, sia la sua apparente completa eliminazione sono forse

accomunati da un difetto di fondo, la pigrizia:

- nel primo caso si va alla ricerca di giustificazioni per non modificare aspetti tradizionali e consolidati della pratica didattica;
- nel secondo caso si adotta un criterio definitivo mantenendolo invariato in ogni circostanza (una semplice equazione matematica traduce il punteggio in voto).

Afferma Murolo che è importante stabilire sempre “per quale scopo si valuta, per quale motivo si ricerca un valore e quindi quale tipo di valore occorra definire”, e ricorda, inoltre, che la valutazione vera e propria è “attivabile con il riferimento ad una scala di valori in cui i risultati misurati vanno inseriti dopo riflessioni comparative”<sup>22</sup>.

Nel *passaggio dalla misurazione alla valutazione* non si può quindi prescindere da due elementi di fondo:

- a. una precedente programmazione non burocratica, con una precisa indicazione degli obiettivi da conseguire;
- b. un giudizio, una riflessione sui risultati della prova, per valutare - prima dei singoli studenti - l'efficacia della mediazione didattica e dello strumento di verifica utilizzato.

Nella fase finale dell'anno scolastico è possibile - e forse auspicabile - abituarsi a preparare e somministrare prove che misurino le capacità degli alunni, il livello di raggiungimento degli obiettivi indicati nei programmi ministeriali: in questo caso può essere preferibile definire a priori il livello di accettabilità della prova, stabilendo il punteggio-soglia che corrisponde alla sufficienza. Queste sono forse le prove di verifica, strutturate o semistrutturate, più difficili e delicate da preparare.

Durante l'anno scolastico si può procedere con maggiore attenzione alle prestazioni del gruppo-classe<sup>23</sup>, adottando criteri di valutazione più elastici e complessi, che facciano anche riferimento ai miglioramenti registrati e all'impegno.

Gattullo<sup>24</sup> osserva che vi sono tre criteri fondamentali per rendere significativi i dati raccolti nel corso di una prova di verifica e sintetizzati attraverso un punteggio: assoluto, relativo, soggettivo.

*Criterio assoluto.* La soglia di sufficienza è riferita a standard assoluti, definiti preliminarmente. Mentre può essere consigliabile a fine anno o a fine ciclo scolastico, una adozione permanente porterebbe a rischi di eccessiva severità o indulgenza (a meno che non si ritenga di poter preparare prove perfettamente calibrate per la classe che presupporrebbero la conoscenza proprio di ciò che si intende verificare).

*Criterio relativo.* Solo dopo la correzione della prova viene stabilita la soglia di sufficienza: l'alunno non viene separato idealmente da quel gruppo all'interno del quale sta avvenendo il suo processo di apprendimento. Gattullo lo considera il criterio da adottare nel maggior numero dei casi. Un suo "difetto" è costituito dal fatto che una stessa prova, inserita in classi diverse, può essere valutata in modo molto differente: se l'insegnante decide di utilizzare sempre e comunque tutta la gamma dei voti disponibili, si può avere, ad esempio, in una classe la sufficienza con 60/100 (punteggio massimo conseguito 100/100) ed in un'altra con 30/100 (punteggio massimo conseguito 50/100). Se le classi in questione sono parallele, con programmazioni legate agli stessi programmi ministeriali, il contrasto appare davvero stridente.

*Criterio individuale.* La valutazione fa riferimento alle precedenti prestazioni dell'alunno, al miglioramento, all'impegno, all'emotività, etc.: risulta molto difficile gestire sempre correttamente tale criterio (all'interno di una classe, allo stesso punteggio possono corrispondere voti diversi) ed in particolare è sconsigliabile a fine percorso scolastico. Sembra invece importante conservare anche, e forse soprattutto, criteri soggettivi nella formulazione dei giudizi orali e dei commenti che accompagnano la consegna individuale di una verifica corretta e analizzata dall'insegnante

I tre criteri indicati hanno quindi caratteristiche positive e negative e non è possibile indicarne uno sempre e comunque migliore degli altri: in base alle diverse situazioni valutative, spetta all'insegnante operare la scelta più opportuna, ricordando, comunque, che *i tre criteri*

*non vanno mai mescolati in una prova.*

### **Annotazioni finali**

Talvolta l'utilizzo di prove strutturate e di sistemi di analisi studiati dalla docimologia - i punteggi, le griglie - suscitano perplessità di tipo emotivo: <<ma lo studente non si sentirà equiparato ad un numero, ad una serie di cifre?>>

Penso che questo sia un rischio da non sottovalutare mai, appunto per evitarlo; non credo, comunque, che l'utilizzo di tecniche accurate di misurazione tolga spazio all'individuo, che non è - e non deve sentirsi - sotto processo: quando viene analizzata una prova di verifica *si misura e si valuta il prodotto, non lo studente.*

Risulta inoltre utile promuovere lo sviluppo di capacità di autovalutazione e di riflessioni metacognitive: lo studente stimolato a considerare con spirito criticamente costruttivo le proprie prestazioni diviene più consapevole e meno propenso a cedere completamente ad altri la responsabilità del proprio processo di apprendimento e di crescita culturale.

Un buon esempio può essere fornito dall'insegnante disponibile ad assumersi le proprie responsabilità, sia valutando l'efficacia delle strategie di misurazione e valutazione attivate, sia ricordando spesso un famoso motto inglese: "se l'allievo non ha imparato, l'insegnante non ha insegnato".

Vengono qui di seguito presentate *alcune prove di verifica* utilizzate in classi diverse: rappresentano esempi di tentativi di trovare alternative alle classiche interrogazioni orali o ai questionari scritti. In particolare a fine modulo si è rivelata efficace, per misurare il livello di raggiungimento di obiettivi vari, la somministrazione di due prove in successione: una strutturata ed una semi strutturata.

