

SSIS Veneto - Corsi speciali per l' idoneità all'insegnamento tecnico-pratico (L. 143/2004)
Area della trasversalità (per tutti i settori disciplinari)

Modulo: **Metodi e tecniche dell'osservazione e della valutazione**

Unità Formative:

Val 01 – I fondamenti della valutazione scolastica

Val 02 – L'osservazione e l'accertamento in laboratorio

Val 03 – La verifica e la valutazione degli apprendimenti

Val 04 – Il portfolio: tra valutazione e certificazione delle competenze

3 LA VERIFICA E LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI¹

3.1 LA VERIFICA E IL PROBLEMA DEGLI OBIETTIVI INSIGNIFICANTI

Verificare significa controllare 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. "Il nucleo concettuale ... è il confronto tra i risultati raggiunti e gli obiettivi; tra le prestazioni, la condotta dell'alunno e i criteri di confronto" (Calonghi L., 1976, p. 19).

Non si può verificare qualcosa se prima non si è definito precisamente che cosa si intendeva raggiungere. L'atteggiamento richiesto in fase di verifica è quello del ricercatore: "se si predispone questa situazione, se si utilizzano questi strumenti, se si agisce in questo modo,... si dovrebbe sviluppare questo apprendimento, e quindi ottenere questi risultati". È chiaro che tutti quei "se" definiscono in potenza il **progetto formativo** (che comprende e coniuga il **progetto di maturazione** - attivato dall'allievo - e il **progetto didattico** - attivato dall'insegnante).

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**, mediante confronti e comparazioni,

- la validità delle ipotesi su cui si basa il progetto didattico,
- l'esattezza e l'eshaustività dei dati ottenuti dall'accertamento,
- la corrispondenza tra processi reali e fasi di una procedura,
- l'esistenza delle condizioni necessarie per avviare, continuare o modificare il processo formativo.

Gli *obiettivi* (ossia i traguardi previsti) sono soltanto una parte dell'ipotesi: è corretto verificare il divario tra *gli obiettivi e i risultati* raggiunti, ma si deve verificare prima di tutto se esistono o meno le condizioni su cui innestare il progetto didattico e, in secondo luogo, *se il progetto viene coerentemente applicato*.

¹ NB: La proposta di questa unità formativa, trasversale a tutti i settori, va contestualizzata dal corsista nell'insegnamento della propria classe di idoneità con l'aiuto del mentore-tutor.

Nel **ciclo di vita di un progetto didattico** si distinguono, quindi, tre tipi di verifica:

- verifica di *fattibilità del progetto (prima)* nella specifica situazione in cui andrà ad applicarsi, con l'analisi delle condizioni, delle risorse e dei vincoli.
- verifica di *coerenza applicativa* del progetto (*durante*), ai fini di apportarne eventuali modificazioni, che si rendono necessarie da mutamenti delle condizioni in itinere o da verifiche intermedie.
- verifica del *divario* tra obiettivi e risultati (*alla conclusione*) allo scopo di valutare l'efficacia complessiva del progetto.

Poiché la verifica risponde direttamente alla progettazione (*si verifica solo ciò che è stato progettato*), tutti i progetti che si attivano nella scuola vanno sottoposti ad opportune verifiche. In particolare devono essere sottoposti a verifica:

- il piano dell'offerta formativa, redatto dal collegio dei docenti,
- le programmazioni annuali, elaborate dai Consigli di Classe,
- i progetti didattici, predisposti dai singoli docenti.

Con le stesse modalità vanno verificati i progetti individualizzati (per i soggetti in situazione di handicap o in gravi difficoltà di apprendimento) e i progetti trasversali o interdisciplinari.

I progetti didattici fungono da connettori tra le verifiche degli insegnamenti e quelle degli apprendimenti. In altre parole, **un progetto didattico dovrebbe porsi sia degli obiettivi di insegnamento, sia degli obiettivi di apprendimento**: i primi si verificano in funzione della fattibilità del progetto e della coerenza applicativa, i secondi si verificano comparandoli ai risultati raggiunti dagli allievi. Purtroppo, le **prove di verifica**, che vengono attivate nella scuola, definiscono "se e quanto" un soggetto ha appreso sulla base della prova stessa, senza alcuna comparazione con ipotesi predefinite.

Se, e soltanto se, i criteri di verifica sono stati predisposti in sede di progettazione, esplicitati agli studenti e trasparenti nel farsi delle azioni, *si potrà dai risultati, e dalle comparazioni diacroniche tra risultati, inferire la probabilità e l'evoluzione* dei processi formativi e di apprendimento.

Fintantoché la programmazione d'inizio anno rimane un mero atto burocratico, con elenchi di obiettivi senza significato progettuale, la verifica sarà vissuta, da chi la subisce, in modo angosciante e vessatorio². Obiettivi banali e insignificanti rendono inutile ogni verifica; come sostiene R. Thom, **"ciò che limita il vero non è il falso ma l'insignificante"**.

