IRIS AperTO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Valutazione

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available http://hdl.handle.net/2318/136298 since

Publisher:

La Scuola

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

12 October 2024

VALUTAZIONE

Mario Castoldi

Etimologia: dall'antico *valuto*, risalente al latino *vàlitus* = essere forte, sano, robusto, contratto dall'antico *valsùto*, participio passato di valére = aver prezzo .

Latino: nel senso di dare una valutazione: *aestimatio,onis*

francese: *Évaluation*;

inglese: *Evaluation* (ma anche Assessment, Appraisal);

Tedesco: *Bewertung*

Definizione concettuale del termine

Dal punto di vista etimologico

Il termine valutazione deriva dall'antico valuto, risalente al latino valitus (validus): essere forte, sano robusto. Valitus è il participio passato di Valeo, valére: essere forte, stare bene, avere valore, avere prezzo. Nel suo significato etimologico dunque il termine valutazione rinvia all'idea di attribuire un valore, di dare un peso, stimare, avere in considerazione.

Definizione dal punto di vista pedagogico didattico

Un duplice processo di rappresentazione, il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un oggetto e il punto di arrivo una rappresentazione codificata di questo stesso oggetto".

La definizione proposta, ripresa dalla lezione di Barbier [1], rappresenta una buona premessa per una riflessione sulla valutazione, in quanto sgombra immediatamente il campo dalla presunta oggettività del valutare, termine spesso abusato anche in campo scolastico. Assumere la valutazione come un processo di rappresentazione mette in gioco la mediazione del soggetto nel rapporto tra chi valuta e la realtà che viene valutata.

Più specificamente l'autore francese distingue due momenti del processo valutativo: la fase istruttoria, nella quale colui che valuta raccoglie un insieme di dati ed informazioni che gli consentono di farsi un'idea della realtà da valutare (una rappresentazione fattuale, appunto, denominata nel linguaggio scolastico con termini come verifica, rilevazione, misurazione, osservazione, descrizione, etc.), e una fase di giudizio, nella quale colui che valuta esprime un giudizio di valore sulla realtà da valutare attraverso un determinato codice comunicativo (una rappresentazione codificata, appunto, denominata nel linguaggio scolastico con termini come giudizio, valutazione in senso stretto, interpretazione).

In termini culturali la definizione proposta sottolinea il ruolo ineludibile affidato al soggetto nel processo valutativo; poiché nella sensibilità attuale lo stesso processo conoscitivo non può essere pensato come puro rispecchiamento di una realtà esterna al soggetto, tanto più un processo valutativo, che implica l'attribuzione di un giudizio di valore, non può prescindere dal soggetto che valuta. Si tratta di premesse apparentemente scontate, ma assolutamente necessarie in un

[1] J.M. Barbier, *La valutazione nel processo formativo*, Torino, Loescher, 1989 (ed. or. 1977), p. 76.

ambiente, quello scolastico ed educativo, in cui è ancora molta diffusa la chimera della valutazione oggettiva, probabilmente come riflesso della fragilità professionale del corpo docente, con relativa tendenza a rifugiarsi in soluzioni rassicuranti e deresponsabilizzanti.

Discussione critica della definizione

Risulta comunque evidente che la diatriba oggettività-soggettività riflette l'assunzione di paradigmi di riferimento differenti attraverso cui approcciarsi alla valutazione; riferendoci alla lezione di Guba e Lincoln [2], possiamo distinguere due paradigmi di riferimento: un paradigma docimologico, di matrice positivista, ed un paradigma sistemico, di matrice fenomenologica. Le principali differenze tra i due paradigmi sono riconducibili ai seguenti nodi concettuali:

