

VALUTAZIONE SCOLASTICA E QUALITÀ DELL'ISTRUZIONE

Cosa significa valutare gli studenti

□ La valutazione scolastica

La valutazione indica l'atto e l'effetto del valutare, dell'attribuire cioè un valore a oggetti, eventi o comportamenti. Sino a "ieri" la **valutazione scolastica** indicava l'atto e l'effetto del valutare i risultati dell'apprendimento cognitivo, affettivo, psicomotorio degli studenti.

Oggi, però, il significato della **valutazione scolastica** si è allargato sino a comprendere, accanto ai risultati dell'apprendimento degli studenti, la **valutazione della scuola** nel suo complesso sia a livello *micro*, cioè di singolo istituto, che a livello *macro*, cioè di sistema.

L'esigenza di elaborare criteri e procedure per esprimere **giudizi** sui risultati raggiunti dagli studenti emerge in Italia con lo sviluppo delle teorie curriculari (anni '60). Da allora la problematica si è evoluta attraversando tre fasi.

La prima fase della problematica della **valutazione degli studenti** (anni '60/'70) segna la critica dei criteri soggettivi di **giudizio** usati nella scuola. La seconda fase della problematica della **valutazione degli studenti** (anni '70/'80) segna uno spostamento dell'attenzione educativa dai "prodotti" ai "**processi**", ovvero dalle prestazioni degli studenti al processo di insegnamento-apprendimento.

Nell'ultima fase della problematica della valutazione degli studenti (dagli anni '90 sino ad oggi) la **valutazione degli studenti** viene sempre più considerata come uno dei settori della più generale **valutazione del sistema scolastico**. All'idea di valutazione *normativa*, intesa soprattutto in senso selettivo, si sostituisce l'idea di una valutazione *formativa* che è strumento di *promozione* dello studente e di miglioramento complessivo della "qualità" della scuola.

Quest'ultima fase della problematica della **valutazione degli studenti** segna un allargamento dell'attenzione educativa dai "**processi**" agli "esiti" del percorso formativo. Gli apprendimenti non sono più considerati come fenomeni isolati ma come il risultato dei molti fattori legati al **processo** e al contesto formativo (l'azione didattica, le caratteristiche della comunità scolastica ecc.) e come indicatori importanti per verificare l'efficacia di funzionamento generale del sistema.

È nella ultima fase, quella di **approccio sistemico alla valutazione degli studenti** che, dietro l'impulso degli esiti di indagini comparative nazionali e internazionali di accertamento dei livelli di profitto degli allievi (IEA, VAMIO), la ricerca si apre all'individuazione di mappe di indicatori idonee per valutare la scuola, sia a livello *macro*, cioè di sistema di istruzione, sia a livello *micro* (cioè di singolo istituto).

□ Gli indicatori della valutazione scolastica

Nel dibattito sul miglioramento qualitativo della scuola i risultati scolastici degli studenti sono diventati un criterio-chiave per giudicare la qualità del sistema di istruzione. Quest'ultimo, infatti, se vuole migliorare la propria offerta, deve valutare continuamente se stesso e usare i risultati della valutazione per regolare la propria azione.

Gli *indicatori della valutazione scolastica* nascono con questo scopo: analizzare il **sistema scolastico** a differenti livelli al fine di ottenere "indizi congetturali"¹ del suo funzionamento complessivo e di singole parti.

Un **indicatore** è un dato statistico che trasmette informazioni circa i *risultati*, i *processi* e i *contesti* di un **sistema**. In analogia con quanto avviene in campo medico, gli **indicatori** forniscono il quadro dello "stato di salute" del sistema consentendo così ai decisori di intraprendere, se è il caso, le azioni opportune di "cura".

A livello scolastico, un **indicatore di risultato** è una **misurazione quali/quantitativa** che serve a valutare, per esempio, il rendimento degli allievi.

