Perché valutare la valutazione? È necessario? Non si rischia, così facendo, di enfatizzare la portata delle attività valutative a discapito di quelle più costruttive della formazione? La valutazione non è separata dalla formazione e non rappresenta neppure il suo ultimo atto: formare e valutare sono attività che convenzionalmente separiamo per ragioni di opportunità di studio e di progettazione, ma nella realtà si presentano coesistenti e integrate. Il processo valutativo rientra a tutti gli effetti tra i processi formativi e intrecciandosi con gli altri concorre a determinare l'unitarietà dell'esperienza formativa.

La necessità di avviare specifici approfondimenti sulla meta-valutazione è stata avvertita da numerosi studiosi di *Evaluation Research* ad iniziare da Stufflebeam e collaboratori. Le loro riflessioni si sono però frequentemente limitate all'avvertimento del dover sottoporre a valutazione le procedure valutative intraprese con i modelli proposti.

Cercando di individuare quali sono le attività che compongono la meta-valutazione abbiamo ritrovato in essa una varietà di funzioni raggruppabili nelle seguenti quattro tipologie: supervisione tecnica, equilibrazione metodologica, coordinamento integrativo, regolazione sistemica (v. fig. 23).

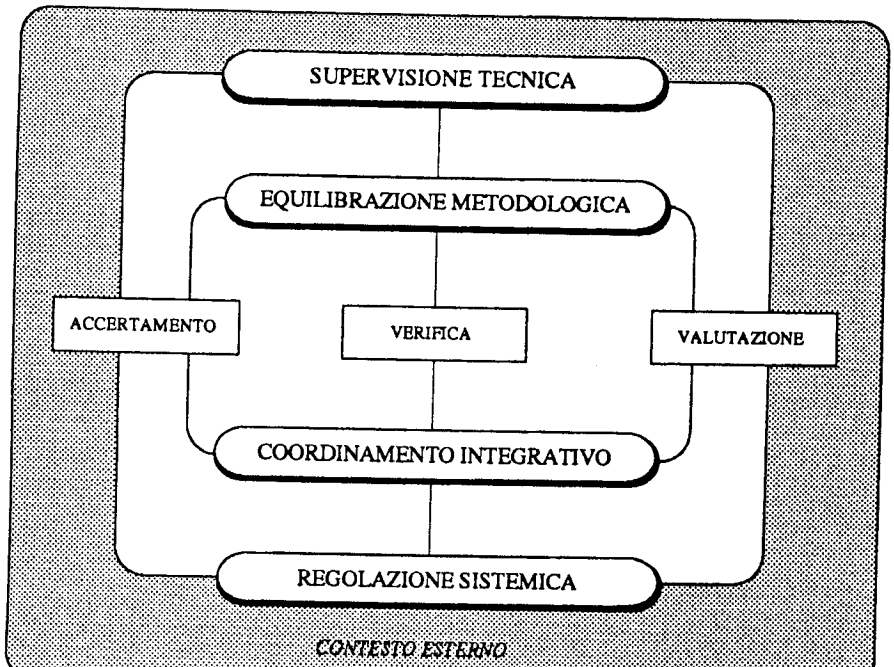

Fig. 23: I compiti della meta-valutazione

a) Supervisione tecnica delle attività valutative. Con i compiti di supervisione la meta-valutazione indaga:

- rispetto all'accertamento: la correttezza nel rilevamento dei dati, la validità, l'attendibilità e l'efficienza degli strumenti adottati (mediante le usuali tecniche utilizzate nelle indagini statistiche);
- rispetto alla verifica: la pertinenza degli strumenti alle ipotesi progettuali, la coerenza delle procedure di verifica con le proprietà dei processi formativi effettuati (con l'uso delle metodologie della pedagogia sperimentale);
- rispetto alla valutazione: la significatività delle indagini qualitative, la rispondenza alla comprensione dei processi e l'utilità delle informazioni prodotte (con l'analisi delle convergenze-divergenze e con lo sviluppo di triangolazioni valutative).

b) Equilibrazione metodologica delle attività valutative. Considerata l'insufficienza di una meta-valutazione che utilizza gli stessi strumenti adottati nelle specifiche attività valutative (rispettivamente statistici, sperimentali e descrittivi) si rendono necessarie attività che metodologicamente possano riequilibrare le valenze eccessivamente quantitative o per contro eccessivamente qualitative. Il compito della meta-valutazione in questo caso è quello di porre interrogativi "qualitativi" e di iniettare metodologie descrittive là dove dominano i numeri e viceversa di porre interrogativi "quantitativi" e di iniettare il rigore sperimentale là dove dominano le descrizioni.

c) Coordinamento integrativo delle attività valutative. I compiti della meta-valutazione indicati nei punti precedenti si consumano all'interno delle singole attività valutative, questi invece intendono fungere da raccordo interno al sistema. La regia metavalutativa consiste essenzialmente nel far sì che tutte le attività valutative siano orientate verso un unico scopo, che nei travasi di input-output tra accertamento, verifica e valutazione si adottino i medesimi protocolli comunicativi, che tali attività forniscano puntualmente le informazioni richieste onde garantire un coordinamento progettuale coerente.

d) Regolazione sistemica tra il sistema formativo e il contesto esterno ad esso. Tutte le attività valutative rispondono a criteri di coerenza logica interna e fondamentalmente si "misurano" in termini di significatività rispetto ai processi attivati entro il sistema formativo (significatività qualitativa per la valutazione, progettuale per la verifica, statistica per l'accertamento). La meta-valutazione, invece, risponde a criteri di coerenza esterna, in quanto «implica un disegno di consenso, concertazione e di *partnership* tra i diversi attori che concorrono allo sviluppo socioeconomico»[5] e/o culturale complessivo. Per esempio: se dall'analisi dell'efficacia professionale della formazione ricevuta emergono dati con-

traddittori rispetto ai giudizi di valutazione, nessuna delle attività valutative "interne" può essere in grado di spiegare-comprendere le cause di tale discrasia. La meta-valutazione si propone quindi come elemento di feedback regolatore tra il sistema formativo e quel contesto allargato che aveva esplicitato la domanda di formazione. Operativamente, in questo caso la procedura migliore sembra essere quella di ripercorrere, in modo sistematico, tutte le tappe della valutazione, della progettazione e della gestione formativa. Per esempio, ci si chiederà:

- i criteri di valutazione rispondono coerentemente agli scopi formativi concordati nel programma?
- le procedure di verifica tengono conto delle differenze individuali nelle esperienze, negli stili, nelle competenze, nelle reazioni al cambiamento, ecc.?
- le operazioni e gli strumenti per l'accertamento sono tarati e calibrati alle caratteristiche specifiche delle diverse componenti indagate?
- le metodologie utilizzate per valutare sono le stesse adottate per formare?
- le competenze e i contenuti sottoposti a valutazione sono coerenti con quelli effettivamente "processati" nell'intervento?

Nella tradizione della pratica valutativa la maggior parte delle attività si concentra nell'individuazione, nella spiegazione e nel superamento dell'errore. Con la meta-valutazione si capovolge la prospettiva: al posto della valutazione dell'errore si prendono in considerazione gli *errori di valutazione* [6], ossia tutti quei fattori soggettivi e personali che a diverso titolo possono inficiare la correttezza valutativa. Prenderemo in esame alcuni di questi fattori in un successivo capitolo. Vale comunque la pena di precisare che l'analisi dell'errore di valutazione non è *il* compito della meta-valutazione, ma è soltanto uno strumento ad essa funzionale per condurre efficacemente le attività di supervisione, di equilibrazione, di coordinamento e di regolazione.

In sintesi, la meta-valutazione si configura come un insieme di attività criticamente riflesso su tutti i processi valutativi intrapresi e il suo scopo è quello di convalidarli contestualmente ai progetti, ai prodotti e ai processi formativi.

Le funzioni delle attività valutative

Assumiamo come funzione principale della valutazione la capacità di leggere e di interpretare la realtà entro quadri valoriali personali e secondo misure e schemi convenzionalmente determinati.

Ma la valutazione, come abbiamo visto, si esplicita in una moltepli-

cità di attività e in ciascuna di esse si assume come prioritaria una specifica funzione: così l'accertamento "serve" per spiegare, la verifica per progettare, la valutazione per comprendere, la meta-valutazione per decidere e agire. Orbene queste quattro funzioni unitariamente contribuiscono a delineare quella che riteniamo sia la "vera" funzione valutativa (*interpretazione valoriale*) ma, se prese nella loro singolarità, rappresentano soltanto corollari di sostegno e di aiuto o allo studio dei processi formativi (spiegazione-comprensione) o alle attività ad essa conseguenti (progettazione-decisione).

a) *Funzione esplicativa*. La valutazione aiuta a *spiegare* il mutamento dei fenomeni, «infatti non produce mai certezze, ma estrae congetture e le riveste di senso» (Margiotta, 1990, p. 26). «Spiegare vuol dire, in effetti, rendere conto dei fenomeni a partire da qualcosa di altro da loro, con cui li associamo secondo relazioni considerate come necessarie, o almeno sufficienti. A tale scopo facciamo appello a entità o a processi elementari che si pensa siano all'origine dei fenomeni osservati, o che permettono di ricostituire questi ultimi attraverso combinazioni o raggruppamenti. La spiegazione implica dunque sempre l'intervento di parti costitutive e di fattori interni o esterni rispetto al campo studiato, nonché di interazioni cui partecipano queste diverse entità» (Delattre, 1984, p. 33). Spiegare, quindi, per *diagnosticare* i fenomeni, ossia per conoscere (*gnósis*) la realtà attraverso (*dià*) alcuni segni. Saranno pertanto i segni ritenuti significativi (*indicatori*) a «dare senso» alle conoscenze.

b) *Funzione progettuale*. La valutazione convalida o smentisce, in tutto o in parte, le ipotesi formulate nell'ambito di piani sperimentali o di progetti operativi. La funzione *progettuale* della valutazione garantisce continue retroazioni tra il disegno formativo e le azioni formative attivate. Tutto ciò comporta la capacità previsionale (*prognostica*) connaturata alla valutazione: la valutazione non serve soltanto per fotografare la realtà ma anche per rilevarne le continuità e le discontinuità tra cause, fenomeni e conseguenze, e quindi prognosticarne lo sviluppo.

c) *Funzione "comprendente"*. La valutazione *aiuta a comprendere* i processi, ossia a farli propri, entro il personale vissuto esperienziale. Con la comprensione si assumono sia la capacità diagnostica che quella prognostica, ma in questo caso la conoscenza e la previsione vengono filtrate e commisurate all'esperienza personale. Questa funzione mette in risalto le caratteristiche soggettive e personali, piuttosto che quelle strumentali o progettuali.

d) *Funzione decisionale*. La valutazione *promuove decisioni orientate*, con l'assunzione della responsabilità delle scelte effettuale mediante l'attivazione di opportune strategie d'intervento. La funzione decisio-

nale della valutazione è quella che maggiormente le imprime il carattere di *formatività*: la valutazione è formativa quando permette di modificare e di adattare percorsi differenziati. Ciò significa che la valutazione deve valorizzare la "positività" nelle persone, nelle situazioni e nei processi se vuole garantirsi decisioni orientate, costruttive e generative. In altre parole individuando soltanto ciò che una persona non sa o non sa fare, o la carenza di risorse oppure un mancato coordinamento si arriva tutt'al più ad una parziale diagnosi; se si vuole decidere sul "che fare" è necessario partire da quello che la persona realmente sa fare, dalle risorse effettive, dai processi accaduti o in atto. La valutazione "in negativo" non indica come superare l'errore, quella "in positivo" comprende l'errore mettendone in evidenza la dissonanza dal contesto valorizzato.

Dietro a ciascuna di queste funzioni esiste una particolare concezione di *Evaluation Research:* quella esplicativa emerge dagli approcci sperimentali, quella progettuale dai comparativi e dagli approcci orientati ai consumatori, quella comprendente dai transazionali, quella decisionale, ovviamente, dagli approcci decisionali e da quelli organizzativi. L'integrazione funzionale della valutazione non poteva assumerne una come prioritaria: sono tutte importanti, ma svolgono compiti di *aiuto alla valutazione* (di spiegazione e di comprensione) o di *aiuto alla formazione* (di progettazione e di decisione). La loro integrazione, invece, contribuisce a disegnare il ruolo autonomo della valutazione che consiste nell'imparare dall'esperienza e nel progressivo raffinarsi nella capacità di leggere e di interpretare la realtà.

Note

[1] Se l'esclusione della verifica dalle attività valutative è evidente nei sostenitori degli approcci "intuizionisti" (Stake, Rippey, Guba, ecc.), va ricordata anche la separazione tra verifica sperimentale e la valutazione ad essa successiva come indicato da Gattullo (1988, p. 105).

[2] Utilizziamo il termine accertamento in sostituzione di "controllo" proposto da U. Margiotta (1990), poiché riteniamo che quest'ultimo veicoli valenze semantiche connesse al «potere di controllo» o, come viene indicato dagli studiosi di auto-analisi, al «controllo da parte del potere». A queste conclusioni siamo giunti anche a seguito dei risultati ottenuti applicando un differenziale semantico a 153 dirigenti scolastici (direttori didattici e ispettori tecnici) dell'Emilia Romagna. Utilizzando le medesime coppie di aggettivi sui tre termini-chiave (controllo, verifica e valutazione) è chiaramente emerso il divario semantico tra il primo e gli altri due. Il "controllo", specie nei dirigenti più giovani o di nuova nomina e, in generale, per il sesso femminile, non si è scostato nella dimensione di attività, quanto invece su quelle inerenti la forza, la potenza e la dipendenza raggiungendo i picchi più elevati nelle aggettivazioni relative a "freddo", "non morale" e "dipendente".

Con il termine accertamento, che non abbiamo sottoposto ad analisi differen-

ziale e che fuori d'ogni dubbio veicola anch'esso valenze semantiche di tipo "fiscale" ma che supponiamo meno forti di quelle connesse al termine controllo, intendiamo indicare, in analogia all'inglese *assessment*, le attività di *stima* (per quanto possibile neutrale) di un oggetto o di un fenomeno.

[3] Sul versante degli strumenti psicologici, a parte le riserve ampie e generalizzate provenienti anche da quelle scienze, non si vede quale significato formativo possa assumere la misura del quoziente di intelligenza. È molto più interessante, a nostro avviso, la "misura degli atteggiamenti" considerato che può fungere sia da ipotesi di lavoro formativo sia da accertamento dei fenomeni che accompagnano i processi formativi.

Sul versante degli strumenti sociologici (questionari, interviste, *surveys*, ecc.), si pone maggiormente il problema della loro funzionalità piuttosto che della loro validità scientifica. In altre parole tutto dipende da che cosa si vuole fare con i risultati emersi con tali strumenti. È inutile, oltre che deleterio, voler sottoporre tutto ad accertamento: è più opportuno indagare pochi elementi purché conducano a risultati tutti utilizzabili in ambito formativo. Per esempio: in un questionario, le domande sulla vita privata dei partecipanti (famiglia, tempo libero, concezioni religiose o ideologiche, ecc.), a parte la loro intrusività, possono risultare completamente inutili ai fini della costruzione o dell'implementazione del progetto formativo; possono invece risultare in parte giustificate se si intende condurre un'analisi delle motivazioni, ma se poi i risultati dell'indagine non vengono utilizzati (spesso si fanno domande ma non si ascoltano le risposte) o peggio ancora vengono utilizzati per scopi non formativi (come la selezione del personale) è deontologicamente obbligatorio eliminare tali items.

[4] Spesso anche nella valutazione, processo prettamente qualitativo, vengono impropriamente applicate categorie di classificazione utilizzabili tutt'al più e con le dovute cautele in fase di accertamento e ciò comporta erronee ripercussioni in tutto il processo formativo. Ammoniscono, al riguardo B.S. Bloom, D. Hastings, G. Madaus (in *Handbook on Formative and Summative Evaluation*, New York, McGraw-Hill, 1971, p. 61): «L'aspetto più funesto e distruttivo del nostro attuale sistema educativo è l'insieme di aspettative sull'apprendimento, che ogni insegnante porta all'inizio di un nuovo corso o periodo prestabilito. Egli si aspetta che un terzo dei suoi allievi apprenda bene quello che viene loro insegnato, un terzo lo apprenda meno bene ed un terzo non riesca o passi appena. Queste aspettative sono trasmesse agli allievi attraverso le impostazioni e le condotte educative con cui si dà una classificazione, come anche attraverso i metodi e i materiali di istruzione».

[5] La citazione è tratta da A. Bulgarelli, *Impatto della formazione sull'economia regionale: problemi di valutazione*, in «Osservatorio ISFOL», anno XII, n. 5, settembre-ottobre 1990. L'autrice, accanto ad una valutazione *ex ante* ed *ex post* tendente a raccordare la programmazione con l'efficacia dell'intervento formativo, pone particolare rilievo al rapporto tra formazione e sviluppo economico-sociale su una specifica area produttiva.

[6] È questo uno dei numerosi *chiasmi* che costellano le riflessioni sulla valutazione. Accanto a valutazione dell'errore e errore di valutazione, sono frequenti i chiasmi che invertono valutazione con sistema, processo, prodotto, ecc. Per ciò che ci riguarda adottiamo queste figure retoriche semplicemente per definire con precisione i termini del nostro discorso, che comunque considera sempre la valutazione come complemento di specificazione del primo termine.

Capitolo undicesimo

Per un'integrazione delle metodologie valutative

Tutto il nostro studio è stato sovrastato da una sorta di manicheismo metodologico, riverbero di conflittuali concezioni filosofico-epistemologiche in ordine alla natura della conoscenza prodotta. Due tipologie d'indagine, quindi, l'una quantitativa (derivata da concezioni sperimentali esplicative) e l'altra qualitativa (derivata da concezioni fenomenologiche *comprendenti*), che non si differenziano per la presenza o meno di numeri, di descrizioni o di narrazioni, che non dicono cioè le stesse cose in modo diverso, ma che conducono a conoscenze diverse.

