



Evaluation with (De)motivation

Vanina Narcisa Botezatu¹, Gabriela Florentina Nicolae²

Abstract: In this article, we will talk about how much the evaluation experience may or may not be motivating. We will describe what could be the main errors that can be made in the evaluation of subjective and objective testing and what strategies could be adopted to avoid falling into such errors, as well as what the teacher can do to make the moment of evaluation a motivating experience.

Keywords: evaluation; testing; motivation; demotivation

1. La valutazione

La valutazione rappresenta uno dei momenti fondamentali dell'intero processo didattico e presenta varie difficoltà relative alla realizzazione, all'uso delle prove e dell'interpretazione e all'impossibilità di non tenere una giusta considerazione del processo valutativo, fattori che riguardano la sfera e l'universo personale dello studente e del docente stesso (Serragiotto & D'Annunzio).

Saper monitorare e migliorare il percorso didattico dello studente, saper appoggiarlo ed incoraggiarlo sono qualità che ogni docente dovrebbe possedere nel processo di valutazione. Come afferma Novello (2014, p. 9) "valutare significa scambiare informazioni basilari per un buon procedere del processo di insegnamento e

¹ Senior Lecturer, PhD, Danubius University of Galati, Faculty of Communications Galati, Romania, Address: 3 Galati Blvd., 800654 Galati, Romania, Tel.: +40.372.361.102, Fax: +40.372.361.290, Corresponding author: vanina.botezatu@univ-danubius.ro.

² Senior Assistant, PhD, Dunarea de Jos University of Galati, Faculty of Fine Arts Galati, Romania, Address: 111 Domnească Street, 800201, Romania, Tel.: +40.745.90 48 20, E-mail: florentina.botezatu@ugal.ro.

apprendimento”, in questo senso, la valutazione non deve fungere da accertamento degli apprendimenti, ma verifica dell’intero atto didattico, non va considerato come obiettivo finale, ma un processo in cui lo studente trasferisce in azioni quanto appreso. La valutazione deve significare, quindi, il processo di raccolta di informazioni volto ad accertare se gli obiettivi prefissati nel curriculum sono stati raggiunti (Boscolo, 1997, p. 381).

2. Processo di valutazione

Nel processo di insegnamento di una lingua straniera, la valutazione riveste un ruolo fondamentale in quanto diretta a fare previsioni sull’abilità d’uso nella lingua meta, oltre che fornire un feedback sulle difficoltà di acquisizione e sull’efficacia della metodologia utilizzata.

Come valido strumento di supporto, ai fini di un’efficace acquisizione della competenza linguistica, la valutazione è una pratica didattica e, quindi, deve accertare due aspetti fondamentali: l’approfondimento teorico e l’osservazione pratica del percorso dello studente. Per ottenere, dunque, dei buoni risultati, ovvero un considerato ritorno delle informazioni acquisite, bisogna inglobarla nell’intero processo d’apprendimento e farla diventare stimolante e motivante.

Come definito dai piani nazionali, ogni docente deve prendere in considerazione le esigenze dell’ateneo cui fa riferimento. In questo senso, per ogni programma accademico vengono decisi contenuti specifici e modelli di costruzione della valutazione per un apprendimento efficiente e motivante degli studenti. A seconda del contesto lavorativo (scuole, licei oppure università) gli obiettivi della valutazione devono essere allineati con quanto si è deciso di valutare in sede di definizione del curriculum ed in linea con le direttive nazionali (Serragiotto, 2016, p. 156). Lo stesso *Quadro comune europeo di riferimento* riferisce che l’esecuzione di un compito comporta l’attivazione strategica, da parte di un individuo, di competenze specifiche che servono per portare a termine un insieme di azioni finalizzate a raggiungere un obiettivo chiaramente definito, un risultato specifico in un preciso dominio.

Al fine di misurare la performance degli studenti, il docente deve prefigurare gli strumenti che guideranno gli studenti durante il loro percorso di apprendimento. Come menzionato da Serragiotto (2016), indifferentemente del tipo di valutazione - formativa o sommativa - il docente deve preparare l’intero percorso didattico, in modo che lo studente sappia su cosa e come sarà valutato. Va delineato, quindi, il

quadro completo della valutazione, che includerà tutti gli strumenti utili e adeguati ad assicurare un corretto svolgimento, nonché la trasparenza dell'atto valutativo.