Sono state inoltre riprodotte *tre mappe concettuali* (o cognitive), realizzate in occasione dell'esame di qualifica: fra le altre prestazioni che la prova integrata richiedeva vi era appunto la stesura della mappa, per sintetizzare un consistente numero di brani sul tema "mafia". Il tema non era stato comunicato precedentemente ed i brani presentati (tratti da saggi, quotidiani, periodici ed opere letterarie) sono stati letti per la prima volta nel corso della prova.



## Appendice 1

Modulo: LA PRIMA GUERRA MONDIALE

PROVA NON STRUTTURATA

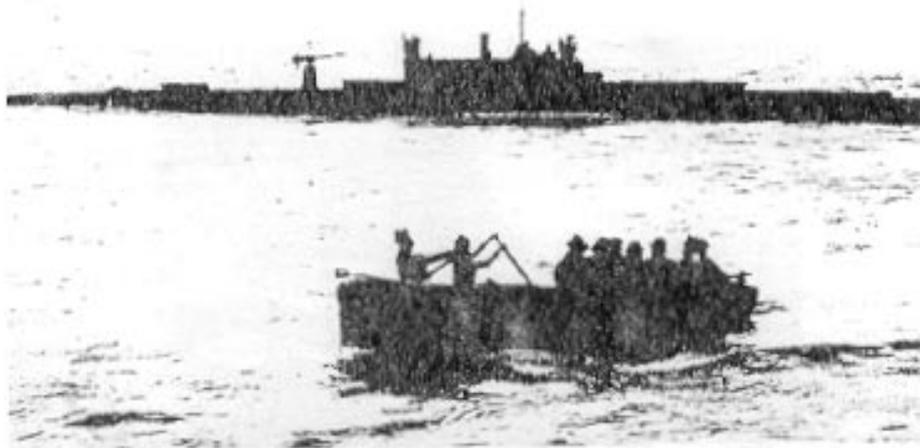
Classe II di Istituto Professionale - anno scolastico 1993/94

1. Scrivi un breve testo che contestualizzi le immagini 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ed affronti il tema della cosiddetta "tecnologia della morte" nella Grande Guerra.
2. Quali posizioni assunsero i socialisti nei confronti della guerra? Ricordati di precisare nazionalità, periodo e motivazioni: vi è stato un atteggiamento, infatti, non del tutto omogeneo e sono state modificate, nel tempo, alcune convinzioni.
3. Cosa affermano gli storici sulle cause della I guerra mondiale?
4. Attraverso un breve testo, indica quali cambiamenti si verificarono a livello politico, sociale ed economico, durante la guerra, all'interno dei paesi belligeranti.
5. Chi discusse e approvò i trattati di pace? Quali furono le principali trasformazioni nella geografia politica europea, in seguito alla guerra?

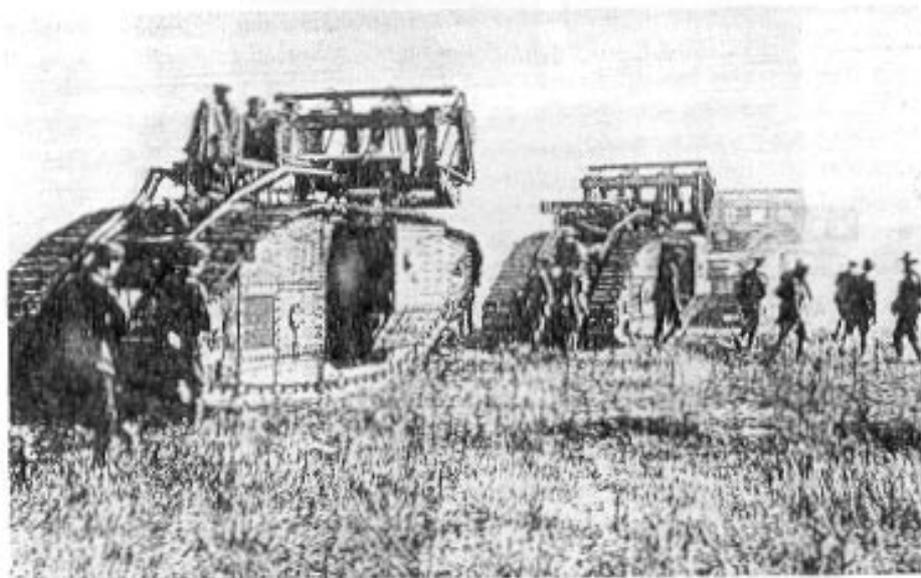
- N.B. —> Rispondi a tutte le domande, evitando di privilegiarne alcune a scapito di altre;
- > rispondi possibilmente nell'ordine e, comunque, indicando chiaramente il numero della domanda corrispondente;
- > scrivi lasciando un margine di circa 1 cm a sinistra e di almeno 5 cm a destra;
- > utilizza gli artifici grafici che possono rendere più chiaro e leggibile il testo;
- > se lo ritieni opportuno, fai riferimento alle immagini proposte, indicandone la lettera.
- > RICORDA che saranno *oggetto di valutazione*:
1. la pertinenza delle risposte,
  2. la correttezza e la completezza delle informazioni,
  3. l'organicità e la logica articolazione dei testi,
  4. la correttezza formale e la chiarezza espressiva.