Sempre in ambito scolastico un **indicatore di processo** è una **misurazione quali/quantitativa** delle caratteristiche "interne" della scuola (per esempio l'organizzazione didattica o la qualità delle azioni insegnative) cioè di quelle caratteristiche di singolo istituto che traducono la capacità dello studente (*input*) in "successo formativo" dello studente (*output*).

Un **indicatore di contesto**, infine, fornisce una serie di dati relativi alle risorse disponibili, al "clima" e alla "cultura" scolastica, alla composizione della popolazione della scuola ecc.

Grazie alla rilevazione di questi dati, a livello di **microcontesto** (cioè di singola scuola), i docenti possono ricambiare la loro offerta formativa e *regolarne* i futuri sviluppi. A livello di **macrocontesto**, invece, (cioè di **sistema di istruzione**), la conoscenza di questi dati fornisce una base di indirizzo per le politiche scolastiche.

¹ U. Margiotta, *Valutazione di sistema e autoanalisi di istituto*, Armando, Roma 1989.

Procedure di valutazione degli studenti: conoscere per valutare

Le procedure di valutazione sono strettamente correlate con i contenuti della valutazione. Oggi queste procedure tendono ad avvalersi di strumenti che verificano non solo la capacità di *riproduzione* delle conoscenze, ma anche il possesso, da parte dello studente, di abilità complesse di *applicazione* delle conoscenze. Nella seguente unità presenteremo le procedure utili alla raccolta dei dati sui quali basare la valutazione degli studenti.

□ Le procedure quantitative

La tendenza in atto nella scuola è di far coesistere, nel processo valutativo, **forme procedurali qualitative e quantitative**. La sfida dell'oggettività è stata raccolta e oggi le modalità di verifica e valutazione impiegate sono assai numerose, ricavate sia dalla tradizione che da modelli oggettivistici. L'utilizzo **delle procedure quantitative** ha contribuito ad aumentare la consapevolezza dell'importanza del valutare, anche se non ha risolto tutti i problemi posti dalle esigenze della valutazione.

Le **procedure quantitative** mirano a rilevare informazioni attraverso **misurazioni** che siano *valide e attendibili*. È bene chiarire che la **misurazione** non costituisce di per sé valutazione, ma certo fornisce una base strutturata grazie alla quale il docente può assumere *decisioni*, *regolare* il processo formativo, esprimere *giudizi*. Ma come ottenere **misurazioni** obiettive? Occorre rispettare tre **condizioni**.

La prima **condizione** è *l'esplicitazione analitica* dell'esito previsto dall'azione didattica. Occorre cioè uscire dalla genericità della programmazione/valutazione riferita, per esempio, a una disciplina di insegnamento e approdare alla descrizione puntuale di cosa uno studente deve *sapere* (conoscenze) e *saper fare* (abilità) al termine del percorso di apprendimento.

In breve si tratta di identificare le conoscenze e le abilità attese sotto forma di descrizioni di comportamenti osservabili. A questo punto si determinano i criteri in base ai quali si valuterà il conseguimento o meno dell'obiettivo esaminato e gli standard di accettabilità delle prestazioni.

La seconda **condizione** consiste nell'effettuare delle rilevazioni accurate utilizzando un apparato diversificato di strumenti (vedi strumenti).

La terza **condizione** per ottenere delle **misurazioni** obiettive consiste nel saper utilizzare le informazioni ottenute. L'espressione della **misurazione** può infatti avvenire in diversi modi, per esempio:

- operando un confronto tra i risultati di un pre-test e di un post-test che consenta di rilevare i progressi compiuti dallo studente;
- classificando i dati ottenuti in base a *standard* di livelli di accettabilità delle prestazioni.

□ Le procedura qualitative

Da parte degli studiosi del settore della valutazione si registra ultimamente un generale consenso anche intorno all'uso di **procedure qualitative**. I contributi della ricerca in psicologia clinica e sociale, dell'etnografia e dell'antropologia culturale hanno posto sotto accusa l'idea di una scientificità fondata solo su ciò che è "misurabile" ed hanno evidenziato i limiti di validità delle **tecniche quantitative**.