In questa situazione parrebbe lecito chiedersi se è opportuno cercare un'integrazione tra metodologie opposte. Non è una questione di opportunità tecnica, bensì di *corroborazione della validità* della ricerca valutativa. Se è possibile un'integrazione degli scopi, delle funzioni e degli oggetti di valutazione la derivata metodologica deve essere necessariamente positiva. In altre parole, se l'integrazione indicata per scopi, funzioni e oggetti, in prospettiva sistemica, non conduce a commistioni improprie, ma, salvaguardando le singole visuali di approccio, si propone come regia, coordinamento, supervisione e pianificazione degli intrecci tra gli uni e gli altri, l'integrazione metodologica non si consumerà in un arduo tentativo di fondere tecniche di indagine qualitative e quantitative, quanto nell'individuazione degli elementi di raccordo e di complementarità che tra esse possono esistere.

Sono questi, quindi, gli interrogativi che ci poniamo:

- Quali sono i dati e le informazioni, risultanti da trattamenti quantitativi, che possono fungere da input ad un trattamento qualitativo (e viceversa)?
- Quali sono gli svantaggi e i vantaggi di questi travasi informativi?
- In quali situazioni è preferibile adottare una metodologia a causa dell'inadeguatezza dell'altra?
- Come si può pianificare un approccio metodologico integrato?

Per poter rispondere a tali interrogativi è opportuno ricapitolare separatamente le caratteristiche salienti delle due metodologie: per quella che per brevità definiamo quantitativa, oramai consolidata e accuratamente definita nelle procedure e negli strumenti, ci soffermeremo sulla tecnica dell'inchiesta nello sviluppo delle sue fasi; mentre per quella *qualitativa*, nei limiti di un dibattito metodologico appena avviato, cercheremo di individuare i criteri e gli strumenti, di raccolta e di elaborazione, maggiormente condivisi.

La metodologia quantitativa: l'inchiesta

La strategia dell'inchiesta può essere considerata il compendio dell'approccio quantitativo alla ricerca valutativa ed adotta come strumento privilegiato il *questionario standardizzato* applicato a campioni di popolazioni. Le fasi metodologiche dell'inchiesta, che per lo più viene avviata a seguito della domanda di uno specifico committente, raggruppa le scelte, le decisioni e le attività che in essa si prevedono.

*a) **Fase ideativa*** con l'individuazione degli oggetti della ricerca e della prefigurazione dei suoi percorsi. In questa fase si tratta di decidere:

a1) quale tipo di struttura teorica conferire all'indagine stabilendo se lo scopo dell'indagine stessa sia di descrivere fenomeni quantificandoli (ricerca descrittiva) oppure se il suo scopo sia quello di spiegarne i fattori e le condizioni che li determinano (ricerca esplicativa), mediante la formulazione di ipotesi e l'assunzione di un modello di verifica delle ipotesi (procedendo in ordine ai classici principi delle concordanze, delle differenze e delle variazioni concomitanti secondo la logica del metodo sperimentale);

a2) come legare e tradurre i quesiti sollevati dalla struttura teorica in strumenti operativi (per esempio, come passare da un'idea astratta ad una corrispondente domanda del questionario). Questa decisione comporta la scelta degli indicatori e delle variabili. Lazarsfeld (1967) nel parlare degli indicatori assegna a questi il compito di specificare un'"immagine" che corrisponde alla "referenza" ovvero all'immagine mentale che deriva dall'oggetto osservato. Gli indicatori consisterebbero quindi nella traduzione di questa immagine in aspetti «suggeriti dalla vita». L'autore ricorda in merito l'esperienza dei test di intelligenza il cui studio ha comportato la scomposizione di questa nozione in diverse dimensioni: intelligenza verbale, manuale, ecc. Ma avverte che «la relazione fra un concetto e un indicatore è definibile in termini di probabilità e non di certezza» (p.45).

Margiotta (1990) precisa che gli indicatori sono «le funzioni macro-

scopiche non analitiche qualitative delle discontinuità di un sistema, e per ogni sistema astratto gli indicatori sono le informazioni sussistenti» (p. 145). Egli distingue gli indicatori nei seguenti «tipi:

Indicatori strutturali: ovvero quelli che corrispondono a livello di complessità del sistema e contengono il numero totale di elementi contenuti dal sistema, indipendentemente dalla loro natura o dagli stati che occupano.

Indicatori "attanti" o condizionanti: ovvero quelli che esprimono un insieme di azioni esterne imposte al sistema; è il caso dell'azione di un campo esterno al sistema oppure dell'azione di un qualsiasi elemento esterno non esplicitamente descritto.

Indicatori funzionali: ovvero quelli che considerano come estrinseci per motivi di comodità dell'indagine discontinuità e salti che invece potrebbero essere considerati intrinseci al sistema.

Indicatori "civetta": quelli che appaiono inizialmente come condizionamenti o limiti estrinseci allo sviluppo e all'innovazione del sistema, senza che si sappia se corrispondono al reale livello di complessità del sistema (indicatori strutturali) o se è possibile tradurli in caratteristiche di discontinuità estrinseche al sistema indagato.

Indicatori trasformazionali: quelli che indicano i salti di qualità ovvero le trasformazioni del sistema e aiutano a spiegare, descriverne, prevederne l'evoluzione.

A parte la prima e l'ultima delle tipologie individuate, gli altri indicatori hanno un'incidenza diretta sulla definizione degli elementi che caratterizzano un sistema, ma intervengono in modo disuguale nella ricerca e generalizzazione di modelli esplicativi della evoluzione del sistema» (Margiotta, 1990, pp. 145-146).

È appena il caso di precisare che la variabile, a differenza dell'indicatore, non sta ad indicare un particolare livello di astrazione, ma una proprietà dei concetti suscettibile di assumere valori diversi.

b) ***Fase progettuale*** in cui si compiono precise scelte coerenti con le decisioni assunte.

b1) La prima scelta riguarda la costruzione degli strumenti dell'indagine. Nell'inchiesta lo strumento prevalente è il questionario "standardizzato" in quanto orienta l'osservazione (ciò che va osservato e come va osservato) in modo omogeneo, prevedendo domande standard e, generalmente risposte standard. In modo empirico si procede alla stesura del questionario con:

- l'enumerazione dei concetti principali dell'indagine e le loro specificazioni (sia i concetti determinanti che quelli ausiliari, di supporto o di contorno),

- l'indicazione accanto a ciascun concetto dei relativi indicatori che prefigurano le domande,
- la previsione degli stati possibili entro ciascun indicatore,
- lo sviluppo della continuità logica degli argomenti di indagine.

Vanno quindi decisi i criteri del *questioning*, ossia:

- l'apertura o la chiusura delle domande,
- l'unidimensionalità delle categorie di risposta,
- lo statuto delle domande: introduttive, filtro o di controllo,
- la codifica delle risposte,
- le istruzioni circa le modalità di iscrizione.

b2) La seconda scelta riguarda le persone da sottoporre ad inchiesta ovvero la costruzione di un campione. L'ottimizzazione campionaria è ovviamente dettata da motivazioni di costi e di tempi. La condizione fondamentale del campionamento è determinata dalla rappresentatività del sottoinsieme estrapolato dalla popolazione, in modo da poter inferire e stimare le caratteristiche di questa mediante le osservazioni sul campione.

Tipologie di campioni

- Campioni Probabilistici
  - casuali semplici
  - stratificati
    - proporzionali
    - non proporzionali
    - a ripartizione ottimale
    - a stadi
    - a grappolo
- Campioni non probabilistici (ragionati)
  - omogenei
  - strutturali
  - eterogenei
  - casi estremi
  - casi devianti

*c) **Fase di taratura*** con le prove sul campo degli strumenti prodotti. Si somministra in anteprima il questionario su un gruppo ristretto di persone aventi le medesime caratteristiche del campione prescelto. Con la taratura si punta sostanzialmente ad individuare le domande inefficaci specie controllando quelle "spie" che Goode e Hatt (1962) hanno indicato in:

- la mancanza di legami nell'ordine delle risposte o l'eccessiva originalità di tali legami (= *incomprensione della domanda*),

- le risposte tutti o nessuno (= *mancanza di discriminazione*),
- alta proporzione di "non so" o risposte rifugio (= *difficoltà o non pertinenza della domanda*),
- elevato numero di precisazioni e commenti (= *scarsità di alternative nelle risposte*),
- molti rifiuti a rispondere (= *intrusività della domanda*),
- variazione della risposta modificando l'ordine delle domande (= *attendibilità della domanda*).

d) ***Fase operativa*** con l'applicazione del questionario o con la conduzione delle interviste. Esistono in questa fase diverse decisioni da compiere benché quasi tutte dipendenti da precedenti assunzioni di impostazione teorica e metodologica; in breve, esse riguardano:

- la tipologia del questionario: scritto od orale,
- le modalità di trasmissione: inviato o consegnato,
- le modalità di compilazione: autonoma o assistita,
- la scelta e la preparazione degli intervistatori.

Le risposte fornite dagli intervistati verranno poi inserite in un archivio informatizzato (*DataBase*) ordinato a matrice, le cui righe sono costituite dai singoli casi (singole questioni) e le colonne dalle variabili (ovvero dalle risposte alle singole domande). L'incrocio riga-colonna rappresenta quindi il valore della risposta fornita da una precisa persona ad una precisa domanda.

e) ***Fase elaborativa*** con l'interrogazione del DataBase dopo aver sottoposto i dati a trasformazioni mediante le più svariate tecniche statistiche. Le operazioni connesse a questa fase, fino a pochi anni fa estremamente laboriose, sono oggi di gran lunga facilitate con l'uso di software per l'elaborazione statistica dei dati. Tra le diverse tecniche risultano particolarmente efficaci quelle connesse all'analisi fattoriale che permette di indagare sia il rapporto tra le aree semantiche dei concetti e quelle degli indicatori usati per descriverle sia di risolvere parte dei problemi inerenti la ponderazione delle variabili.

In concreto, l'analisi fattoriale procede con la costruzione:

- delle variabili e delle relative domande da inserire nel questionario,
- della matrice dei dati (DataBase),
- della matrice dei coefficienti di correlazione,
- della matrice della varianza spiegata tramite "l'analisi delle comparazioni principali",
- della matrice dei pesi fattoriali (*factor loadings*) non ruotati,
- della matrice dei pesi fattoriali ruotati,
- della matrice dei punteggi fattoriali (*factor score coefficients*).

*f) **Fase conclusiva*** con l'elaborazione del rapporto finale ossia con la redazione delle riflessioni sui dati che risultano dall'elaborazione. Lo scopo del rapporto finale (che generalmente si invia alla committenza) è fondamentalmente quello di "dichiarare" se gli interrogativi formulati in fase di avvio hanno trovato una risposta o se le ipotesi formulate all'inizio sono state confermate o confutate.

La metodologia qualitativa

Sul *paradigma emergente* della qualità confluiscono diverse concezioni di pensiero, dalla fenomenologia all'etnometodologia, all'interazionismo simbolico. Sono concezioni molto generose sul piano della riflessione teorica, ma non altrettanto su quello delle notazioni metodologiche. Il discorso sul metodo tra gli studiosi degli approcci qualitativi (nell'ottica *comprendente*) è di recente avvio e sebbene ogni scuola sviluppi proprie tecniche in esse vi convergono notevoli elementi di contatto; parleremo, quindi, piuttosto che di *metodo qualitativo*, di tecniche e di criteri di analisi intorno ai quali esiste una condivisione pragmatica di fondo.

L'analisi della qualità nella ricerca valutativa può essere distinta in quattro tematiche: l'oggetto di studio, i criteri metodologici, le tecniche utilizzate e l'elaborazione del materiale.

*a) **L'oggetto di studio***. Boudon (1970) elenca alcune situazioni nelle quali un'analisi di tipo quantitativo si rivela del tutto inadeguato:

a1) Nel caso in cui si debbano *descrivere contesti*: sono situazioni in cui alle analisi quantitative (per esempio, il numero dei partecipanti, la loro ripartizione per categorie, la struttura organizzativa, le caratteristiche fisiche degli ambienti, ecc.) si devono associare analisi qualitative (per esempio, lo stile partecipativo, la coesione tra gli attori, il clima formativo, le reazioni esterne, ecc.). Per ciò che riguarda il nostro discorso, quindi, descrivere un contesto conduce ad un'integrazione metodologica dove le annotazioni di carattere qualitativo servono a "qualificare" l'analisi quantitativa.

a2) Nel caso in cui il fenomeno da esplorare sia *complesso* dove l'intreccio delle variabili è così articolato da risultare confuso e dove le variabili "intervenienti" assumono la dominanza rispetto a quelle prefigurate. Naturalmente il giudizio di complessità rispetto ad un fenomeno varia notevolmente secondo i singoli ricercatori e le scuole di appartenenza. In ogni caso, la complessità non può essere affrontata, almeno nella fase iniziale, con chiavi di lettura quantitative; e ciò per non incorrere in estrapolazioni riduttive e fuorvianti. Solo a seguito di analisi compren-

denti si potranno avviare indagini misurative, purché adeguatamente contestualizzate.

a3) Nel caso in cui il fenomeno sia *unico o.*

a4) Nel caso si tratti di descrizioni di elementi unici. Con queste ultime due situazioni si passa dalle macro-analisi precedenti alle micro-analisi degli oggetti di indagine, i quali accanto ai requisiti dell'unicità posseggono anche quelli della complessità (per esempio, i fenomeni che avvengono all'interno di un'istituzione formativa – o in un'aula – sono unici e irripetibili perché riguardano solo quella situazione e in un particolare momento, e sono nel contempo complessi perché investono un microcosmo di relazioni, di azioni, di rappresentazioni).

In generale, pertanto, sembra che l'approccio qualitativo prediliga i livelli estremi, *micro* e *macro*, di analisi piuttosto che quelli intermedi (e ciò non farebbe che confermare la tesi di Toraldo di Francia, 1990, circa l'inutilità delle misure a quei livelli). Dal canto nostro non possiamo che rilevare che un oggetto di studio non si assume semplicemente sulla base degli spazi lasciati vuoti da altri, invece può essere condiviso e diversamente interpretato mediante una molteplicità di tecniche; in altre parole, la qualità non va ricercata soltanto nell'estremamente piccolo o nell'estremamente grande (solo perché in questi ambiti l'indagine quantitativa «non avrebbe senso»), ma in tutti i fenomeni che regolarmente e quotidianamente qualificano i processi formativi.

*b) **I criteri metodologici**.* Il criterio fondamentale su cui si basa l'inchiesta quantitativa è la validità. Qui, quel criterio viene sostituito da quello dell'autenticità che deriva dalla scoperta (anziché dall'ipotesi) e dalla raccolta libera delle informazioni (anziché dall'investigazione mirata). I criteri ispiratori che guidano l'azione del ricercatore e che sovrintendono le diverse fasi dell'analisi qualitativa vengono così riassunti da Niero (1987):

b1) Induzione analitica. La logica della ricerca è prettamente induttiva: si inizia con il raccogliere informazioni in modo dettagliato e possibilmente senza la guida di una teoria o di un progetto. Le ipotesi vengono suggerite dalla realtà indagata e vanno accuratamente escluse dalle premesse dell'indagine. Le generalizzazioni conclusive non vengono verificate e la loro bontà viene valutata esclusivamente sulla base della loro capacità di contenere adeguatamente tutti gli aspetti considerati importanti emersi dall'indagine.

b2) Prossimità. Non è il valutatore-analista che suggerisce cosa esaminare ma è la realtà (che egli sta osservando) che propone implicitamente quali sono gli eventi importanti da seguire. Nella realtà formativa i soggetti vanno visti all'interno della loro quotidianità, attraverso i loro giudizi e le loro interpretazioni (anche di senso comune).

b3) Problematizzazione del comportamento. L'attività quotidiana dei soggetti viene resa problematica mediante le usuali tecniche transazionali. Quindi, se per un verso occorre minimizzare tutto ciò che può disturbare il "normale" comportamento dei soggetti, dall'altro talvolta è necessario introdurre reattivamente nuovi elementi nella situazione per fare risaltare certi fatti che si considerano importanti.

b4) Ritualità del comportamento. Non esistono ambienti "normali", ma micro-ambienti dove si innestano ritualità quotidiane. È attraverso queste ritualità di comportamento che viene costruito il campo entro il quale si manifestano le "intenzionalità" degli attori (per esempio: l'usuale collocazione dei partecipanti in aula, le procedure di ingresso, di uscita, la successione degli interventi, i ruoli sociali che si affermano tra i partecipanti, ecc.).

b5) Intento descrittivo. Il metodo qualitativo cerca la descrizione di ciò che sta succedendo in quel momento e in quel luogo: la rilevazione e la scoperta hanno la precedenza sulla spiegazione e la predizione.

b6) Comparazione e teorizzazione. La comparazione e la teorizzazione non possono avvenire nell'ambito di una singola indagine: ogni lavoro di ricerca riguarda un caso unico. Tuttavia la comparabilità avviene attraverso l'accumulazione di diversi casi, quindi, attraverso diverse ricerche.

b7) Coinvolgimento dei soggetti nella gestione dell'indagine. Al contrario dell'inchiesta che presuppone una pluralità di ruoli diversi ed un'accurata organizzazione dell'intervento, la ricerca qualitativa richiede una stretta unità e un forte coinvolgimento fra chi raccoglie i dati sul campo e chi li elabora.