In conclusione, se la verifica è la comparazione analitica tra le potenzialità iniziali e le condizioni in uscita, tra le ipotesi di fattibilità ed i risultati effettivamente raggiunti, è possibile comparare un progetto con la sua implementazione reale? Per fornire una risposta almeno parzialmente affermativa è necessario uscire dalle strette maglie concettuali, di impronta

² C'è chi sostiene che la scuola secondaria, con la sua specifica funzione di selezione delle competenze, debba abbandonare il *maternage* protettivo della primaria e abituare gli studenti alle difficoltà e ai rigori delle verifiche che "la vita continuamente impone". Il parere di chi scrive è che se la scuola intende sviluppare padronanze connesse alla competizione, all'affrontare situazioni frustranti, a prendere decisioni in situazioni di incertezza, tutto ciò va fatto (dopo averlo definito nel Piano dell'offerta formativa) mettendo in atto le opportune strategie didattiche e metodologiche, senza che tali padronanze siano mascherate da prove di verifica. Non solo. Poiché si perseguono obiettivi di natura sovradisciplinare (competenze relazionali, comunicative, funzionali all'autonomia personale e alla responsabilità degli studenti), le azioni attivate dalla scuola e i relativi risultati negli studenti dovranno essere monitorati, verificati e valutati.

comportamentista, veicolate dalle tradizionali prove di verifica: con queste non si può verificare un intero progetto ma soltanto singole performances. Il progetto può essere verificato mettendo in relazione, sincronica e diacronica, i risultati via via raggiunti con le ipotesi progettuali che prevedevano l'accadere di quei risultati.

Qui emerge il rischio più grave della verifica come attività valutativa a se stante: *pensare di poter verificare tutto significa supporre di poter progettare tutto e quindi di poter prevedere tutto*, ma questi deliri sono fortunatamente negati dalla natura stessa dei processi.

Prima di analizzare le prove strutturate (par. 3.3), ovvero gli strumenti per eccellenza dell'attività di verifica, affrontiamo brevemente il concetto di valutazione vera e propria.

3.2 LA VALUTAZIONE E IL PROBLEMA DEL VALORE FORMATIVO

Come abbiamo precedentemente indicato, intendiamo ribadire il senso profondo della valutazione: valutare significa **attribuire valore** a qualche cosa o **riconoscere il valore** di qualche cosa.

*1° problema: **Attribuire un valore o riconoscere il valore?*** Una differenza non di poco conto tra il primo significato, di impronta **soggettivistica** (in cui tutta la realtà sta nell'occhio e nella mente di colui che la attribuisce un valore) e il secondo, di impronta **oggettivistica** (in cui tutta la realtà sta al di fuori di colui che la percepisce e, pertanto, può solo riconoscerne il valore). Questi significati si rifanno a due concezioni filosofiche che per millenni si sono alternate nel proporre soluzioni ad un problema nel contempo gnoseologico ed etico. Per ciò che ci riguarda, è difficile immaginare la valutazione di qualche cosa senza un riferimento valoriale (e quindi soggettivo) su ciò che quel qualche cosa rappresenta "in sé" (e quindi oggettivo) a prescindere dal valutatore.

Il problema non risiede nella scelta tra l'oggettivazione di una scala di valori e la sua frammentazione nelle individualità delle persone, quanto piuttosto nella piena **consapevolezza del multiverso valoriale che, nella sua duttilità e nella sua mutevolezza, impregna di relatività ogni atto valutativo.**

*2° problema: **perché valutare il "valore"?*** Come il concetto di "vero" nella verifica, così anche il concetto di "valore" nella valutazione comporta connotazioni estremamente diversificate che vanno dai costi dell'investimento formativo (valore economico) al merito sulle competenze per ciascuna componente del sistema (giudizio di valore), dalla spendibilità di tali competenze (valore professionale) alla loro certificazione (valore documentale). Ma il nostro interesse si restringe a quella

valutazione che primariamente restituisce il **valore educativo e formativo dei processi attivati, ossia quella che mira a interpretare e comprendere ciò che ha senso, significato e importanza nelle trasformazioni progettate e/o accadute.**

Questa definizione racchiude le parole-chiave di tutto il discorso valutativo. Il valore in ambito didattico comprende l'importanza, la significatività e il senso dell'apprendimento:

- L'**importanza** si riferisce al **valore epistemico** di un contenuto disciplinare: si determina storicamente intorno ai processi di costruzione della conoscenza nel farsi di una disciplina. *Un contenuto (ossia, nella sua accezione più ampia, l'insieme costituito da teorie e principi, concetti e procedure, fatti e dati) è importante in sé, per gli studiosi di quella disciplina, per gli scienziati, per gli esperti, per il suo potere esplicativo e predittivo, per la sua capacità di spiegare, di comprendere e di prevedere il mondo, indipendentemente dal suo uso didattico.* Gli insegnanti che si affidano ad una concezione istruzionale limitano il "valore" didattico ai contenuti che insegnano³.
- La **significatività** riguarda il **valore semantico** attribuito dallo studente alle connessioni cognitive tra i nuovi contenuti e le conoscenze precedentemente da lui possedute. *Il soggetto mette in relazione i contenuti, nuovi (della disciplina) e pregressi (suoi, personali): i contenuti disciplinari diventano concetti suoi. Ha dato significato alle reti di conoscenze, dichiarative, procedurali e immaginative della disciplina.*
- Il **senso** si riferisce al **valore personale** (per la sua esistenza) che l'allievo attribuisce alla conoscenza acquisita ("a che cosa gli serve ciò che ha imparato"). *Un concetto ha senso quando il soggetto è motivato ad apprenderlo, quando c'è un investimento energetico (non soltanto intellettuale, ma anche emotivo, affettivo, sociale, condiviso)⁴.*

Senso, significato e importanza vanno **interpretati**, ossia spiegati (aperti, chiariti) rispetto alle cause e alle conseguenze. Ma vanno anche **compresi**, ossia "presi dentro": il valutatore deve essere consapevole che tutto ciò che egli recepisce ed interpreta va a collocarsi entro un quadro valoriale che è innanzitutto suo, personale e contingente, ma è anche condiviso (a diverso titolo) dalla comunità professionale di appartenenza.