Le **tecniche quantitative** di valutazione, infatti, se aiutano a rilevare informazioni utili per la valutazione del grado di padronanza di conoscenze e abilità, non consentono la rilevazione di aspetti ugualmente

importanti per conoscere la personalità dello studente attinenti al *saper essere*: valori, atteggiamenti, disposizioni affettive.

Per questo motivo hanno cominciato a trovare ampio spazio nella pratica valutativa **tecniche non misurative** come la narrazione, il metodo clinico, **l'osservazione partecipe** e strumenti come il "diario di bordo", l'intervista, l'autobiografia, la "riflessione parlata", la valutazione negoziata studente-docente, attraverso i quali ottenere una descrizione "narrativa" dell'"oggetto" di valutazione, capace di esprimerne la singolarità ed unicità personali.

SOGGETTI, OGGETTI E PROCEDURE DELLA VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI

□ **Soggetti e "oggetti" della valutazione scolastica**

Per molto tempo la *valutazione degli studenti* è stata guidata dall'esigenza di misurare il possesso di conoscenze. Oggi essa non solo costituisce un momento di controllo dei livelli di *conoscenze* e di *abilità* degli studenti al termine di un percorso di insegnamento-apprendimento ma va anche intesa come un *processo complesso* di regolazione e interpretazione coinvolgente il contesto scolastico e le azioni dei suoi protagonisti a vari livelli. In questa nuova prospettiva i risultati dell'apprendimento vanno assunti come esiti dell'azione formativa a partire dai quali è possibile rilevare punti di criticità della scuola nel suo complesso e attivare le azioni migliorative necessarie. In questa unità metteremo a fuoco soggetti e oggetti di questo processo.

□ **I "soggetti" della valutazione degli studenti**

Gli attori principali della **valutazione scolastica** sono i *docenti* e *gli studenti*, entrambi corresponsabili, sia pure a livelli diversi, degli esiti del percorso di formazione ma anche impegnati, insieme, in un percorso di diagnosi e auto-diagnosi. Accanto ad essi, la complessità dell'interazione formativa coinvolge altri "attori": la *famiglia*, destinata ad assumere sempre più rilevanza nel patto formativo, gli *organi collegiali* (specialmente il consiglio di classe), il *dirigente*.

Soggetto di **valutazione scolastica** è anche l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione la cui attività prevede, fra l'altro, il sostegno alle scuole nei processi di autovalutazione, la rilevazione sistematica di dati relativi agli esiti degli apprendimenti e al funzionamento della scuola; lo sviluppo dell'Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole (Adas); il monitoraggio di progetti innovativi a carattere nazionale.

□ **Gli "oggetti" della valutazione scolastica**

Se assumiamo una **prospettiva sistemica e "ermeneutica"** di **valutazione**, lo sguardo del valutatore si allarga. Il vero oggetto di **valutazione** non è solo quello che lo studente riuscito a fare o a non fare bensì ciò che *insieme* si è riusciti a fare o a non fare. "Alla fine, vero oggetto di **valutazione** è la relazione didattica, **l'interazione cognitiva**, nei modi in cui si è sviluppata"².

In una **prospettiva sistemica e "ermeneutica"** di **valutazione**, oggetto della **valutazione** scolastica sono - a livello *micro* - i risultati dello studente, in termini di **apprendimenti cognitivi** (conoscenze dichiarative) e abilitativi (conoscenze procedurali) esplorati in ingresso (valutazione diagnostica), in itinere (valutazione formativa) e al termine del percorso formativo.

² M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, Milano, Franco Angeli, 1999, p. 279.

Inoltre, sempre nella **prospettiva sistemica e "ermeneutica"** di **valutazione**, sono oggetto della **valutazione** scolastica anche i processi e le azioni di insegnamento-apprendimento che, direttamente o indirettamente, intervengono a determinare quei risultati (curricoli, strutture, materiali e strumenti, qualità organizzativa e professionale del personale ecc.).