*c) **Gli strumenti di indagine**.* Nella metodologia qualitativa gli strumenti non assumono una collocazione preordinata come nell'inchiesta: alcuni indirizzi prediligono certi strumenti, altri li adottano in modo concatenato o alternato e in momenti diversi dell'indagine, al punto che gli stessi strumenti producono effetti diversi. Queste sono, in sintesi, le tecniche più frequentate:

c1) l'osservazione partecipante che consiste nell'immersione all'interno del campo d'indagine del ricercatore e in senso stretto nella partecipazione alle vicende quotidiane dell'ambiente indagato. È la tecnica per antonomasia dell'approccio comprendente, ma nasconde anche una diversità di indirizzi a seconda dell'accento posto sulla partecipazione o sull'osservazione. Possiamo avere pertanto: 1) partecipazione completa, 2) partecipazione osservante, 3) osservazione partecipante, 4) osservazione completa. Nei casi estremi il ricercatore è completamente interno (attore) o esterno (spettatore) al sistema analizzato, nei casi intermedi per un verso c'è un "interno" che funge da osservatore (partecipazione

osservante) e per l'altro un ricercatore che si fa accettare dal sistema "come se" fosse un attore a tutti gli effetti (osservazione partecipante). Bailey (1985) suggerisce, in termini generali, una procedura nelle seguenti fasi:

- decisione sugli obiettivi dell'indagine,
- decisione sul gruppo di soggetti da studiare,
- accesso al gruppo,
- instaurazione di un rapporto con i soggetti da studiare,
- realizzazione dell'indagine mediante osservazione e registrazione (da pochi giorni ad alcuni anni),
- analisi dei dati,
- redazione del rapporto finale.

c2) L'intervista in profondità che consiste in un'intervista programmata dal valutatore nei suoi lineamenti essenziali ma che le persone interpellate hanno tutta la possibilità di evadere o di ricreare (Banaka, 1981). La stessa possibilità è ovviamente lasciata anche all'intervistatore il quale può approfondire particolari elementi a seguito di intuizioni che nascessero nel corso dell'intervista. La riuscita dell'intervista è legata in buona parte alla capacità di creare particolari legami di empatia e di partecipazione emotiva con l'intervistato. Una efficace possibilità di integrazione tra qualità e quantità si ottiene coniugando le due tipologie di intervista, quella esplicativa e quella in profondità: le due non si applicano in contemporanea ma l'una succede all'altra. Anticipando l'intervista dell'inchiesta i dati risultanti fungeranno da traccia di sviluppo per l'analisi qualitativa dell'intervista in profondità. Anticipando, invece, quella in profondità, le considerazioni che emergeranno contribuiranno a disegnare la logica degli argomenti (e degli indicatori) necessari al questionario (che non verrà comunque somministrato alle medesime persone).

c3) Lo studio di caso che consiste nel raccogliere tutte le informazioni intorno ad una situazione circoscritta (caso), ricostruita mediante documenti o interviste agli attori. L'aspetto metodologico saliente di questa tecnica è di permettere la rilettura analitica e diacronica delle vicende accadute dal punto di vista delle persone protagoniste e di ciò che documenta la loro attività. I rapporti di ricerca di questo tipo riportano integralmente "il caso" come è stato raccontato dagli attori senza aggiunta alcuna da parte del ricercatore.

c4) L'analisi conversazionale che non riguarda la struttura del linguaggio ma lo studio del *conversare ordinario e quotidiano*. Si prendono, quindi, in considerazione le modalità della comunicazione verbale per analizzare gli atteggiamenti dei parlanti: chi parla prima e chi dopo, come si inizia e come si conclude un discorso, come è costruito un di-

scorso nelle relazioni logiche tra il tutto e le parti, come si modifica il linguaggio e a seguito di quali relazioni (per esempio, nel corso di una prova o di un esame).

c5) L'etnometodologia che si presenta come tecnica, oltre che come filosofia sociale, con un'accentuata impostazione comportamentistica; essa non ricerca il senso soggettivamente percepito dagli attori, quanto il senso dell'azione derivabile dal contesto in cui si esplica (Giddens, 1976). Con l'etnometodologia si analizzano le espressioni comportamentali *indicali*, ossia quelle che stanno a significare la dipendenza dell'azione dal contesto. Alcuni studiosi incorporano l'analisi conversazionale nell'etnometodologia; va precisato, comunque, che quest'ultima si occupa dei comportamenti nella loro complessità, anche verbali, mentre l'analisi conversazionale si occupa del "verbale", ma non soltanto nei suoi aspetti comportamentali.

c6) L'analisi del contenuto che, con le sue origini ermeneutiche, prevede il trattamento e l'interpretazione di documenti o del materiale risultante dalle interviste. In questo ambito è interessante notare come la *content analysis* non preveda soltanto tecniche di tipo qualitativo ma anche quantitativo: è sufficiente ricordare le tecniche statistiche delle ricorrenze, delle occorrenze e delle concordanze sui testi (specie sui classici o sui testi sacri).

c7) Le tecniche audiovisive che sostituiscono l'occhio dell'osservatore (e la sua interferenza) nella registrazione degli eventi. Il compito del ricercatore, in questo caso, è quello di progettare anticipatamente l'oggetto dell'osservazione, i tempi e i modi di registrazione. Accanto alla possibile alterazione dei comportamenti spontanei, non va sottovalutata la dimensione etica connessa alla consapevolezza o meno degli osservati nell'essere sottoposti ad indagine.

*d) **L'elaborazione del materiale***. Secondo la sistematizzazione proposta da Lazarsfeld (1967) le informazioni qualitative possono essere elaborate a seconda che riguardino: 1) singole osservazioni, 2) sistemi descrittivi, 3) analisi qualitative di relazione e 4) formulazioni di sintesi. Tralasciamo le singole osservazioni che si possono ricondurre all'*oggetto della metodologia qualitativa* precedentemente illustrato (al punto *a*) e consideriamo le altre tipologie elaborative.

d1) La costruzione di sistemi descrittivi tende a combinare i risultati di più osservazioni qualitative per costruire "sistemi di descrizioni". I sistemi descrittivi possono assumere la veste di *classificazioni preliminari* come aggregati di informazioni utili alla definizione, per esempio, di una organizzazione efficiente o di un buon insegnamento, oppure la veste di *tipologie sistematiche* anche con l'uso di strumenti quantitativi per la costruzione di indicatori. In questo caso è frequente osservare l'incrocio

fra due variabili dicotomiche che conducono a quattro tipologie diverse di atteggiamenti. Per esempio, incrociando per un formatore la variabile competenza disciplinare *(x)* con quella di competenza relazionale *(y)*, avremo atteggiamenti partecipi *(x+,y+)*, conoscitori *(x+, y-)*, amicali *(x-, y+)* e ostili *(x-, y-)*.

d2) L'analisi qualitativa di relazioni. L'intento, in questo caso, non è soltanto di descrivere ma anche di trovare connessioni, spesso suggerite dagli stessi intervistati, nelle relazioni tra eventi e fenomeni. Lazarsfeld non esita a parlare in questo caso di "para-statistica" date le forti somiglianze con i processi di spiegazione delle indagini quantitative nel confrontare più casi analizzati in modo omogeneo. Naturalmente qui al posto degli indici statistici troviamo *qualificazioni approssimative* del tipo "prevalentemente", "quasi sempre", "la maggior parte", ecc.

d3) Le formulazioni di sintesi. L'aggregazione delle informazioni emerse dalla costruzione dei sistemi descrittivi e dall'analisi qualitativa delle relazioni conduce a configurazioni piuttosto articolate (definite anche *patterns*) che tendono a riassumere la complessità delle relazioni e dei fenomeni entro "modelli" di sintesi che illustrano nelle linee essenziali la loro "tipicità".

Dall'analisi della metodologia *qualitativa* sono emersi molteplici elementi di coniugazione con l'approccio quantitativo in particolare nella descrizione di contesti, nella tecnica dell'intervista, nell'analisi dei contenuti, nella costruzione di tipologie sistematiche o nell'analisi delle relazioni. Esiste comunque un altro livello di integrazione ed è quello proposto dalle tecniche quantitative per analizzare la qualità: ci riferiamo in questo caso agli strumenti per la *misura degli atteggiamenti.*

Tecniche quantitative per l'analisi della qualità

Il concetto di atteggiamento è stato particolarmente studiato nell'ambito della psicologia sociale. Secondo Arcuri e Flores d'Arcais (1974) dalle varie definizioni di atteggiamento sono desumibili chiaramente almeno tre dimensioni:

a) una componente *cognitiva* che comprende l'insieme delle conoscenze e delle credenze di una persona, relativamente ad un certo oggetto, materiale o immateriale (la formazione, l'istituzione, il lavoro, il manuale, ecc.),
b) una componente *affettiva* riferita circa il grado di favore o sfavore circa quel determinato oggetto,
c) una componente *conativa* che prefigura una predisposizione ad agire a favore o contro quell'oggetto.

L'analisi degli atteggiamenti presenta motivi di notevole interesse poiché permette la lettura dei fenomeni nei momenti e negli elementi di congiunzione e di raccordo tra i sistemi di valori degli individui e il loro comportamento concreto. Gli atteggiamenti, quindi, rappresentano un "oggetto di studio" comune e la loro analisi può assumere sia intenti esplicativi che descrittivi.

Lo strumento per eccellenza per "misurare" gli atteggiamenti è rappresentato dalle *scale di atteggiamento* che, pur nella diversità dei diversi approcci (rappresentati dalle scale di Thurstone[1], quella di Lickert[2], lo *scalogramma* di Guttman[3] e il *differenziale semantico* di Osgood e coll.[4]), ottemperano a tre criteri fondamentali:

a) uso di stimoli che possono servire come sonde da introdurre nella "scatola nera" dell'atteggiamento e ciò avviene segmentando con molteplici indicatori lo *spazio semantico* dell'atteggiamento; dagli stimoli emergono le opinioni degli interpellati che vengono successivamente elaborate dal ricercatore;
b) tutti gli indicatori devono essere riferiti ad uno stesso atteggiamento e così le relative opinioni possono essere dislocate lungo un continuum di intensità diversa;
c) la collocazione assegnabile alle opinioni deve rispettare le caratteristiche ad *intervalli* delle grandezze scalari, ovvero vanno quantificate le distanze di giudizio fra un'opinione e l'altra.

Naturalmente a partire da quest'ultimo criterio si incamminano le divergenze tra i quantitativi e i qualitativi: i primi sostengono di spiegare gli atteggiamenti mediante le opinioni, i secondi di raccogliere semplicemente una serie di opinioni che possono anche qualificare un atteggiamento, ma che non è possibile determinare con precisione una loro relazione biunivoca.

Il nostro intento, comunque, non intendeva spingersi nei meandri di una fusione impossibile tra concezioni esplicative e descrittive: per ciò che ci riguarda è importante aver individuato non soltanto la loro possibile convivenza nell'articolazione di un intervento di *Evaluation Research* (e quindi rispetto ad un unico oggetto di studio) con lo scambio di informazioni sottoposte a verifica (dai quantitativi) e a valutazione (dai qualitativi) ma anche la loro condivisione di strumenti e di tecniche d'indagine in ordine ad un elemento cardine dell'attività valutativa dei processi formativi, ossia a quell'atteggiamento che, mosso da un sistema individuale e contingente di valori, si esplicita in comportamenti manifesti.

Possiamo, pertanto, ricapitolare in forma grafica i luoghi di integrazione (negli oggetti, nelle attività e nelle funzioni) in ordine alle metodologie valutative. Il quadro che ne risulta (v. figura 24) si presenta sen-

za dubbio eccessivamente schematico con una collocazione degli elementi forzosamente strutturata, ciò nonostante ci permette di raffigurare in una visione d'insieme il complesso dei processi valutativi.

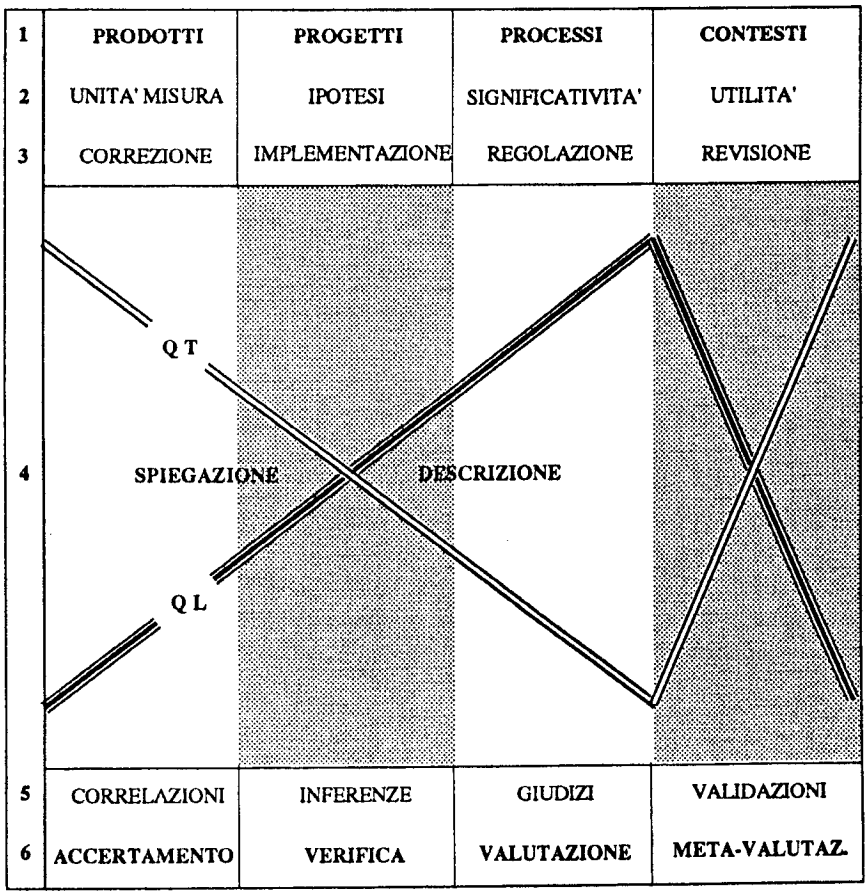

Fig. 24: I luoghi delle metodologogie (quantitive e qualitative) nel sistema valutativo

Legenda:

1: oggetti di valutazione
2. elementi di confronto
3. outcomes della valutazione
4. sviluppo di indagini e strumenti ═══ (QT) quantitativi e ═══ (QL) qualitativi
5. strumenti di analisi
6. attività di valutazione

Uno strumento operativo per il controllo sistemico della valutazione

Per coordinare efficacemente l'insieme dei fattori e delle metodologie di valutazione André de Peretti (1980) ha proposto uno strumento che si avvale della tecnica delle liste di controllo. Naturalmente l'uso di liste non preclude l'utilizzazione contestuale di strumenti di misura più rigorosi e formali; va da sé comunque che il rigore perseguito da questa tecnica è prevalentemente sistemico e qualitativo: in altre parole con essa si punta a delineare con la maggior chiarezza e completezza possibili le cause, le connessioni e le implicazioni tra i fenomeni piuttosto che ricercare la precisione delle misure, anche in considerazione che «la misura esatta non solo non è ottenibile, ma quando si riflette bene ci si accorge che non ha nemmeno senso» (Toraldo di Francia, 1990, p. 11).

Questi gli obiettivi dello strumento proposto da A. de Peretti:

- Promuovere la capacità di porsi domande utili per delimitare il campo d'intervento della valutazione.
- Facilitare la scelta degli elementi e delle operazioni implicati nella valutazione.
- Fornire la possibilità di situare con chiarezza una procedura di valutazione su un esteso campo di variabili.
- Permettere di verificare la coerenza di un progetto di valutazione.
- Attirare l'attenzione su elementi dimenticati o su variabili nascoste nell'ambito di un progetto di valutazione.

Le liste di controllo, di seguito illustrate, si rifanno esplicitamente a quelle proposte dallo studioso francese, ma sono state da noi modificate in ordine:

1) ai fattori e alle attività di valutazione "praticabili" in un Centro di Formazione Professionale italiano (quindi rispetto alla nostra realtà e, più precisamente, a quella "istituzionalizzata" dei CFP),
2) alla adozione combinata della tecnica della check-list (che, come strumento qualitativo, non contempla valori di riferimento) con quella della scala di Lickert (che, come strumento quantitativo, invece comporta l'attribuzione di un peso, per quanto soggettivo, all'elemento di controllo),
3) alla possibilità che la conduzione della valutazione sia affidata ad un ricercatore esterno o ad un attore interno, formatore o coordinatore.

GRIGLIA PER VALUTARE LA VALUTAZIONE

Chi è il valutatore

1. Con chi valuta

• da solo	0 1 2
• con altri formatori (stessa disciplina o area)	0 1 2
• con altri formatori (di area diversa)	0 1 2
• con il consiglio di classe	0 1 2
• con esperti psico-pedagogici	0 1 2
• con esperti esterni della disciplina	0 1 2
• con il singolo allievo	0 1 2
• con la classe	0 1 2
• con un piccolo gruppo di allievi	0 1 2
• con la direzione	0 1 2
• con le famiglie	0 1 2
• con soggetti istituzionali esterni	0 1 2
•	0 1 2

(O=NO 1=SI-occasionalmente/parzialmente 2=SI-sistematicamente/completamente)

2. Chi è soggetto a valutazione

• l'allievo	0 1 2
• la classe	0 1 2
• il gruppo	0 1 2
• il formatore	0 1 2
• il coordinatore	0 1 2
• l'assistente tecnico	0 1 2
• l'esperto esterno	0 1 2
• il gruppo di progetto	0 1 2
• il consiglio di classe	0 1 2
• il collegio dei docenti	0 1 2
• la direzione	0 1 2
• la/e famiglia/e	0 1 2
•	0 1 2

(O=NO 1=SI-occasionalmente/parzialmente 2=SI-sistematicamente/completamente)

3. Per chi valuta

- per l'allievo 0 1 2
- per la classe 0 1 2
- per il gruppo 0 1 2
- per il formatore 0 1 2
- per il coordinatore 0 1 2
- per l'esperto esterno disciplinare 0 1 2
- per l'esperto esterno psico-pedagogico 0 1 2
- per il gruppo di progetto 0 1 2
- per il consiglio di classe 0 1 2
- per il collegio dei docenti 0 1 2
- per la direzione 0 1 2
- per la committenza 0 1 2
- per gli organismi istituzionali 0 1 2
- per gli organismi di ricerca 0 1 2
- per le amministrazioni territoriali locali 0 1 2
- 0 1 2

(O=NO 1=SI-occasionalmente/parzialmente 2=SI-sistematicamente/completamente)

4. Che cosa valuta

- i risultati osservabili 0 1 2
- le interpretazioni dei risultati 0 1 2
- i comportamenti 0 1 2
- le conoscenze memorizzate 0 1 2
- gli insegnamenti 0 1 2
- i metodi e le tecniche 0 1 2
- le procedure 0 1 2
- le attitudini 0 1 2
- le capacità 0 1 2
- le abilità 0 1 2
- gli interessi 0 1 2
- gli atteggiamenti 0 1 2
- le distorsioni 0 1 2
- i rischi 0 1 2
- le opportunità 0 1 2
- i vincoli 0 1 2
- gli ostacoli 0 1 2
- il clima formativo interno 0 1 2
- il clima esterno verso la formazione 0 1 2
- le relazioni e le transazioni 0 1 2
- l'immagine 0 1 2
- 0 1 2

(O=NO 1=SI-occasionalmente/parzialmente 2=SI-sistematicamente/completamente)

5. Su che cosa poggia la valutazione

- sui documenti prodotti 0 1 2
- sulle operazioni effettuate 0 1 2
- sulle procedure sviluppate 0 1 2
- sulle situazioni vissute 0 1 2
- sulle strutture in campo 0 1 2
- sulle conoscenze acquisite 0 1 2
- sulle competenze 0 1 2
- sulle condotte 0 1 2
- sugli stili d'apprendimento 0 1 2
- sui ritmi d'apprendimento 0 1 2
- sullo sviluppo della personalità 0 1 2
- 0 1 2

(O=NO 1=SI-occasionalmente/parzialmente 2=SI-sistematicamente/completamente)

6. Con l'aiuto di quali strumenti

- con check-list 0 1 2
- con griglie di analisi 0 1 2
- con fogli di osservazione 0 1 2
- con elenchi di regole 0 1 2
- con inventari di proprietà 0 1 2
- con questionari a risposta aperta 0 1 2
- con questionari a risposta doppia (V/F - 0/1) 0 1 2
- con questionari a risposta multipla 0 1 2
- con questionari a scelta multipla 0 1 2
- con questionari a scala 0 1 2
- con questionari di riordinamento 0 1 2
- con questionari a completamento/integrazione 0 1 2
- con questionari a corrispondenze 0 1 2
- con questionari misti 0 1 2
- con strumenti proiettivi 0 1 2
- 0 1 2

(O=NO 1=SI-occasionalmente/parzialmente 2=SI-sistematicamente/completamente)

Senza entrare nel merito dell'esaustività o della ridondanza delle liste illustrate, peraltro sempre modificabili e adattabili alle specifiche situazioni, si può notare la trasparenza dell'approccio sistemico nell'analisi dei processi.