- la *natura della realtà*: per il paradigma docimologico la realtà indagata è unica, tangibile e scomponibile in variabili e processi indipendenti; per quello sistemico le realtà sono multiple e intangibili e possono essere studiate solo olisticamente, assumendole nella loro complessità;
- la *relazione osservatore-oggetto osservato*: nel paradigma docimologico tra osservatore ed oggetto c'è una distanza discreta che li separa e li distingue; in quello sistemico tra osservatore ed oggetto c'è un influenzamento reciproco che non consente di separarli;
- la *natura degli enunciati di verità*: per il paradigma docimologico lo scopo dell'indagine consiste nello sviluppare un corpo nomotetico di conoscenze, in termini di enunciati generalizzabili durevoli nel tempo e astratti da riferimenti a contesti specifici; per quello sistemico lo scopo dell'indagine consiste nello sviluppare un corpo idiografico di conoscenze, in termini di ipotesi di lavoro che descrivono casi individuali e situati in determinati contesti;
- la *spiegazione dell'azione*: nel paradigma docimologico ogni azione può essere spiegata come il risultato (o l'effetto) di cause reali che precedono temporalmente l'effetto; in quello sistemico ogni azione può essere spiegabile in termini di interazione ricorsiva di molteplici fattori, eventi, processi che la compongono e sono parte di essa;
- il *ruolo dei valori nell'indagine*: nel paradigma docimologico l'indagine è libera dai valori in virtù della metodologia oggettiva che ambisce ad impiegare, tesa alla neutralizzazione dei condizionamenti soggettivi; in quello sistemico l'indagine è strettamente influenzata dai valori espressi dal ricercatore, veicolati dalle scelte metodologiche ed operative inerenti al contesto di ricerca.

Accanto alla dicotomia tra paradigma docimologico e paradigma sistemico alla valutazione, può essere opportuno richiamare altre dimensioni chiave di analisi del processo valutativo utili ad orientarsi nella molteplicità degli approcci e delle proposte operative.

La prima di queste riguarda gli *scopi* del processo valutativo, riguardo ai quali è possibile riconoscere una duplice logica: da un lato una logica di controllo, che caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della natura e del valore di un evento e di rendicontazione sociale dei suoi risultati. In una prospettiva di rapporti gerarchici tra i soggetti coinvolti, la valutazione serve a verificare la conformità delle azioni messe in atto con le prescrizioni normative e gli esiti attesi e a sanzionare – in positivo o in negativo – i comportamenti accertati. Dall'altro una logica di sviluppo, che caratterizza la valutazione come dispositivo di retroazione, utile a regolare ed orientare l'azione del soggetto. In una prospettiva di coinvolgimento e di responsabilizzazione dei soggetti, la valutazione serve a orientare lo sviluppo di un'azione progettuale attraverso la valorizzazione delle sue caratteristiche e la promozione di linee di miglioramento.

La seconda riguarda gli *approcci* alla valutazione, ovvero in quale direzione si muovono le forze che promuovono un processo valutativo. Anche in questo caso possiamo riconoscere una duplice

---

[2] E.G. Guba & Y.S. Lincoln, "Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry", *Educational Communications and Technolo@y Journal*, vol. 30 (4), 1982.

prospettiva: da un lato approcci top-down, caratterizzati da un movimento che trae origine dall'alto della struttura gerarchica e si sviluppa a cascata, attraverso una progressiva disseminazione verso i nodi più periferici del sistema. Il paradigma sotteso è di tipo applicazionista, basato sulla riproduzione e declinazione operativa di una proposta preconfezionata; ciò tende a confermare logiche di dipendenza dal vertice e forme di protezione delle responsabilità dei singoli soggetti nei confronti del potere centrale. Dall'altro lato approcci bottom-up, caratterizzati da un movimento innescato dal basso, ovvero direttamente dagli attori, che segue uno sviluppo a rete, di progressivo coinvolgimento di più soggetti. Il paradigma sotteso è di tipo costruttivista, basato sulla elaborazione di proposte emergenti da istanze reali; ciò tende a favorire logiche di autonomia e di assunzione diretta delle responsabilità e dei relativi rischi da parte dei protagonisti dell'azione progettuale.