È un errore pensare che con la verifica si concluda l'azione valutativa. I risultati di una prova di verifica sono punteggi da interpretare e comprendere.

³ La concezione istruzionale (in cui insegnare = istruire) si rifà alla progettazione per contenuti, che enfatizza la fase della selezione dei contenuti stessi. I contenuti da insegnare sono scelti sulla base del loro potere "accademico" riconosciuto, in quel momento, dalla comunità degli studiosi e/o dai programmatori ministeriali (es: "*I promessi sposi* sono il migliore romanzo storico-popolare in lingua italiana, perciò è d'obbligo la sua lettura critica nelle superiori"). Con questa concezione il valore **epistemologico-disciplinare** assorbe e annulla sia il valore "semantico" che il valore "personale".

⁴ Proseguendo con l'esempio, il **valore semantico** potrebbe essere rappresentato dall'espressione "Per l'allievo adolescente, la lettura de *I promessi sposi* è pertinente e funzionale all'apprendimento, meglio di altri romanzi, sia ai fini dell'educazione linguistica che dell'educazione letteraria"; il **valore personale** infine è quello su cui si innesta la mediazione didattica a partire dalle concezioni e dai vissuti dell'allievo (es: "Il miglior modo per avvicinare Stefano, 15 anni, II Liceo scientifico, alla lettura "alta", alla riflessione sulla lingua, al perfezionamento della sua produzione scritta, al piacere dell'incontro e del confronto con l'autore ... è rappresentato dalla lettura de *I promessi sposi*").

Le tre impostazioni valoriali, nella didattica e nella valutazione, si possono rappresentare come una bilancia: il fulcro è il valore semantico, su un piatto poniamo il valore epistemico e sull'altro il valore personale. È necessario l'equilibrio: un eccesso di peso dato alla disciplina e ai suoi contenuti è fonte di elitarismo, selezione e dispersione; un eccesso di peso dato all'allievo e ai suoi problemi personali conduce alla chiusura, al ripiegamento su se stessi, all'autoreferenzialità, mentre al contrario l'apprendimento è apertura, critica, trasformazione, curiosità, crisi, ...

I risultati e le indicazioni provenienti dall'accertamento, dal controllo e dalla verifica rappresentano la base concreta, i dati di fatto, analitici e prevalentemente quantitativi, non ancora interpretati in chiave formativa. Due insegnanti possono dare due significati diversi ai medesimi risultati o alle medesime osservazioni. *La valutazione non è un semplice aggregato di accertamenti e di verifiche, non è la somma delle misure emerse (che conduce alle classifiche di merito) e neppure la loro media (che conduce alle tradizionali votazioni, con numeri, con lettere o con aggettivi).*

Con la verifica si punta a separare il vero dal falso, ciò che conferma da ciò che smentisce le ipotesi formulate. Con la valutazione si cambia il registro di lettura-interpretazione e si allarga il contesto di riferimento: il nuovo registro non è designato dalla confermabilità o dalla falsificabilità delle ipotesi progettuali, ma dalla *loro efficacia nell'innestare significativi processi di trasformazione, di cambiamento*⁵.

⁵ Non va dimenticato che ogni apprendimento presuppone il superamento delle organizzazioni cognitive precedenti, è una trasformazione, un cambiamento delle reti di conoscenze dell'allievo.

3.3 GLI STRUMENTI PER VERIFICARE E VALUTARE I RISULTATI DI APPRENDIMENTO: LE PROVE STRUTTURATE DI PROFITTO

Il caso. L'ignoranza dei potenti, si sa, è oggetto di facile ironia. Qualche mese fa, in una trasmissione televisiva, deputati e senatori della Repubblica, che da trent'anni implacabilmente legiferano per migliorare lo stato della scuola, sono stati interpellati su alcune facilissime domande di storia: "In quale anno Cristoforo Colombo ha scoperto l'America?" oppure "In quale anno è iniziata la Rivoluzione Francese?" o ancora più recentemente "In quale anno si è svolto il referendum monarchia-repubblica?". Le risposte, tristemente esilaranti (errori di secoli per la scoperta dell'America, confusioni tra rivoluzioni - 1792 o 1917 -, errori di anni per il referendum monarchia-repubblica) mettevano in evidenza la fugacità delle conoscenze di studio fine a se stesse, la labilità della memoria e del ricordo, la breve durata dei risultati dell'apprendimento quando questi non diventano parte della vita della persona.

Quelle domande, e altre ancora, vengono da sempre proposte in tutte le nostre aule, sotto forma di prove. Perché le prove? A che cosa servono? La risposta è scontata: per vedere se gli studenti hanno capito! Se sanno! Se hanno studiato! "E poi, si è sempre fatto così!". In realtà le domande sono sempre state poste, ma non sono sempre diventate prove: negli ultimi decenni, con una forte accelerazione negli anni più recenti, le tipologie di prove somministrate agli studenti sono andate diversificandosi (non c'è più solo lo scritto e l'orale) e oggettivandosi (tendenti ad una maggior neutralità).

