

3 LE PROVE STRUTTURATE: LA COSTRUZIONE DEGLI ITEM

(mod. 3 – on line)

I CONCETTI FONDAMENTALI DEL 2° MODULO:

- Quando si valuta si mette in atto una **pluralità di attività**. Abbiamo raccolto tali attività in sei gruppi:
 - a) **l'accertamento,**
 - b) **il controllo,**
 - c) **la verifica,**
 - d) **la valutazione,**
 - e) **il monitoraggio,**
 - f) **la metavalutazione.**

- Le attività valutative nella realtà coesistono, il loro studio invece è sequenziale. Perciò:
 1. dapprima si **osservano** le situazioni di apprendimento e di insegnamento, si **rilevano** gli elementi che si considerano importanti per comprendere tali situazioni; alcuni elementi si potranno **misurare**, altri si potranno solo **descrivere** e **raccontare**;
 2. esistono anche **procedure** in ambito didattico che vengono normalmente attivate e conseguentemente **controllate**, rilevando lo stato della procedura (con misure o con descrizioni) in determinati momenti cruciali o nei suoi passi fondamentali;
 3. successivamente, si **confrontano i dati emersi** (quelli quantitativi dalle misurazioni e quelli qualitativi dalle descrizioni) **con le ipotesi** e i traguardi prefissati dal progetto didattico, o con gli standard della procedura controllata. Questa attività comparativa è la **verifica**, che produce **risultati ordinati per livelli o per classi**;
 4. ma i dati emersi vanno anche **interpretati** rispetto ai processi individuali di sviluppo, alla loro qualità e quindi alla personalizzazione delle competenze. Da tale **interpretazione** si otterranno informazioni significative sui modi personali di apprendere o di insegnare, e di sviluppare le competenze. La **valutazione** sarà, perciò, un processo di sintesi interpretativa delle informazioni raccolte;
 5. con la **metavalutazione** si procederà al **controllo riflessivo delle strategie**, delle tecniche e degli strumenti utilizzati in tutte le fasi precedenti;
 6. alcune attività, sia di insegnamento che di apprendimento, possono essere sottoposte periodicamente a valutazione: in tal caso si utilizzano tecniche di **monitoraggio**, mediante le quali si analizza *lo stato di un sistema sulla base di indicatori precedentemente fissati*.

Nel secondo modulo abbiamo preso in esame le prime tre attività:

- **L'accertamento** che consiste nel sottoporre le situazioni didattiche ad attenta *osservazione*, a *rilevazione* e *registrazione* sistematica, quando possibile a precisa *misurazione* e, in ogni caso, a *stima* accurata. L'accertamento **intenzionale** si dota di uno strumento particolare: la **griglia per l'osservazione sistematica**. L'accertamento **spontaneo** ha la funzione di **rilevare l'imprevisto**, la novità, ciò che esce gli schemi. Il problema dell'oggettività: uno strumento potrà anche essere *oggettivo* se adeguatamente sperimentato e standardizzato, ma *l'interpretazione dei risultati non potrà mai essere oggettiva o assoluta*.

- Il **controllo** è un'attività valutativa deputata alla **determinazione dello stato di una procedura nelle sue fasi applicative**. Lo scopo del controllo è la *regolazione* dei processi reali qualora si distanzino, oltre determinate soglie, dagli stati previsti della procedura o del piano di lavoro.
- La **verifica** che significa **riscontrare se un'ipotesi è vera o meno**, comparando l'ipotesi (ossia gli obiettivi prefissati e le condizioni per raggiungerli) *con i risultati ottenuti dall'accertamento e dal controllo operativo*.

La verifica viene intesa come progressivo approfondimento comparativo tra a) il progetto e b) i risultati che si suppongono raggiunti con l'attivazione di quel progetto. Possiamo pertanto definire la verifica come un'attività che mira a **confermare** o a **falsificare** le ipotesi iniziali.

Inizialmente avevo pensato di concludere con questo terzo modulo l'analisi ("teorica") delle attività valutative (la valutazione, la meta-valutazione e il monitoraggio). Ho ritenuto necessario rinviare tutto ciò al quarto modulo e approfondire in questo una problematica specifica tipica dell'accertamento e dell'attività di verifica: le prove strutturate e la loro costruzione.

3.1 LE PROVE STRUTTURATE

PREMESSA¹

"La presente trattazione non vuole essere certamente esaustiva nel suo genere ma comunque di confronto e di avvio alla costruzione di prove strutturate con l'intento che le stesse costituiscano un vero strumento di valutazione del processo di apprendimento o della verifica di un percorso formativo. Quindi conta molto che le prove nascano dalle attività didattiche svolte con precisi riferimenti a contenuti e strategie metodologiche (modalità di approccio e modelli comunicativi siano verbali o non verbali, scritti o "multimediali").