Riguardo ai *soggetti* responsabili del processo valutativo possono essere raggruppati in rapporto alla polarità interno-esterno: con il primo termine si intende un processo nel quale il potere di valutare (decidere il tema, individuare gli strumenti, stabilire chi coinvolgere, interpretare i dati, decidere le modalità d'uso) è detenuto da coloro che sono oggetto di valutazione, con il secondo un processo nel quale il potere di valutare è detenuto dai soggetti non coinvolti nell'azione da sottoporre a controllo. Rispetto a quest'ultima polarità occorre evidenziare come la ricerca più recente si orienti verso una stretta integrazione tra le due prospettive, come opportunità di rinforzo reciproco per ciascuna di esse. Da un lato una valutazione interna può rafforzare la valutazione esterna in molteplici direzioni:

- affinare la sensibilità della valutazione esterna in rapporto alle peculiarità e ai tratti contestuali della singola esperienza;
- arricchire e calibrare in rapporto ai processi reali e alle condizioni di contesto la lettura e l'interpretazione dei risultati;
- favorire l'impiego dei risultati della valutazione in funzione della regolazione e della progettazione della propria attività progettuale;
- coinvolgere in prima persona gli attori nella verifica del proprio operato.

Dall'altro la valutazione esterna consente a quella interna di:

- disporre di parametri di riferimento comuni e di indici di comparazione utili a posizionarsi;
- stimolare processi autovalutativi utili ad esplorare in profondità e comprendere il profilo emergente dall'osservazione esterna;
- legittimare il valore e il grado di confidenza dei processi autovalutativi attraverso il confronto con altri dati ed opinioni;
- potenziare l'impatto e il grado di utilizzabilità dei processi di autovalutazione in rapporto agli scopi e alle conseguenze connesse ad una valutazione esterna.

Tale funzione complementare è bene espressa da David Nevo attraverso un aforisma pungente: "*tutti sembrano detestare la valutazione esterna, ma nessuno si fida della valutazione interna*" [3]. Un aforisma che può essere ribaltato in rapporto, non tanto alle negatività, quanto alle positività delle due prospettive; parafrasando Nevo potremmo infatti affermare che (quasi) tutti si fidano della valutazione esterna, ma nessuno detesta la valutazione interna.

A proposito degli *oggetti*, infine, si è assistito ad una progressiva estensione degli ambiti di indagine della valutazione. Limitandoci alla realtà scolastica potremmo identificare quattro focus nella valutazione scolastica rappresentabili come insieme di cerchi concentrici (cfr. Tav. 1):

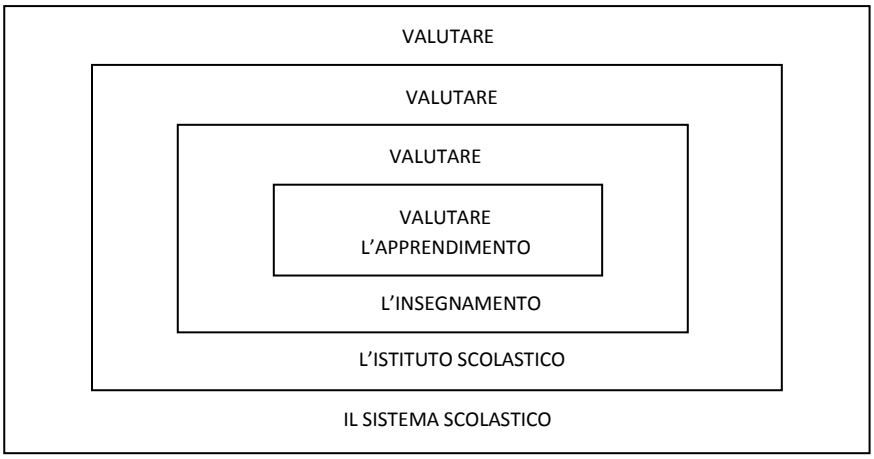
- i risultati di apprendimento degli allievi;
- l'azione di insegnamento del docente;
- l'organizzazione del servizio scolastico a livello di scuola;

[3] D. Nevo, "Conceptualization of Educational Evaluation", in House E.R., *New Directions in Educational Evaluation*, Falmer Press, Lewes, 1986, pp. 15.

