

*L'ESAME:*  
*IMPLICAZIONI PSICO-PEDAGOGICHE*  
*E CARENZE VALUTATIVE*

*di paolo bozzaro*

*Estratto da Biopsyche n. 18 gen.- apr. 1982*

**L'ESAME:**

**IMPLICAZIONI PSICO-PEDAGOGICHE**

**E CARENZE VALUTATIVE**

di paolo bozzaro

Sulla problematica psicopedagogica degli esami esiste una vasta bibliografia, alla quale il ricercatore può attingere per una prima esplorazione, ma dalla quale pochi sono gli elementi di appoggio e di conforto che può trarre chi voglia approfondire la dinamica psicopedagogica osservata ponendosi dal vertice del docente.

Anche il prezioso volume di HOTYAT (1962), pur fornendo un quadro generale sulla storia, sugli obiettivi, sulle tecniche, sul significato degli esami nella vita scolastica, dedica appena sette pagine alla 'ripercussione' degli esami sugli insegnanti e sull'insegnamento e ancora meno ai problemi della **formazione dell'esaminatore**. Le riflessioni di Hotyat, tra l'altro, non riguardano la situazione italiana e a

coprire la lacuna non è sufficiente la pur densa introduzione di N. GALLI allo stesso volume.

E' da questo studio tuttavia che abbiamo tratto alcuni spunti di riflessione per quanto riguarda:

- a) gli esami sotto l'aspetto docimologico
- b) gli esami sotto l'aspetto pedagogico
- c) gli esami sotto l'aspetto psicologico

#### L'esame come strumento di valutazione

Gli esami rappresentano un aspetto particolare del più ampio problema della **valutazione**. Gli studi che sono stati fatti a riguardo hanno più volte sottolineato l'insufficienza, la discontinuità, le contraddizioni e la soggettività del sistema valutativo tradizionale (VISALBERGHI, 1965), tutte caratteristiche queste che nella situazione di esame si accentuano e si amplificano sino a minare alla base qualunque 'validità' delle prove.

Alla intrinseca debolezza valutativa degli esami, nonché a quella predittiva, si aggiunge - quasi ad aggravare il panorama - il fatto, socialmente e storicamente inattuale, di considerare l'insegnamento e l'apprendimento un processo **formale**, centrato sui contenuti di un programma e sulla loro trasmissione/ripetizione/acquisizione, un processo che perpetua una visione quantitativa, sommativa di nozioni, di dati, svincolati da reali obiettivi pedagogici (SEMERARO, 1978, pp. 9-11), collegati in maniera spesso puramente esteriore a presunti "curricula" educativi e formativi.

Tra gli autori, che hanno dedicato particolare attenzione ai problemi della misurazione del profitto

attraverso l'esame, va ricordato il fondatore degli studi di docimologia, H. PIERON, assertore convinto della debolezza delle prove tradizionali, nelle quali "il fattore caso si rivela...d'importanza oltremodo determinante" (1965, p.21), promotore di una procedura scientificamente più attendibile, fine analizzatore dei fattori soggettivi di interferenza da parte dell'esaminatore nel risultato degli esami. Il suo metodo e le sue osservazioni si ritrovano alla base di ogni ulteriore ricerca su tali questioni.

Già il CALONGHI (1956; 1977), affrontando il tema della validità della prova di esami, ne indicava la possibile invalidazione a tre livelli: nel momento in cui l'esaminatore pone lo stimolo, sceglie cioè (per iscritto o oralmente) le domande da porre al candidato; nel momento in cui valuta la risposta; nel momento in cui formalizza la valutazione in un giudizio o in un voto.

La presentazione di una domanda, formulata in modo poco chiaro o complicato, inficia in parte la risposta, specie se fa riferimento ad un'area molto vasta del programma, senza indicare un percorso preciso. Né si ottengono risultati migliori ricorrendo a domande o quesiti scritti, che richiedono risposte precise, a meno che essi non siano tali e tanti, da costituire "un campione rappresentativo" dell'ampiezza e della complessità del programma.