Una specifica classificazione delle *prove di verifica* degli apprendimenti è stata effettuata da B. Vertecchi, 1984, di cui si propone un riadattamento.

Classificazione delle prove

STIMOLO APERTO - RISPOSTA APERTA

1. *Esempi: interrogazioni su argomenti di una certa ampiezza; temi; relazioni su esperienze; tenuta di verbali; redazione di articoli e lettere.*
2. *Lo stimolo consiste nel fornire l'indicazione di una certa area di problemi entro cui orientarsi.*
3. *Una risposta richiede che si utilizzi la capacità di argomentare, di raccogliere le conoscenze possedute anche in area disciplinari vicine.*

STIMOLO CHIUSO - RISPOSTA APERTA

4. *Esempi: composizione e saggi brevi; attività di ricerca; esperienze di laboratorio.*

¹ Il tema di questo modulo, sulle prove strutturate, è avviato da una proposta curata da Mario Quarta, esperto di didattica della matematica. Indirizzo in rete:

http://www.matematicamente.it/ingresso_insegnanti/formazione/prove_strutturate.html.

NB: Il testo riportato è surrogato da altre proposte di volta in volta indicate. Laddove esso presenta aspetti controversi e opinabili, ho inserito, in nota, alcune proposte di riflessione.

5. Lo stimolo si presenta accuratamente predisposto in funzione del tipo di prestazione che intende sollecitare.
6. La risposta può tuttavia essere fornita in modo adeguato solo se l'allievo, facendo ricorso alle sue abilità e conoscenze, riesce a organizzare una propria linea di comportamento che lo conduca a fornire la prestazione richiesta.

STIMOLO APERTO - RISPOSTA CHIUSA

7. Esempi: spesso nelle interrogazioni il docente sollecita l'allievo ad esprimere consenso a ciò che afferma. In altre parole, chi interroga ricerca solo una conferma sul piano affettivo da parte dell'allievo. Si tratta perciò di pseudo-prove.
8. Lo stimolo è generalmente ampio, ma improprio, perché non è indirizzato all'allievo.
9. La risposta, conseguentemente allo stimolo, è impropria, perché non riguarda la manifestazione di abilità e conoscenze.

STIMOLO CHIUSO - RISPOSTA CHIUSA

10. Esempi: esercitazione di grammatica, sintassi, ecc.; esecuzione di calcoli; relazioni su esperienze; risoluzione di problemi a percorso obbligato.
11. Lo stimolo contiene completamente definito il modello della risposta.
12. La risposta corrisponde ad una prestazione già organizzata.

Quando questo tipo di prove presenta una particolare organizzazione, capace di sollecitare, oltre alla capacità riproduttiva, anche quella di riconoscere, confrontare ecc., abbiamo una prova strutturata², o prova oggettiva o test di profitto.

Anche se esistono molteplici modalità e strumenti di verifica, bisogna sempre definire a priori il **criterio di riferimento** con cui vengono confrontati i risultati. Il criterio può essere:

- **assoluto**: i risultati si rapportano ad uno standard uguale per tutti;
- **relativo**: il confronto avviene rispetto all'andamento medio del gruppo considerato (di solito la classe); è il criterio meno equo, in quanto la stessa prestazione può essere giudicata in modo assai differente a seconda del gruppo di appartenenza dell'allievo;
- **progresso individuale**: si considera il miglioramento del singolo soggetto rispetto alla sua situazione iniziale.

3.2 GENERALITÀ E DEFINIZIONE

Sono definite "prove strutturate" quegli **strumenti di verifica** di conoscenze, abilità e competenze³ costituite da una serie di stimoli (domande) chiusi ciascuno dei quali è corredato da due o più risposte chiuse.

² Le prove strutturate spesso sono chiamate anche oggettive e consistono in una serie di item (= domanda e risposta), organizzati secondo diverse tipologie. Eccone un elenco dei più comuni: 1) *vero-falso*: si presenta all'allievo un'affermazione e si chiede di indicare se la ritiene vera o falsa; 2) *a completamento*: all'allievo vengono presentate delle frasi, o dei periodi, o dell'espressione matematiche incomplete e gli si chiede di inserire le parole o i dati mancanti; 3) *confronto-abbinamento*: l'allievo deve indicare le corrispondenze corrette tra due liste di nomi, fatti, principi; 4) *a scelta multipla*: l'allievo deve individuare la risposta corretta tra le alternative proposte (in genere, 3 o 4 o 5 alternative); 5) *a risposta multipla*: l'allievo deve individuare le risposte corrette possibili tra più alternative.

³ *Per la riflessione*: Che si possa verificare la quantità delle **conoscenze** possedute attraverso le prove strutturate è scontato! E questo vale anche per la qualità delle conoscenze (basta chiedere i saperi più appropriati). Ma è vero che con una prova si possono verificare anche le **abilità** e le **competenze**? Se nel tirocinio state svolgendo una prova di verifica: come pensate di verificare (attenzione, non di valutare!) l'abilità e la competenza raggiunta dallo studente?