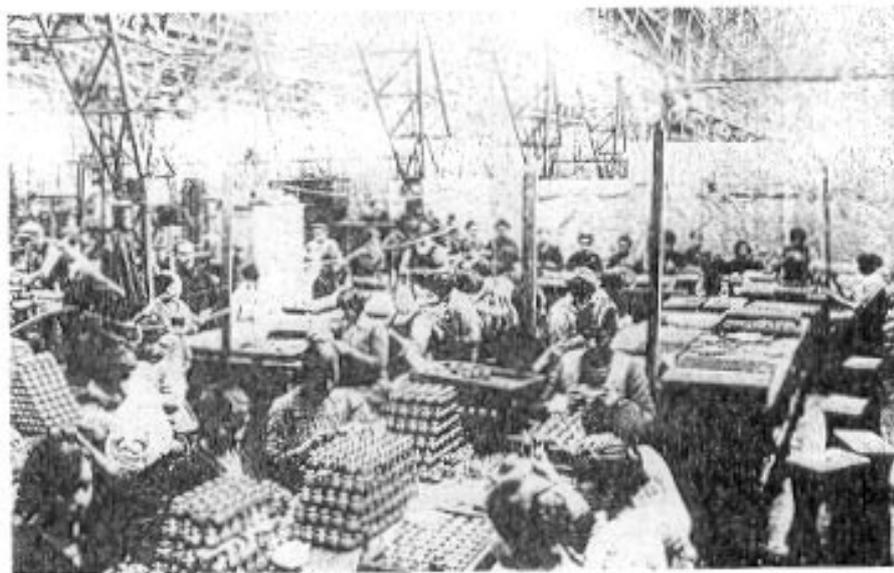




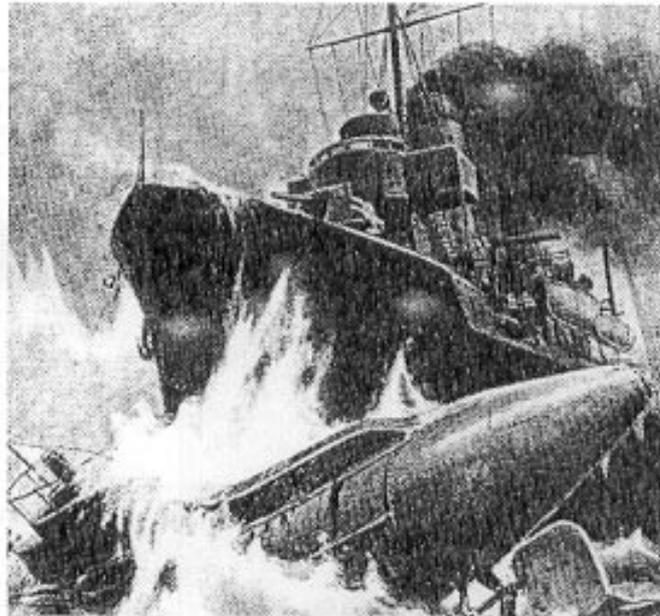
4



5



6



7



8



9

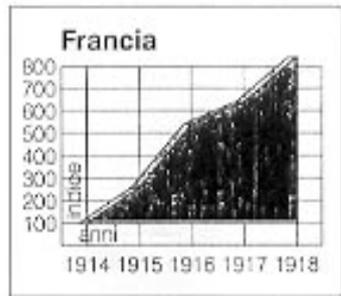
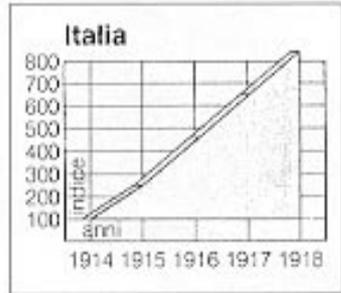
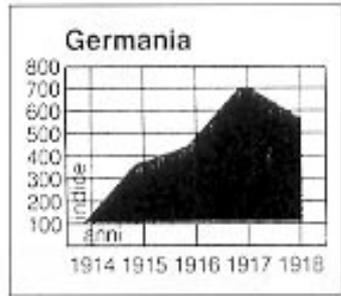
#### Reati di diserzione nell'esercito italiano (1915-18)

Tipo di reato	Denunce	Condanne
Diserzione	162 000	101 000
Mutilazioni volontarie	15 000	10 000
Resa o sbandamento	8500	5300
Condanne a morte eseguite: 4028		