□ **Verso una co-valutazione**

Insomma, oggi è in atto il superamento della logica del "chi valuta chi". A partire da un'idea sistemica di **valutazione** degli studenti, va emergendo un approccio che potremmo definire di co-valutazione delle azioni di insegnamento-apprendimento.

Anche se non si potrà fare a meno di valutare i risultati degli studenti in termini di conoscenze e abilità, la **valutazione** dovrà sempre più dirigere il suo *focus* sui processi, assumendo carattere dinamico e autoformativo per tutte le persone (docenti compresi) che ne sono coinvolte.

Conoscersi per co-valutarsi

Naturalmente in questo percorso la fase della conoscenza reciproca tra studenti e docenti è fondamentale. Richiamando quanto ha scritto di recente Gerard de Vecchi (1992), nel sistema scolastico lo studente è uno studente e il docente è il docente: raramente essi arrivano a conoscersi veramente. Mentre questo è il passo fondamentale di un percorso di co-valutazione efficace³.

□ **Obiettivi e criteri della valutazione scolastica**

È fin troppo noto che la valutazione degli studenti è legata a doppio giro alla programmazione educativo-didattica. A questo livello e per essere efficace, la valutazione deve basarsi sull'esatta individuazione dei traguardi didattico-formativi che si intende far raggiungere agli studenti. Esplicitando chiaramente gli obiettivi che si vogliono far conseguire è possibile precisare cosa si vuole sottoporre a valutazione e stabilire i **criteri** in base ai quali effettuare le **verifiche**.

Il **criterio** in base al quale effettuare le **verifiche** consiste nella descrizione analitica delle prestazioni che uno studente dovrebbe "esibire" in riferimento all'**obiettivo** considerato.

Esemplifichiamo. Consideriamo un **obiettivo** disciplinare: **ascolto di messaggi orali di diverso genere**. Rispetto a questo **obiettivo** il docente dovrebbe individuare e descrivere analiticamente le **abilità-criterio** da utilizzare come parametri di confronto con le prestazioni degli studenti. Dopodiché per ogni **abilità-criterio** occorre stabilire dei livelli di accettabilità delle prestazioni (due o più, per esempio: livello soglia e livello di eccellenza).

Rispetto all'**obiettivo ascolto di messaggi orali di diverso genere**, occorre preparare una lista di **abilità-criterio** o descrittori (p.e.: **lo studente mantiene l'attenzione per almeno 10 minuti; individua le informazioni principali del testo ascoltato** ecc) ciascuno dei quali diventa appunto il parametro con il quale *confrontare* le singole prestazioni degli studenti stabilendo la adeguatezza di ciascuna di esse o la non adeguatezza rispetto al **criterio** stesso.

Naturalmente è auspicabile che il lavoro di definizione degli **obiettivi** e dei **criteri** di valutazione risulti da scelte collegiali che garantiscano l'adozione di una scala di **criteri** chiara e il conseguente uso sistematico di

³ A questo proposito vedi il cap. 1 di *Aiutare ad apprendere*, di G. de Vecchi, Firenze, La Nuova Italia, 1998, p. 17-35 che presenta una serie di strumenti utili ad agevolare il percorso di co-valutazione di studenti e docenti.

essa da tutti i docenti dei vari gruppi disciplinari. Così come è auspicabile la comunicazione trasparente degli **obiettivi** della programmazione e dei **criteri** della valutazione agli studenti e alle loro famiglie.

□ **Implicazioni psicologiche della valutazione**

Vertecchi sottolinea giustamente che un positivo sviluppo della valutazione è ancora fortemente frenato dalla difformità dei comportamenti valutativi riscontrabile nella scuola, difformità anche dovuta all'incidenza delle **variabili psicologiche** del **valutatore**. Quello delle **implicazioni psicologico-emotive** della valutazione è ancora un grosso problema e va attentamente considerato⁴.

Facciamo solo tre esempi tra i tanti possibili delle **implicazioni psicologico-emotive** della valutazione: *l'effetto alone*, *l'effetto di stereotipia*, *l'effetto Pigmalione*. Il primo consiste in un'alterazione del giudizio del **valutatore** in forza dell'influenza esercitata dai precedenti giudizi sulle nuove prestazioni dello studente. Il secondo consiste in una generalizzazione dell'opinione del docente (positiva o negativa) a tutte le prestazioni dello studente.