La preparazione di una prova strutturata richiede pertanto l'elaborazione di un certo numero di domande (o "quesiti" o "**items**"⁴) che rimandano ad alcune predeterminate alternative di risposte, fra le quali una (talvolta più di una) è esatta e le altre sono "errate" (in relazione all'oggetto del quesito). La risposta esatta costituisce la chiave di risoluzione dell'item, mentre le risposte "errate", note con il termine di **distrattori**, hanno la funzione di disturbo.

Affinché un item sia **valido** è necessario:

- che la domanda tenda ad **accertare se è stato raggiunto l'obiettivo**, e solo quello, oggetto di verifica;
- che la domanda sia formulata in maniera **univoca** e, quindi, si presti ad una sola interpretazione;
- che i **distrattori** siano **plausibili** cosicché la risposta fornita dallo studente rappresenti il risultato di un articolato processo di discriminazione fra le alternative offerte.

Ne consegue che per l'elaborazione di una prova strutturata sono indispensabili preliminarmente:

- l'attenta analisi comparata del contributo di ciascuna disciplina al raggiungimento delle **competenze e capacità** individuate dal **profilo [formativo in uscita]**;
- l'analisi degli **obiettivi didattici** di ciascuna disciplina;
- l'individuazione dei **blocchi tematici** portanti di ciascuna disciplina;
- la definizione dei **descrittori**⁵ (la prestazione ipotizzata in rapporto ad obiettivi e contenuti oggetto della prestazione);
- l'individuazione dei **livelli di apprendimento** verificabili (tassonomizzazione degli obiettivi).

Le prove strutturate sono chiamate anche prove **oggettive** (o **test**) in quanto:

1. la chiusura dello stimolo e della risposta consente di **stabilire a priori** (al momento stesso della costruzione della prova) il punteggio da attribuire a ciascun quesito a seconda che la risposta fornita sia giusta oppure errata;
2. la correzione della prova, e di conseguenza il punteggio da attribuire, è **indipendente** dal correttore,
3. i soggetti ai quali la prova viene somministrata sono posti tutti nelle **stesse condizioni**, dato che si richiede loro di svolgere il medesimo compito, nello stesso tempo, nelle stesse condizioni ambientali⁶.

⁴ Per la riflessione: Una prova strutturata è formata da item o quesiti (con stimoli e risposte chiusi). Il termine "domanda" non è del tutto pertinente poiché è solo una parte dell'item. L'item, infatti, è composto a) dallo **stem** (lo stimolo, in genere formulato come una domanda, ma anche come un'affermazione, o come una frase sospesa da continuare) e b) dalle risposte **alternative** su cui si effettua la scelta dello studente.

⁵ Per la riflessione: A differenza dell'indicatore (v. mod. 2 e mod. 4) che è un elemento / fattore rappresentativo di un sistema complesso, e può essere qualitativo o numerico (indicatore statistico), il **descrittore** (che, a sua volta, è un elemento dell'indicatore) "*illustra, descrive*" le proprietà o le caratteristiche dei soli indicatori qualitativi. Es.: L'indicatore "capacità di ascolto" può aprirsi a diverse descrizioni (ossia "come" l'allievo ascolta): L'allievo ascolta con interesse; elabora ciò che ascolta; presenta una debole capacità di concentrazione; ascolta solo gli adulti, o solo i compagni; ecc.; inoltre, tutti questi descrittori possono differenziarsi per livelli (poco, abbastanza, molto, completamente, sempre, talvolta, ...).

⁶ Per la riflessione: Il problema dell'oggettività: dei tre elementi considerati il secondo rende oggettiva la **correzione** della prova, e il terzo prevede condizioni per rendere oggettiva la **somministrazione** della prova. Il primo elemento, che dovrebbe garantire l'oggettività della prova in sé, in realtà è una **congettura fissata e condivisa a priori**.

3.3 LA TIPOLOGIA DEGLI ITEMS

La tipologia dei quesiti varia col variare delle modalità con cui vengono strutturate sia le domande sia le risposte. I più importanti tipi di items sono **vero-falso**, **completamento**, **corrispondenza**, **scelta multipla** ad una o più soluzioni.

La scelta dell'una o dell'altra tipologia dipende dalle variabili in gioco nel **contesto** in cui si deve attivare il processo di verifica, dalle specifiche **funzioni** valutative che si intendono attuare e, soprattutto dalle caratteristiche degli **ambiti conoscitivi** e degli **obiettivi cognitivi** da sottoporre a controllo. Il numero di items che compongono la prova deve essere rapportato alla situazione oggettiva in cui si opera.