10



11

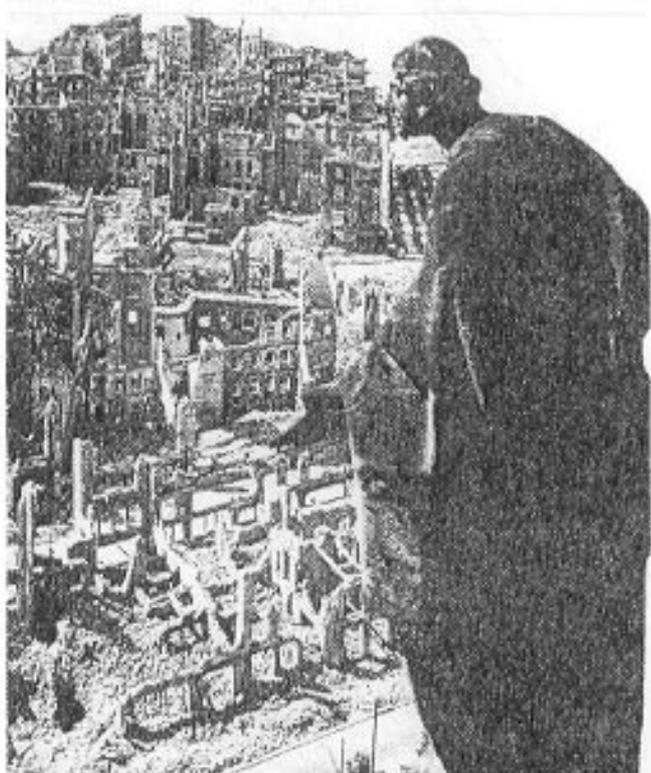


Rapporti internazionali	Fronte occidentale	Fronte orientale	Fronte italiano	Italia avvenimenti interni	Russia avvenimenti interni
<b>1914</b> Attentato di Sarajevo  L'Austria dichiara guerra alla Serbia La Germania invade il Belgio e dichiara guerra alla Russia e alla Francia Entrano in guerra Russia, Francia ed Inghilterra Il Giappone entra in guerra a fianco di Francia e Inghilterra L'Impero ottomano entra in guerra a fianco della Germania	<b>1914</b> Battaglia della Marna			<b>1914</b> Salandra dichiara la neutralità	
<b>1915</b> L'Italia entra in guerra contro l'Austria (nel 1916 anche contro la Germania)	<b>1915</b> Offensiva della Champagne		<b>1915</b> Battaglie dell'Isonzo	<b>1915</b> Trattative del governo italiano a Vienna e a Londra  Patto di Londra e "radiose giornate" di maggio: manifestazioni interventiste	<b>1915</b> La Duma dichiara la sfiducia allo zar
<b>1916</b> La Romania entra in guerra a fianco degli Alleati	<b>1916</b> Battaglia di Verdun  Battaglia della Somme	<b>1916</b> Grande offensiva russa fino ai Carpazi  I Tedeschi occupano la Romania	<b>1916</b> Offensiva austriaca in Trentino		<b>1916</b> Grave crisi agraria e alimentare; scioperi operai a Pietrogrado
<b>1917</b> Gli Stati Uniti d'America entrano in guerra contro la Germania  Armistizio tra Germania e Russia	<b>1917</b> La Germania dichiara la guerra sottomarina indiscriminata		<b>1917</b> Disfatta di Caporetto	<b>1917</b> Tumulti popolari a Torino  Crisi di governo Orlando sostituisce Salandra	<b>1917</b> Rivolta popolare a Pietrogrado  Abdicazione dello zar; proclamazione della repubblica e governo provvisorio
<b>1918</b> Pace di Brest-Litovsk fra Russia e Germania  La Germania si arrende  L'Austria firma l'armistizio con l'Italia	<b>1918</b> Offensiva tedesca	<b>1918</b> Gli Anglo-Francesi occupano la Bulgaria che firma l'armistizio  L'Impero ottomano ritira le truppe	<b>1918</b> Offensiva austriaca respinta sul Piave  Offensiva italiana e vittoria di Vittorio Veneto		Proteste dei contadini che reclamano la riforma agraria  Crisi dell'industria; manifestazioni di protesta degli operai  Presa del Palazzo d'Inverno e insediamento del governo bolscevico guidato da Lenin
<b>1919</b> Conferenza di pace a Parigi  Firma del trattato di Versailles				<b>1919</b> Luigi Sturzo fonda il Partito popolare italiano  Mussolini fonda i Fasci italiani di combattimento  Impresa di Fiume  Elezioni politiche "Biennio rosso" (1919-1920)	Guerra civile e "comunismo di guerra" (1918-1921)
<b>1920</b> - Entra in funzione la Società delle Nazioni				<b>1920</b> - Occupazione delle fabbriche  <b>1922</b> - Marcia su Roma: Mussolini assume la guida del governo	<b>1922</b> - Viene varata la Nuova politica economica (Nep)





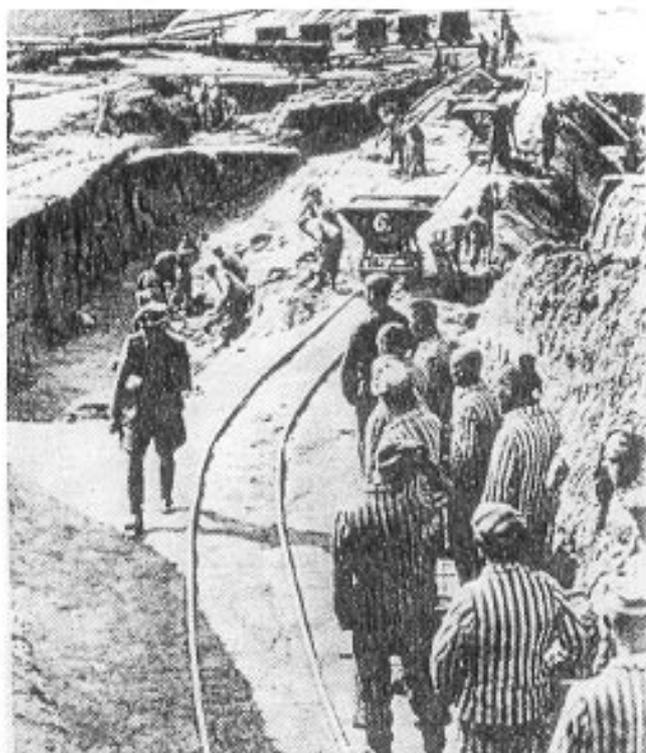
1. Illustra e contestualizza gli istogrammi D e G e le foto B e F.