Stimolo-Risposta: il ritorno di Pavlov

Per appurare se gli studenti hanno imparato e/o se hanno raggiunto gli obiettivi prefissati l'insegnante sottopone gli studenti a delle prove. Un tema, un saggio, un problema, una relazione, un rapporto, un articolo di giornale, una traduzione, una versione, un colloquio valutativo o un'interrogazione orale, un progetto, una tesina, una prova di laboratorio, una prova applicativa, una prova grafica, una prova ginnico-sportiva, un test di ingresso, ... **sono tutte prove**. Il docente propone degli **stimoli** (domande, tracce, indicazioni, consegne, titoli, ecc.) e l'allievo **risponde** (reagisce) con una **prest-azione**: **scrivere** il tema, **redigere** il rapporto o la relazione, **risolvere** il problema, **svolgere** l'equazione, **mettere a punto** un esperimento in laboratorio, **rispondere** all'interrogazione, **disegnare**, **suonare**, **produrre**, **raccontare**, **descrivere**, **argomentare**, **dedurre**, ...

ATTENZIONE! Con una prova, ciò che viene sottoposto a valutazione non è l'apprendimento ma alcuni tra risultati possibili dell'apprendimento, non è lo studio, ma l'effetto dello studio.

Per valutare l'apprendimento bisognerà valutare in modo integrato i risultati con i processi cognitivi attivati dall'allievo per apprendere.

Tutto ciò per una semplice constatazione: il risultato, da solo, è aleatorio e contingente, determinato da uno stimolo artificioso esterno all'allievo; il processo messo in atto dall'allievo, soprattutto se confortato dai risultati, si consolida in competenza, sviluppa la padronanza, affina il talento.⁶

⁶ Mentre in questa lezione prendiamo in considerazione la valutazione dei risultati di apprendimento, nella prossime approfondiremo la valutazione e la certificazione dei processi.

Ciononostante, per quanto aleatorio, verificare il risultato dello studio è importante in ambito scolastico, poiché permette di tenere sotto controllo (e quindi di regolare i successivi insegnamenti) l'evoluzione dell'apprendimento.

Misurare il risultato è come misurare la febbre

La febbre è un sintomo, **uno** dei sintomi che concorrono a determinare una buona diagnosi: sono molte le malattie in cui è presente la febbre. Sarà **l'interazione** tra i sintomi e soprattutto la loro collocazione **entro un quadro di sistema** a permettere la comprensione, l'interpretazione e la valutazione più accurata dello stato di salute/malattia del soggetto. La metafora della febbre, come tutte le immagini negative, non è felicissima, ma esprime in modo immediato cosa significa misurare i risultati di apprendimento, quali sono i suoi punti di forza (facilità di rilevazione) e quali i suoi limiti (rischio interpretativo).

Classificazione delle prove

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

STIMOLO APERTO - RISPOSTA APERTA

Esempi: interrogazioni su argomenti di una certa ampiezza; temi; relazioni su esperienze; tenuta di verbali; redazione di articoli e lettere.

Lo stimolo consiste nel fornire l'indicazione di una certa area di problemi entro cui orientarsi.

Una risposta richiede che si utilizzi la capacità di argomentare, di raccogliere le conoscenze possedute anche in aree disciplinari vicine.

STIMOLO CHIUSO - RISPOSTA APERTA

Esempi: composizione e saggi brevi; attività di ricerca; esperienze di laboratorio; rapporti su moduli strutturati predisposti.

Lo stimolo si presenta accuratamente preparato in funzione del tipo di prestazione che intende sollecitare.

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

Esempi: accade, in genere, nelle interrogazioni e nei colloqui, in cui il docente sollecita l'allievo ad esprimere consenso o a seguire il suo discorso. In altre parole, chi interroga ricerca solo una conferma alle proprie convinzioni e non indaga il reale apprendimento dell'allievo. Si tratta perciò di pseudo-prove⁷.

Lo stimolo è generalmente ampio, ma improprio, perché non è indirizzato all'allievo.

La risposta, conseguentemente allo stimolo, è impropria, perché non riguarda la manifestazione di abilità e conoscenze.

STIMOLO CHIUSO - RISPOSTA CHIUSA

Esempi: esercitazione di grammatica, sintassi, ecc.; esecuzione di calcoli; compilazione di modelli a risposte obbligate, questionari; risoluzione di problemi a percorso obbligato.

Lo stimolo contiene completamente definito il modello della risposta.

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 strutturata⁸, o prova oggettiva o test di profitto.

3.3.1 Le prove strutturate di profitto - Generalità e definizione

Sono definite "prove strutturate" quegli **strumenti di verifica** di conoscenze, abilità e competenze⁹ costituite da una serie di stimoli (domande) chiusi, ciascuno dei quali è corredato da due o più risposte chiuse.

⁷ Nell'interrogazione (o nel colloquio) possiamo trovare due tipologie opposte di processi comunicativi messi in atto dall'insegnante. Nella prima tipologia (**narcisismo intellettuale**), il docente parla, parla (parla quasi solo lui) e lo studente "deve" ascoltarlo mostrando "deferenza intellettuale" e "interesse sincero". Nella seconda (**maternage**), l'insegnante vuole aiutare l'allievo che presenta difficoltà (nella comunicazione e/o nell'apprendimento-studio): il docente pone il quesito, lo studente non dà segni di comprensione, il docente riformula il quesito, propone esempi e analogie, contestualizza; l'espressione attonita dello studente conduce piano piano l'insegnante ad inoltrarsi nella risposta, lasciando all'allievo soltanto la parolina conclusiva. L'effetto, talvolta, è ridicolo per il resto della classe, umiliante per l'allievo, sconcertante per il docente. In ogni caso sono pseudo-prove.