Le prime tre liste riguardano gli attori del sistema sottoposto a valutazione: l'analisi delle presenze o delle assenze degli attori coinvolti identifica i processi relazionali e interpersonali tra coloro che valutano, tra i valutati e tra i committenti (reali o supposti) della valutazione, ciascun

gruppo al proprio interno e nei confronti degli altri rispetto alle attese, agli obiettivi e alle competenze individuali.

Le altre tre liste (rispettivamente "che cosa valutare", "su cosa poggia la valutazione" e "con l'aiuto di quali strumenti") indagano la coerenza tra gli oggetti di indagine, i contesti di valutazione e le metodologie di supporto.

Lo strumento facilita, inoltre, la comprensione e la valutazione dei processi formativi, accanto a quelli più propriamente valutativi: quando il formatore si pone delle domande del tipo "Quale strumento è più opportuno per valutare le competenze acquisite? E quale invece per le capacità di transfert? Valuto l'alunno o la classe? Per l'allievo o per l'immagine del Centro? Da solo o con o con altri?" significa che si sta ponendo domande in ordine alle dinamiche dei processi formativi che coinvolgono tutti gli elementi, le strutture e le relazioni che partecipano al sistema.

Concludiamo il discorso metodologico con una "pars destruens" che, a nostro avviso, rappresenta un'ulteriore conferma della praticabilità di un approccio integrato di valutazione.

L'errore di valutazione

È prerogativa dell'analisi metodologica riflettere su tutti quei fattori soggettivi e personali che possono inficiare la correttezza, la validità (per la prospettiva esplicativa) e l'autenticità (per la prospettiva *comprendente*) delle indagini valutative. L'analisi di tali fattori rientra tra le operazioni di meta-valutazione precedentemente descritte e può svilupparsi sia in modo autovalutativo (da parte di ciascuno degli attori soggetti a valutazione), sia in modo esterno con l'osservazione sistematica dei comportamenti e degli atteggiamenti di coloro che valutano. Sono errori che possono accadere in tutte le operazioni, sia quantitative che qualitative, allorché interviene il *fattore umano*, e come tali non sono mai annullabili. Ciò che è importante è la consapevolezza della loro possibile esistenza al fine di ridurre al massimo gli effetti deleteri di una valutazione errata.

Proponiamo, quindi, un rapido elenco di questi errori, senza alcuna pretesa di esaustività, mettendo a fuoco la loro collocazione nello svolgimento delle rispettive indagini.

*a) **Errore sistematico.*** Consiste nella *tendenza spontanea a sopravvalutare o,* per contro, *a sottovalutare* l'oggetto sottoposto ad indagine. Per lo più dipende dal *filtro personale* con cui si interpreta il proprio ruolo nella sfera sociale di riferimento.

Si determinano in tal modo due antitetici effetti perniciosi: da un lato l'effetto di indulgenza e dall'altro l'effetto di severità. Coloro che tendono a sopravvalutare sistematicamente le prestazioni (*effetto-indulgenza*) manifestano marcati bisogni di accettazione e di appartenenza al gruppo, di popolarità e di riconoscimento sociale, e, nel contempo, possono presentare difficoltà ad affrontare i doveri sociali (Izzo, 1976, p. 50). Coloro che, invece, tendono a sottovalutare sistematicamente le prestazioni (*effetto-severità*) manifestano comportamenti reattivi improntati all'eccessivo rigore che possono essere riferiti ai bisogni di auto-affermazione e di differenziazione dal gruppo, in pratica al bisogno di individuare un proprio ruolo, specifico e separato dagli altri, o superiore agli altri.

L'errore sistematico è rinvenibile sia nei ricercatori quantitativi che in quelli qualitativi, a nostro avviso i primi maggiormente soggetti all'effetto-severità, i secondi all'effetto-indulgenza.

*b) **Errore di contrasto**.* Consiste nella tendenza a valutare gli altri in modo diametralmente *opposto al proprio modo di essere.* L'errore di contrasto si impernia nella svalutazione o nella sopravvalutazione dell'idea di sé (e delle proprie competenze) rispetto all'*ideale dell'Io* (per esempio, il timido è portato a giudicare gli altri più sicuri di quanto essi siano, il depresso più vivaci, l'introverso più socievoli, il creativo più formali, il razionale più fumosi, e così via). L'errore di contrasto può dar luogo alla svalorizzazione delle proprie competenze oppure di quelle altrui e quindi manifestarsi rispettivamente negli opposti effetti di indulgenza o di severità. Ma in questo caso, a differenza dell'errore sistematico che investe tutta l'utenza sottoposta a valutazione in pari grado, l'errore di contrasto si caratterizza per la sua specificità: per es., l'introverso incapperà negli effetti di indulgenza o di severità specialmente con i più socievoli, il perfezionista con i più disordinati, ecc.

*c) **Errore di espansione indebita**.* Si verifica quando un aspetto noto e conosciuto condiziona la valutazione nei confronti di altri aspetti *non* dipendenti da esso. L'espansione indebita nella valutazione dà luogo a quel noto meccanismo che Thorndike ha definito *effetto alone*. Esso può riferirsi sia alle competenze che alle persone sottoposte a valutazione. Nel primo caso si ha un'espansione indebita quando si deduce impropriamente o affrettatamente il possesso di una competenza sulla base di un elemento estraneo in tutto o in parte a quella competenza (per esempio, se una relazione è precisa e ordinata allora arbitrariamente se ne deduce rigorosità di pensiero e scientificità di metodo; oppure colui che parla in modo forbito può essere indebitamente considerato preparato, intelligente, competente). Nel secondo caso, ancor più pericoloso, l'effetto alone può investire direttamente le persone e non solo le loro capa-

cità; in particolar modo ci si riferisce alle classificazioni dei soggetti secondo categorie estranee agli scopi formativi (per esempio, per livelli di estrazione sociale) che conducono a stereotipie e a condizionamenti mentali nella lettura della realtà. Nella metodologia qualitativa questo errore emerge nella fase di trattamento elaborativo delle informazioni in particolar modo nella costruzione di sistemi descrittivi mediante classificazioni preliminari; nella metodologia quantitativa nella costruzione di indicatori pertinenti con la realtà da valutare.

*d) **Errore logico**.* È riferito alla coerenza di sviluppo del processo di valutazione e consiste, secondo la definizione di Guilford, nello stabilire *arbitrari legami logici* tra eventi indipendenti o autonomi. Se l'effetto alone produce una generalizzazione immotivata di giudizio, l'errore logico si ha in presenza di immissioni di elementi estranei e perturbatori nella coerenza di sviluppo delle procedure, delle argomentazioni e delle conoscenze necessarie e sufficienti al valutare. Il valutatore può incappare in errori logici, per esempio, quando valuta abilità relazionali utilizzando solo contesti disciplinari; quando valuta la competenza didattica di un formatore sulla base del numero dei corsi di aggiornamento frequentati, oppure quando valuta l'efficienza organizzativa in base al tasso di abbandono dei partecipanti dal corso. L'errore logico riguarda le medesime fasi di indagine dell'espansione indebita, in questo caso però le cause sono "razionali" e non "emotive".

*e) **Errore di aspettativa.*** È determinato da giudizi anticipati (*pre-giudizi*) sulle capacità di colui che si deve valutare e ci si attende che le sue prestazioni vi corrispondano. Possiamo riscontrare due tipi di errore di aspettativa: uno passivo e l'altro attivo. Quello *passivo* consiste nel cogliere tra ciò che si può (e che si dovrebbe) osservare solo gli aspetti che confermano l'ipotesi precostituita (e a questo vanno maggiormente soggetti gli approcci sperimentali). Rosenthal e Jacobson hanno, a questo proposito, dimostrato come l'aspettativa, indipendentemente dalla sua origine, può funzionare come *preveggenza che si autorealizza (effetto Pigmalione)*. L'errore di aspettativa *attivo*, ossia provocato dal valutatore, consiste nella scelta e nella formulazione di domande in modo da ottenere le risposte desiderate (e a questo vanno maggiormente soggetti gli approcci "comprendenti"). Tutto ciò si può tradurre in quello che Ancona ha definito come *pregiudizio contagioso* (Ancona, 1968, p. 218).

*f) **Errore di tendenza centrale**.* Derivato dal linguaggio statistico, indica la tendenza a raggruppare valori, punteggi o giudizi verso le posizioni centrali di una determinata scala. Chi valuta è portato ad utilizzare i valori mediani per evitare compromissioni rischiose con la formulazio-

ne di giudizi estremi, molto bassi o molto alti. Nel sistema di valutazione decimale è netta la tendenza a raggruppare i voti tra il quattro e il sette; nelle griglie di valutazione, in cui viene richiesto un giudizio scelto all'interno di una scala di valori superiori a tre, siano essi quantitativi (da 1 a 5 oppure da 1 a 7, ecc.) o descrittivi (da nullo a ottimo oppure da sempre a mai, ecc.) si può facilmente riconoscere come la maggior parte delle scelte cada nei valori centrali.

*g) **Altri fattori personali.*** Un discorso a parte va riservato agli errori derivanti dai *meccanismi di difesa dalle frustrazioni*: errori per proiezione, per razionalizzazione, per identificazione, per rimozione, ecc. Questi fattori, a differenza dei precedenti, si caratterizzano per il loro acutizzarsi di fronte a particolari situazioni di ansia o di stress (p. es., nei periodi finali dei corsi) o per il sopraggiungere di eventi personali psicologicamente traumatici. È questo un terreno che apre altri e più complessi settori d'indagine e di intervento, che, per la loro natura specialistica e delicata, necessitano di approfondite competenze psicologiche. Ciò non significa che il valutatore debba tramutarsi in uno psicologo o in uno psicoterapeuta, ma che sappia individuare correttamente le fonti e le manifestazioni d'ansia che possono disturbare le attività valutative, e quindi formative[5].

Note

[1] Una delle prime formulazioni del problema della misura degli atteggiamenti venne enunciata da Thurstone alla fine degli anni '20, che prendendo le mosse dall'approccio psico-tecnico della psicologia sperimentale, ha alla base un teorema denominato *giudizio per confronto*. Con esso Thurstone (1927) sostiene che è possibile stabilire un confronto fra la grandezza oggettivamente misurata e quella soggettivamente percepita. Sono tre i metodi principali proposti da Thurstone: a) il metodo del confronto a coppie, b) il metodo dell'ordinamento secondo rango, già utilizzato in precedenza da Cattell e c) il metodo degli intervalli apparentemente uguali proposto insieme a Chave.

[2] Lickert (1932) propose una scala di atteggiamento "sommativa" nella quale ad ogni individuo veniva attribuito un punteggio derivato dalla somma non ponderata dei risultati ottenuti su differenti items. La scala di Lickert non contiene tutte le preoccupazioni di uguaglianza degli intervalli laboriosamente enunciata da Thurstone e, malgrado gli indici statistici utilizzati nelle diverse operazioni di selezione compiute sugli items (compreso il coefficiente di correlazione di Pearson) richiedano scale intervallari, la sua struttura si presenta inequivocabilmente ordinale (Perrone, 1977).

[3] Con le scale di Thurstone e di Lickert si ottiene un punteggio attraverso diverse combinazioni di risposta: in altre parole risposte diverse date ai singoli items possono condurre al medesimo punteggio, e non si può quindi risalire dal punteggio finale al profilo delle risposte. Questo problema fu affrontato da Guttman con il suo scalogramma basato sul *coefficiente di riproducibilità* controllando stretta-

mente l'unidimensionalità della scala mediante l'incastro progressivo degli items.

[4] Un ulteriore strumento per misurare gli atteggiamenti è il *differenziale semantico* di Osgood, Souci e Tannembaum (1957), che, eminentemente psicometrico, viene spesso utilizzato nelle inchieste mediante questionario. La scala consiste in una serie di coppie di aggettivi, rispetto ai quali si chiede agli interpellati di valutare un oggetto o un concetto. In ogni coppia un aggettivo viene opposto al suo contrario e si chiede al soggetto di indicare la propria posizione in un continuum a sette livelli che separa i due estremi. L'analisi fattoriale permette di identificare i fattori base che gli autori classificarono in a) valutazione (bello-brutto, prezioso-senza pregio), b) potenza (forte-debole, grande-piccolo), c) attività (veloce-lento, mortale-immortale). Lo scopo del differenziale semantico è quello di individuare significati "connotativi" e le operazioni compiute sulle diverse risposte permettono di trovare le distanze fra gli spazi semantici e le aree di sovrapposizione fra due o più concetti.

[5] Si propone, al riguardo, un interessante strumento di autovalutazione circa gli atteggiamenti degli insegnanti. Il questionario proposto da F. Boschi e altri (denominato Scala VAL-84, in *Valutare i valutatori*, Erip Editrice, 1987) punta all'analisi degli «aspetti qualitativi relativi all'espletamento dei compiti di valutazione scolastica». In particolar modo gli autori hanno preso in esame cinque fattori:

Fattore O: insicurezza ansiosa (preoccupazione, timore irrequietezza di fronte alle difficoltà, tendenza a colpevolizzarsi)

Fattore L: insicurezza paranoide (sospettosità e diffidenza)

Fattore C: debolezza dell'Io (immaturità emotiva, scarsa tolleranza alle frustrazioni, labilità, insoddisfazione, presenza di sintomi nevrotici)

Fattore Q3: scarsa integrazione del sentimento di sé (indolenza, instabilità del carattere, debole controllo delle emozioni e del comportamento)

Fattore Q4: tensione nervosa (eccitazione, irrequietezza, instabilità, iperattività stancante).

Considerazione conclusive

Dice Bateson (1972) che non si valuta davvero se non si assume una *prospettiva ecologica:* un'espressione pregnante che contiene il significato più pieno di quanto abbiamo cercato di dimostrare con il nostro lavoro. La prospettiva ecologica (locuzione che non abbiamo adottato soltanto per motivazioni di abuso linguistico) include quella sistemica e supera i suoi limiti strutturali per comprendersi nella processualità dei fenomeni che studia. In questa veste la formazione è un *processo ecologico* ed ecologica è la valenza più genuina della valutazione quand'essa è formativa, quando coglie le sfaccettature di una realtà in trasformazione nella molteplicità dei punti di vista, quando valorizza la parte in funzione del tutto e comprende il particolare nella qualità della sintesi.

I significati della valutazione in ambito formativo (dove formazione viene intesa come progetto intenzionale e mirato di acquisizione e di trasformazione delle competenze) vanno ricondotti alla razionalità di una retro-duzione che, con continue involuzioni, abbraccia ipotesi e descrizioni in una narrazione sempre più estesa e sempre più profonda. Mediante l'adozione della prospettiva sistemica abbiamo indicato alcune possibilità per superare le *intensioni* dei singoli modelli valutativi cercando di individuare gli elementi e i fattori che essi condividono, quelli che possono indirizzare nuovi ambiti di *Evaluation Research.* L'obiettivo, quindi, non era quello di abbandonare modelli pretestuosamente ritenuti obsoleti o inadatti, bensì quello di integrarli con nuove concezioni, comprendendoli tutti in contesti più ampi e più significativi.

La maggior parte degli approcci esaminati concorda sul criterio pragmatico dell'utilità *funzionale* della valutazione (i suoi risultati devono servire a qualcuno e per qualcosa), altri invece adottano il criterio esplicativo sperimentalista (che comunque conduce soltanto ad attività di verifica), altri ancora assumono il criterio descrittivo nella raccolta dei giudizi individuali associata alla sospensione del giudizio personale. La visione sistemico-ecologica inverte i termini della questione: ogni atto ha

valore in sé prima e mentre si misura con il fuori da sé; la valutazione risponde primariamente ai criteri che essa stessa si è autoassegnata prima di servire a funzioni che in ogni caso la costringerebbero entro le maglie delle loro settorialità.

La processualità dell'oggetto da valutare viene generalmente condivisa da tutti gli approcci sebbene con modalità differenti. Non solo lo sviluppo decisione-azione-cambiamento, nonché lo sviluppo relazionale o quello organizzativo, che assumono come oggetto primario di indagine i processi di formazione (e i risultati sono ad essi commisurati), ma anche i modelli comparativi riconoscono l'importanza dell'analisi delle trasformazioni dei processi (sebbene come variabile derivata dall'indagine sulla trasformazione dei risultati). Ecco, quindi, che l'interrogativo fondamentale che ci siamo posti in apertura e che riguardava la possibilità e l'opportunità di valutare i processi formativi trova una risposta concorde su entrambi i livelli: è possibile valutare i processi purché consapevoli di ciò che dei processi si può valutare (proprietà, relazioni, fenomeni); è opportuno valutare i processi perché, a differenza della valutazione dei prodotti, quella dei processi è *euristicamente generativa* (prefigura lo sviluppo, il *trend*, l'impatto, la ricaduta) e non algoritmicamente conclusa, è una valutazione che apprende dai suoi atti e che non si indurisce nelle certezze predeterminate.