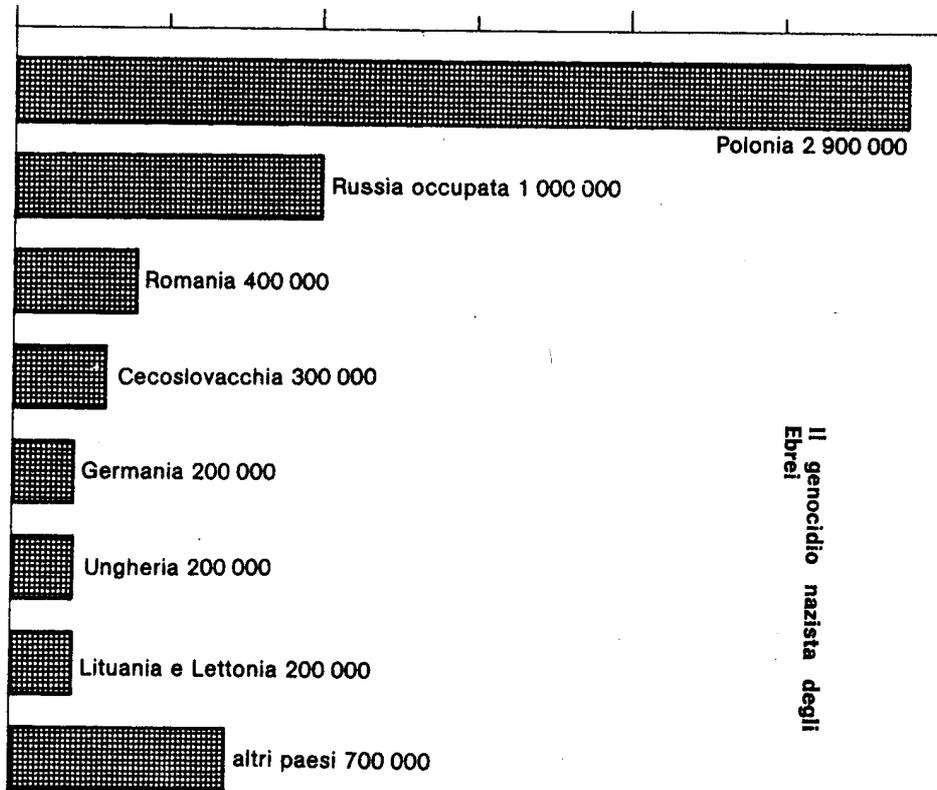
**UN ANGELO  
VEGLIA  
SULLE ROVINE  
DI DRESDA**

*I bombardamenti  
anglo-americani  
del febbraio 1945  
distrussero i tre  
quarti della città,  
provocando oltre  
250.000 morti.*