⁸ Le prove strutturate consistono in una serie di item (= domanda e risposta), organizzati secondo diverse tipologie come vedremo nei successivi paragrafi. Ecco intanto un elenco di tipi di item 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.

⁹ *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 agli allievi quei saperi su cui si fonda la disciplina, ossia i saperi qualitativamente più appropriati). Ma è vero che con una prova si possono verificare anche le **abilità** e le **competenze**? Se nelle attività di tirocinio diretto state svolgendo una prova di verifica e avete intenzione di verificare (attenzione, non di valutare!) le abilità e/o le competenze raggiunte dallo studente, quali quesiti ponete? Perché?

Per le distinzioni tra conoscenze, capacità, abilità, competenze, ecc. si rinvia a F. Tessaro, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma 2002

La preparazione di **una prova strutturata** richiede pertanto l'elaborazione di un **certo numero di domande** (o "quesiti" o "**item**") 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).

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.

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.

3.3.2 Come costruire un item appropriato?

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.

3.3.3 Come costruire una prova appropriata?

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**¹⁰ (la prestazione ipotizzata in rapporto ad obiettivi e contenuti oggetto della prestazione);
- l'individuazione dei **livelli di apprendimento** verificabili (tassonomizzazione degli obiettivi).

Anche se esistono molteplici modalità e strumenti di verifica, bisogna sempre definire a priori il **parametro di riferimento** con cui vengono confrontati i

¹⁰ *Per la riflessione:* A differenza dell'indicatore 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, ...).

risultati. Il parametro può essere ipsativo, idiografico, normativo, nomotetico, criteriale, dinamico¹¹.

Attributi di una prova di verifica:

Validità: precisione con cui la prova misura ciò che deve misurare

Attendibilità: costanza con cui uno strumento misura una data variabile

Oggettività: concordanza tra esaminatori diversi

3.3.4 La validità di una prova

La **validità** di una prova si ha quando essa rileva tutto ciò che ci si è proposti di rilevare, e soltanto quello, cioè tutti i fatti precedentemente considerati indici del raggiungimento di certi obiettivi. Gli stimoli offerti devono permettere agli allievi di manifestare quei comportamenti cognitivi che esprimono la padronanza degli obiettivi sottoposti a verifica.

La validità non si riferisce alla proprietà in sé di una prova, piuttosto fa riferimento alla significatività e appropriatezza di inferenze derivate dai punteggi delle prove (Hambleton e Sireci, 1997, "Future Directions for Norm-Referenced and Criterion-Referenced Achievement Testing", International Journal of Educational Research).

Avremo, pertanto:

- ❑ **validità criteriale**, capace di mettere in evidenza i livelli comportamentali di ogni singolo allievo in relazione ad una determinata prestazione - il criterio - definita prima dell'applicazione dello strumento valutativo;
- ❑ **validità di costrutto**, quando uno strumento misura adeguatamente il tipo di competenza che rappresenta l'oggetto dell'accertamento;
- ❑ **validità di contenuto**, legata alla precedente, riguarda la necessità che lo strumento copra tutta l'area di contenuti alla quale intende riferirsi in un particolare ambito di conoscenza, diventandone rappresentativo.

"L'abilità delle prove di rendimento nel rappresentare i contenuti dei domini che sono scelti per misurare e predire i comportamenti (destinati a predire e misurare i costrutti sottostanti) rappresenta la primaria preoccupazione nell'evoluzione della validità" (Bianca Maria Varisco, *Metodi e pratiche della valutazione*, Ed. Guerini Studio, 2000).

Naturalmente tra i **criteri per certificare la validità** di una prova scolastica, sia di tipo tradizionale che innovativo, si ha:

- ❑ **la predittività** dello strumento di validazione che deve appunto predire in modo accurato la prestazione futura di un soggetto, ad es., all'inizio di un nuovo iter di studi;
- ❑ **le conseguenze**, più o meno intenzionali, che le procedure di valutazione esercitano sulle modalità con le quali insegnanti e studenti considerano gli scopi dell'educazione (Linn, Barker, Dunbar, 1991, *Expectations and Validation Criteria*, Educational Research);
- ❑ **il bisogno di equità** intesa come pari opportunità di accesso a determinate risorse, rispetto alla differenza tra allievi o loro gruppi, riconducibili a scarsa familiarità e motivazione relativamente alle stesse

¹¹ Questi parametri saranno oggetto di analisi della lezione in presenza.

prove o a pregiudizi che possono condizionare l'operato dei valutatori (Linn et alii, 1991);

- **il transfer e la generalizzabilità dei dati raccolti**, rispetto ai valutatori e alle stesse prove, concetto di attendibilità, ... (Linn et alii, 1991);
- **la complessità cognitiva delle operazioni richieste**, che dovrebbe far risaltare processi come la comprensione, il problem solving, il pensiero critico, il ragionamento, la metacognizione (Linn et alii, 1991).

La validità è condizionata:

- dalla chiarezza con la quale la prova viene proposta e presentata;
- dalla coerenza con quanto si vuol verificare;
- da un livello di difficoltà adeguato.