- il <u>sistema scolastico territoriale</u>, a livello locale e nazionale.

E' importante evidenziare questo allargamento di campo, che si va progressivamente affermando anche nel nostro paese per assumere una prospettiva sistemica alla valutazione in campo scolastico.

Tav. 1 Valutazione nella scuola: una prospettiva sistemica.

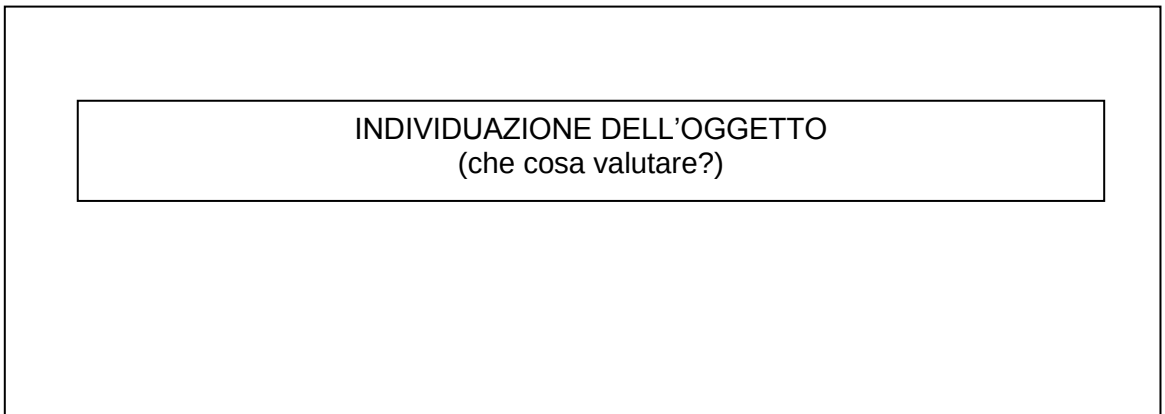


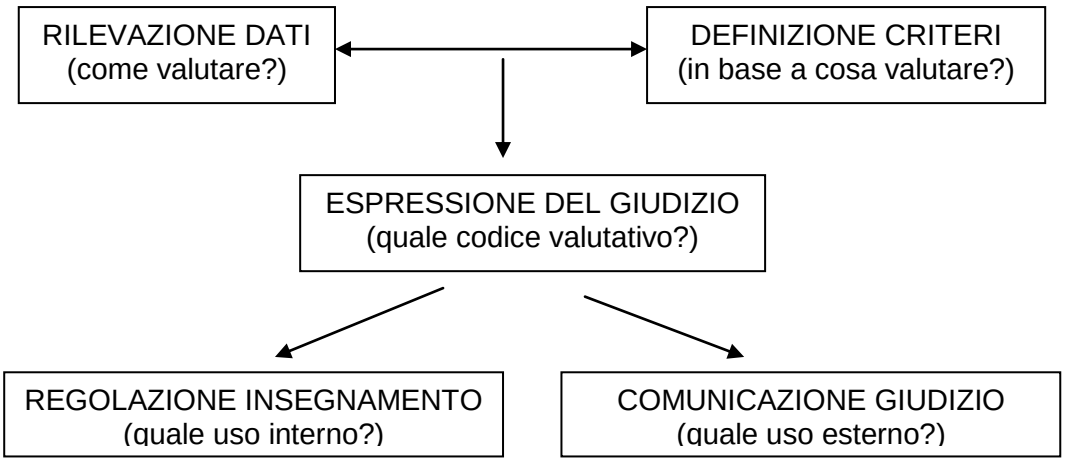
Focalizzando la nostra attenzione alla valutazione degli apprendimenti, possiamo partire dalla definizione proposta in premessa per provare a rappresentare gli elementi strutturali di un processo valutativo (cfr. Tav. 2).