Le stesse ragioni di economia organizzativa o di rapidità di svolgimento dovrebbero spingere gli esaminatori a programmare "domande-stimolo" adeguate al tipo di esame e all'età dei candidati, invece di affidarsi alla improvvisazione del momento, intaccando così la consistenza e la congruità dello stimolo e producendo prove disuguali per grado di difficoltà.

Se la soggettività dell'esaminatore può infil-

trarsi nel momento della formulazione delle domande, maggiore e certamente più disturbante è la sua presenza al momento della valutazione delle risposte, sia che esse siano date oralmente che per iscritto.

Proprio **l'esame scritto** - che la maggior parte dei sistemi scolastici internazionali sembra preferire per motivi psicologici e metodologici (1) - è stato oggetto di numerose critiche. Anzitutto gli si rimprovera di non essere un efficace strumento di controllo delle cognizioni del candidato, in quanto composto di pochi e non sempre rappresentativi quesiti. In secondo luogo, gli esami scritti assumono un significato essenzialmente negativo: "Giacché sono stati istituiti senza una previa analisi dei programmi e degli obiettivi educativi, i loro risultati forniscono una visione incompleta delle lacune e delle insufficienze e non possono conseguentemente offrire indicazioni bastanti

---

1) Le argomentazioni che vengono portate a sostegno della opportunità delle prove scritte possono essere così sintetizzate:

- a) precisione del compito: ponendo un obiettivo preciso, da raggiungere entro un tempo determinato, con mezzi prestabiliti, l'esame scritto si pone come stimolo al lavoro e l'esecuzione del compito appare una condizione ottimale per valutare le funzioni intellettuali del soggetto;
- b) qualità del mezzo espressivo: la comunicazione per iscritto, scaturendo da un processo di riflessione e appoggiandosi a strumenti espressivi non 'improvvisati', permette al candidato di organizzare e di manifestare meglio quanto ha effettivamente appreso;
- c) verba volant, scripta manent: gli elaborati scritti rappresentano una prova documentaristica, che può essere impugnata per validare o invalidare una prova d'esame.

(cfr. HOTYAT, 1975, pp. 106-107; GATTULLO, 1971, pp. 157-158).

sui mezzi con i quali lo scolaro potrebbe migliorare il proprio rendimento" (HOTYAT, 1962, p. 108). In terzo luogo c'è da osservare che essi si svolgono in condizioni di estrema tensione psicologica da parte dei candidati, che non hanno la possibilità di consultare alcun testo (BASSI, 1950). Ciò che, in ultima analisi, si chiede loro è di mostrare una "genialità improvvisata".

La valutazione di una prova scritta non è affatto esente da arbitrarietà, né la presenza di più correttori può essere invocata come un deterrente. Al contrario. E' abbastanza nota la ricerca fatta da MIALARET (1958) a tal riguardo. Dopo aver assegnato ad alunni di terza elementare un problema di aritmetica, l'autore ha sottoposto a 17 correttori - futuri ispettori dell'insegnamento primario - 17 compiti presi a caso. Gli esaminatori attribuirono medie di voti che andavano da 9,58 a 14,23 su 20 punti. L'aspetto più interessante è che ad uno stesso compito furono assegnati voti diversi che andavano da 4 a 18, mentre l'elaborato giudicato peggiore fu dai 17 correttori attribuito a 7 soggetti diversi.

La soggettività della valutazione non sembra dipendere dal tipo di 'prova scritta'. Il DE CASTRO, che aveva condotto una ricerca analoga (1954), ha mostrato che sia la prova di materie letterarie che quella di matematica venivano giudicate con voti che oscillavano tra il 4 e il 10. D. M. MC INTOSH (1948), dopo aver utilizzato come criterio di fedeltà il metodo del test-retest, in 500 alunni di 11 anni, indica questo ordine decrescente di fedeltà: test di lingua inglese, test di aritmetica, test di intelligenza, esame comune di inglese, esame di aritmetica.

Anche per il GATTULLO le prove scritte (siano esse composizioni, problemi, traduzioni), per mezzo