Metodologicamente la valutazione dei processi formativi separa in modo netto gli sperimentali dai fenomenologi nell'assunzione di tecniche e strumenti di indagine, rispettivamente orientati alla rilevazione della quantità e alla descrizione della qualità. Ma le metodologie nella valutazione non vivono di vita propria (così come può avvenire nella ricerca fondamentale): qui sono i criteri necessari alla produzione del giudizio di valutazione, designati da ciascun modello, che ammorbidiscono le primigenie rivalità epistemologiche ai fini della soluzione di problemi pratici e contingenti. La soluzione in prospettiva integrata naturalmente rigetta la dipendenza della valutazione dal suo oggetto: certamente ciascun oggetto può essere indagato più efficacemente (ma anche efficientemente, o qualitativamente?) con una tecnica piuttosto che con un'altra, ma sono i limiti di visuale osservativa che ogni tecnica contiene (e che conduce a limiti interpretativi) che giustificano l'utilizzazione combinata di metodologie quantitative e qualitative per l'analisi dello stesso oggetto.

Abbiamo adottato la prospettiva sistemica per cercare alcune linee di integrazione per la valutazione dei processi formativi. Certamente ad ogni prospettiva sono connaturati i limiti derivanti dai propri fondamenti concettuali: in quella sistemica, come abbiamo più volte sottolineato, essi riguardano principalmente la costrizione dell'analisi entro strutture o, più precisamente, entro modelli di strutturazione della realtà. Le suggestioni delle riflessioni epistemologiche (Delattre) della teoria dei sistemi, specie quelle più recenti in ambito sociale, hanno sciolto alcune riserve

strutturali orientando il discorso sistemico verso concezioni ecologiche che, mediando spiegazione e descrizione, si sono mostrate attente allo sviluppo contestuale degli elementi e dei processi che muovono (in) un sistema formativo.

In quest'ottica anche la valutazione viene analizzata come un sistema di attività e di strumenti: l'analisi delle attività valutative (accertamento, verifica, valutazione, meta-valutazione) ha comportato una parallela indagine circa le tecniche e gli strumenti metodologici che in ciascuna di esse si possono adottare. L'integrazione metodologica tra quantità e qualità, tra numeri e descrizioni, è possibile e su più livelli: *a*) a livello di combinazione articolata delle metodologie rispetto agli oggetti-processi di valutazione; *b*) a livello di analisi incrociata dei risultati emersi con l'uso di metodologie antagoniste (analisi dei contenuti, tipologie sistematiche); *c*) a livello di metodologie incrociate rispetto alla peculiarità quali-quantitativa dell'oggetto (misura degli atteggiamenti); *d*) a livello di contestualizzazione delle metodologie nell'analisi dei medesimi oggetti (triangolazione).

Vogliamo sottolineare, infine, la specularità del processo valutativo: chiunque valuti (ricercatore, formatore, responsabile) mentre controlla, verifica, valuta si trova costretto a riflettere (e quindi a valutare) sulla sua attività sia di valutatore che di ricercatore, formatore e responsabile. L'approccio sistemico suggerisce, quindi, che la valutazione dei processi formativi dovrebbe procedere in modo strettamente interrelato con la valutazione dei processi di valutazione, esattamente come le componenti del sistema formativo che, proprio perché si determinano reciprocamente, dovrebbero vicendevolmente valutarsi. Programmazione, progettazione, applicazione e produzione sono aree che comportano specifici processi tutti orientati alla formazione: ciascuna di esse e i processi che esse veicolano andrebbero valutati dapprima con propri strumenti e proprie metodologie e successivamente con strumenti e metodologie di correlazione mediante indicatori comparabili.

La valutazione si configura come un sistema di attività e di processi strettamente congiunti, basati sull'osservazione, sulla differenziazione, sul contrasto e sul confronto, dove l'elemento focale è rappresentato dalla significatività delle ipotesi, implicite o esplicite, che vengono poste come pietre di paragone rispetto agli esiti ottenuti e ai processi attivati.

Anche se il dibattito sulla valutazione rischia di arenarsi alternativamente sulla validità o per contro sull'autenticità degli strumenti utilizzati, possiamo sostenere che il vero problema non sta negli strumenti ma nell'apertura del pensiero e nella ricchezza di esperienza di colui che valuta, nella sua capacità di porsi in atteggiamento critico (da "ricercatore") nel cogliere l'imprevisto con la libertà della fantasia e nell'affrontare il dubbio con l'umiltà della ragione. Paradossalmente, la valutazione, piuttosto che risposte, dovrebbe restituire continue domande.

Glossario

Abilità
Capacità o idoneità a compiere quanto richiesto rispetto ad uno standard previsto. Può essere semplice o complessa, intellettuale, sociale, professionale.

Abilità complessa
Insieme coordinato di abilità semplici necessario alla produzione completa di quanto richiesto.

Abilità intellettuale
È l'autorappresentazione consapevole che un individuo ha su ciò che sa e che sa fare (e su ciò che non sa e che non sa fare).

Abilità professionale
È la capacità di eseguire le operazioni previste in ambito professionale secondo gli standard richiesti.

Abilità semplice
È l'abilità di base richiesta per l'esecuzione di una singola operazione.

Abilità sociale
È la capacità di partecipare alla vita relazionale e collettiva secondo criteri di responsabilità e autonomia.

Accertamento autentico
Approccio docimologico che si propone di superare il sistema basato su risposte a scelta multipla, per definire nuove modalità mediante risposte aperte, saggi brevi e prove di laboratorio. Presenta gli inconvenienti di essere molto più costoso e di richiedere un giudizio di carattere più soggettivo. La soggettività viene in parte superata attraverso

una correzione centralizzata, nella quale vengono definiti di comune accordo i criteri di correzione.

Adeguatezza
Proprietà dell'intervento formativo soggetta a valutazione. È la capacità del progetto formativo di aderire in modo funzionale nei confronti del problema di riferimento.

Analisi conversazionale
Tecnica di valutazione qualitativa. Non riguarda la struttura del linguaggio ma lo studio del "conversare ordinario e quotidiano". Si prendono in considerazione le modalità della comunicazione verbale tra i partecipanti all'intervento formativo per analizzare i loro *atteggiamenti.*

Analisi degli effetti
Esamina le conseguenze dell'intervento formativo dopo la sua realizzazione nei partecipanti e nei contesti operativi. Riguarda la *valutazione ex-post.* Considera l'efficacia delle azioni intraprese in rapporto ai risultati conseguiti.

Analisi dei bisogni
Esamina le necessità formative atte a superare gap professionali avvertiti in modo pressante nel territorio. Riguarda la *valutazione ex-ante.* Considera, a livello politico-occupazionale, la domanda sociale di formazione e, a livello individuale, le motivazioni e le attese dei partecipanti all'intervento formativo.

Analisi dei processi
Esamina la successione degli eventi e lo sviluppo delle relazioni tra i partecipanti all'intervento formativo che possono influire sui risultati e sugli effetti. Riguarda la *valutazione in itinere.*

Analisi dei risultati
Esamina gli esiti che i partecipanti manifestano alla conclusione dell'intervento formativo o di una sua parte. Considera il grado di conseguimento degli obiettivi. In docimologia l'analisi dei risultati riguarda l'elaborazione delle risposte ad una prova.

Analisi del contenuto
Esame quali-quantitativo per il trattamento e l'interpretazione di documenti (programmi, relazioni, piani di lavoro, ecc.) o del materiale descrittivo risultante dalle interviste. Si avvale anche di tecniche statistiche quali l'analisi delle ricorrenze, delle occorrenze e delle concordanze sui testi.

Analisi del funzionamento organizzativo
Considera il livello di funzionalità raggiunto dal sistema formativo in relazione alle scelte effettuate per quanto riguarda l'allocazione delle risorse umane e materiali, ed individua possibili alternative nella gestione di esse. Interessa prevalentemente l'*efficienza* dell'intervento formativo.

Analisi delle cause
Considera i fattori esterni (ambientali, sociali, economici, culturali, ecc.) che possono influire sui processi formativi e sui risultati conseguiti.

Analisi fattoriale
Insieme di metodi statistici che consistono di analizzare le relazioni fra i dati o i punteggi. Cerca di individuare i fattori che permettono di spiegare i caratteri comuni e le differenze fra i soggetti. Ha contribuito a far comprendere l'organizzazione dell'intelligenza, delle attitudini e della personalità. Il termine fattore è qui usato in senso matematico e non in senso causale.

Analisi sistemica
Procedimento di scomposizione del sistema formativo che studia singolarmente le sue componenti e le relazioni che tra esse si sono instaurate. Comprende una serie di attività quali l'*analisi dei bisogni*, l'*analisi delle cause*, l'*analisi delle risorse*, l'*analisi del funzionamento organizzativo*, l'*analisi dei processi*, l'*analisi dei risultati*, l'*analisi degli effetti*.

Applicazione
È l'attuazione operativa di quanto progettato e pianificato. Nella procedura valutativa l'applicazione consiste nella somministrazione degli strumenti (test, questionari, ecc.) o nella conduzione dei colloqui e delle interviste.

Ascolto
Tecnica di valutazione qualitativa. Secondo questa tecnica non è il valutatore che individua che cosa esaminare ma è la realtà (che egli sta osservando) che propone implicitamente quali sono gli eventi importanti da seguire. Nella realtà formativa i soggetti vanno visti all'interno della loro quotidianità, attraverso i loro giudizi e le loro interpretazioni (anche di senso comune).

Aspettativa
Rappresentazione individuale dei risultati raggiungibili mediante la propria partecipazione all'intervento formativo. L'aspettativa è orien-

tata dalla *motivazione* individuale. Le aspettative dei partecipanti sono oggetto della *valutazione ex-ante*, e la loro evoluzione della *valutazione in itinere*. Nella valutazione ex-post si correlano le aspettative con il gradimento o *soddisfazione*.

Atteggiamento

Indica una disposizione (interiore) di sentimenti relativamente costante verso qualcuno o qualche cosa. Si manifesta nel comportamento nei riguardi delle persone, degli avvenimenti, delle opinioni o delle teorie. Per la valutazione degli atteggiamenti, accanto alle tecniche descrittive, si può utilizzare la *scala degli atteggiamenti*.

Attitudine

Insieme di capacità innate o acquisite, conosciute o considerate come rivelatori del successo di un individuo nell'apprendere in un dato campo. Comprende genericamente l'insieme delle caratteristiche fisiche e mentali, affettive e relazionali, i fattori di motivazione e tutte le altre caratteristiche che predispongono all'acquisizione e al miglioramento di un certa competenza. L'analisi delle attitudini va effettuata prima dell'intervento formativo.

Autovalutazione

Attività di valutazione che ogni partecipante all'intervento formativo effettua sul proprio operato, sulle proprie conoscenze e competenze, sulla qualità e sull'efficacia delle azioni intraprese, sulla coerenza tra ruolo, compiti e azioni. Comprende l'osservazione, la rilevazione, la misurazione, la descrizione, l'interpretazione.

Bisogno

Rappresentazione di ciò che si avverte necessario di intraprendere per superare mancanze o carenze culturali, formative e professionali. A partire dall'*analisi dei bisogni* si definiscono gli obiettivi del progetto formativo.

Capacità

Idoneità a fare qualcosa e a manifestare determinati comportamenti operativi. Si ha quando un soggetto è capace o meno di portare a termine il compito affidato; in caso affermativo, il modo in cui lo attua e lo porta a termine riguarda il grado di *abilità*.

Certificazione

Attività valutativa che attesta il raggiungimento di conoscenze teoriche e di abilità tecniche in uno specifico ambito professionale. Il risultato della certificazione è un documento ufficiale che, se emanato da organismi autorizzati, ha valore legale.

Check-list

Lista di *descrittori* utilizzata per il controllo di comportamenti e attività. La scala di rilevazione, per rendere più agevole la registrazione, è preferibilmente dicotomica (si/no, presenza/assenza) ma ciò richiede descrittori molto analitici.

Classificazione

Ordinamento degli allievi per gruppi, classi o livelli, secondo i risultati ottenuti. Riguarda la *valutazione di efficacia/efficienza*. In docimologia è la distribuzione per ranghi dei punteggi ottenuti in una prova o nella media di più prove.

Coerenza

Proprietà dell'intervento formativo soggetta a valutazione. La coerenza è data dalla connessione-interdipendenza logica (nei contenuti), dalla adeguatezza metodologica (nelle strategie e nelle tecniche di intervento), dalla continuità operativa (nelle fasi di sviluppo dell'intervento).

Coinvolgimento

Tecnica di *valutazione qualitativa*. Riguarda la partecipazione diretta ed attiva nella valutazione di tutti i partecipanti all'intervento formativo. I ruoli tra valutatori e valutati non sono distinti e separati come nelle tecniche quantitative. Al contrario, il coinvolgimento richiede una stretta coesione fra chi determina che cosa osservare e descrivere, chi raccoglie i dati sul campo e chi li elabora.

Comparazione

Confronto fondato su rapporti di quantità e/o di qualità. Nelle tecniche quantitative la comparazione avviene fra due o più serie di dati. Nelle tecniche qualitative la comparazione non può avvenire nell'ambito di una singola indagine poiché ognuna riguarda un caso unico. Si possono invece comparare i risultati di più indagini.

Compatibilità

Proprietà dell'intervento formativo soggetta a valutazione. Riguarda la possibilità di applicare il progetto formativo senza contrasti con la realtà organizzativa in cui si colloca. La coesistenza di corsi a diverso impianto curricolare nel medesimo Istituto può dar luogo ad incompatibilità nella gestione e nella ripartizione delle risorse (umane, materiali, tecnologiche).

Competenza

È la piena capacità operativa di orientarsi e di risolvere i problemi nei diversi contesti di un dato campo. Riguarda tutti i partecipanti all'in-

tervento formativo (allievi, docenti, dirigenti) nel rispetto delle peculiari funzioni di ciascuno. La competenza è riconosciuta o riconoscibile attraverso specifici comportamenti, prestazioni e atteggiamenti messi in atto in situazioni operative diverse, duraturi e consolidati nel tempo.

Comprensione

Funzione della *valutazione formativa*. Il valutatore non osserva in modo separato i processi attivati dall'intervento formativo ma li vive e li fa propri mentre accadono. La comprensione mette in risalto le caratteristiche soggettive e personali della valutazione (intuito, affinamento, esperienza), piuttosto che quelle strumentali o progettuali.

Comunicazione

Partecipazione o trasmissione informativa tra i partecipanti e i responsabili del progetto formativo. Nella *valutazione formativa* la comunicazione accompagna tutto l'intervento formativo ed è finalizzata al suo miglioramento-regolazione in itinere. Nella *valutazione di efficacia/efficienza* la comunicazione avviene al compimento dell'intervento con la redazione del rapporto finale.

Concertazione

È la ricerca di un accordo comune nella individuazione degli obiettivi e delle modalità di realizzazione del progetto formativo. Riguarda la *valutazione ex-ante* in merito all'accordo preventivo sui criteri di verifica e di valutazione.

Confronto

Consiste nel considerare, a scopo valutativo, due o più cose istituendo fra di loro rapporti di uguaglianza, affinità o differenze. Dal confronto si sviluppa la *comparazione*.

Controllo

Attività valutativa che consiste nel sottoporre ad accurato esame singoli e specifici fenomeni per verificarne l'esistenza o la rispondenza a determinati criteri. La *check list* è lo strumento di controllo per rilevare la presenza o meno di caratteristiche o di sequenze di attività.

Convenienza

Proprietà del progetto formativo soggetta a valutazione. Riguarda l'opportunità politica, sociale ed economica, rispetto ai vantaggi possibili, di realizzare il progetto formativo.

Correlazione

Analisi del grado di concordanza di due o più serie di dati. Il coeffi-

ciente di correlazione è un indice che sintetizza con quale intensità, con quale forza due serie di dati sono collegate e come le variazioni di una grandezza siano connesse a quelle dell'altra. L'esistenza di una elevata correlazione fra due variabili non indica necessariamente che vi sia fra loro un rapporto causa-effetto e in tal caso si può incorrere nell'*errore logico*.

Costi

Oneri economici o di altro tipo (come il tempo, gli impegni aggiuntivi, l'uso di beni, ecc.) purché traducibili in termini economici, necessari per realizzare il progetto formativo. I costi sono elemento di esame per la *convenienza* del progetto.

Covalutazione

Attività di valutazione congiunta sviluppata da due o più partecipanti all'intervento formativo sui medesimi oggetti. La covalutazione risulta quindi dalla combinazione di *autovalutazione* ed *eterovalutazione*. Possiede uno spiccato valore formativo (di crescita comune) grazie al confronto, alla comprensione e alla condivisione fra i giudizi espressi dai due valutatori.

Criterio

Assunto su cui si fondano le distinzioni e i giudizi per la valutazione. I criteri descrivono i livelli di accettabilità delle prestazioni, delle competenze, delle abilità. Vanno definiti prima di realizzare l'intervento in sede di *progettazione formativa*. In *docimologia* il criterio è la regola secondo cui i risultati di una prova vengono ordinati.

Decisione

È lo scopo principale della *valutazione formativa* che deve fornire informazioni utili e adeguate per poter decidere le modifiche, gli adattamenti o la prosecuzione del progetto formativo.

Descrittore

Categoria utilizzata per descrivere gli atteggiamenti e i comportamenti nei partecipanti all'intervento formativo. I descrittori si codificano prima dell'osservazione, si articolano sulla base di ciò che si intende valutare e si raccolgono in liste di controllo o *check-list*.

Descrizione

È l'esposizione discorsiva e dettagliata di ciò che accade (mentre accade) nello sviluppo dell'intervento formativo. La descrizione è la metodologia per eccellenza della *valutazione qualitativa*; con essa si rappresentano gli aspetti più significativi dei *processi formativi* non recuperabili con tecniche numeriche.

Deviazione standard

Misura usata nell'*analisi statistica*. Riporta la dispersione dei dati in una distribuzione di punteggi. Se i risultati si scostano di poco dalla *media* aritmetica si ha una bassa dispersione, se i risultati sono molto lontani fra di loro è segno che la dispersione è forte. La deviazione standard è detta anche "scarto quadratico medio" e si rappresenta con la lettera greca σ (sigma).