Il terzo esempio di **implicazioni psicologico-emotive** della valutazione è il classico effetto della profezia che si autoavvera: la fiducia (o la sfiducia) che ha il docente nelle capacità dello studente finisce con l'orientarne gli atteggiamenti fino a strutturare il consolidamento delle condizioni che facilitano la concretizzazione delle aspettative. In tutti questi casi la rilevazione delle informazioni attraverso le verifiche risulta imprecisa poiché deformata dalle percezioni del **valutatore**.

MODELLI E APPROCCI DI VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI

Per inquadrare adeguatamente il significato e la funzione della valutazione scolastica è opportuno considerare qualcuno dei diversi approcci pedagogico-didattici che fondano l'atto del valutare.

□ **La necessità di una sintesi**

Per comodità di esposizione richiamiamo solo quattro dei numerosi **modelli didattici** esistenti⁵: *programmatorio-curricolare*, *espressivo*, *costruttivista personalistico*. Ad essi corrispondono, ovviamente, altrettanti approcci alla **valutazione degli studenti**.

Il **modello** *programmatorio-curricolare* considera la scuola come luogo prevalentemente di "istruzione" e di trasmissione di contenuti culturali. Sul piano **didattico** questa impostazione si traduce nel tentativo di scientificizzare, razionalizzare e ottimizzare l'**itinerario formativo** con un'attenzione privilegiata per i suoi esiti in termini di *conoscenze* e di *abilità*.

La **valutazione**, nella prospettiva *programmatoria-curricolare*, è il principio regolatore che controlla/garantisce la massima convergenza tra **progetto formativo** e risultati conseguiti. Questo sia a livello *micro*, cioè di scuola, sia a livello *macro*, cioè di intero sistema scolastico. I due piani, sino ad oggi scarsamente "comunicanti", sono intersecati.

Nell'approccio *programmatorio-curricolare* la **valutazione scolastica** supera i limiti angusti della verifica del profitto individuale dello studente e allarga i suoi confini all'intero sistema educativo di istruzione e formazione e al problema del miglioramento della sua qualità (efficacia/efficienza).

⁴ L'argomento viene approfondito in B. Vertecchi, *Decisione didattica e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

⁵ una ricognizione accurata e completa dei modelli didattici succedutisi nella storia della scuola del XX secolo è rintracciabile in C. Laneve, *Per una teoria della didattica*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 58-122.

Il **modello costruttivista**, che ha nella triade J. Piaget - J. Bruner - H. Gardner i referenti più autorevoli, considera l'apprendimento come un processo di costruzione attiva di risposte da parte del soggetto. Da questo punto di vista non è essenziale *cosa* si apprende ma *come* lo si apprende: un apprendimento è valido se mobilita e ristrutturata gli schemi mentali del soggetto e li fa evolvere.

Apprendere, nel **modello costruttivista**, significa elaborare informazioni e sviluppare strategie di pensiero metacognitivo. Lo studente deve essere posto nelle condizioni più idonee per raggiungere questi traguardi e la scuola deve fornirgli gli strumenti e insegnargli i metodi più utili per agevolargli il percorso.

Nel **modello costruttivista** l'obiettivo della valutazione è quello di offrire a studenti e docenti una base per "correggere" il **processo formativo**. La **valutazione** non deve interessarsi alla rilevazione del sapere "assimilato" dallo studente, bensì ai modi in cui lo studente sa usare questo sapere (di qui l'uso di prove di verifica di abilità procedurali complesse quali, il *problem-solving*, il *transfer*, piuttosto che l'uso di esercizi che verificano la semplice *riproduzione* di conoscenze)⁶.