La *rilevazione dei dati* richiama la rappresentazione fattuale dell'oggetto, ottenuta attraverso gli strumenti di indagine e le modalità di osservazione impiegate per rilevare la realtà empirica; correttamente Barbier ne evidenzia la dimensione di rappresentazione della conoscenza empirica dell'oggetto, in quanto ottenuta attraverso un processo di osservazione guidato da un insieme di categorie concettuali e di modalità investigative. Anche in questa fase rilevativa, quindi, viene messa in gioco la soggettività di chi osserva la realtà attraverso i suoi occhi, inevitabilmente condizionato dalle sue esperienze pregresse, dalle categorie di lettura impiegate, dai significati attribuiti ai dati empirici (come sostiene Wittgenstein "*I limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo*").

L'*espressione del giudizio* richiama la rappresentazione codificata dell'oggetto, ottenuta attraverso l'intreccio tra i dati di riferimento e i referenti concettuali con cui interpretarli, la lettura della rappresentazione fattuale dell'oggetto alla luce dei criteri di qualità esplorati o esplicitamente assunti dal valutatore. I *criteri di giudizio*, infatti, non sono altro che il quadro valoriale assunto dal valutatore in ordine all'oggetto di indagine, l'idea di qualità in base a cui esprimere un giudizio di valore. Da questo punto di vista potremmo considerare il giudizio di valore come il punto di sintesi tra l'idea che mi sono fatto dell'oggetto da valutare e l'idea di qualità veicolata dai criteri di giudizio che impiego; ne consegue anche in rapporto a questo passaggio la soggettività insita nel processo valutativo, in relazione al quadro di valori e di significati entro cui si collocano i criteri di giudizio adottati da chi valuta.

Tav. 1 Processo di valutazione degli apprendimenti





.

RUOLI DEI SOGGETTI
(chi valuta?)

Un'altra componente del processo valutativo riguarda i *ruoli dei soggetti* implicati nel processo stesso, ad evidenziare che la valutazione non consiste solo in una sequenza logico-concettuale di fasi, ma assume anche una valenza sociale in rapporto alle dinamiche che si vengono a determinare tra chi valuta, chi è valutato, chi utilizza i risultati della valutazione. Si tratta di una chiave di lettura interessante e suggestiva, in quanto lo stesso Autore afferma che l'evento valutativo è sempre una forma di "*detenzione di potere*", più o meno simbolico o reale in rapporto alle concrete situazioni, pertanto una lettura dei ruoli implicati risulta cruciale per comprendere il processo.

Accanto ai momenti già indicati si può riconoscere, a monte, il momento di *individuazione dell'oggetto* della valutazione, ovvero la risposta alla domanda che cosa significa valutare l'apprendimento dell'allievo? quali aspetti devo considerare della sua esperienza scolastica? A valle l'uso del giudizio valutativo, sia da parte dell'insegnante/i in rapporto alla *regolazione della propria azione didattica* (che cosa ha funzionato? che cosa devo riprendere? quali azioni di recupero devo attivare?), sia da parte dell'allievo e della sua famiglia in rapporto alle modalità di *comunicazione del giudizio* stesso da parte della scuola (in modo formale/informale? in forma scritta/orale? per quale scopo?).