Distorsione

Fenomeno di alterazione della validità delle procedure di valutazione. È dovuta a fattori intrinseci riguardanti i valutatori (*effetto alone, effetto aspettativa, effetto competenza*), i valutati (*effetto sperimentazione, effetto maturazione*), gli strumenti di valutazione (*effetto contiguità, effetto prossimità*), o a fattori estrinseci (*effetto novità, effetto storia*).

Distrattore

Nelle prove oggettive a scelta multipla il distrattore è ogni alternativa errata alla risposta esatta. Il distrattore deve essere pertinente alla domanda, non palesemente infondato e apparire verosimile.

Distribuzione di frequenza

Quadro dei punteggi dai più alti ai più bassi (o viceversa) che mostra il numero di soggetti per ciascun punto o per punti intermedi (intervalli).

Effetto alone

Distorsione valutativa dovuta alla tendenza del valutatore ad accentuare una caratteristica e, sulla base di tale caratteristica, generalizzare l'intero giudizio di valutazione. Può determinare l'*errore di espansione indebita*.

Effetto aspettativa

Detto anche effetto Pigmaglione. È determinato dalle attese del valutatore sulle capacità o sui risultati di colui che deve valutare e consiste nella tendenza a rilevare prevalentemente i risultati che corrispondano a tali attese. Se l'aspettativa condiziona non solo la lettura dei risultati, ma anche la formulazione e la selezione delle domande o delle prove ciò determina l'errore di *pregiudizio contagioso*.

Effetto competenza

Distorsione valutativa causata dallo sviluppo delle competenze nel valutatore. Gli osservatori dell'intervento formativo, lungo il corso dell'attività valutativa, possono migliorare le proprie competenze modificando anche atteggiamenti e comportamenti.

Effetto contiguità

Distorsione valutativa causata dallo strumento utilizzato ed è dovuta alla vicinanza di due domande (in un'intervista o in un questionario): nel valutato, la risposta ad una domanda può influenzare la risposta alla domanda successiva; nel valutatore, l'interpretazione della risposta ad una domanda può influenzare l'interpretazione delle risposte alle domande vicine.

Effetto indulgenza

Tendenza alla condiscendenza e alla generosità di giudizio da parte del valutatore. Può condurre a fenomeni di sopravvalutazione generalizzata (*errore sistematico*).

Effetto maturazione

Distorsione valutativa dovuta alla maturazione psicofisica del soggetto valutato tra due prove distanti nel tempo. Risultati attribuiti all'intervento formativo possono invece essere dipesi dal cambiamento "naturale" del soggetto. È particolarmente evidente nelle trasformazioni adolescenziali.

Effetto novità

Distorsione valutativa dovuta all'introduzione nelle attività formative di nuovi metodi, tecniche o strumenti. Rende difficile distinguere se eventuali cambiamenti siano dovuti alle proprietà del nuovo metodo o semplicemente alla sua novità.

Effetto prossimità

Distorsione valutativa riferita all'influenza che l'esecuzione di una prova può avere sulla vicina esecuzione di una seconda prova. Tale influenza è tanto più elevata quanto più le due prove sono simili. Si differenzia dall'*effetto contiguità* che riguarda la vicinanza di domande nella stessa prova.

Effetto severità

Tendenza al massimo rigore e alla rigida aderenza ai criteri da parte del valutatore. Può condurre a fenomeni di sottovalutazione generalizzata (*errore sistematico*).

Effetto sperimentazione

Detto anche effetto Hawthorne. Distorsione valutativa riferita alla consapevolezza dei partecipanti di intervenire in attività sperimentali o, comunque, di essere sotto osservazione. I soggetti coinvolti tendono a farsi parte viva e partecipe per il successo dell'intervento introducendo motivazioni suppletive che risulterebbero assenti in situazioni normali.

Effetto storia
Distorsione valutativa causata dall'insieme degli eventi esterni al processo formativo che accadono durante il suo svolgersi e che influiscono sui risultati finali.

Efficacia della valutazione
Proprietà della valutazione che consiste nel disporre di tutti gli elementi necessari e sufficienti per poter prendere le decisioni più opportune.

Efficacia
Proprietà dell'intervento formativo soggetta a valutazione. È la capacità dell'intervento formativo di produrre i risultati perseguiti dal progetto.

Efficienza della valutazione
Proprietà della valutazione che consiste nell'acquisire tutte le informazioni disponibili e di quelle raccolte per scopi diversi nel modo più economico. Deve evitare inutili duplicazioni; non deve creare organismi di controllo speciali e paralleli che si collochino al di fuori delle attività e delle funzioni già definite.

Efficienza
Proprietà dell'intervento formativo soggetta a valutazione. Capacità del progetto di intervento formativo di ottimizzare l'impiego delle risorse disponibili.

Errore di contrasto
Consiste nella tendenza a valutare gli altri in modo opposto al proprio modo di essere (p.es.: il timido giudica gli altri più socievoli di quanto essi siano).

Errore di espansione indebita
Si ha quando una caratteristica dell'oggetto valutato condiziona anche la valutazione di altri aspetti dello stesso oggetto ma non dipendenti da essa, tanto da influire sulla valutazione globale (*effetto alone*).

Errore di tendenza centrale
Indica il raggruppamento dei voti o dei giudizi intorno ai valori centrali. In una qualsiasi scala decimale è usuale la tendenza a non utilizzare i valori estremi.

Errore di valutazione
Fattore umano, presente nel valutatore, che inficia la correttezza e l'autenticità del giudizio di valutazione.

Errore logico

Consiste nello stabilire arbitrari legami logici tra eventi indipendenti o autonomi. A differenza dell'*effetto alone* con cui si tende a generalizzare una caratteristica, l'errore logico stabilisce relazioni improprie tra fenomeni logicamente non correlabili (p.es.: la preparazione disciplinare dell'insegnante con la sua capacità di relazionarsi in classe).

Errore sistematico

Consiste nella tendenza spontanea e continua a sopravvalutare (*effetto indulgenza*) o per contro a sottovalutare (*effetto severità*) qualsiasi oggetto sottoposto a valutazione.

Fattibilità

Proprietà dell'intervento formativo soggetta a valutazione. Grado di realizzabilità del progetto di intervento formativo.

Fedeltà

(o *affidabilità* o *costanza*). È una misura che determina quanto una prova è costante nel misurare ciò che deve misurare, sicura, stabile e relativamente esente da errori.

Flessibilità

Proprietà della valutazione che consiste nella disponibilità a revisioni, ad aggiustamenti metodologici e ad accogliere eventuali ulteriori richieste di integrazioni. Ogni nuovo apporto deve essere accuratamente studiato rispetto alla pertinenza, coerenza ed integrazione nel piano valutativo generale e, dopo approfondite prove, negoziato con i partecipanti.

Globalità

Proprietà della valutazione che consiste nel considerare non solo i risultati, ma anche le condizioni di contesto nelle quali si svolgono le attività formative.

Gradualità

Proprietà della valutazione rispetto al suo sviluppo per stadi successivi. La gradualità va intesa nel senso che ogni stadio successivo deve dimostrare di poter falsificare quello precedente.

Guide per la valutazione

(o *check list*). Liste dove vengono presentati i segni comportamentali che costituiscono un indizio valido della presenza delle caratteristiche prese in esame (p.es.: arrossire facilmente è un segno di emotività) ed in cui vengono date indicazioni utili per arrivare dalla rilevazione dei segni ad una diagnosi.

Inchiesta

Può essere considerata il compendio dell'approccio quantitativo alla ricerca valutativa ed adotta come strumento privilegiato il *questionario standardizzato* applicato a campioni di popolazioni.

Induzione analitica

Tecnica di valutazione qualitativa. La logica della valutazione qualitativa è prettamente induttiva: si inizia con il raccogliere informazioni in modo dettagliato e possibilmente senza la guida di una teoria o di un progetto. Le ipotesi vengono suggerite dalla realtà indagata e vanno accuratamente escluse dalle premesse dell'indagine. Le generalizzazioni conclusive non vengono verificate e la loro bontà viene valutata esclusivamente sulla base della loro capacità di contenere adeguatamente tutti gli aspetti considerati importanti emersi dall'indagine.

Intervista in profondità

Consiste in un'intervista programmata dal valutatore nei suoi lineamenti essenziali ma che le persone interpellate hanno tutta la possibilità di evadere o di ricreare (Banaka, 1981). La stessa possibilità è ovviamente lasciata anche all'intervistatore il quale può approfondire particolari elementi a seguito di intuizioni che nascessero nel corso dell'intervista. La riuscita dell'intervista è legata in buona parte alla capacità di creare particolari legami di empatia e di partecipazione emotiva con l'intervistato.

Item

È l'unità fondamentale della costruzione di un questionario, di una prova oggettiva o di un test. Ogni item (ossia la singola domanda con le possibili risposte) dà luogo ad un punteggio che va sommato a quello degli altri che compongono un intero strumento di indagine.

Item a complementi raggruppati

Tipo di item a scelta multipla in cui possono essere corrette due o più scelte presentate e in cui, in generale, un codice permette di dare una sola risposta sul foglio delle risposte.

Item a completamento

Item che consiste nel completare una frase in cui sono state omesse una o più parti.

Item a scelta multipla

Item in cui il compito del soggetto consiste nella scelta della risposta corretta o della risposta migliore sulla base di più opzioni date (distrattori).

Item di associazione

Tipo di item a scelta multipla che richiede l'associazione corretta dei dati introdotti in una lista con quelli introdotti in una seconda lista. Esistono di diversi tipi: semplice, composti, a termine escluso, a relazione causa-effetto, paragone quantitativo, variazione relativa, ecc.

Item di memorizzazione rievocazione

Item che richiede una risposta corretta a memoria. Differisce dai test di riconoscimento nel quale si chiede di identificare la risposta corretta tra quelle date.

Media aritmetica

Valore ottenuto addizionando i risultati di misurazioni singole e dividendo il totale per il numero degli addendi. La media tiene conto di tutti i risultati, anche di quelli abnormi, e perciò può falsare la realtà delle cose.

Mediana

In una distribuzione di punteggi è il valore mediano o valore centrale.

Meta-valutazione

È un insieme di attività di analisi critica delle impostazioni teoriche, dei modelli, degli atti e degli strumenti utilizzati per valutare. La metavalutazione comprende: a) la supervisione tecnica nella correttezza d'uso delle procedure valutative, b) la ricerca dell'equilibrio quali-quantitativo dei metodi utilizzati, c) la regolazione tra le attività di progettazione, realizzazione e valutazione dell'intervento formativo.

Misurazione

Significa assegnare un numero o punteggio ad una prestazione secondo regole o criteri predefiniti. È generalmente concentrata su alcune caratteristiche specifiche, osservabili, limitate e circoscritte. Implica l'adozione di un'unità di misura e designa l'approccio quantitativo alla valutazione in opposizione a quello qualitativo della *descrizione*.

Moda

Valore di massima frequenza. Nell'ambito di una distribuzione di punteggi la moda è il risultato che ricorre con maggiore frequenza (è il risultato tipico). Se vi sono due frequenze spiccatamente elevate separate da un intervallo la distribuzione viene detta bimodale (ha due mode).

Monitoraggio

Attività di accertamento sistematico e periodico tese a massimizzare la probabilità che un progetto venga realizzato con il miglior impiego

delle risorse previste ed in modo da ottenere i risultati quantitativi e qualitativi originariamente voluti, ovvero quelli che vengano ridefiniti in itinere a seguito di nuove circostanze e nuove conoscenze. Il monitoraggio comprende funzioni di primo livello (*osservazione, accertamento* e *misurazione*) e di secondo livello (giudizio circa l'avanzamento del progetto, avvertimento della necessità di variazioni nel progetto o negli obiettivi, stima a completamento).

Motivazione

Oggetto di valutazione. Complesso di fattori interni al soggetto che determinano, con l'investimento energetico personale, l'intensità e la direzione delle loro azioni.

Oggettività

Grado di concordanza fra i giudizi dati da esaminatori diversi, esperti e competenti.

Osservazione partecipante

Consiste nell'immersione all'interno del campo d'indagine del valutatore e in senso stretto nella partecipazione alle vicende quotidiane dell'ambiente indagato. È la tecnica per antonomasia dell'approccio "qualitativo", ma nasconde anche una diversità di indirizzi a seconda dell'accento posto sulla partecipazione o sull'osservazione.

Performance

Oggetto di valutazione. Prestazione concreta, pratica o comportamentale. Osservabile e misurabile.

Pluralismo metodologico

Proprietà della valutazione atta a garantire l'equilibrio quali-quantitativo nelle tecniche e negli strumenti utilizzati. Accanto ai questionari scritti e ai test è essenziale l'osservazione diretta, con incroci e triangolazioni. Sono quindi necessarie le visite alle scuole, le ispezioni sull'insegnamento delle singole discipline, la raccolta di osservazioni e valutazioni provenienti dai docenti, dagli allievi, dai dirigenti scolastici e dai potenziali datori di lavoro. La pluralità articolata dei metodi deve comunque assicurare l'integrazione dei dati raccolti.

Pregiudizio contagioso

È l'errore di valutazione determinato dai pregiudizi del valutatore su colui che viene valutato. Il pregiudizio contagioso è una corruzione dell'*effetto aspettativa* (o Pigmaglione): non solo il valutatore rileva prevalentemente i risultati che corrispondono alle sue attese ma "contagia" con tali pregiudizi anche la formulazione delle domande o delle prove.

Previsione

La valutazione convalida o smentisce, in tutto o in parte, le ipotesi formulate nell'ambito di piani sperimentali o di progetti operativi. La funzione *progettuale* della valutazione garantisce continue retroazioni tra il disegno formativo e le azioni formative attivate. Tutto ciò comporta la capacità previsionale (*prognostica*) connaturata alla valutazione: la valutazione non serve soltanto per fotografare la realtà ma anche per rilevarne le continuità e le discontinuità tra cause, fenomeni e conseguenze, e quindi prognosticarne lo sviluppo.

Problematizzazione del comportamento

Tecnica di valutazione qualitativa. L'attività quotidiana dei soggetti viene resa problematica mediante le usuali tecniche transazionali. Quindi, se per un verso occorre minimizzare tutto ciò che può disturbare il "normale" comportamento dei soggetti, dall'altro talvolta è necessario introdurre reattivamente nuovi elementi nella situazione per fare risaltare certi fatti che si considerano importanti.

Prova

(o *test*). Esercizi, interrogazioni o lavori dai quali è possibile esprimere un giudizio sull'abilità, il sapere o la competenza di un soggetto (v. *test, tipologie*)

Redditività

Proprietà dell'intervento formativo soggetta a valutazione. Capacità del progetto di intervento formativo di produrre vantaggi economici.

Ricognizione

Attività di osservazione globale e sistematica ai fini del monitoraggio.

Rilevanza

Proprietà dell'intervento formativo soggetta a valutazione. Importanza sociale del progetto di intervento formativo (derivata dall'importanza del problema di riferimento).

Rilevazione

Attività di raccolta dei dati osservati ai fini della verifica. Deve essere *a*) valida (va raccolto tutto e soltanto ciò che ci si era proposti di rilevare), *b*) costante (un particolare dato va rilevato ogni qualvolta esso si presenta), *c*) obiettiva (concordanza di due osservatori che rilevano lo stesso fenomeno).

Riproducibilità

Proprietà dell'intervento formativo soggetta a valutazione. Potenzia-

lità del progetto di intervento formativo di essere riprodotto nei confronti di problemi uguali o analoghi.

Rispondenza
Proprietà dell'intervento formativo soggetta a valutazione. Contributo del progetto di intervento formativo alla soluzione del problema.

Scala di atteggiamento
Nelle loro forme più usate (scale di Thurstone, di Lickert) si compongono di una serie di affermazioni con cui si intende indagare l'atteggiamento di una persona rispetto ad un "oggetto" o ad un "valore". Il soggetto deve dichiarare quanto è d'accordo con ciascuna delle affermazioni presentate.

Studio di caso
Consiste nel raccogliere tutte le informazioni intorno ad una situazione circoscritta (caso), ricostruita mediante documenti o interviste agli attori. L'aspetto metodologico saliente di questa tecnica è di permettere la rilettura analitica e diacronica delle vicende accadute dal punto di vista delle persone protagoniste e di ciò che documenta la loro attività. I rapporti di ricerca di questo tipo riportano integralmente "il caso" come è stato raccontato dagli attori senza aggiunta alcuna da parte del ricercatore.

Test a criterio assoluto
(*criterion referenced tests*). Prova basata su criteri predefiniti dell'accettabilità di una prestazione. I punteggi dei soggetti in una prova non vengono rapportati tra di loro (come nella prova a punteggio normativo) ma vengono confrontati con il criterio (o lo standard, o l'obiettivo) prestabilito.

Test a punteggio normativo
(*norm referenced tests*). Prova basata sul riferimento alla norma ovvero sulla curva dei risultati di tutti i soggetti sottoposti alla stessa prova. I risultati non vengono valutati rispetto ad uno standard o ad un obiettivo predefinito (come nella prova a criterio assoluto), ma classificati al loro interno.

Test di livello
Prova che misura in un soggetto il livello di certe competenze acquisite, necessarie per intraprendere con successo determinate nuove attività.

Test diagnostico
Prova usata per diagnosticare, cioè per localizzare specifici campi di

debolezza o di forza e per determinare la natura delle carenze. Le prove diagnostiche sono di solito preparate per valutare la capacità.

Test docimologici

A differenza dei test psicologici che intendono saggiare il possesso di determinate attitudini e abilità originarie, sulle quali non abbiano inciso in modo determinante acquisizioni culturali (*culture free*), nei test docimologici le prestazioni riflettono abilità e competenze acquisite per via culturale-formativa, in modo esplicito.

Test oggettivo

Prova per il cui punteggio non può esservi differenza di opinione fra i correttori quando si tratta di stabilire se la risposta è giusta o sbagliata. È composta da diversi item. La prova oggettiva differisce dall'esame scritto abituale, a cui differenti correttori possono attribuire punteggi o livelli diversi.

Trasferibilità

Proprietà dell'intervento formativo soggetta a valutazione. Presenza nell'impianto progettuale di elementi tecnico-metodologici trasferibili a contesti di riferimento diversi.