Nel caso di item a scelta multipla è generalmente considerata valida una prova costituita da **30-35 items**, per la risoluzione dei quali necessita un tempo variabile fra un'ora e un'ora e mezza. Un tempo più breve non consente la necessaria concentrazione, mentre un tempo più lungo diviene elemento di distrazione.

Nella costruzione della prova la massima attenzione deve esser posta nel **bilanciare** gli items "difficili" (**discriminanti**) e gli item (**non discriminanti**), in particolare si dovrebbero avere il 25-30 % di "alta" difficoltà, il 50-40 % di "media" difficoltà, il 25-30 % di "bassa" difficoltà.

Durante la somministrazione della prova la massima cura deve esser posta nell'evitare **indebite comunicazioni** fra gli allievi, così come non dovrà esser fornito alcun **input** da parte dell'insegnante.

L'uso di un apposito "foglio risposte" preparato in precedenza può rivelarsi molto utile per rendere più veloce la correzione della prova

3.3.1 Azioni per la progettazione del test

1. **Definizione, chiara e precisa, degli obiettivi** didattici⁷ da sottoporre a verifica [articolarlo] secondo criteri logico-sequenziali l'ambito disciplinare.
2. Analisi degli obiettivi determinati al fine di *escludere quelli ridondanti* e di integrare l'elenco con quelli inavvertitamente *omessi*.
3. [... Per gli] obiettivi da sottoporre a controllo e determinazione della tipologia e del numero degli items da impiegare⁸.
4. Predisposizione delle modalità di strutturazione della prova in relazione ai tipi di quesiti.
5. Costruzione di una griglia di lettura delle risposte degli item.
6. Assegnazione del punteggio per ciascuna categoria di item.

3.3.2 Azioni per l'organizzazione degli item in un test

1. Numerare i quesiti.
2. Non dividere il quesito tra due pagine [per facilitare la lettura / comprensione].
3. Usare un foglio separato per le risposte (griglia) che saranno indicate in appositi spazi⁹.

⁷ *Per la riflessione:* E' certamente questo l'elemento cruciale per costruire prove sensate. Inizialmente bisogna indicare che cosa la prova va a verificare (ossia che tipo di azione mentale, o di processo di apprendimento, o di pensiero, con essa si attiva). Dopo di che bisogna sempre chiedersi: "Ma davvero questa prova ha stimolato questa azione mentale?"

⁸ *Per la riflessione:* Quando si predispone una prova e, per esempio, si intendono verificare tre dimensioni (comprensione, analisi e sintesi) è necessario che **ciascuna dimensione sia rappresentata da un numero coerente di item** (es: 10 item per ogni dimensione; e non 3 per una dimensione, 18 per un'altra e 9 per l'ultima).

4. Evitare che item consecutivi contemplino la risposta esatta nella stessa posizione¹⁰.
5. Sistemare i quesiti in modo omogeneo così da non ripetere le istruzioni¹¹.
6. Ordinare i quesiti secondo il loro livello di difficoltà in ordine crescente, dalle più facili alle più difficili¹².
7. Approntare un foglio istruzioni a parte in cui oltre alle modalità di svolgimento della prova siano specificati il punteggio per ogni tipo di item.

3.4 STRUTTURA DEI DIVERSI TIPI DI QUESITI

3.4.1 Item "VERO – FALSO"

Finalità: consente di verificare l'acquisizione di conoscenze.

Struttura: a risposta a scelta. "Vero" o "falso", "sì" o "no".

Il quesito è costituito da una affermazione che deve essere giudicata corretta oppure errata. Per non creare equivoci ciascuna affermazione deve essere assolutamente vera o assolutamente falsa.

Es.:

1.	L'acqua è un composto formato da idrogeno ed ossigeno	V	F
2.	V	F
3.	V	F

Accorgimenti costruttivi:

1. evitare affermazioni approssimative o ambigue.
2. porre in evidenza l'elemento centrale del quesito.
3. costruire domande brevi e semplici senza informazioni superflue.
4. evitare la forma negativa e la doppia negazione.
5. evitare parole "guida" (sempre, mai, di solito) che possono orientare la risposta dello studente.
6. utilizzare molte domande, (per un item la probabilità di "indovinare" è del 50%, ma già per 10 scende ad 1/6, per 50 ad 1/350, per 100 a 1/10.000 e per 200 ad 1/1.000.000).

Con i quesiti V/F è possibile costruire una prova che consente di toccare un gran numero di argomenti ma in genere non è possibile verificare altro che **livelli di pura conoscenza**. Vi è inoltre una forte probabilità che siano fornite risposte del tutto **casuali**. Poiché per ciascun quesito la probabilità di "indovinare" la risposta

⁹ Per la riflessione: Il foglio separato per le risposte dell'allievo è particolarmente utile quando gli item sono molti (e superano le due facciate).