3. Strumenti per la valutazione: le prove

Le valutazioni finali sono strumenti che indicano, per i docenti - se gli approcci scelti rispondono agli obiettivi iniziali, mentre per gli studenti - il grado di apprendimento o le difficoltà riscontrate. Come afferma Novello (2014, p. 60) “la conoscenza da parte del docente delle diverse tipologie di prove e delle loro caratteristiche si rivela basilare al fine del loro utilizzo mirato alla comprensione delle abilità dello studente”. Da questa affermazione ne consegue che, ogni valutatore che opera all'interno di un percorso verso il raggiungimento di obiettivi comunicativi, deve essere in grado di selezionare e strutturare le prove più indicate per indagare la competenza che vuole valutare (Novello, 2014, pp. 38, 60). Ogni docente decide in base anche ai contenuti del curriculum accademico, che tipo di prova somministrare al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati: se prova *formativa* (da svolgere durante l'intero percorso accademico) o *sommativa* (che valuta i risultati globali). Indifferentemente dal tipo di prova scelta dal docente, le stesse devono rispondere ai tre requisiti (Benigni, 1994-2011): validità, attendibilità e funzionalità.

In seguito, illustreremo - in breve - una classifica delle prove (Vertecchi, 2003) da affrontare in un percorso formativo sulla valutazione in università, identificati sulla base della ricerca docimologica.

Prove strutturate chiamate anche prove *oggettive* di verifica (stimolo chiuso, risposta chiusa): con risposte univoche e predeterminabili. Le prestazioni possono essere misurate con precisione: scelta multipla, vero/falso, corrispondenze, giusto/sbagliato/non detto, abbinamento, completamento, riordino, dettato, transfer di informazioni, risposte brevi (Novello, p. 62).

Prove non strutturate chiamate anche prove *soggettive* di verifica (stimolo aperto, risposta aperta): le risposte non sono univoche e nemmeno predeterminabili. Sono le prove tradizionali quali l'interrogazione, il riassunto, il tema, la relazione, la composizione, conversazione guidata, role-play (Novello, p. 62).

Prove semistrutturate (stimolo chiuso, risposta aperta): le risposte non sono univoche, ma sono in grande misura predeterminabili grazie ai vincoli posti negli

stimoli. Le tipologie, con alcune eccezioni, sono le stesse delle prove non strutturate (Vertecchi, p. 157).

4. De(motivazione) della valutazione

Il docente, nel misurare i vari livelli di apprendimento ed esprimere un giudizio qualitativo, può compiere alcuni errori, che possono demotivare gli studenti, nelle diverse fasi dell'atto valutativo, che possono essere di natura soggettiva e personale. Tali errori possono comparire in diverse fasi della valutazione: osservazione, rilevazione, analisi, interpretazione, formulazione e somministrazione, confronto della prestazione con un modello e comunicazione della valutazione.

Gli errori possono essere a causa di: condizioni psicologiche del valutatore (stanchezza, tensione, noia, sicurezza - perdendo di vista la parzialità del suo punto di vista; insicurezza - per limitazione ad analisi superficiale ed occasionale); errori sistematici che si manifestano in due modi antitetici: nell'effetto di indulgenza o, all'inverso, nell'effetto di severità; errori di contiguità a causa dell'influenza reciproca tra valutazioni contemporanee; effetto alone (condizionamento a valutazioni negative o positive precedenti); effetto contrasto (condizionamento a standard ideali di prestazione); effetto stereotipia (condizionamento ad opinione generalizzata originaria) (Domenici, 1995&De Landsheere, 1992).