Il **modello espressivo**, che ha in Rousseau il suo epigono, considera la scuola come luogo di opportunità di espressione del potenziale di ciascuno in funzione dell'autorealizzazione personale. Questo **modello**, che destina grande rilevanza all'ascolto dei bisogni individuali e dei vissuti, pone l'*autovalutazione* dello studente come forma educativa da privilegiare e richiama alla considerazione di quest'ultimo come soggetto centrale della formazione.

Il **modello personalistico** si connota per il riconoscimento del "valore assoluto" della persona dello studente. Nel personalismo la "misura" della maturazione di un allievo è legittima solo se il **modello** di riferimento è soprattutto soggettivo, inerente cioè alla natura dell'educando; non importato da qualsivoglia media statistica o teoria filosofica e poi "fatto indossare" all'allievo nel tacito accordo che quest'ultimo debba adattarsi al vestito⁷.

Nel **modello personalistico** la considerazione della **valutazione** si configura come pratica ermeneutico-interpretativa che mira alla comprensione-riconoscimento di un valore, quello dell'essere persona, mai completamente "misurabile".

Il richiamo a questi diversi **modelli** (certamente carenti per qualche aspetto se assunti in modo unilaterale) serve semplicemente a indicare le istanze che i docenti dovrebbero tener presenti nella pratica della **valutazione**.

I tratti messi a fuoco nel **modello programmatico-curricolare** sono quelli della *controllabilità*, della *razionalità*, della *trasparenza*. Il tratto qualificante del modello *espressivo* è la funzionalizzazione del curricolo scolastico allo *sviluppo cognitivo* e *metacognitivo* dello studente all'apprezzamento valutativo di aspetti significativi dei risultati scolastici: conoscenze procedurali, abilità nell'uso di tecnologie, di organizzazione delle informazioni, abilità di studio ecc.

I tratti qualificanti dei **modelli costruttivista** e *personalistico* sono l'attenzione per la *persona* dello studente, per la sua capacità di *autovalutarsi*, per i suoi bisogni che non sono certo soltanto di natura cognitivo-istruzionale.

Vale insomma per la **valutazione** lo stesso discorso che si fa per la formazione *tout-court*: contro le tentazioni di riduzionismi disinvolti occorre, sempre, nella pratica, sforzarsi di compiere sintesi adeguate. La complementarità fra approcci è dunque necessaria per favorire la pratica di una **valutazione** che, se non corrisponde al criterio della certezza oggettiva (difficile da rispettare nel campo dell'educazione) certamente può corrispondere a quello di una migliore qualità.

⁶ Vedi: I. Ivic, *Teorie dello sviluppo mentale e valutazione dei risultati scolastici* in OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando, 1994, pp. 221-242

⁷ G. Bertagna, *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, Brescia, La Scuola, 1992.

LE FUNZIONI DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA

Le innovazioni intervenute a partire dagli anni '70 nel **sistema educativo** di istruzione e di formazione italiano hanno imposto un profondo ripensamento delle **funzioni della valutazione scolastica**. In particolare è stato evidenziato che la tradizionale **funzione accertativa** del profitto degli studenti - espressa in termini numerici, i voti, o di giudizio sintetico e globale - è solo una delle molte funzioni cui la valutazione deve assolvere.

Nell'ambito della ricerca **pedagogico-educativa** si insiste da tempo sulle seguenti **funzioni**: *regolativa, diagnostica, formativa, sommativa, orientativa*. Questo non significa sminuire il valore della funzione di misurazione e di controllo degli apprendimenti dello studente (ciò che gli anglosassoni chiamano *assessment*).

Si riconosce alla **valutazione scolastica** quel carattere di ermeneuticità che ne fa un momento "interno", centrale e globale di **lettura e interpretazione** dell'intero **percorso formativo**. Da strumento di indagine fiscale preposto alla sanzione "finale" dei meriti e dei demeriti dello studente, la **valutazione scolastica** è venuta così progressivamente configurandosi come dimensione correlata alla programmazione e profondamente integrata nella complessa dinamica dei processi di istruzione.

Ma vediamo di puntualizzare meglio le **funzioni della valutazione scolastica**. La prima, generalissima, è quella di leggere e di interpretare la realtà **educativo-didattica** entro un quadro valoriale e secondo criteri determinati.