3.3.5 L'attendibilità di una prova

L'attendibilità della rilevazione, il secondo attributo da considerare in un accertamento: l'attendibilità di una prova richiede le caratteristiche di **precisione** e **fedeltà**. Lo strumento deve garantire che le risposte date dagli allievi siano univocamente interpretabili. Vanno contestualmente definite le modalità e i criteri di lettura dei dati da rilevare.

L'attendibilità deve stabilire (Eggertsen 1980) l'**esattezza della misurazione** indipendentemente da ciò che viene misurato e va rappresentata da un coefficiente in forma numerica che metta in evidenza l'entità della **dispersione interindividuale** di un risultato, spiegato da "vere" differenze interindividuali rispetto all'entità della varianza totale, che risale all'errore di misurazione e ai fattori di disturbo nella somministrazione della prova (varianza di errore).

Esistono due tipi possibili di errori da tenere presenti:

- l'inesattezza di una prova come strumento di misurazione (per scarsa consistenza o insufficiente obiettività di misurazione);
- i cambiamenti delle condizioni di esecuzione della prova (scarsa obiettività di esecuzione a causa di influssi motivazionali o sorgenti di disturbo situazionali).

Tali fonti di errori possono incidere con differente intensità, a seconda delle diverse possibilità operazionali insite nella determinazione di un coefficiente di fedeltà. Nella ripetizione della prova in forma uguale allo stesso campione (**procedura test-retest**), o nell'impiego, in modo alternato, degli item di uno stesso test a popolazioni simili (**parallel forms**), possono agire entrambe le forme di errore.

3.3.6 L'oggettività di una prova

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 ambientali.

Il problema dell'oggettività: dei tre parametri considerati, il secondo rende oggettiva la **correzione** della prova, e il terzo prevede condizioni per rendere oggettiva la **somministrazione** della prova. Il primo parametro, che dovrebbe garantire l'oggettività della prova in sé, in realtà è una **congettura fissata e condivisa a priori**. Una prova sarà completamente oggettiva se accanto alla concordanza tra correttori diversi e all'omogeneità nella somministrazione la si definisce in modo sperimentalmente standardizzato. In un successivo paragrafo saranno analizzati i vantaggi e i limiti delle prove oggettive.

3.3.7 Come si struttura il percorso di una prova di verifica

- **Definire l'oggetto della verifica** (che cosa si vuole misurare e verificare)
- **Obiettivo didattico operazionalizzato**: L'obiettivo didattico operazionalizzato deve essere caratterizzato dalle seguenti proprietà: precisione, osservabilità, misurabilità, esplicitando per quest'ultima il grado o livello di accettabilità delle prestazioni degli allievi;
- **Fissare i criteri** per stabilire il grado o livello di riuscita delle prestazioni:
 1. **criterio assoluto**, cioè attraverso un confronto con un modello prefissato;
 2. **criterio riferito al gruppo**, criterio basato sul confronto con l'andamento generale;
 3. **criterio riferito** esclusivamente al **singolo alunno**, confrontando le prestazioni da valutare con quelle da lui precedentemente fornite.
- **Stabilire la fase di controllo, verifica o rilevazione**, vale a dire acquisire le informazioni da esprimere in termini numerici per accertare se gli obiettivi sono stati raggiunti (stimolazione, **somministrazione della prova; registrazione delle prestazioni** attraverso adeguati strumenti; **lettura e traduzione delle informazioni raccolte e delle relative elaborazioni dei dati grezzi in punteggi; misurazione**).
- **Momento valutativo vero e proprio**: occorre decidere se quanto è stato accertato per ogni studente permette di dichiarare che l'obiettivo preposto è stato raggiunto e in quale misura (grado).

3.4 COME COSTRUIRE UNA PROVA

Innanzitutto bisogna scegliere la tipologia dei quesiti, che varia col variare delle modalità con cui vengono strutturate sia le domande sia le risposte. I più importanti tipi di item 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 item 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 item**, 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 item "difficili" e gli item "facili", gli item discriminanti da quelli non discriminanti.

3.4.1 Item difficili o item discriminanti?

La **difficoltà** non va confusa con la **discriminatività**. Analizziamo i due concetti.

Il termine "**difficile**" è decisamente ambiguo: la difficoltà reale di un item è dovuta all'interazione di tre fattori: il **soggetto**, il **contenuto**, la **situazione**. Si può **statisticamente** (in ambito sperimentale e standardizzato) definire la **difficoltà** di un item sulla base della percentuale delle risposte errate (es: livello di difficoltà 90 significa che un item ha ricevuto il 90% di risposte errate).

In ambito docimologico un item è **discriminante quando il suo livello di difficoltà si avvicina al 50%**, ossia quando "discrimina", divide, il campione in due parti uguali.

Quale è allora la composizione ideale di una prova: è docimologicamente corretto (ed è pure dettato dal buon senso) l'equilibrio, in una prova, tra item ad "alta difficoltà" (tra il 95 e il 65% di risposte errate), a "media difficoltà" (tra il 65 e il 35%) e a "bassa difficoltà" (tra il 35 e il 5%). Vanno scartati gli item dove tutti rispondono in modo corretto o in modo sbagliato.

L'equilibrio richiesto, in ambito scolastico, non è soltanto di tipo statistico (es: 5 item a difficoltà alta, 5 media e 5 bassa) ma è invece dettato dalla funzione valutativa attribuita alla prova rispetto ai tre fattori precedentemente indicati: i **soggetti** (in una specifica classe si possono utilizzare item più difficili o più facili), i **contenuti** (certi argomenti sono di per sé più facili o più difficili), la **situazione** (una prova di verifica a meta anno può essere percepita meno difficoltosa della stessa prova in sede d'esame a fine anno).