F

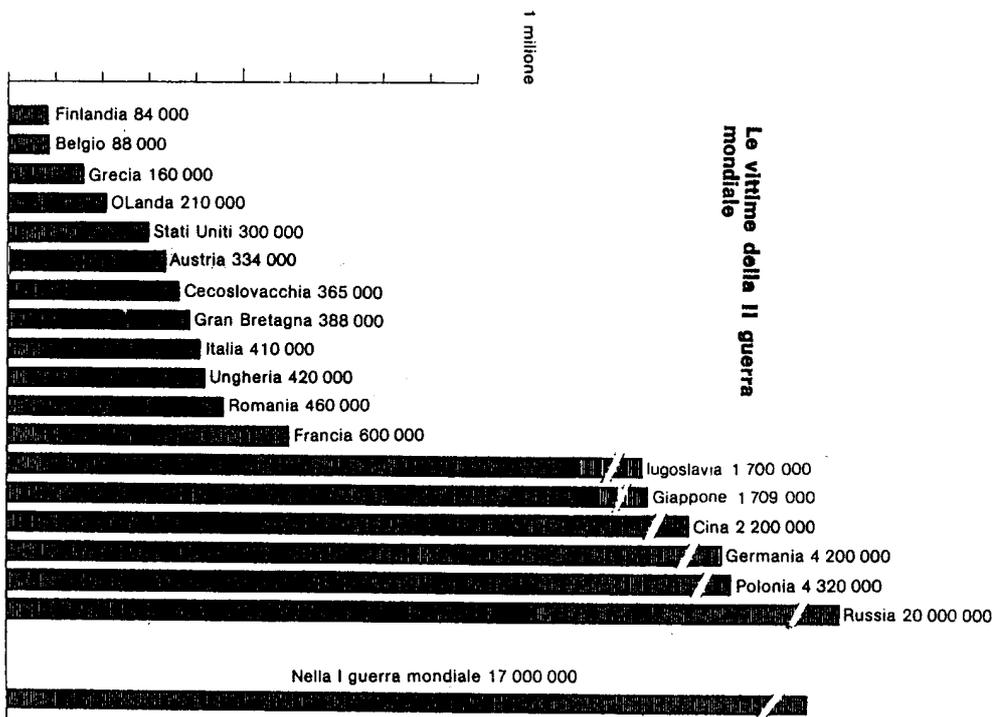


E



Il genocidio nazista degli Ebrei

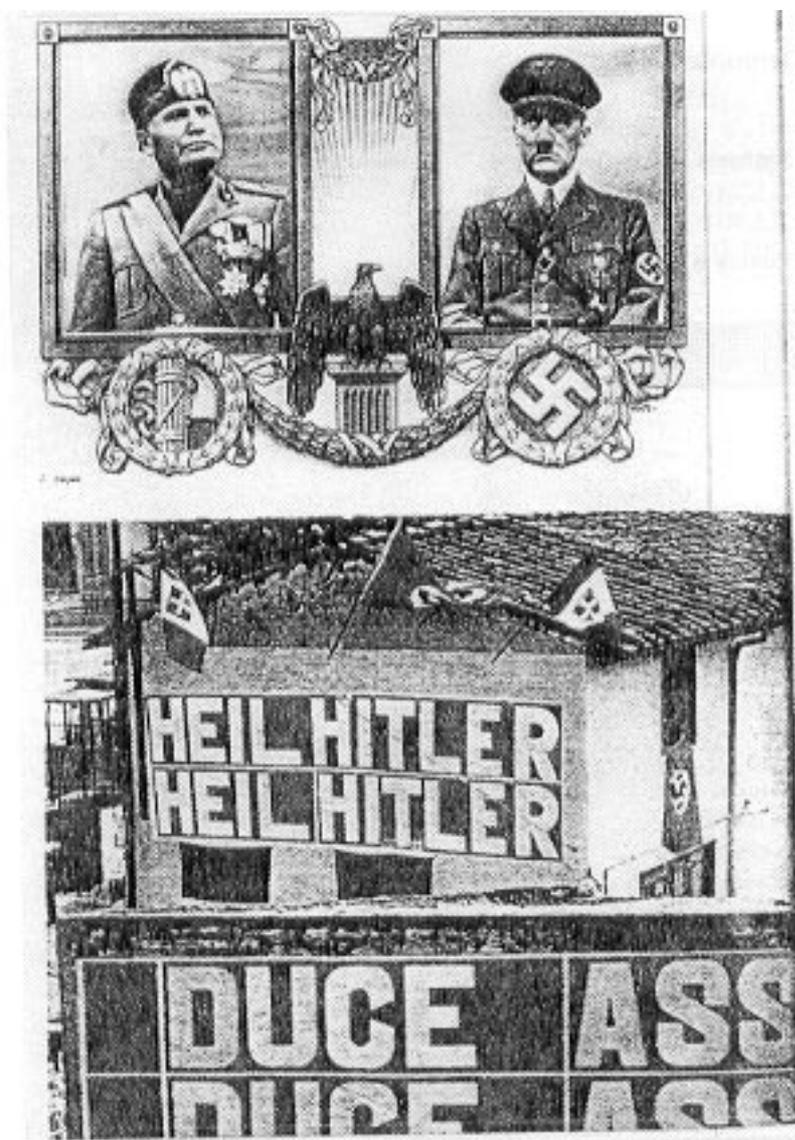
D



Le vittime della II guerra mondiale

G

2. Produci un testo di tipo storiografico che ponga in relazione fra di loro le Immagini H, I, L, M, N, O, P





*A sinistra:* Molotov firma il patto di non aggressione tra Urss e Germania; dietro di lui, Ribbentrop e Stalin.

*A destra:* Il premier francese Daladier che sottoscrive, sotto lo sguardo compiaciuto di Goering e Hitler, il documento conclusivo della Conferenza di Monaco.



# COMITATO LIBERAZIONE NAZIONALE DELLA CITTA' DI MILANO

## MILANESI!

Io lei - con l'ordine del COMITATO DI LIBERAZIONE NAZIONALE PER L'UNITA' ITALIA - le ha consegnato dell'armamento nazionale e lo uso  
DE' suoi soldi pubblici, i profitti del DRUPA VOLONTARIO DELLA LIBERTÀ  
nella strada di lavoro per liberare Milano dalla occupazione fascista.

Quando, invece tra le mani e l'armamento abbiamo affogato, lo usiamo  
in un ultimo tentativo, sfidando le sue e internazionali, noi, alla linea della  
capitolazione.

La testimonianza di una nostra i nostri della stragrande fedeltà che, insieme  
del mondo di della di noi loro capotono, ancora resterà in città, deve essere  
brava e liberata.

IL COMITATO DI LIBERAZIONE NAZIONALE chiama il popolo alla lotta finale.  
La legge italiana deve essere lo stile rispetto del fascio, invece lo in  
stessa, secondo solo questa, prima verso il suo destino.

## MILANESI!

Il di quello non era loro giustizia nella parte della nostra città.  
Seguito la liberazione che il Comitato di la liberazione del suo primo tentativo,  
soltanto di profitti nella battaglia, sapete i loro, perentori i combattenti con la  
sostanza della nostra opera, la dignità del nostro esempio e la solidarietà verso  
che il nostro mondo è stato.

Per i fascisti una sola affermazione:

**ARRENDERSI O PERIRE**

Il Comitato di Liberazione Nazionale

DELLA CITTA' DI MILANO



N

O



P

3. Indica, accanto agli avvenimenti elencati nella II colonna, la lettera relativa alla data corrispondente, scegliendola nella serie sovrabbondante della I colonna.

A	23 agosto 1939	
B	10 giugno 1940	armistizio fra Italia e alleati
C	14 giugno 1940	attacco giapponese a Pearl Harbor
D	7 agosto 1940	bomba atomica su Nagasaki
E	7 dicembre 1941	entrata in guerra dell'Italia
F	11-14 aprile 1942	Il Cinaï assume i pieni poteri
G	8 settembre 1943	i tedeschi entrano a Parigi
H	27-30 settembre 1943	patto Molotov-Ribbentrop
I	10 novembre 1944	proclama Alexander
L	25 aprile 1945	quattro giornate di Napoli
M	9 agosto 1945	

4. Malgrado l'armistizio dell'8 settembre 1943, la guerra continua a insanguinare l'Italia fino all'aprile del 1945.

Indicane la ragione, scegliendo fra le seguenti ipotesi:

- a. Perché la popolazione dell'Italia settentrionale era rimasta legata agli ideali del fascismo e appoggiava Mussolini nella costruzione della nuova "repubblica di Salò"
- b. Perché gli alleati anglo-americani, nell'intento di evitare distruzioni all'Italia, ritirarono le loro truppe
- c. Perché il Partito comunista ritardava l'insurrezione nella speranza che l'Armata Rossa di Stalin arrivasse fino all'Italia
- d. Perché la debolezza e l'indecisione del governo Badoglio e del re consentirono ai tedeschi di occupare tutto il Settentrione

5. Utilizzando le informazioni in tuo possesso, scegli, fra quelle indicate, le cause della guerra fredda:

- a. Gli Usa temevano l'espansionismo economico dell'Urss
- b. Erano note le intenzioni dell'Urss di conquistare militarmente tutta l'Europa. Contro questo piano si schierarono gli Stati Uniti e i paesi dell'Europa occidentale
- c. Tra Usa e Urss si ingaggiò un'ampia contesa politica, militare e ideologica che aveva per obiettivo l'egemonia planetaria
- d. Il sistema delle relazioni internazionali uscito dalla seconda guerra mondiale prevedeva la rigida separazione del mondo in aree di influenza: la guerra fredda trasse le sue origini dal fatto che Usa e Urss tentarono a più riprese di allargare il proprio campo di dominio
- e. L'Urss voleva impossessarsi dei segreti militari relativi alla fabbricazione della bomba atomica
- f. Anche l'Urss, nella seconda metà degli anni quaranta, entrò in possesso della bomba atomica

## Appendice 3

### PROVA INTEGRATA di ESAME di QUALIFICA

Classe III di Istituto Professionale - anno scolastico 1992/93

Nella presente prova integrata risultano coinvolte le seguenti materie: *italiano, storia, diritto ed economia, francese o tedesco.*

La prova è suddivisa in *tre parti.*

#### I PARTE

Nelle pagine seguenti vengono presentati molti testi di vario genere, accomunati dalla stessa tematica: LA MAFIA. Il materiale proposto consiste in brani tratti da opere letterarie, saggistiche, storiografiche, da quotidiani e periodici; i testi sono diversi anche per lunghezza e difficoltà lessicali ed argomentative.