Che sia valutazione formativa o sommativa, vi sono diversi elementi che demotivano gli studenti quando si parla di valutazione. Le tappe determinanti nel processo di valutazione mirano a come misurare i risultati, per non incorrere in situazioni di iniquità ed ottenere il più alto grado di imparzialità, al fine di raggiungere la massima potenzialità educativa. Tra i pensieri più comuni degli studenti con riguardo alla valutazione menzioniamo (Mezzadri, 2002; Selinker, 1972; Novello, 2014):

- *l'etichetta* che si pone allo studente all'inizio del suo percorso di apprendimento; in questo senso, lo studente vede sé stesso più come un voto ed il docente che valuta, come qualcuno che esamina il suo percorso.
- *il mancato coinvolgimento* sull'autovalutazione, la loro riflessione su cosa e come hanno appreso l'informazione.
- *l'assenza di un feedback* immediato e privo di domande significative, che in un processo valutativo sono volte a far accrescere la stima di sé, quando si tratta di obiettivi raggiunti.

- *il mancato orientamento verso l'apprendimento* ciò che porta gli studenti a rendere di più al momento della valutazione ed avere voti più alti, più che impegnarsi nello studio.

- *la paura di sbagliare* che fa sì che gli studenti si preoccupino a cercare una risposta rapida, piuttosto di chiedere o porre domande in merito agli errori o al proprio percorso di apprendimento.

La valutazione non deve essere vista come un controllo costante delle nozioni apprese, ma un momento di evoluzione personale per lo studente e professionale per il docente, non deve essere vista come obiettivo finale, ma come un processo *in itinere*, in cui lo studente deve vedere questo processo di valutazione continua, come un *continuum* nel realizzare il proprio percorso formativo-educativo. In questo processo gli interventi del docente sono volti a lasciare aperte le altre opportunità e fare della valutazione un momento motivante, per non fare della valutazione solo un momento (finale) isolato.

Per una buona misurazione dei risultati, il docente può riformulare, riorganizzare e creare il clima e il contesto di sostegno alle prove, facilitando la risposta, quando viene formulata la domanda o invitare altri ad una risposta data, oppure, può togliere la preoccupazione della risposta. Durante la valutazione, lo studente riflette sul proprio processo valutativo, avendo così la possibilità di comunicare con il docente e correggere gli errori di percorso, perché come afferma Novello (p. 9) “la valutazione è un potente mezzo di comunicazione” e “valutare significa scambiare informazioni basilari”. Pertanto, per avere i risultati desiderati, gli studenti devono conoscere gli obiettivi per poter impegnarsi nel proprio processo di apprendimento. In questa prospettiva, il docente - stabiliti gli obiettivi in sede di programmazione dei contenuti - deve proporre attività motivanti, dirette ad un apprendimento individuale e orientate alle possibilità della classe. La valutazione *in itinere* significa il coinvolgimento dello studente nel proprio percorso di apprendimento con osservazioni precise del docente, così la valutazione viene vista come una comunicazione tra le due parti, riconducibile a quanto menzionato da Novello, nel senso di scambiare informazioni essenziali per un buon esito della valutazione.

Attraverso i colloqui e le interazioni, lo studente dovrebbe vedere la valutazione come “un canale privilegiato mediante il quale lo studente ha la possibilità di comunicare i propri progressi, le proprie difficoltà, i bisogni e il grado di soddisfazione relativi alla disciplina (Novello, p. 9), così il docente si rende conto di

quanto le modalità utilizzate influiscono sulla percezione degli studenti e stimolano il desiderio di migliorare.

5. Strategie della valutazione

La maggior parte degli studenti inizia il proprio percorso di apprendimento pensando già alla valutazione finale, più come un voto che come un migliorarsi del proprio apprendimento. Questo perché, inevitabilmente, gli studenti si trovano in competizione con altri colleghi, così la fase di studio e la fase di apprendimento vengono sostituite dalla preoccupazione del momento della valutazione, il che influisce molto sui diretti interessati e sulla loro autostima. Si riflette così al momento della verifica, come ad una parte dell'acquisizione degli apprendimenti, solo al fine di ottenere voti più alti, accantonando eventualmente gli errori commessi, riducendo l'apprendimento semplicemente ad esercizi di memorizzazione che, molte volte, si dimenticano. Molte altre volte, lo studio viene pianificato a seconda delle richieste di ogni singolo docente, concentrando l'attenzione solo su determinate cose, poiché informati o condizionati sul modo in cui vengono stabiliti gli esami aprioristicamente. Come afferma Comoglio "le prove sono programmate non solo per verificare la prestazione, ma anche per migliorare la prestazione futura" (Comoglio, 2002), perciò alla fine della valutazione bisogna dedicare tempo agli studenti per spiegare loro - con specifici strumenti - come rimediare gli errori commessi, affinché non arrivino alla fine del loro percorso con la consapevolezza di non aver compreso parte degli apprendimenti. Pertanto, la valutazione deve essere intesa come:

Interazione tra studenti e docenti in tutte le fasi di apprendimento, ritenendo che la valutazione sia parte di questo. In diversi momenti dell'insegnamento - apprendimento, la motivazione può diminuire per assenza di stimoli derivanti dai contenuti (Caon, 2008), perciò l'interazione incoraggia la condivisione di idee e crea l'occasione di un confronto produttivo, permette di commisurarsi tra loro, di acquisire comportamenti, atteggiamenti nuovi, proprio perché coinvolge simultaneamente aspetti personali, motivazionali, ma, soprattutto, sociali.

Comunicazione al fine di stabilire una connessione tra docente e studente, perché la valutazione è anche un mezzo di comunicazione (Novello, p.9); valutare, effettivamente, significa comunicare con gli studenti e permette al docente di fare

“agganci alla vita reale” (Novello, p. 84), soprattutto se la *motivazione* è focalizzata sui bisogni e gli interessi dello studente (Caon apud Novello, p. 82).

Flessibilità - il processo della valutazione non va inteso come qualcosa di molto complesso ed impegnativo, ma come fattibilità delle attività (Balboni, 2006), un orientarsi verso il profitto piuttosto che la competenza, la valutazione va inserita in un approccio comunicativo che tiene conto dei bisogni dell'apprendente (Novello, p. 44), che mette al centro lo studente apprendente.

Come si osserva, la valutazione risulta un momento oltre che fondamentale per l'evoluzione dello studente, molto, ma molto difficoltoso. *Fondamentale* perché consente di osservare i progressi dello studente e provvedere qualora gli obiettivi programmati non siano stati realizzati e *difficoltoso* per la diversità degli strumenti a disposizione da adottare e per l'effetto che la valutazione può avere sugli studenti. Competenze, abilità e che metodi bisogna adoperare sono domande su cui il docente deve riflettere al momento della valutazione, perché la stessa deve offrire agli studenti, una corrispondenza effettiva dei contenuti proposti, mentre per il docente, la scelta corretta delle scale di misurazione adottate - le procedure utilizzate - in sede di programmazione dei contenuti.

Come sostenuto da Novello (p. 87) nel valutare il percorso di apprendimento degli studenti, occorre sapere sin dall'inizio cosa va verificato, nonché le tappe indispensabili per perseguire un processo valutativo non ansioso e complicato per lo studente (condivisione, preparazione, abitudine, possibilità di recupero) e visto come un'efficacia del percorso formativo di ciascuno. Gli studenti, pertanto, devono essere *informati correttamente dello strumento valutativo*, in quanto, attraverso lo scambio con il docente comprendono le modalità ed i criteri di giudizio e percepiscono che le prove sono rivolte alla conoscenza dei loro progressi; *orientati* verso l'autonomia ed *incoraggiati*, per capire che l'interesse degli insegnanti è quello di farli perseguire un apprendimento efficace in tutte le sue potenzialità (Novello, pp. 20, 85, 86). Vanno indicati in questo senso, *gli obiettivi generali* - con una chiara indicazione di cosa si apprenderà, *i criteri di valutazione delle verifiche* - con specifica indicazione dei diversi livelli di esecuzione, la *preparazione alle prove (tramite verifiche settimanali* - se vi è una valutazione *formativa*) ed *i criteri di recupero delle verifiche negative* per motivare l'importanza di ciò che verrà appreso. Tutte queste indicazioni fanno sì che la valutazione sia un percorso continuo, con un costante scambio tra docente e studente ed un ritorno di informazioni utili al miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento (Novello, p. 87). La valutazione deve includere

elementi validi, ai quali lo studente possa rincorrere se si dovesse trovare in situazioni reali: stimolare gli studenti con metodologie che possano portare ad una valutazione motivante (p. 86), non solo per poter ottenere voti più alti (*passim*), ma anche per acquisire, nozioni specifiche, motivanti e connesse con la realtà circostante. In questo modo, gli studenti si orientano più verso il raggiungimento dell'obiettivo, piuttosto che verso la realizzazione di un compito, sviluppando un maggior senso di responsabilità.