¹⁰ Per la riflessione: La posizione delle risposte esatte dovrebbe essere individuata con modalità casuali (e quindi potrà capitare, per quesiti successivi, di trovare la stessa posizione).

¹¹ Per la riflessione: Per questo motivo, la maggior parte delle prove strutturate sono articolate secondo le tipologie di prove (dapprima tutte le vero-falso, poi le scelte multiple, poi quelle ad abbinamento, a completamento, saggi brevi, ...). Ma la sistemazione omogenea dei quesiti è **funzionale soprattutto al modo di articolare il pensiero da parte dell'allievo** (e non semplicemente per non ripetere le istruzioni)!

¹² Per la riflessione: La regola della difficoltà progressiva deriva dalla psicommetria. In un test (es. per individuare il quoziente di intelligenza) solo pochissimi soggetti, dato l'elevato numero di item, completeranno le risposte (è uno dei parametri di valutazione). Perciò nei test psicologici gli item sono via via più difficili. Ma una prova scolastica non è un test psicologico: in una prova la maggior parte degli allievi **deve** poter completare le risposte; e perciò la successione degli item non sarà data dalla difficoltà crescente, quanto piuttosto **dalla articolazione dell'argomento di studio**.

corretta è del 50%, per diminuire il rischio complessivo di ottenere risposte casuali è necessario predisporre una prova formata da un numero molto alto di quesiti¹³.

3.4.2 Item a "Corrispondenze "

Finalità: consente di verificare conoscenze, comprensione.

Struttura: risposta per accoppiamento tra gli elementi di due liste: serie di termini o di dati, premesse e risposte. Lo studente in pratica deve mettere in corrispondenza biunivoca i termini o dati della prima serie con quelli della seconda.

Es.: Effettua gli opportuni collegamenti:

1. Movimenti di capitali	a) servizi
2. bilancia commerciale	b) diminuzione riserve valutarie
3. partite invisibili	c) crediti
4. saldo attivo	d) importazioni/esportazioni
5. bilancia dei pagamenti in deficit	e) investimenti diretti
6. esportazioni	f) surplus
7. importazioni	g) aumento di valuta estera
	h) partite a debito

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.

Per rendere trascurabile il fattore "risposta a caso" è necessario che la seconda lista contenga uno o due elementi in più della prima.

Accorgimenti costruttivi:

1. curare la "omogeneità" tra premesse e risposte;
2. usare liste brevi, al massimo una decina di elementi, l'optimum è di 5-8 elementi;
3. per rendere trascurabile il fattore "caso" si inseriscono uno o due elementi in più nella seconda lista.

3.4.3 Item a "COMPLETAMENTO"

Finalità: consente di misurare conoscenze di tipo mnemonico.

Struttura: a risposta vincolata. Sono formati da brani o proposizioni mancanti di alcuni termini.

Lo studente deve completare il brano scegliendo i termini necessari fra una rosa di termini proposti, elencati in ordine alfabetico.

Es.: Si completi il seguente brano con espressioni scelte tra quelle elencate in calce, trascrivendo le stesse o i numeri che le contrassegnano negli spazi bianchi.
 Come reazione al soffocante ordinamento gli abitanti delle si associano in che dapprima è un'istituzione
 L'autorità che essa esercita non è di tipo ma deriva dalla libera delle convenute.
 Tra la fine del secolo XI e l'inizio del secolo XII si assiste alla trasformazione in dei comuni, la cui viene fatta rispettare obbligatoriamente.

¹³ Per la riflessione: E' vero che l'aumento del numero dei quesiti diminuisce la probabilità di risposte casuali?

Da scegliere tra: 1) ecclesiastico; 2) autorità; 3) norme; 4) pubblica; 5) privata; 6) associazione; 7) statale; 8) persone; 9) signorie; 10) feudale; 11) comune; 12) volontà; 13) accettazione; 14) istituto pubblico; 15) contee; 16) città.
Chiave: 10 - 16 - 11 - 5 - 7 - 13 - 8 - 14 - 2. (Vertecchi, 1976, p. 74)¹⁴

Accorgimenti costruttivi:

1. evitare quesiti ambigui o che ammettono come risposta più frasi;
2. lasciare lo spazio per il completamento alla fine della frase;
3. lasciare sempre lo stesso spazio per la risposta onde non influenzare l'allievo;
4. evitare di richiedere più completamenti per ciascun quesito¹⁵;
5. specificare, nel caso di calcoli l'ordine di grandezza richiesto, che deve essere possibilmente sempre lo stesso per tutti gli item di tipo calcolativo.

Una variante può prevedere che le risposte non siano riportate purché siano inequivocabilmente individuabili in relazione al contesto¹⁶.

Questo tipo di quesiti consente di accertare se l'alunno è capace di effettuare collegamenti logici e quindi si presta alla verifica di livelli superiori alla semplice conoscenza (comprensione, applicazione).