Questa documentazione, che richiederebbe molto tempo per essere esaminata in modo analitico e dettagliato, dovrà essere oggetto di una lettura ragionata e selettiva: a volte rapidissima, altre volte attenta e riflessiva.

Il lavoro di produzione che ti viene richiesto consiste:

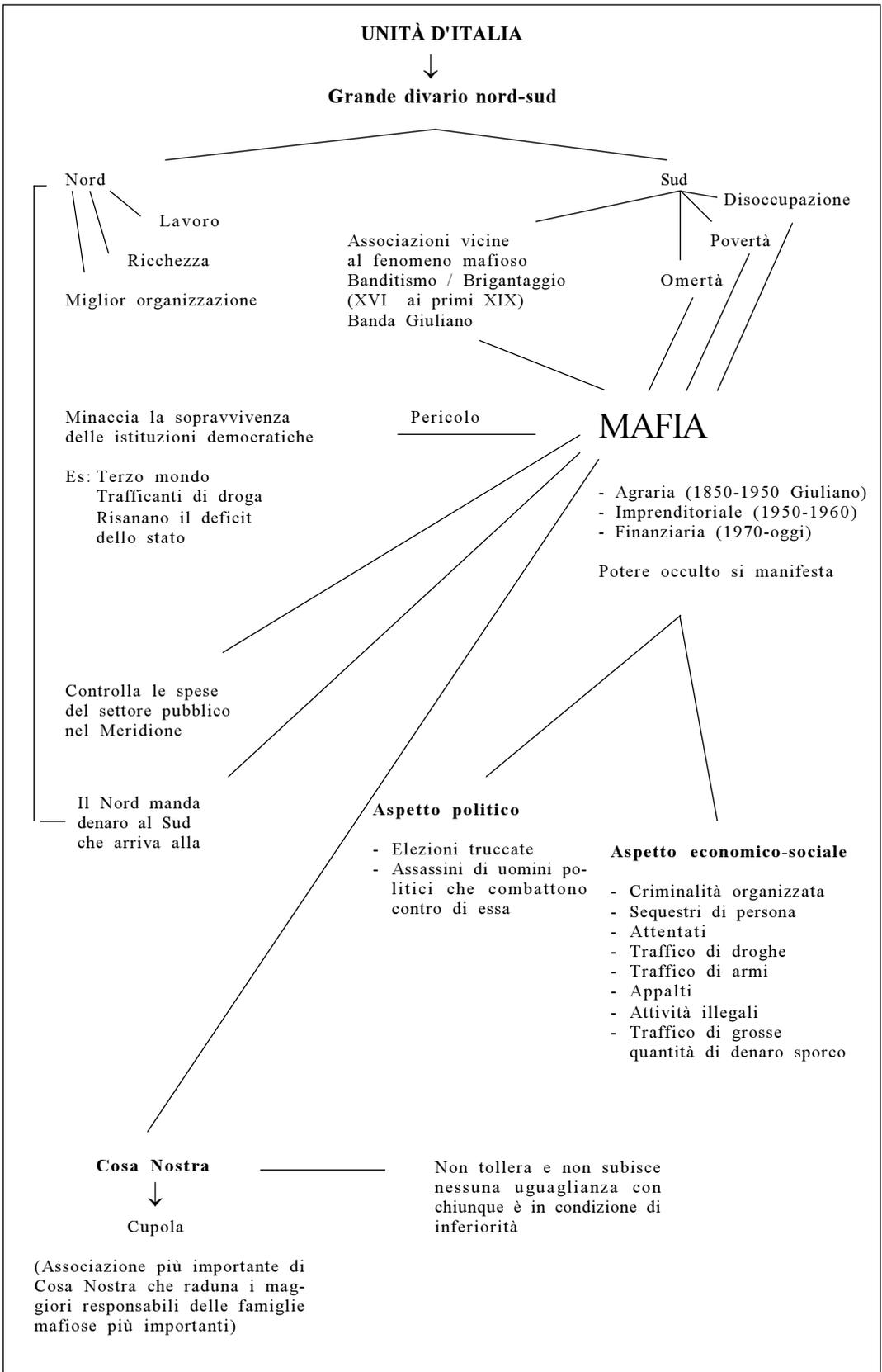
- A - nella costruzione di una mappa concettuale che parta dall'elemento *mafia* (o che lo contenga al proprio interno);
- B - nella stesura di un testo, inevitabilmente breve, visti i tempi contenuti a tua disposizione, in cui il tema mafia sia oggetto di esame dal punto di vista
  - storico,
  - economico/sociale,
  - politico,
  - ideologico/morale.

Per quanto riguarda il punto B, cerca di utilizzare tutti gli artifici grafici che possono risultare utili per migliorare la leggibilità del lavoro (suddivisione in paragrafi, titolazioni, sottolineature, utilizzo dello stampatello maiuscolo, etc.).

Ricordati, inoltre, della opportunità di indicare l'autore di cui stai eventualmente riferendo il pensiero, evitando, o quasi, per motivi di tempo, le lunghe citazioni fra virgolette.