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.

3.4.2 Azioni per la progettazione del test

1. **Definizione, chiara e precisa, degli obiettivi** didattici da sottoporre a verifica [articolarlo] secondo criteri logico-sequenziali l'ambito disciplinare. E' 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 ri-chiedersi: "Ma davvero questa prova ha stimolato questa azione mentale?"
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 impiegare. 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. 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.

3.4.3 Azioni per l'organizzazione degli item in un test

1. Numerare i quesiti.
2. Non dividere un quesito tra due pagine [per facilitare la lettura / comprensione].
3. Usare un foglio separato per le risposte (griglia) che saranno indicate in appositi spazi. Il foglio separato per le risposte dell'allievo è particolarmente utile quando gli item sono molti (e superano le due facciate).
4. La posizione delle risposte esatte dovrebbe essere individuata con modalità casuali (e quindi potrà capitare, per quesiti successivi, di trovare la stessa posizione).
5. Sistemare i quesiti in modo omogeneo. 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, ...). La sistemazione omogenea dei quesiti è **funzionale soprattutto al modo di articolare il pensiero da parte dell'allievo** e, in secondo luogo per non ripetere le istruzioni.
6. Ordinare i quesiti secondo il loro livello di difficoltà in ordine crescente, dalle più facili alle più difficili. La regola della difficoltà progressiva deriva dalla psicometria. In un test psicologico (es. per individuare il quoziente di intelligenza) solo pochissimi soggetti, dato l'elevato numero di item, completeranno le risposte (poiché il numero di risposte date 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 né da un elevato numero di quesiti, quanto piuttosto **dalla articolazione dell'argomento di studio**.
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.

RIEPILOGO: VANTAGGI E LIMITI DELLE PROVE STRUTTURATE

VANTAGGI

- Oggettività
- Simultaneità
- Feedback e recupero individualizzato
- Stimolo ad uno studio continuo
- Riferimento ad un'ampia area di contenuti
- Facilità e rapidità d'uso
- Collaborazione tra docenti nelle prove interdisciplinari
- Equità percepita dagli studenti

INCONVENIENTI

- Si limita la libertà d'espressione degli studenti
- Tempo necessario alla costruzione delle prove
- Si possono misurare solo alcuni aspetti dell'apprendimento intellettuale
- Non si può risalire al processo mentale messo in atto.

3.5 APPROFONDIMENTO: STRUTTURA DEI DIVERSI TIPI DI QUESITI

3.5.1 Item "VERO – FALSO"

Finalità: consente di verificare l'acquisizione di conoscenze.

Struttura: a risposta a scelta. "Vero" o "falso", "si" 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:

- evitare affermazioni approssimative o ambigue.
- porre in evidenza l'elemento centrale del quesito.
- costruire domande brevi e semplici senza informazioni superflue.
- evitare la forma negativa e la doppia negazione.
- evitare parole "guida" (sempre, mai, di solito) che possono orientare la risposta dello studente.
- 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 corretta è del 50%, per diminuire il rischio complessivo di ottenere risposte casuali talvolta si tende erroneamente ad aumentare il numero dei quesiti: in realtà aumentando il numero degli item non diminuisce la probabilità di risposte casuali.

3.5.2 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.

3.5.3 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.

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).

Perché a fronte di 9 parole mancanti, si presentano ben 16 alternative possibili?

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. specificare, nel caso di calcoli, l'ordine di grandezza richiesto, che deve essere possibilmente sempre lo stesso per tutti gli item del medesimo tipo.

Una variante, **item a completamento senza alternative in calce**, può prevedere che le risposte non siano riportate purché siano inequivocabilmente individuabili in relazione al contesto. Tra i due tipi di item sono differenti i **processi di memoria** richiesti: nei completamenti con alternative in calce si attiva la memoria per **riconoscimento**, mentre in caso di mancanza delle alternative viene richiesta la memoria per **rievocazione**. Le due tipologie di memoria richiedono modalità di pensiero, di apprendimento, di organizzazione cognitiva e di studio molto diverse.

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).

3.5.4 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;
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.

3.5.5 Item a "risposta multipla"

Questa tipologia di domanda prevede un numero libero di risposte esatte o sbagliate. Un esempio molto noto di item a scelta multipla è quello relativo alle domande di "Teoria" per l'acquisizione della patente. Per ciascuna risposta bisognerà indicare se è vera o se è falsa. Al limite possono essere tutte esatte o tutte sbagliate. Ovviamente si suggerisce di non inserire molte risposte esatte in quanto si annullerebbe la validità della verifica. In fase di consegna e di somministrazione, il quesito a risposta multipla può essere presentato all'allievo come una domanda a gruppi di V-F. Lo studente non saprà mai se è solo una la risposta esatta o più di una: dovrà attentamente ponderare tutte le affermazioni proposte prima di fare le sue scelte.

3.5.6 Item a "sequenze concettuali"

Finalità: consente di verificare la conoscenza di eventi che hanno una precisa consecuzione.

Struttura: gli allievi devono inserire nel giusto ordine le sequenze che vengono loro presentate in ordine casuale. Questo test è ideale per verificare le conoscenze di processi

tecnologici, cronologia delle fasi produttive, delle procedure amministrative, delle procedure legali, di eventi storici, di costruzione sintattica di testi, ecc.