3.4.4 Item a "scelta multipla "

Finalità: consente di verificare conoscenze, comprensione, capacità di analisi.

Struttura: risposta a scelta tra più proposte (con distrattori) di cui una sola è esatta.

Sono formati da un nucleo centrale, la domanda, e da una serie di risposte alternative delle quali, di solito, una sola è esatta. I quesiti a scelta multipla più usati sono quelli che prevedono quattro alternative di risposta.

Es.: Un paese registra, da qualche anno, un deficit della bilancia dei pagamenti; quale misura potrebbe adottare?
a) aumentare le imposte
b) eliminare le barriere doganali
c) aumentare il tasso di interesse
d) combattere la disoccupazione

Accorgimenti costruttivi:

1. usare un **linguaggio semplice e chiaro**, con termini noti agli alunni;
2. ricordare che va verificata la capacità di risposta dell'allievo e *non la sua abilità a comprendere la domanda*;
3. il quesito deve essere **breve** per essere letto e compreso rapidamente;
4. includere nella domanda tutte le parole che si ripetono in ogni risposta;
5. *evitare le frasi negative e la doppia negazione; se proprio si deve usare la negazione la si evidenzia o la si sottolinea*;
6. le risposte devono essere tutte **plausibili** e sistemate secondo un ordine logico;
7. uniformare il più possibile la *lunghezza dei distrattori*;
8. evitare che un quesito ponga come domanda la risposta di un precedente quesito;

¹⁴ Per la riflessione: Perché a fronte di 9 parole mancanti, si presentano ben 16 alternative possibili?

¹⁵ Per la riflessione: L'esempio riportato contraddice questo accorgimento. Quale potrebbe essere la proporzione ottimale tra parole presenti e parole mancanti?

¹⁶ Per la riflessione: Sono differenti le tipologie di memoria richieste: nei completamenti con alternative in calce si attiva la memoria per **riconoscimento**, mentre in caso di mancanza delle alternative viene richiesta la memoria per **rievozione**. Le due tipologie di memoria richiedono modalità di pensiero, di apprendimento, di organizzazione cognitiva e di studio molto diverse.

9. rispettare *l'accordo grammaticale* fra la domanda e tutte le alternative
10. evitare di fornire informazioni superflue o fuorvianti se tali informazioni non hanno una funzione ben precisa in rapporto a ciò che si vuole verificare;
11. evitare la ripetizione di una parola "chiave" nella domanda e nell'alternativa corretta.

I quesiti a scelta multipla sono molto flessibili e consentono di verificare obiettivi che vanno dal semplice livello di conoscenza (ad es. conoscenza di termini) a livelli che implicano capacità di astrazione anche notevoli o comunque capacità di applicare in contesti nuovi le conoscenze acquisite.

La formulazione dei quesiti a scelta multipla richiede molta attenzione: la domanda deve essere semplice e chiara e i distrattori devono essere errati come risposta alla domanda, ma al contempo plausibili, così che l'alunno non sia posto in grado di scartarli immediatamente per manifesta illogicità e che non "inquinino" la conoscenza.

3.5 VANTAGGI E LIMITI DELLE PROVE OGGETTIVE

3.5.1 Vantaggi delle prove oggettive

- Si prestano molto bene a verificare il raggiungimento di obiettivi di conoscenza, comprensione ed applicazione. Più difficile, ma non impossibile è verificare obiettivi di livello superiore (ad es. capacità di analisi, di sintesi, di valutazione, ecc.)
- L'alto grado di strutturazione dei quesiti impedisce l'introduzione di elementi soggettivi nella correzione delle prove.
- Se il quesito è ben formulato, l'esito della prova è influenzata dalla mediazione linguistica in maniera irrilevante.
- Consentono verifiche rapide e tempestive a tutto vantaggio dei tempi da dedicare al recupero e, in genere, al procedere del processo di insegnamento /apprendimento. (Si ricorda che, mediamente, il tempo dedicato alla verifica effettuata con prove tradizionali è stimato essere circa il 35% del monte ore disponibile.)

3.5.2 Limiti delle prove oggettive

- Non consentono di verificare capacità espressive né abilità di organizzazione delle risposte.
- Non consentono di valutare il processo di apprendimento nella sua struttura e nella sua globalità¹⁷.
- L'elaborazione delle prove, specie nel caso dei quesiti a scelta multipla, richiede molto tempo.

¹⁷ Per la riflessione: In realtà le prove strutturate non consentono a) di valutare (ossia di attribuire valore), esse infatti restituiscono elementi (dati, risultati, punteggi) su cui poter effettuare **inferenze, deduzioni ed elaborazioni da interpretarsi** per la valutazione vera e propria; b) non consentono di valutare né il processo di apprendimento nella sua globalità (= il farsi dell'apprendimento di un allievo), né gli specifici processi di apprendimento (= come impara, come elabora, come argomenta, come applica, come memorizza, come effettua transfer, come produce nuove idee, ecc.).