“Il pensiero attuale sull'apprendimento riconosce che gli studenti devono essere in fondo in fondo i responsabili del loro apprendimento al punto che nessun altro può farlo per loro. Per questo motivo la valutazione per l'apprendimento deve coinvolgere gli studenti in modo da offrire loro informazioni su come stanno procedendo e guidarli al loro impegno successivo” (Sadler, 1989).

Concludiamo col dire che la valutazione deve essere coerente ed allineata alla modalità di insegnamento prestabilita e lo studente deve conoscere in anticipo le esigenze della valutazione (criteri trasparenti e visione chiara degli obiettivi), per non trovarsi in situazioni di poca considerazione, rispetto alla prestazione richiesta. Gli studenti vanno incoraggiati a fare parte del proprio processo di apprendimento e vedere la valutazione come un migliorarsi, non unicamente come un voto finale.

Al fine di raggiungere i risultati desiderati è molto importante che lo studente riceva costanti feedback dal docente, perché lo aiuta ad adattarsi alle esigenze dei corsi e migliorare il suo rendimento. Si deve rincorrere ad un metodo più diretto per la risoluzione dei problemi, per rendersi conto su cosa si deve ancora focalizzare e scoprire un metodo comune per potenziare le competenze, perché come viene sostenuto da Novello (p. 9) “valutare significa aprire un canale privilegiato tra docente e studente attraverso il quale vengono scambiate informazioni basilari per un buon procedere del processo di insegnamento e apprendimento”.

Riferimenti bibliografici

*** Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento/ Common European framework of reference*. La Nuova Italia.

Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico/ Psychology of school learning*. Torino: UTET Università.

Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri/ Italian teaching for foreigners*. Roma: Bonacci.

- Balboni, P.E. (2006). «Il piacere di imparare, il piacere di insegnare/ The pleasure of learning, the pleasure of teaching». In: Serragiotto, G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare/ The pleasure of learning, the pleasure of teaching*. Vicenza: La Serenissima.
- Balboni, P.E. (2011a). *Le sfide di Babele/ The challenges of Babel*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2011b). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica/ Knowledge, truth, ethics in language education*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica/Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Università.
- Benigni, L. (1996-2011). Il dibattito sulla valutazione tra passato e presente, art. di Edscuola/The debate on evaluation between past and present, art. by Edscuola. *Archivio di Bacheca della didattica/Didactic Notice Board Archive*.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà/ Language Education and Differentiation: Managing Excellence and Difficulty*. Torino: UTET Università.
- Camoglio, M. (2002). La valutazione autentica/ The authentic evaluation. *Orientamenti pedagogici/ Pedagogical guidelines*, n. 1, pp. 93-112.
- De Landsheere (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en education/ Dictionary of Educational Assessment and Research*. Paris: PUF.
- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici, G. & Moretti, G.&Quagliata, A. (1995). *Le prove semistrutturate*. Roma: Università degli studi.
- Mezzadri, M. (2002). «La correzione degli errori» [online]. *In.IT*, 1. http://www.initonline.it/n6/pag_4.htm.
- Moretti, G.&Quagliata, A. (1994). *Le prove oggettive di verifica degli apprendimenti*, Roma: III Univers. Studi, MPI.
- Novello, A. (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola: Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing.
- Sadler, R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Selinker, L. (1972). «Interlanguage». *IRAL*, 10.
- Serragiotto, G. (2016). *Nuove frontiere nella valutazione linguistica*. *Educazione Linguistica Language Education*, 5(2), pp. 153-188.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- P. Black, C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, & D. Wiliam (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press, p. 49.

Sadler, R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18, 119-144.

Serragiotto, G. (2016). *Nuove frontiere nella valutazione linguistica*. *Educazione Linguistica Language Education*, 5(2), pp. 153-188.

Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.

P. Black, C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, & D. Wiliam (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press, p. 49.