Queste ultime considerazioni sull'uso del giudizio valutativo pongono l'accento su un'ulteriore domanda che caratterizza il processo di valutazione degli apprendimenti, ovvero perché si valuta, quali funzioni sono assegnate al momento valutativo? Generalmente le *funzioni della valutazione* scolastica vengono riassunte con i seguenti attributi: la valutazione predittiva od orientativa precede il processo formativo e assolve lo scopo di prevedere le caratteristiche del percorso formativo più adatte alle caratteristiche di un determinato soggetto (ne sono un esempio i test di orientamento spesso somministrati nella fase conclusiva della scuola media inferiore): la valutazione diagnostica si colloca nella fase iniziale del processo formativo e assolve lo scopo di analizzare le caratteristiche di ingresso di un allievo in relazione al percorso che deve compiere; la valutazione formativa accompagna le diverse fasi del processo formativo e assolve lo scopo di fornire un feed-back all'allievo e all'insegnante sull'evoluzione del processo formativo; la valutazione sommativa tende a collocarsi nella fase conclusiva di un determinato percorso formativo (unità di lavoro, modulo didattico, anno scolastico) e assolve lo scopo di tirare le somme sui risultati conseguiti dall'allievo; la valutazione certificativa segue il percorso formativo e assolve lo scopo di attestare socialmente il conseguimento di determinati risultati da parte del soggetto, in funzione delle sue scelte successive o dell'inserimento nel mondo del lavoro.

Aldilà delle specifiche differenze tra le diverse funzioni elencate, si possono riconoscere due logiche di fondo con cui considerare la valutazione in ambito scolastico: da un lato una logica di

controllo, finalizzata ad accertare ed attestare determinati risultati formativi, dall'altro una logica di *sviluppo*, finalizzata a potenziare il processo formativo stesso e i suoi risultati. La logica di *controllo,* sintetizzabile nell'espressione "valutazione *dell'*apprendimento", caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati; si fonda su una separazione più netta tra momento formativo e momento valutativo e tende a privilegiare interlocutori esterni all'esperienza scolastica, proprio in considerazione della sua rilevanza sociale. La logica di *sviluppo,* sintetizzabile nell'espressione "valutazione *per* l'apprendimento" caratterizza la valutazione come dispositivo di retroazione, utile a coinvolgere il soggetto nel momento valutativo e ad accrescere la consapevolezza della sua esperienza di apprendimento; si fonda su una integrazione ricorsiva tra *momento formativo* e *momento valutativo* e tende a privilegiare gli interlocutori interni all'esperienza scolastica (lo studente, i docenti, i genitori), proprio in considerazione della sua valenza formativa [4].

Implicazioni didattiche

Ritornando allo schema di rappresentazione del processo valutativo illustrato nella Tav. 2 tenteremo di analizzare con più attenzione le caratteristiche di alcune delle fasi individuate, allo scopo di riconoscere alcuni requisiti di qualità della valutazione scolastica. Riguardo alla **rilevazione dei dati** è utile ricordare che essa avviene sia attraverso l'interazione quotidiana che l'insegnante ha con i propri allievi, che gli consente di farsi un'idea delle caratteristiche di ciascuno e delle loro risorse e potenzialità, sia attraverso momenti più formalizzati, specificamente deputati ad accertare gli apprendimenti conseguiti. Si tratta delle cosiddette prove di verifica, ovvero di situazioni didattiche intenzionalmente predisposte per accertare determinati risultati di apprendimento raggiunti dai nostri allievi. Aldilà delle caratteristiche specifiche, possiamo pensare ad una prova di verifica come alla somministrazione di un determinato stimolo all'allievo (una domanda, una consegna, uno spunto di lavoro, ..) orientato a sollecitare una prestazione in grado di manifestare gli apprendimenti che ci interessa accertare; tale prestazione, ovvero la risposta dell'allievo, richiede successivamente di essere analizzata e valutata dall'insegnante. Alla luce di quanto detto, si tende a classificare le diverse prove di verifica utilizzabili in ambito scolastico in base alle caratteristiche dello stimolo proposto, distinguendo tra stimoli aperti e chiusi in funzione dei gradi di libertà consentiti al soggetto, e della risposta ottenuta, distinguendo tra risposte aperte e chiuse in funzione della possibilità di predeterminare in anticipo da parte dell'insegnante la risposta fornita dall'allievo.