A corredo del testo di Quarta, propongo alcune riflessioni di A Quagliata, in G. Moretti e A. Quagliata, *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti. Le prove di verifica strutturate e semistrutturate*, Monolite editrice, Roma, 1999. Gli autori esprimono le note posizioni della scuola docimologica romana, che trova il suo caposcuola in B. Vertecchi, e che, enfatizzando gli elementi misurativi, quantitativi e statistici della valutazione, accentua il ruolo delle prove oggettive.

I brani che seguono sono tratti da:

<http://www.educational.rai.it/corsiformazione/corso1/Rtf/NES0701ALL.rtf>

3.6 CARATTERISTICHE DELLE PROVE OGGETTIVE DI PROFITTO

3.6.1 Validità delle rilevazioni

In prima approssimazione, possiamo definire valida una prova di verifica quando la sua somministrazione consente di misurare proprio quello che si intende misurare.

La validità esprime infatti il grado di corrispondenza tra una misura e l'oggetto misurato, ed uno strumento di misura può essere considerato valido in relazione alla sua capacità di fornire rilevazioni sulla cui base sia possibile assumere decisioni efficaci, efficienti e pertinenti in merito alle qualità indagate. Così come, ad esempio, un termometro mal calibrato fornisce misure non valide (in quanto introduce in esse un errore sistematico), analogamente prove di verifica la cui struttura risulti poco accurata, "mal calibrate", producono un quadro informativo di scarsa validità.

L'accuratezza delle sollecitazioni, rendendo minima (al limite: nulla) l'ambiguità interpretativa da parte degli allievi, facilita la costruzione di prove di verifica valide, in quanto favorisce la manifestazione proprio di quelle conoscenze e/o abilità che effettivamente si vogliono rilevare.

Si parla allora, con maggior precisione, di **validità di contenuto**, qualità per la quale si richiede che la prova di verifica considerata costituisca un campione rappresentativo dell'insieme delle conoscenze e/o abilità che si vogliono indagare e che vengono definite in primo luogo sulla base degli obiettivi fissati in fase di programmazione ed in secondo luogo sulla base dei contenuti effettivamente svolti durante la procedura didattica e delle considerazioni di merito dei docenti che elaborano la prova stessa.

3.6.2 Attendibilità delle misurazioni

Mentre la validità di una prova è una proprietà attribuita alla prova stessa, cioè ad uno strumento di misura, l'attendibilità - che dipende, oltre che dalla prova, anche dai soggetti ai quali è somministrata - viene più correttamente attribuita alle misure che si ottengono.

Le misure che si ottengono dalla somministrazione di una prova di verifica si definiscono attendibili quando risultano costanti sia al variare del soggetto che le rileva e/o delle condizioni in cui vengono rilevate, sia al ripetersi della prova stessa, cioè per una sua successiva somministrazione¹⁸.

¹⁸ *Per la riflessione:* E' evidente come il concetto di attendibilità sia stato preso dalla psicomетria dove le caratteristiche misurate vengono considerate costanti del soggetto (attitudini, capacità, atteggiamenti) non dipendenti dal variare delle situazioni. Ma una prova scolastica, strettamente collegata ai saperi appena studiati, arriva a garantire i medesimi risultati, nel suo ripetersi, anche a distanza di tempo?

Il requisito della attendibilità è collegato alla possibilità di predeterminare, nella maniera meno ambigua possibile (al limite: univocamente), i criteri di interpretazione delle risposte. [...]

3.6.3 Due pregiudizi da superare

Le prove strutturate di conoscenza costituiscono ormai uno strumento di lavoro noto a tutti i docenti. Eppure, sono ancora assai diffusi due pregiudizi¹⁹ che stanno all'origine dell'insufficiente livello di apprezzamento che tali prove riscuotono, in generale, nella scuola italiana.

E' il momento di analizzare criticamente il merito delle questioni, con l'obiettivo di mettere da parte convinzioni invero radicate, ma, a ben guardare, di fatto prive di fondamento scientifico e di significatività.

▪ **Gli studenti rispondono bene fornendo risposte a caso**

Nel caso dei quesiti a scelta multipla (che rappresentano la tipologia più significativa delle prove oggettive), la probabilità di rispondere correttamente fornendo risposte casuali è del tutto trascurabile. Se consideriamo infatti una prova costituita di 10 item a scelta multipla con 4 alternative di risposta e fissiamo in 7 risposte esatte il livello minimo per la sufficienza, la probabilità di rispondere bene al 70% dei quesiti scegliendo casualmente le risposte risulta pari ad appena lo 0.1%, e risulta quindi del tutto trascurabile²⁰.