3.5.7 Item a "risposta chiusa"

Questa domanda prevede che l'allievo non barri una casella, ma scriva una risposta di tipo alfabetico o di tipo numerico, pertanto dopo la domanda dovrà scrivere la risposta esatta. Bisogna fare attenzione, in particolare quando si utilizzano dei correttori "automatici", che le risposte **di tipo alfabetico** non sempre prevedono un'unica risposta esatta, o può essere formulata in vari modi (Es. *Domanda*: Come viene definita la programmazione di impronta comportamentista? *Risposte corrette possibili*: Programmazione lineare – Programmazione per obiettivi – Istruzione programmata ...).

Per quanto attiene le risposte di tipo numerico dopo avere formulato la domanda l'allievo scrive il valore numerico della risposta (Es.: Calcolare la radice quadrata di 25. Risposta esatta: 5). Può anche verificarsi il caso che la risposta esatta può essere non unica ma compresa all'interno di un ventaglio di valori a seconda del tipo di calcolo eseguito, dall'arrotondamento delle cifre decimali o dall'uso di tavole. (Es.: Calcolare l'interesse che matura in 285 giorni al tasso del 6,50% sulla somma di Euro 2500,00. La risposta esatta può essere compresa tra i valori che si differenziano di pochi euro l'uno dall'altro). In questo caso va inserito il valore numerico esatto e nella casella adiacente "% di scostamento" la percentuale di scostamento dal dato esatto inserito.

In questa tipologia di domanda si possono far confluire anche gli **item ad un completamento** senza suggerimento in calce. Con essa si può richiedere di completare un brano dal quale sia stata tolta un termine (si lasciano al suo posto alcuni puntini di sospensione). In particolare questa domanda si presta per brani particolari in cui la risposta è univoca o quasi (come nel caso di definizioni o principi o enunciati). Es. 1) In un triangolo rettangolo, la somma delle aree dei quadrati costruiti sui cateti è uguale all'area del costruito sull'ipotenusa.

Test di verifica dell'apprendimento dell'unità formativa

(Le risposte vanno inviate nei tempi e con le modalità indicate dal proprio mentore-tutor)

1 L'oggettività di una prova è data dalla coesistenza di tre parametri ad eccezione di uno tra quelli indicati. Quale?

- A. L'uniformità nella somministrazione della prova.
- B. La costanza con cui lo strumento della prova misura una data variabile.
- C. La concordanza tra esaminatori diversi.
- D. L'univocità nell'attribuzione a priori dei punteggi alle risposte.

2 Che cosa è un distrattore?

- A. È una risposta parzialmente corretta.
- B. È una risposta corretta ma inopportuna.
- C. È una risposta sbagliata.
- D. È una risposta sbagliata "col trucco".

3 Che cosa è un descrittore?

- A. È un'informazione che illustra lo stato di un indicatore qualitativo.
- B. È un'informazione che racconta il processo vissuto.
- C. È un dato quantitativo che determina il livello della prestazione.
- D. È un osservatore esterno che non valuta, ma descrive.

4 La validità di una prova di verifica riguarda ...

- A. La concordanza tra esaminatori diversi.
- B. La costanza con cui lo strumento della prova misura una data variabile.
- C. La precisione con cui la prova misura ciò che deve misurare.
- D. L'esattezza della misurazione nella dispersione interindividuale.

5 Qual è l'oggetto principale della valutazione (intesa come attività che ricerca il senso delle cose)?

- A. Il processo formativo.
- B. Il progetto didattico.
- C. I risultati dell'apprendimento.
- D. La condotta degli studenti.

6 Con la verifica si confrontano ...

- A. i risultati di un allievo con quelli della classe.
- B. gli indicatori quantitativi con le proprietà rilevate.
- C. gli obiettivi prefissati con i risultati raggiunti.
- D. gli stili cognitivi con le risposte degli allievi

7 Un item è definito discriminante se ad esso risponde correttamente ...

- A. più del 95% degli studenti
- B. tra l'80 e il 95% degli studenti
- C. tra il 40 e il 60% degli studenti
- D. meno del 10% degli studenti

8 Il criterio di riferimento è assoluto quando si confronta la prestazione del soggetto con ...

- A. ... l'andamento medio del gruppo classe.
- B. ... la prestazione precedente del soggetto stesso.
- C. ... uno standard predeterminato uguale per tutti.
- D. ... l'obiettivo indicato nel progetto didattico.

9 *L'allievo deve scrivere un rapporto su un'attività svolta in laboratorio. Questa è una prova a ...*

- A. Stimolo aperto - Risposta aperta
- B. Stimolo chiuso - Risposta aperta
- C. Stimolo aperto - Risposta chiusa
- D. Stimolo chiuso - Risposta chiusa

10 *Immediatamente dopo una sessione di studio, agli studenti viene proposta una prova con item a risposta aperta. Per svolgere la prova essi attivano ...*

- A. la memoria a lungo termine.
- B. la memoria per rievocazione.
- C. la memoria per immagini.
- D. la memoria per riconoscimento.

Quesito aperto (rispondere in 10/15 righe)

Riprenda l'attività osservata per il quesito aperto dell'unità precedente (Val 02). Come comporrebbe una prova strutturata per verificare l'apprendimento nell'allievo? Scriva, a mo' di esempio, un item utili rappresentativo.