Aldilà delle differenti caratteristiche di ciascuna prova, i due parametri in base ai quali si apprezza la qualità di uno strumento di verifica degli apprendimenti riprendono i requisiti chiave di un qualsiasi strumento di rilevazione di un fenomeno naturale: la *validità*, ovvero la corrispondenza tra la prestazione rilevata e l'apprendimento che si intende accertare, e l'*attendibilità*, ovvero la costanza nella lettura della prestazione fornita dal soggetto, indipendentemente dal momento in cui la si valuta o da chi la valuta [5]. Se riconduciamo tali parametri alla struttura di una prova di verifica possiamo osservare come la validità sia associata alle caratteristiche dello stimolo proposto, ovvero alla relazione che si viene ad instaurare tra la prestazione sollecitata nell'allievo e l'apprendimento che si intende accertare, mentre l'attendibilità richiami le modalità di lettura della prestazione da parte dell'insegnante. In termini generali possiamo ricordare che le prove non strutturate tendono a manifestare criticità in ordine alla loro attendibilità, laddove le prove strutturate presentano maggiori problemi in ordine alla loro validità; le prove semistrutturate rappresentano la ricerca di un punto di equilibrio tra pregi e difetti delle altre due tipologie.

---

[4] Cfr. P. Weeden, J. Winter e P. Broadfoot, *Valutazione per l'apprendimento nella scuola*, Trento, Erickson, 2009.

[5] Cfr. M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Milano, F.Angeli, 2004.

La **definizione dei criteri** richiama la stretta relazione tra il momento progettuale e quello valutativo, in quanto i criteri di giudizio nel campo della valutazione degli apprendimenti rinviano essenzialmente ai traguardi formativi che sono stati identificati in fase progettuale. Anche in questo caso, del resto, accanto ai criteri di giudizio esplicitati nei documenti progettuali o nelle griglie di valutazione è importante richiamare l'incidenza dei criteri impliciti utilizzati dall'insegnate quando valuta i suoi allievi, che rimandano alla sua idea di buon apprendimento e buon allievo, maturata e consolidata attraverso le sue esperienze prima di studente e poi di insegnante. E' importante sottolineare come questa fase del processo valutativo non si giochi solo nella identificazione dei criteri di giudizio ma riguardi anche le modalità di attribuzione del giudizio all'allievo, ovvero i parametri in base al quale mettere a confronto la rappresentazione che ci siamo fatti di un determinato allievo con i nostri criteri di giudizio, la nostra idea di qualità.

Sia in relazione alla definizione dei criteri, sia in relazione alla modalità di **attribuzione del giudizio** il requisito essenziale che deve soddisfare la valutazione scolastica è quello della *trasparenza*, ovvero della esplicitazione delle scelte compiute dall'insegnante in ordine alla formulazione dei giudizi valutativi. La valutazione scolastica, infatti, si presenta come una valutazione di tipo pubblico avente una rilevanza sociale, pertanto presuppone una trasparenza non soltanto del giudizio espresso, bensì anche dei criteri in base a cui è formulato e delle evidenze empiriche in base a cui di fonda; si tratta della linea di demarcazione che distingue una valutazione di tipo professionale da una valutazione oscura e arbitraria.