Utilità

Proprietà dell'intervento formativo soggetta a valutazione. Convenienza sociale di attuare il progetto di intervento formativo.

Validità

Proprietà di un test o di una prova che determina se tale strumento misura effettivamente ciò per cui viene proposto.

Validità progettuale

Proprietà dell'intervento formativo soggetta a valutazione. Correttezza dell'impianto progettuale ed operativo del progetto di intervento formativo.

Valutazione

È un processo di sintesi nella complessità che punta a comprendere la varietà e la diversità qualitativa dei processi formativi interpretandoli alla luce dei valori e dei significati individualmente e collettivamente attribuiti. Nella valutazione i processi attivati si confrontano con la significatività che essi rivestono rispetto al compimento del progetto formativo e con quella che ciascuno attribuisce loro. La significatività va, pertanto, intesa come *valorizzazione* delle esperienze, delle competenze e delle opportunità di ciascuno, come *personalizzazione* dei percorsi formativi nell'ambito del progetto disegnato, come *coerenza*

globale (delle componenti e delle attività formative) alle finalità perseguite dal sistema, come *trasferibilità* di metodologie e di competenze, come *convenienza* nella scelta delle strategie e delle modalità dell'intervento formativo e delle implementazioni del progetto.

Variabile

Elemento, caratteristica o proprietà soggetta a mutamenti. In un disegno sperimentale esistono due tipi di variabili: *variabile indipendente* che viene manipolata e *variabile dipendente* della quale viene osservato il comportamento (i cui mutamenti si suppongono dipendenti dalla manipolazione della prima).

Verifica

Approfondimento comparativo tra progetto formativo e risultati via via raggiunti. L'attività di verifica mira a *confermare* o meno, mediante confronti e comparazioni, la *validità* delle ipotesi su cui si basa il disegno progettuale, l'*esattezza* e l'*esaustività* dei dati ottenuti dal controllo, l'*esistenza* delle condizioni necessarie per avviare, continuare o modificare il progetto formativo. Le entità soggette a confronto sono rappresentate (a) dai dati strutturati emersi dalle misurazioni e (b) dalle ipotesi progettuali con le quali tali dati vengono comparati.

Voto

Apprezzamento sintetico che traduce la valutazione di una performance mediante l'uso di etichette, simboli o descrizioni verbali.

Bibliografia

AA. VV. (1983), *La valutazione dei processi di formazione*, Milano, Seminario CIE.

AIRASIAN P. W. (1983), *Societal Experimentation*, in Madaus G. F. - Scriven M. S. - Stufflebeam D. L., 1983.

ALKIN M. C. (1969), *Evaluation theory development*, «Evaluation Comment», n. 2.

(1990), *Debates on Evaluation*, Beverly Hills, Sage.

ALLEN D., RYAN K. (1969), *Microteaching*, Addison-Wesley, Publ. Co. (trad. it.: *Analisi dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 1974).

ANCONA L. (1968), *I fondamenti psicologici del colloquio e la sua utilizzazione in psicologia*, in *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, XVIII.

ANTISERI D., BELLERATE B., SELVAGGI F. (1976), *Epistemologia e ricerca pedagogica*, Roma, Las.

ARCURI L., FLORES D'ARCAIS G. B. (1974), *La misura degli atteggiamenti*, Firenze, Martello-Giunti.

ARDOINO J. (1980), *Education et relations*, Paris, Guthiers-Villars.

BALDINI M. (1986), *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, Brescia, La Scuola.

BALLANTI G. (1979), *Analisi e modificazione del comportamento insegnante*, Teramo, Lisciani & Giunti.

BANAKA W. (1981), *L'intervista in profondità*, Milano, Franco Angeli.

BARBIER J. M. (1985), *L'évaluation en formation*, Paris, PUF (trad. it.: *La valutazione nel processo formativo*, Torino, Loescher, 1989).

BARBIER J. M., LESNE M. (1977), *L'analyse des besoins en formation*, Paris, R. Jauze.

BATESON G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi (1976).

BAUDINO R. (1990), *Ipotesi di un sistema per la valutazione di iniziative formative*, in «Formazione e Lavoro», n. 125, parte I (monografia: *La valutazione nelle azioni formative. L'esperienza ENAIP*).

BECCHI E. (1978), *A proposito di conoscenza scientifica, sperimentazione, pratica educativa e istruzione*, in BECCHI E. et al., *Teoria della didattica*, Roma, Editori Riuniti.

BECCHI E., VERTECCHI B. (a cura di), 1984, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli.
BEGARRA R. (1980), *Objectifs, buts et finalites d'évaluation*, in Peretti (de) A., 1980.
BERNARDI L., TRIPODI T. (1981), *Metodi di valutazione dei programmi sociali*, Padova, Fond. Zancan.
BERTALANFFY (von) L. (1967), *Il sistema uomo*, Milano ILI, 1971.
(1968), *Teoria generale dei sistemi*, Milano, ILI, 1971.
BLANKERTZ H. (1969), *Teorie e modelli della didattica*, Roma, Armando, 1977.
BLOOM B. S., ENGELHART M. D., FURST E. J., HILL W. H., KARTHWOHL D. R. (1956), *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Teramo, Lisciani e Giunti, 1983).
BLOOM B. S., HASTINGS D., MADAUS G. (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation an Student Learning*, New York, McGraw-Hill.
BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di) (1985), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.
BOLAM R. (1982), *School-Focussed In-Service Training*, London, Heinemann Educational Books.
BOMBARDELLI O. (1985), *Didattica come teoria della formazione*, Brescia, La Scuola.
BORICH G. D. (Ed.) (1974), *Evaluating educational programs and products*, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications.
BOSCHI F., CALUORI S., TILLI S. A. (a cura di) (1987), *Valutare i valutatori*, Pordenone, ERIP.
BOSCOLO P. (a cura di) (1978), *Obiettivi e valutazione nel processo educativo*, Padova, Liviana.
BOUDON R. (1970), *Metodologia della ricerca sociologica*, Bologna, Il Mulino.
BRADLEY H. (1987), *Problemi di politica riguardanti la formazione del personale*, Documento presentato al Seminario nazionale "Formazione in servizio e sua valutazione", 5/8 Marzo 1990,Venezia, IRRSAE Veneto.
BREZINKA W. (1978), *Metateoria dell'educazione.Introduzione alla scienza dell'educazione, della filosofia dell'educazione e della pedagogia pratica*, Roma, Armando, 1980.
(1983), *"Modelli" nelle teorie dell'educazione. Un contributo al chiarimento dei concetti, in Teoria dei modelli in pedagogia*, Atti del Symposium Internazionale, Trento, ott. 1983.
BREWER J., HUNTER A. (1989), *Multimethod Research*, Beverly Hills, Sage
BRUSCAGLIONI M. (1990), *La gestione dei processi formativi*, Milano, Franco Angeli.
BUCLEY W. (1976), *Sociologia e teoria dei sistemi*, Torino, Rosenberg & Sellier.
BULGARELLI A. (1990), *Impatto della formazione sull'economia regionale: problemi di valutazione*, in «Osservatorio ISFOL», anno XII n. 5.
CALIDONI P. (a cura di) (1989), *La formazione in servizio per la qualità della scuola*, Bologna, IRRSAE Emilia Romagna, Cappelli.
CALONGHI L. (1976), *Valutazione*, Brescia, La Scuola.
CAMPBELL D. T. (1985), *Can we be scientific in applied social science?*, in R.

F. Conner - D. G. Altman - C. Jackson (Eds.), "Evaluation studies annual", vol. 9, Beverly Hills, Sage.
(1990), *Riforme come esperimenti*, in «Formazione e Lavoro», n. 125, parte II (monografia: *La valutazione nelle azioni formative. La ricerca oggi*).
CAMPBELL D. T., STANLEY J. C. (1963), *Experimental and quasi-experimental designs for research of teaching*, in N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*, Chicago, Rand McNally.
CARACCIOLO E. (1976), *L'intelligenza e la sua misura. Dal quoziente intellettuale all'analisi fattoriale*, Firenze, Le Monnier.
CARDINET J. (1975), *L'élargissement de l'évaluation*, Neuchatel, IRDP.
CENSIS (1982), *Nuovi processi e qualità della formazione, Quindicinale di note e commenti*, n. 13, 1990 *Indagine sulla vitalità nascosta delle unità scolastiche*, Roma.
CESAREO V. (1985), *La società flessibile*, Milano, Franco Angeli (1990), *Verso la flessibilità dei sistemi formativi* in *Professionalità*, XI, n. 1.
CIVES G. (1984), *La legislazione vigente in materia di sperimentazione e ricerca educativa*, in E. Becchi, B. Vertecchi, 1984.
CORINO U., NAPOLITANO L. (1980), *La formazione orientata sul gruppo di lavoro*, Milano, Franco Angeli.
COOK M. (1971), *Interpersonal Perception* (trad. it.: *La percezione interpersonale*, Bologna, Il Mulino, 1973).
CRITTENDEN B. (1978), *Product or process in curriculum evaluation?*, in «Australian Educational Researcher», n. 5.
CRONBACH L. J. (1963), *Course improvement trough evaluation*, in B. R. Worthen, J. R. Sanders, 1973.
(1980), *Toward Reform of Program Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass,
(1982) *Designing evaluetions of education and social programs*. San Francisco, Jossey-Bass.
CRONBACH L. J., SUPPES P. (1969), *Research for tomorrow's schools: Disciplined inquiry for education*, New York, Macmillan.
CUNNINGHAM B. (1976), *Action Research: Toward a procedural model*, in *Human relations*, n. 29.
CUSINATO M. (1978), *Valutazione della personalità*, in P. Boscolo, 1978.
DAMIANO E., SCURATI C. (1979), *La ricerca pedagogica. Problemi e orientamenti*, Milano, Vita e Pensiero.
DAZIANO A. (1984), *La programmazione in pedagogia*, in A. Massa, 1984.
DE BARTOLOMEIS F. (1974), *Valutazione e Orientamento*, Torino, Loescher.
(1976), *La professionalità sociale dell'insegnante*, Milano, Feltrinelli.
DE BAL R., DE LANDSHEERE G., PAQUAY-BECKERS J. (1976), *Construire des échelles d'évaluation descriptive*, Bruxelles, DGOE.
DE BLASI M. (1986), *La valutazione del software didattico informatico*, in *Quaderni di comunicazione audiovisiva e nuove tecnologie*, anno 3, n. 8.
DE GIACINTO S. (1984²), *Educazione come sistema*, Brescia, La Scuola.
DELATTRE P. (1982), *Teoria dei sistemi ed epistemologia*, Torino, Einaudi, 1984.
DEMETRIO D. (1986), *Saggi sull'età adulta*, Milano, Unicopli.

(1988), *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi di intervento*, Roma, La Nuova Italia.
De Ketele J. M. (éd.) (1986), *L'évaluation: approche descriptive ou descriptive?*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
De Landsheere G. (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la Recerche en Education*, Paris, PUF,
(1988) *La valutazione didattica in relazione ai processi d'innovazione istituzionale*, in M. L. Giovannini (1988).
De Peretti A. (a cura di), 1980 *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (4éme édition, 1986).
De Peretti A. (1985), *Comment assurer une évaluation positive des établissements scolaires*, riprod. in «Scuola Democratica», XII, 1989, nn. 3/4.
De Sanctis F. M. (1978), *L'educazione degli adulti in Italia*, Roma, Editori Riuniti.
Di Bernardo G. (1983), *Le regole dell'azione sociale*, Milano, Il Saggiatore.
Dotti Martinengo G. (1985), *Criteri di valutazione del software didattico*, AICA, Milano, Jackson.
Eisner E. W. (1976), *Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation*, in «Journal of Aesthetic Educational», nn. 3-2, Jul.-Oct. 1976 (repr. in Madaus G. F. - Scriven M. S. - Stufflebeam D. L., 1983).
Erdas F. E. (1991), *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Roma, Armando.
Fabi A. (1982), *La valutazione dell'alunno. Guida all'osservazione e alla valutazione del comportamento scolastico*, Roma, Armando.
Fantacone F. (1990), *La qualità del processo formativo: proposta di metodo*, in «Formazione e Lavoro», n. 125, parte II.
Fassorra G., Terreni V. (1987), *Per un sistema formativo integrato. Scuola, formazione professionale, lavoro*, Atti del convegno di Pontedera, Marzo 1986, Tirrenia (PI), Ed. Del Cerro.
Finazzi Sartor R. (a cura di) (1982), *Educazione permanente*, Venezia, Regione Veneto.
Filograsso N. (1979), *Gli obiettivi dell'educazione*, Venezia, Marsilio.
Flanders N. A. (1967), *Teacher influence in the classroom*, in E. Amidon - J. B. Hough, *Interaction Analysis*, Addison-Wesley, Publ. Co.
Fox J., Long J. S. (Eds.) (1990), *Modern Methods of Data Analysis*, Newbury Park, Sage Publications.
French W. L., Bell C. H. (1973), *Lo sviluppo organizzativo*, Milano, ISEDI, 1976.
Gadamer H. G. (1960), *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1972.
Gagné R. M., Briggs L. J. (1979), *Principles of Instructional Design*, Holt, Rinehart and Wiston (trad. it.: *Fondamenti di progettazione didattica*, Torino, ESI).
Galliani L. (1986), *La governabilità del software*, in «Quaderni di comunicazione audiovisiva e nuove tecnologie», anno 3, n. 8.

GATTULLO M. (1967), *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Roma, Armando.
(1978), *Voti, test, schede*, Firenze, La Nuova Italia.
(1984), *Sperimentare e decidere*, in E. Becchi, B. Vertecchi (1984).
(1988), *La valutazione della sperimentazione*, in M. L. Giovannini (1988).
GIDDENS A. (1976), *Nuove regole del metodo sociologico*, Bologna, Il Mulino.
GIOVANNINI M. L. (a cura di) (1988), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Bologna, Cappelli.
GIPPS C. (1989), *National Assessment and School Evaluation*, in «Scuola Democratica», XII, nn. 3/4.
GOODE W., HATT P. (1962), *Metodologia della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
GOODLAND J. (1979), *What schools are for*, Bloomington, Phi Delta Kappa Educational.
GORDON G., MORSE E. (1975), *Evaluation research*, in «Annual Review of Sociology», n. 2.
GRANESE A. (1975), *La ricerca teorica in pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia.
GUASTI L. (a cura di) (1979), *La valutazione nelle scuole medie sperimentali dell'Emilia Romagna*, Bologna, Il Mulino.
GUBA E. G., LINCOLN Y. S. (1978), *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*, Los Angeles, UCLA Publ.
(1981), *Effective Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass.
(1982) *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*, in «Educational Communication and Technology Journal», n. 4 (repr. in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983).
HAMMOND R. L. (1973), *Evaluation at the local level*, in B. R. Whorthen - J. R. Sanders, 1973.
HAMILTON D. (1979), *A cognitive attributional analisys of stereotyping*, in Berkowitz L. (Ed.), *Advanced in experimental social psycology*, vol. 12, New York, Academic Press.
HASTIE R., KUMAR P. (1979), *Person memory: personality traits as organizing principles in memory for behavior*, in «Journal of Personality and Social Psychology», n. 37.
HELY A. S. M. (1966), *Tendenze dell'educazione degli adulti*, Roma, Armando.
HEMPEL C. G. (1965), *Aspects of Scientific Explanation*, New York, The Free Press.
HOPKINS D. (1985), *L'auto-analyse de l'établissement scolaire: un moyen d'améliorer le fonctionnement de l'école. Etude préliminaire*, Leuven, ISIP, Document de travail n. 1.
(1989a), *Evaluation for School Development*, Milton Keynes, Open University Press.
(1989b), *Il miglioramento della scuola e il problema dell'innovazione educativa*, Documento presentato al Seminario nazionale «Formazione in servizio e sua valutazione», 5/8 Marzo 1990,Venezia, IRRSAE Veneto.
(1989c), *L'auto-analisi scolastica: concetto chiave, processi e ruoli*, in P. Calidoni, 1989.

HOUSE E. R. (1976), *Justice in evaluation*, in G. V. Glass (Ed.), *Evaluation studies review annual*, Beverly Hills, Sage.
(1980), *Evaluating with validity*, Beverly Hills, Sage.
(1983), *Assumptions underlyng evaluation models*, in G. F. Madaus - M. Scriven - D. L. Stufflebeam, 1983.
HUBERMAN A. M. (1975), *Cycle de vie en formation*, Vevey, Delta.
(1978), *An integrated model for quantitative and qualitative analysis*, Stanford, CERAS.
(1983), *S'évaluer pour s'illusioner? Promesses et écueils de l'évaluation 'adatptive/interactive' des innovations scolaires* in «Cahier du GCR/SSRE», n. 9, Neuchatel.
(1988), *Rassegna degli studi empirici recenti nel campo dell'innovazione scolastica*, in M. L. Giovannini, 1988.
HUBERMAN A. M., MILES M. B. (1984), *Innovation close up*, New York, Kogan Publ.
IZZO D. (1976), *La valutazione. Verifica del profitto e della sperimentazione*, Firenze, Le Monnier.
KAPLAN A. (1964), *The conduct of inquiry*, S. Francisco, Chandler.
KARTHWOHL D. R., BLOOM B. S., MASIA B. B. (1964), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*, New York, David McKay Co.
KNOWLES M. (1978), *The Adult Learner, A Neglected Species*, Gulf Publ. Comp.
KÖRNER S. (1970), *Categorial Frameworks*, Oxford, Basil Blackwell (trad. it.: *Sistemi di riferimento categoriali*, Milano, Feltrinelli, 1983).
KOPPELMAN K. L. (1979), *The Explication Model: An Anthropological Approach to Program Evaluation*, in «Educational Evaluation and Policy Analysis», n 3, Jul-Aug 1979 (repr. in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983).
Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials*, New York, McGraw Hill.
(1988), *The Personnel Evaluation Standards*, Beverly Hills, Sage.
LADERRIÉRE P. (1989), *Il progetto internazionale per il miglioramento del funzionamento della scuola (ISIP): evoluzione, risultati, prospettive*, in P. Calidoni, 1989.
LAING R. D., PHILIPPSON H., LEE A. (1966), *Interpersonal Perception*, London, Tavistock.
LAPORTA R. (1976), *Prospettive sociali e politiche della formazione*, in «Annali di psicologia, psichiatria, neurologia», n. 1-2.
LAZARSFELD P. F. (1967), *Metodologia della ricerca*, Bologna, Il Mulino.
LEWY A. (1977), *Responsive evaluation: An interpretation*, in «Studies in Educational Evaluation», n. 3.
LICHTNER M. (1990), *Obiettivi e risultati: osservazioni in funzione di un modello di valutazione di azioni formative*, in «Formazione e Lavoro», n. 125, parte II (monografia: *La valutazione nelle azioni formative. La ricerca oggi*).