La seconda **funzione della valutazione scolastica**, quella *regolativa*, serve a "garantire con continuità e sistematicità un flusso di informazioni sull'andamento del processo educativo al fine di predisporre, attuare e mutare con tempestività e specificità, gli interventi necessari per la ottimizzazione della qualità dell'istruzione, e conseguentemente, dei risultati del *micro* e del *macro* **sistema educativo**"⁸.

La terza **funzione della valutazione scolastica**, quella *diagnostica*, corrisponde all'accertamento dei prerequisiti cognitivi ed affettivo-motivazionali posseduti dagli allievi al momento dell'avvio del percorso di formazione. La valutazione diagnostica aiuta a identificare le *conoscenze* e le *abilità* che caratterizzano lo stato iniziale dello studente al fine di verificarne la concordanza con i prerequisiti ritenuti necessari per dare avvio al **percorso formativo**.

Si intuisce la chiara rilevanza formativa della **funzione** diagnostica: sulla base delle informazioni ottenute con tale valutazione, infatti, il docente può attivare le azioni didattiche compensative necessarie a garantire a tutti gli studenti il conseguimento dei prerequisiti.

Il tempo perso nella fase della **funzione** diagnostica della valutazione è, richiamando quanto sosteneva **Rousseau**, tutto guadagnato: i prerequisiti sono infatti quelle *conoscenze* e quelle *abilità* il cui possesso è la precondizione affinché ogni studente possa immettersi con più alta probabilità di successo nell'itinerario programmato.

La quarta **funzione** cui assolve la **valutazione scolastica** è quella **formativa**. La ricerca didattico-docimologica ha da tempo evidenziato che la ragion d'essere della valutazione risiede nel fornire allo studente una informazione accurata circa i punti forti e i punti deboli del suo apprendimento e al docente una serie di dati che gli permettano di assumere *decisioni* didattiche appropriate ai bisogni individuali degli studenti.

La **valutazione formativa** risponde pienamente a queste istanze: non si preoccupa di informare la famiglia e l'allievo circa la posizione da questi occupata rispetto al resto della classe, ma aiuta lo studente a superare gli ostacoli che emergono nel percorso di apprendimento e il docente a modificare le procedure, i metodi e gli strumenti usati al fine di personalizzare e diversificare il sostegno **educativo-didattico**.

La quinta **funzione**, cui assolve la **valutazione scolastica**, è quella *sommativa*. Quest'ultima consente di analizzare al termine di un quadrimestre o di un anno scolastico gli esiti del **percorso di formazione** e di

⁸ G. Domenici, *Descrittori dell'apprendimento*, Giunti & Lisciani, Teramo 1984, p. 45.

effettuare il bilancio complessivo delle *conoscenze e abilità* acquisite dagli studenti. Al termine di un ciclo di istruzione essa si accompagna alla valutazione *prognostica*, che sostiene le decisioni circa l'orientamento per il successivo ciclo.

L'ultima **funzione della valutazione scolastica** che richiamiamo è quella *orientativa*. Largamente trascurata dalla scuola, la funzione di orientamento della valutazione scolastica va oggi assumendo una crescente importanza.

I criteri per l'orientamento della **valutazione scolastica** presenti nella legge 9/99 per l'innalzamento dell'obbligo scolastico e nella direttiva n°487 del 6 agosto 1997 (*Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti*) suggeriscono delle azioni valutative sincroniche e diacroniche da avviare nel primo anno di studi superiori. Queste azioni sono finalizzate anche alla raccolta di dati osservativi, alla creazione di "bilanci di competenze" degli studenti, alla promozione dell'autovalutazione.

Dall'analisi delle **funzioni** ricaviamo infine il *sensò* delle azioni di valutazione degli studenti: si valutano gli studenti non solo per "misurarne" gli apprendimenti ma per apprezzarne il valore, per comprenderne, interpretarne e orientarne gli sviluppi futuri, per regolare e migliorare le azioni educative.