La fase di **regolazione dell'insegnamento** evidenzia quella circolarità tra momento valutativo, momento dell'azione didattica e momento progettuale e segnala come il processo di valutazione degli apprendimenti non metta in gioco solo l'allievo, principale imputato nel dibattimento, ma anche l'insegnante e la sua azione (o almeno dovrebbe mettere in gioco…). Sostanzialmente il giudizio sul singolo e sull'insieme degli allievi rappresenta un feed-back per l'insegnante o gli insegnanti utile a ripercorrere il processo didattico realizzato e a riconoscerne l'efficacia in rapporto ai traguardi che ci si era prefissati; inoltre il giudizio può divenire la base su cui stabilire quale percorso di sviluppo prevedere per l'allievo, in termini di recupero di lacune, potenziamento, miglioramento dell'apprendimento, etc. La **comunicazione del giudizio** richiama la necessità di collocare il momento della valutazione in una logica formativa; il giudizio scolastico, infatti, non è (o non dovrebbe essere) equiparabile ad una sentenza, che si esaurisce appunto nell'espressione del giudizio, bensì ricade inevitabilmente sulla relazione formativa. Ciò evidenzia la necessità di tenere conto dei destinatari (allievi, genitori, docenti, …) e delle diverse funzioni attribuite alla valutazione nello stabilire le modalità di comunicazione del giudizio e di fornire ad essi le chiavi di lettura necessarie per utilizzare il giudizio stesso come risorsa per il proprio percorso formativo. Nelle due fasi indicate ciò che viene messa in gioco è l'*utilità* del processo valutativo come componente di un processo formativo.

Riguardo ai **ruoli dei soggetti** vi sono diversi piani di lettura della dinamica valutativa in ambito scolastico. Innanzi tutto la relazione tra valutazione individuale affidata al singolo docente e valutazione collegiale affidata all'èquipe pedagogica o al Consiglio di classe, una condizione presente – seppure con caratteristiche diverse – nei vari gradi scolastici avente lo scopo di privilegiare un punto di vista intersoggettivo in merito ad alcune decisioni cruciali nel percorso scolastico dell'allievo come la promozione o la bocciatura. Il principio è pienamente condivisibile giacchè una valutazione affidata ad una pluralità di soggetti è una condizione per ridurre l'inevitabile soggettività presente nel giudizio valutativo; anziché inseguire il mito di una valutazione oggettiva risulta utile e urgente lavorare su questa dimensione di collegialità verso una condivisione del linguaggio e dei criteri di giudizio tra i docenti.

Alla luce di quanto detto, possiamo provare a sintetizzare i requisiti di qualità del processo di valutazione degli apprendimenti; come richiamato in premessa la qualità del processo valutativo non si gioca tanto nella sua presunta oggettività, chimera spesso vagheggiata nel dibattito scolastico, quanto nella presenza di un insieme di condizioni:

- la validità e l'attendibilità degli strumenti di rilevazione degli apprendimenti;
- la trasparenza dei criteri e delle modalità di attribuzione del giudizio;

- l'utilità del processo valutativo in relazione al compito formativo della scuola;
- la condivisione dei modi del valutare tra i diversi docenti che operano con i medesimi allievi.

Riferimenti bibliografici

J.M. Barbier, *La valutazione nel processo formativo*, Torino, Loescher, 1989 (ed. or. 1977).

E.G. Guba & Y.S. Lincoln, Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry, *Educational Communications and Technolo@y Journal*, vol. 30 (4), 1982.

Maurizio Lichtner, *Valutare l'apprendimento*: teorie e metodi, Milano, F.Angeli, 2004.

D. Nevo, "Conceptualization of Educational Evaluation", in House E.R., *New Directions in Educational Evaluation*, Falmer Press, Lewes, 1986, pp. 15-29.

Paul Weeden, Jean Winter e Patricia Broadfoot, *Valutazione per l'apprendimento nella scuola*, Trento, Erickson, 2009 (ed.or. 2002)

Bibliografia di approfondimento

M. Castoldi, *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009.

M. Castoldi, *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Roma, Carocci, 2012.

C. Coggi-A.M. Notti (a cura di), *Docimologia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2002.

G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza, 2001.

M. Palumbo, *Il processo di valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2001.

M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.