LICKERT R. A. (1932), *A Technique for the Measurement of Attitudes*, in «Archives of Psychology», n. 40.
LOVE A. J. (1991), *Internal Evaluation. Building Organizations from Within*, Newbury Park, Sage Publications.
LUHMANN N., SCHORR K. E. (1988), *Il sistema educativo: problemi di riflessività*, Roma, Armando.
LUMBELLI L. (1981), *Analisi e qualità nella programmazione e nella valutazione*, Milano, Franco Angeli.
MADAUS G. F., SCRIVEN M. S., STUFFLEBEAM D. L. (Eds.) (1983) *Evaluation Models, Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluver-Nijhoff Publishing.
MADAUS G. F., SCRIVEN M. S.,- STUFFLEBEAM D. L. (1983), *Program Evaluation: A historical overview*, in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983.
MAGER R. F. (1962), *Preparing instructional objectives*, Palo Alto, Fearon Press (trad. it.: *Gli obiettivi didattici*, Teramo, Lisciani & Zampetti, 1978).
MAILLEBOUIS M., REY I. (1990), *La valutazione nella formazione. Ricerca bibliografica francese*, in «Formazione e Lavoro», n. 125, parte II (monografia: *La valutazione nelle azioni formative. La ricerca oggi*).
MARGIOTTA U. (1979), *Razionalità e condotta. Studi sulla genesi dello spazio educativo*, Dosson (TV), S. I. T.
(1983), *La formazione dei formatori*, Venezia, LaMeSFo, Univ., vol. 2.
(1986), *Riforma dei curriculi e ricerca sugli obiettivi formativi*, in V. Citti e U. Margiotta (a cura di), *Insegnare l'antico*, Foggia, Atlantica.
(1990), *Valutazione di sistema ed autoanalisi d'istituto*, Atti del Seminario IRRSAE Emilia Romagna, Bologna, Marzo - Maggio 1988 (a cura di D. Ansaloni).
(1990b), *Indicatori di qualità e valutazione di sistema. Elementi teorici e modelli operativi*, in «Formazione e Lavoro», n. 125, parte II (monografia: *La valutazione nelle azioni formative. La ricerca oggi*).
(1991), *Scuola costituente*, Postfazione, in Paracone C., Mola A. A.
MARIANI A. (1991), *Valutare gli insegnanti*, Brescia, La Scuola.
MASSA R. (a cura di) (1984), *La formazione dei formatori*, Milano, IRRSAE Lombardia.
MCMAHON A., BOLAM R., ABBOTT R., HOLLY P. (1989), *Linee-guida per l'analisi e lo sviluppo interno delle scuole (GRIDS)*, in P. Calidoni, 1989.
METELLI DI LALLO C. (1966), *Analisi del discorso pedagogico*, Venezia, Marsilio.
METFESSEL N. S., MICHAEL W. B. (1967), *A paradigm multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs*, in «Educational and Psychological Measurement», n. 27.
MILES M. B., HUBERMAN A. M. (1984), *Qualitative data analisys: A sourcebook of new methods*, Beverly Hills, Sage.
MONASTA A. (1984), *La valutazione nei corsi per gli operatori della formazione professionale*, in «I quaderni di Villa Falconieri», n. 5.
MONTUSCHI F., SCURATI C., DAMIANO E., MENCARELLI M. (1979) *Valutazione e interdisciplinarità*, Brescia, La Scuola.

MORIN E. (1985), *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti, 1985.
MOUSTAKAS C. (1990), *Heuristic research. Design, Methodology and Applications*, Beverly Hills, Sage.
NEGRI G. (1991), *L'apprendere come misura dell'insegnare*, in Paracone C. - Mola A. A.
NICEFORO O. (1990), *L'innovazione difficile*, Pisa, Tacchi.
NIERO M. (1987), *Paradigmi e metodi di ricerca sociale*, Vicenza, Coop. Nuovo Progetto.
NISBET J. D., ENTWISTLE N. J. (1970), *Educational Research Methods*, London, University of London Press (trad. it.: *Metodologia della ricerca educativa e della sperimentazione*, Roma, Armando, 1973).
NISBETT R., ROSS L. (1980), *Human inference: strategies and shortcomings of social judgement*, Englwewood Cliffs, Prentice-Hall.
NUTHALL G., SNOOK I. (1973), *Contemporary Models of Teaching*, in R. M. W. Travers, 1973.
OREFICE P. (a cura di) (1984), *Educazione, sviluppo locale e regionale*, Napoli, Liguori.
OSBAT L. (1985), *Tendenze innovative nella formazione continua*, Milano, Franco Angeli.
OSGOOD C. E., SOUCI G. J., TANNENBAUM P. H. (1957), *The measurement of meaning*, Urbana, University of Illinois.
O'REILLY C. (1981), *Evaluation information and Decision-making in organizations: some constraints on the utilization of evalutation research*, in Bank A., Williams C. (Eds.), *Evaluation in School districts: organizational prospectives*, Los Angeles, UCLA Centre for the study of Evaluation.
OWENS T. R. (1973), *Educational evaluation by adversary proceeding*, in E. R. House (Ed.) *School evaluation: The politics and process*. Berkley, McCutchan.
PAGNONCELLI L. (1979), *Sistema formativo ed educazione degli adulti*, Torino, Loescher.
PARACONE C., MOLA A. A. (a cura di) (1991), *Per una scuola che funzioni. Dal mito delle riforme alla ricerca dell'efficacia*, Roma, Armando.
PARLETT M., HAMILTON D. (1972), *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs*, Edinburgh University Publ.
PATTON M. Q. (1980), *Qualitative evaluation methods*, Beverly Hills, Sage.
(1982), *Pratical evaluation*, Beverly Hills, Sage.
(1986), *Utilization focused evaluation*, Beverly Hills, Sage.
(1987), *Creative Evaluation*, Beverly Hills, Sage.
PELLEREY M. (1979), *Progettazione didattica*, Torino, SEI.
(1980), *Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni*, in «Orientamenti pedagogici», n. 27.
(1983), *Progettazione formativa*, in «Quaderni di formazione ISFOL», n. 1.
(1984), *Schede di descrizione/valutazione del software didattico*, in «Orientamenti pedagogici», n. 31.
PERRONE L. (1977), *Metodi quantitativi della ricerca sociale*, Milano, Feltrinelli.

PIÉRON H. (1969), *Examens et docimologie*, Paris, PUF (trad. it.: *Elementi di docimologia*, Roma, Armando, 1976).
PONTECORVO C. (1974), *Analisi del processo didattico: modelli operativi. Variabili e modelli. Personalità e atteggiamenti degli insegnanti*, in R. Titone, 1974.
PONTECORVO C., FUSÉ L. (a cura di) (1981), *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Torino, Loescher.
POPHAM W. J., CARLSON D. (1977), *Deep Dark Deficits of the Adversary Evaluation Model*, in «Educational Research», nn. 3-6, Jun. 1977 (repr. in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983).
POPPER K. R. (1959), *The logic of Scientific Discovery*, New York, Basic Books (trad. it.: *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino, 1970).
PUORTOIS J. P. (1984), *La ricerca-azione in pedagogia*, in E Becchi, B. Vertecchi, 1984.
PROVUS M. M. (1971), *Discrepancy evaluation*, Berkeley, McCutchan.
(1973), *Evaluation of ongoing programs in the public school system*, in B. R. Whorthen, J. R. Sanders,1973.
QUAGLINO G. P. (1979), *La valutazione dei risultati della formazione*, Milano, Franco Angeli.
QUAGLINO G. P., CARROZZI G. P. (1981), *Il processo di formazione*, Milano, Franco Angeli.
QUAGLINO G. P., ERMOLLI G. (1985), *La formazione. Criteri e metodi di valutazione*, Milano, Franco Angeli.
REGUZZONI M. (a cura di) (1975), *Nuovi metodi di valutazione dei programmi e dei processi di insegnamento*, Milano, CIE.
REGUZZONI M. (1987), *Autonomia gestionale degli istituti scolastici*, in «Aggiornamenti sociali», settembre - ottobre 1987, nn. 9-10.
REUCHLIN M. (1974), *Problems d'évaluation*, in M. Debesse, G. Mialaret (a cura di), *Traité des sciences pédagogiques*, IV, Paris, PUF (trad. it., Roma, Armando, 1980).
RICHMOND K. W. (1982), *Il teorema dell'educazione continua*, Roma, Armando.
RIPPEY R. M. (1973), *Studies in transactional evaluation*, Berkeley, McCutchan.
ROMEI P. (1987), *La scuola come organizzazione*, Milano, Franco Angeli.
ROSSI P. H. (Ed.) (1982), *Standards for evaluation practice*, S. Francisco, Jossey Bass.
ROSSI MONTI M., VITALE S. (1980), *Dall'analisi esistenziale alla teoria dei sistemi*, Milano, Feltrinelli.
ROVEDA A. (a cura di) (1985), *Il sostegno interno ed esterno alla scuola nell'attuazione dei processi di innovazione*, Milano, OPPIdocumenti, n. 27.
SANDERS J. R., CUNNINGHAM D. J. (1973), *A structure for formative evaluation in product development*, «Review of Educational Research», n. 43.
(1974), *Techniques and procedures for formative evaluation*, in G. Borich (Ed.), 1974.
Schools Council (1967), *Curriculum Development: Teachers' Groups and Centres*, Working Paper no. 10, H. M. S. O.

SCRIVEN M. (1967), *The methodology of evaluation*, in Tyler R.W., Gagné R.M., Scriven M., *Prospectives of curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally.
(1974), *Standards for the Evaluation of educational programs and products*, in G. B. Borich, 1974.
(1983), *Evaluation Ideologies*, in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983
(1984), *Evaluation ideologies*, in R. F. Connor, D. G. Altman, C. Jackson (Eds.), *Evaluation studies review annual* (vol 9). Beverly Hills, Sage.
SEMERARO R. (1978), *Obiettivi pedagogici e modelli di valutazione: termini di un'analisi*, in P. Boscolo, 1978.
SHADISH W. R. JR, COOK T. D., LEVITON L. C. (1991), *Foundations of Program Evaluation. Theories of Practice*, Newbury Park, Sage Publications.
SMITH N. L. (1980), *The Progress of Educational Evaluation: Rounding the First Bends in the River*, Proceedings of the 1980 Minnesota Evaluation Conference on Educational Evaluation (repr. in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983).
SNOW R. E. (1973), *Theory Construction for Research on Teaching*, in R. M. W. Travers, 1973.
SORESI S. (1978), *Guida all'osservazione in classe*, Firenze, Giunti & Barbera.
STAKE R. E. (1967), *The countenance of educational evaluation*, in «Teachers College Record», apr. 1967, n. 68.
(1973), *Program Evaluation, Particulary Responsive Evaluation*, Paper presented at conference on New Trends in Evaluation, Goeteborg, Sweden, October 1973 (repr. in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983).
(1976), *L'évaluation des programmes d'enseignement*, Paris, OCDE.
(1978), *The Case Study Method in Social Inquiry*, in «Educational Researcher», n. 2 (repr. in Madaus G. F., Scriven M. S.,- Stufflebeam D. L., 1983).
(1988), *La valutazione "responsive"*, in M. L. Giovannini, 1988.
STEINMETZ A. (1976), *The Discrepancy Evaluation Model*, in «Measurement in Education», no. 1 - 2, Winter and Spring 1976 (repr. in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983).
STRONGE J. H., HELM V. M. (1991), *Evaluating Professional Support Personnel in Education*, Newbury Park, Sage Publications.
STUFFLEBEAM D. L. (1967), *Evaluation as enlightenment for decision making*, (repr in W. H. Beatty & A. B. Walcott (Eds.), *Improving educational assessment and an inventory of measures of affective behavior*, Washington, Supervision and Curriculum Development.
(1973a), *An introduction to the PDK book: Educational evaluation and decision-making*, in B. R. Worthen, J. R. Sanders, 1973.
(1973b), *Excerpts from "Evaluation as enlightenment for decision making"*, in B. R. Worthen, J. R. Sanders, 1973.
(1974), *Metaevaluation, Kalamazoo*, Western Michigan University Evaluation Center.
(1983), *The CIPP Model for Program Evaluation*, in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983.

STUFFELBEAM D. L. et alii (1971), *Educational Evaluations and decision making*, Itasca, Peacock.
STUFFELBEAM D. L., SHINKFIELD A. J. (1985), *Systematic evaluation*. Boston, Kluwer Nijhoff.
STUFFLEBEAM D. L., WEBSTER W. J. (1980), *An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation*, in «Educational Evaluation and Policy Analysis», n. 3, May-June 1980 (repr. in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983).
TALMAGE H. (1982), *Evaluation of programs*, in H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research*, New York, The Free Press.
THURSTONE L. L. (1927), *The Method of Paired Comparison for Social Values*, in L. Arcuri e G. B. Flores d'Arcais, 1974.
TITONE R. (a cura di) (1974), *Questioni di tecnologia didattica*, Brescia, La Scuola.
TITONE R., GANDINI GALAMERI E. (a cura di) (1990), *Guida alla formazione didattica degli insegnanti*, Roma, Armando.
TORALDO DI FRANCIA G. (1990), *Un universo troppo semplice. La visione storica e la visione scientifica del mondo*, Milano, Feltrinelli.
TRAVERS R. M. W. (ed.) (1973), *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally.
TRENTINI G. (a cura di) (1980), *Manuale del colloquio e dell'intervista*, Milano, ISEDI.
TYLER R. W. (1942), *General statement on evaluation* in «Journal of Educational Research», n. 35.
(1949), *Basic principles of curriculum and istruction*, Chicago, University of Chicago Press.
(1983), *A Rationale for Program Evaluation*, in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L. (1983).
VERDI-VIGHETTI L. (1990), *Problematicità e trasparenza del Modello di Valutazione ENAIP*, in «Formazione e Lavoro», n. 125, parte I (monografia: *La valutazione nelle azioni formative. L'esperienza ENAIP*).
VERGANI A. (1991), *La valutazione dei processi formativi*, in «Professionalità», XI, n. 1.
VERTECCHI B. (1976), *Valutazione formativa*, Torino, Loescher.
(1984), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Roma, Editori Riuniti.
VOLPI C. (1982), *La pedagogia come sapere progettuale*, Roma, Bulzoni.
WATZLAWICK P., BEAVINE J. H., JACKSON D. D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.
WATZLAWICK P., WEAKLAND J. M., FISH R. (1974), *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Roma, Astrolabio.
WEBB E. J., CAMPBELL D. T., SHWARTZ R. D., SECHREST L. (1966), *Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social sciences*, Chicago, Rand McNally.
WIDEEN M. F., ANDREWS I. (a cura di) (1987), *Staff Development for School Improvement*, London, Palmer Press.

WOLF R. L. (1975), *Tryal by jury: A new evaluation method*, in «Phi Delta Kappan», n. 57.
(1979), *The Use of Judicial Evaluation Methods in the Formulation of Education Policy*, in «Educational Evaluation and Policy Analysis», n. 3, May-June 1979 (repr. in Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983).
WOLF R. M. (1979), *Evaluation in education*, New York, Praeger Publ.
WOLF R. M., WARNER BURKE W. (1982), *Evaluation of training programs*, in PFEIFFER J. W., GOODSTEIN L. D. (Eds.), 1982: *Annual for facilitators, trainers and consultants*, S. Diego, Univ. Associates Inc.
WORTHEN B. R., SANDERS J. R. (1973), Educational Evaluation: Theory and practice, Belmont, Wadsworth.
(1988), *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Pratical Guidelines*, New York, Longman.
WULF C. (1975), *Evaluation im Rahmen praxisnaher Curriculementwicklung*, in Isenegger U., Santini B., *Begriff und Functionen des Curriculums*, Basilea, Beltz.
ZAMBELLI F. (1978), *L'osservazione e l'analisi dei comportamenti nell'attività scolastica*, in P. Boscolo, 1978.

Finito di stampare nel mese di luglio 2000 con i tipi del Centro Stampa s.r.l. - Via della Pisana, 1448 - Roma

La scuola ha sempre valutato lo studente, mai se stessa. La formazione da sempre ha avuto come interessi preminenti le competenze in uscita, i risultati nelle prove e gli standard di accettabilità nelle prestazioni degli allievi. Solo negli anni più recenti, e più in ambito europeo che italiano, il dominio della prestazione dello studente nella valutazione è andato sgretolandosi. Può sembrare un paradosso, ma il risultato in sé non è consistente, non è affidabile, è aleatorio: per riappropriarsi di senso il risultato deve possedere una vita, un ambiente, un contesto di relazioni e di significati.
La valutazione dei processi formativi ha come oggetto l'analisi della qualità degli interventi e dei percorsi offerti, dell'efficienza organizzativa e didattica, dell'efficacia della formazione nell'impatto personale e nella ricaduta sociale.
Di fronte al differenziarsi della domanda di formazione e al moltiplicarsi dell'offerta sia scolastica che professionale, di fronte allo sviluppo delle autonomie scolastiche, sono opportune strategie e metodi di valutazione chiari, sistematici.
I modelli di valutazione sono molti, perciò nella prima parte dei libro si è proceduto alla sistematizzazione delle diverse concezioni teoriche e delle conseguenti rappresentazioni applicative. Vengono quindi affrontati in modo analitico cinque approcci di valutazione, dal più "oggettivo" al più "soggettivo". Rigorosi, precisi, quantitativi i primi; fenomenologici, descrittivi, qualitativi gli ultimi.
Sulla base di un'accurata analisi comparativa tra i diversi approcci, la seconda parte del libro propone alcune linee concettuali ed operative per la costruzione di un modello di valutazione che prende in esame il sistema formativo in modo integrato ed eco-sistemico.

FIORINO TESSARO è Ricercatore presso l'Università di Venezia.

ISBN 88-7144-706-9
9 788871 447063

L. 30.000 € 15,49