Per superare completamente il pregiudizio, sono comunque utili le considerazioni che seguono.

Nel procedimento logico seguito per individuare la risposta corretta di un quesito oggettivo è certamente possibile una situazione in cui lo studente giunge alla soluzione corretta attraverso una serie di considerazioni di natura diversa e, per così dire, per *approssimazioni successive*, scartando alcuni distrattori perché non convincenti e poi scegliendo la risposta corretta non in situazione di certezza ma in situazione di maggiore o minore probabilità.

In altri termini, lo studente può risalire alla risposta corretta pur non avendo, dell'argomento cui l'item si riferisce, una conoscenza certa e approfondita.

Ma se il quesito è ben formulato, con distrattori tutti plausibili e/o parzialmente veri, allora il procedimento logico messo in atto dallo studente è estremamente significativo e rappresenta, di per sé, un indizio su talune caratteristiche della sua *mappa cognitiva*.

Possiamo cioè dire che una prova oggettiva ben formulata:

- costituisce uno stimolo significativo per gli studenti, che devono affrontare una serie di quesiti diversi e acquisiscono, in tal modo, una maggiore consapevolezza sulle loro capacità di analizzare criticamente una situazione problematica;
- si propone ai docenti come uno strumento di indagine assai utile, che consente loro di:
 - raccogliere informazioni sugli esiti cognitivi della procedura di insegnamento seguita,

¹⁹ *Per la riflessione:* Poiché i due pregiudizi indicati riguardano a) la casualità delle risposte e b) la copiatura durante la prova, è quanto meno fuorviante parlare di pregiudizio (= atteggiamento avverso preconstituito, senza fondamenti reali). Sono fattori connessi a tutte le tipologie di prove (non solo oggettive) che evidenziano situazioni (tanto critiche quanto interessanti) sia sul piano formativo che su quello valutativo. Il vero problema non è "come superare i pregiudizi", ma come ridurre il peso di fattori intervenienti.

²⁰ *Per la riflessione:* La questione non è quanto gli allievi ci azzeccano, ma quanto si affidano al caso (indipendentemente dalla risposta corretta), ... e perché!

- completare in maniera coerente la proposta di istruzione, arricchendola sulla base delle esigenze individuate,
- indagare, almeno in parte, sui processi di apprendimento dei singoli studenti.

▪ **Gli studenti copiano le risposte**

Una seconda convinzione, anche questa assai diffusa tra i docenti, è quella relativa al fatto che con le prove oggettive gli studenti possono facilmente "trarre ispirazione" dai compagni (copiare, nel linguaggio comune). Ebbene, tale problema è in effetti privo di consistenza.

E' infatti sufficiente somministrare due versioni diverse della stessa prova

- modificando l'ordine delle domande e, all'interno di una stessa domanda, l'ordine delle risposte
- per impedire che gli studenti forniscano risposte scelte da altri.

Considerando infatti che per le prove oggettive va previsto un tempo di esecuzione assai limitato (comunque non superiore ai 50 minuti per una prova sommativa ed intorno ai 15-20 minuti per una prova formativa), le due differenti versioni della prova ed un'attenta sorveglianza, possibile in un tempo così limitato, costituiscono, come ampiamente sperimentato, una garanzia sufficiente al superamento del problema. E' poi appena il caso di dire che ottenere due versioni diverse di una stessa prova è operazione di estrema facilità con l'utilizzo di un qualunque word-processor.

Anche in questo caso, per superare completamente il pregiudizio sono utili le considerazioni che seguono.

Non solo, e non tanto, è infatti facile operare in modo che gli studenti non possano copiare, ma, soprattutto, è importante sottolineare come la frequente somministrazione²¹ di prove di verifica formative, con la conseguente considerazione del momento valutativo come parte integrante della normale attività didattica e come *sostegno per l'apprendimento*, favorisca negli studenti un ben diverso e più positivo atteggiamento verso le situazioni di verifica, non più intese e sofferte come momenti di giudizio e di controllo fiscale - tanto più temuti quanto meno frequenti - ma considerate invece come un naturale completamento dell'intera proposta di istruzione, anzi come loro parte integrante e insostituibile.

Fine mod. 3

²¹ *Alcune riflessioni:* a) È tutto da dimostrare che aumentando la frequenza delle prove di verifica si riduca l'ansia negli allievi. b) L'atteggiamento reattivo alle verifiche è diverso da allievo ad allievo, ma raramente è un atteggiamento positivo, indipendentemente dalla frequenza delle prove. c) Incrementando il numero di prove (ovviamente si riducono le altre tipologie di valutazione), gli studenti si abituano a studiare, a memorizzare e ad organizzare la conoscenza in funzione delle prove. (In altre parole: se vogliamo insegnar loro a ragionare con la propria testa, non riusciremo a farlo con frequenti prove oggettive).