#### INDICE DEI BRANI

1. - L. SCIASCIA, *Un delitto impunito* (da *A ciascuno il suo*, 1966) (fotocopie da GAETANO/TALAMO, *La parola come suggestione*, I. Bovolenta editore pag. 1/3)
2. - *Mafia: libri da leggere* (da *Liberarsi dal dominio mafioso*, Palermo, settembre 1992) pag. 1/6
3. - G. FALCONE, *Che cos'è la mafia?* (da "la Repubblica", 20/6/1992) (fotocopie da RIGATO/BRUNI/RIGATO/TERRAGNI, *Antologia nuova*, Ed. La Scuola) pag. 1/7
4. - B. DEL COLLE, *Più denaro, più malavita: un intreccio inestricabile?* (da "Famiglia Cristiana", n. 30, 1989) (fotocopie da GREGO/MILESI/MONTAGNI, *Strumenti e materiali*, 2, Ed. Atlas) pag. 1/9
5. - G. FALCONE/G. TURONE, *La mafia nei santuari delle banche (Premessa. Le peculiarità del fenomeno mafioso e della relativa indagine criminale)* (da "Segno", n. 34-35, luglio e ottobre 1982) pag. 1/12
6. - Intervista a U. SANTINO, *Mafia: criminalità, cultura, questioni sociali* (da "Animazione sociale", n. 9, sett. 1992) pag. 1/14
7. - L. VIOLANTE, *Quel giudice era un vero stratega* (da "l'Unità", 23 maggio 1993) pag. 1/17
8. - A. CAPONNETTO, *Un anno senza Falcone* (da "La Stampa", 23 maggio 1993) pag. 1/19
9. - *Io, Falcone, vi spiego cos'è la mafia* (da "l'Unità", 31 maggio 1992) pag. 1/21







- <sup>1</sup> A. MATTIOLI *Guida pratica alla valutazione*, Faenza Editrice, Faenza 1990, pag.17
- <sup>2</sup> G. PETTER, *Aspetti psicologici della valutazione*, in "Rivista dell'istruzione", 1988, n. 5.
- <sup>3</sup> I. MATTOZZI, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* in "La cultura storica: un modello di costruzione" Faenza Editrice, Faenza, 1990 pp. 11-39)
- <sup>4</sup> G. FULGONI, che insegna presso l'I.T.C. "Melloni" di Parma, ha ideato un'interessante griglia di valutazione dei testi orali, utilizzata:
- dall'*insegnante* per attribuire punteggi e voti;
  - dallo *studente* che sta relazionando per avere chiara e presente nella mente una serie di elementi che concorrono insieme a determinare la qualità del testo prodotto (organizzazione, completezza, proprietà lessicale, prosodia etc.);
  - dagli *altri studenti* della classe, per classificare secondo parametri dati la prestazione di chi sta relazionando (tale valutazione viene poi, a sua volta, valutata da parte dell'insegnante).
- <sup>5</sup> Cfr., in particolare, I. MATTOZZI, *Struttura della conoscenza storica, sapere storico nella scuola e bisogni cognitivi e affettivi degli adolescenti* in "Innovazione della didattica della storia nella Scuola Secondaria Superiore", IRRSAE Veneto, Strumenti di lavoro 1992; e inoltre: I. MATTOZZI *La cultura storica: un modello di costruzione* op.cit.
- <sup>6</sup> I. MATTOZZI, *ibid.*, p. 18.
- <sup>7</sup> I. MATTOZZI, *ibid.*, p. 23.
- <sup>8</sup> G. DOMENICI, *Gli strumenti della valutazione*, Ed. Tecnodid, Napoli 1991 p. 65.
- <sup>9</sup> G. DOMENICI, *op. cit.*, p. 66.
- <sup>10</sup> G. DOMENICI *op. cit.* p. 69.
- <sup>11</sup> Cfr. G. DI TONTO *Lo sviluppo industriale italiano fra il 1860 e il 1914*, IRRSAE Emilia Romagna, Bologna, 1991, pp. 24, 33, 40).
- <sup>12</sup> G. DOMENICI, *op. cit.* p. 72.
- <sup>13</sup> G. DOMENICI, *cit.*, pp. 73-78.
- <sup>14</sup> J. D. NOVAK, D. B.GOWIN, *Imparando a imparare* Ed. SEI, Torino 1989.
- <sup>15</sup> J. D. NOVAK, D. B. GOWIN, *Ibid.*, pp. 97 - 113
- <sup>16</sup> B. VERTECCHI, *Le parole della nuova scuola*, Ed. La Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 63-67.
- <sup>17</sup> Cfr. nota 3 e tabella 2.
- <sup>18</sup> Cfr. D. ANSALONI *Prove di verifica per la valutazione finale*, in "Storia 1" (1991) e "Storia 4" (1992) e *Prove di controllo degli apprendimenti* in "Storia 2" (1991) e "Storia 3" (1991), IRRSAE. Emilia Romagna, BOLOGNA.
- <sup>19</sup> G. MUROLO *Valutazione nelle superiori*, in "Rivista dell'istruzione" n. 5, settembre-ottobre 1988, p. 611.
- <sup>20</sup> Cfr. G. DOMENICI *op. cit.*, cap. IX *La misurazione in campo educativo* e cap. X *L'analisi e l'interpretazione dei dati valutativi*.
- <sup>21</sup> Può essere anche interessante - quando è possibile disporre di dati comparabili - confrontare i risultati conseguiti in classi ed in anni diversi con la stessa prova di verifica, e riflettere sulle variabili che possono avere inciso per favorire i risultati migliori (ore utilizzate per la realizzazione del modulo, tempi o modalità differenti attivate per sviluppare certe capacità etc.).
- <sup>22</sup> G. MUROLO, *op. cit.*, pp.611, 614.
- <sup>23</sup> Si definiscono *test riferiti a norma* quelli che fanno riferimento ad un gruppo ed in cui lo *standard* di misura è relativo, il livello di accettabilità della prestazione non è determinato prima della sua correzione; i *test riferiti a criterio* sono invece caratterizzati dallo *standard* assoluto, prefissato di misura.
- <sup>24</sup> Di M. GATTULLO si veda in particolare l'ormai classico *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Armando Editore, Roma 1968, ed il più recente M. GATTULLO, M. L. GIOVANNINI, *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Ed. Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1989.