

La Valutazione

Basi teoriche e criteri operativi

La *docimologia* è “una disciplina nata per studiare su basi scientifiche i criteri della valutazione scolastica (tenendo presenti anche i fattori soggettivi che agiscono sugli esaminatori) al fine di elaborare tecniche di esame e di verifica del profitto degli allievi e dei partecipanti ad un processo formativo.

Possiamo definire quindi la *docimologia* come la scienza che ha per oggetto tutto ciò che è connesso alla *misurazione* e alla *valutazione* in ambito educativo.

B. Vertecchi indica in F. Lacroix un precursore delle tematiche docimologiche.

Quest'ultimo è critico nei confronti <<dell'esame orale a memoria per accertarsi delle capacità dei giovani che si avviano allo studio delle scienze. (...) Egli individua le due direzioni che caratterizzeranno successivamente la ricerca in ambito docimologico: da un lato, le *tecniche di accertamento* delle conoscenze, dall'altro le *implicazioni affettive* collegabili a tali tecniche” (B. Vertecchi, 1991).

A partire dagli anni Settanta un rilevante settore di ricerca sulla valutazione è aperto dalle indagini di D.T. Campbell, L. J. Cronbach e R. Stake. Tutti e tre questi autori aprono la ricerca docimologia problematizzando la relazione tra *fattori qualitativi* che riguardano l'oggetto della docimologia e *strumenti quantitativi* che la *docimologia*, fino a questa epoca, dimostra di privilegiare. In Italia nel corso degli anni Cinquanta si inizia a parlare con insistenza di <<prove oggettive di profitto>>. I contributi più rilevanti, in questa direzione vengono da autori quali Aldo Visalberghi, Luigi Calonghi e, successivamente, da Mario Gattullo. Benedetto Vertecchi.

Vattimo,(1989), mette in primo piano la valutazione come dimensione intersoggettiva esplicita, comunicativa e relazionale che valorizza il senso della socialità della trasparenza degli atti pubblici e del *contratto formativo* tra i soggetti- contesti che “offrono” la formazione o un determinato servizio per la collettività e i soggetti sociali, che rappresentano *i pubblici*. In questo senso, la *formazione formale* è intesa come strumento per raggiungere l’ *efficacia* formativa; la logica valutativa, quindi, non può essere disgiunta da quella progettuale- programmatoria degli interventi formativi e didattici.

La docimologia degli inizi è sostanzialmente declinata sulla base del *comportamentismo* e, anche attualmente, all’interno di una docimologia coniugata con una dimensione pedagogica, si confrontano e, per certi aspetti, si contrappongono una matrice sostanzialmente “sperimentale” e “quantitativa” e un’altra sostanzialmente “ermeneutica” e “qualitativa”.

In ambito docimologico, attualmente, emergono posizioni docimologiche in senso stretto e posizioni docimologiche improntate all’*approccio riflessivo*. Da un lato, la valutazione non può che comportare la decisione e, quindi, anche la riduzione dei processi a fenomeni (per quanto sistemicamente interconnessi) osservabili; da un altro, la valutazione inerisce, pur sempre, a fenomeni e a *processi complessi*, il cui carattere di contestualizzazione, di sistemicità e, appunto, di complessità, implica l’impossibilità che il valutatore possa essere considerato esterno alle relazioni formative e tale da garantire una qualche oggettività nella valutazione.

Ciò implica che la valutazione sia considerata, piuttosto che attraverso la definizione di *oggettività*, attraverso il senso dell' *intersoggettività*, e che consideri i tempi della formazione (e, quindi, anche quelli della valutazione dei risultati) più lunghi e più lenti di quelli che, viceversa, si considerano in una logica sommativa. In docimologia l'oggettività si riferisce a due criteri: il *criterio di norma* e il *criterio assoluto*. E' considerata oggettiva, cioè, una valutazione che riferisca il proprio criterio all'obiettivo predefinito (*criterio assoluto*) ovvero, una valutazione che consideri un risultato in relazioni ad altri contestualmente situati (*criterio di norma*). Nella valutazione degli apprendimenti, per esempio, si possono commisurare i risultati rispetto all'obiettivo fissato o rispetto alle performances degli allievi di una classe in relazione gli uni agli altri.

E' considerata oggettiva, cioè, una valutazione che riferisca il proprio criterio all'obiettivo predefinito (*criterio assoluto*) ovvero, una valutazione che consideri un risultato in relazioni ad altri contestualmente situati (*criterio di norma*). Nella valutazione degli apprendimenti, per esempio, si possono commisurare i risultati rispetto all'obiettivo fissato o rispetto alle performances degli allievi di una classe in relazione gli uni agli altri.

In virtù dell'ottica della *complessità* e del *modello sistemico* si introduce la casualità (e non considerarla una variabile) nelle relazioni e nei processi (quindi, anche negli interventi) formativi; questo, pertanto, sposta la misurazione sul piano del calcolo probabilistico e l'efficacia sul piano della possibilità e non su quello della sicurezza degli esiti.

In docimologia, ad ogni modo, si distingue tra *verifica* e *valutazione* e tra *misurazione* e *valutazione*. La *verifica* viene fatta per ottenere delle informazioni sui processi e sugli esiti (cognitivi, didattici, formativi). Essa quindi si riferisce a strumenti o prove (appunto, di verifica). La *valutazione* riguarda le reazioni del soggetto esaminatore (individuale, collettivo) rispetto alle informazioni ricevute attraverso le verifiche. Affinché tra *verifica* e *valutazione* vi sia congruenza occorre che le informazioni ricevute attraverso le prove di *verifica* siano date sotto forma di *punteggio*. Questa operazione rappresenta la *misurazione*.

Solo dopo l'attribuzione di punteggi, solo dopo la *misurazione*, si può procedere alla *valutazione* propriamente detta. La *valutazione*, quindi, costituisce la risultante di due operazioni:

✍ la *misurazione*

✍ la *valutazione* propriamente detta.

E' chiaro come, nella direzione della *misurazione*, strumenti fondamentali della *docimologia* siano anche quelli *statistici*.

Dalla *statistica* derivano nozioni proprie dell'analisi e della ricerca *docimologia* come per esempio quella di *variabile*.

Occorre distinguere tra:

variabile indipendente

e

variabile dipendente.

Per *variabile indipendente* si intende una variabile che si stima che possa avere una inferenza sistematica su altre variabili, che saranno a loro volta *dipendenti* e definiranno lo spazio al cui interno si compiono le osservazioni o si eseguono gli esperimenti (si intende con spazio, oppure campo di osservazione l'insieme di tutti i risultati ricavati da una procedura di osservazione oppure da una prova sperimentale. La valutazione rappresenta una dimensione imprescindibile del fare formazione e del fare scuola, dal momento che ogni atto formativo, in quanto intenzionale, è un atto di interpretazione - decisione. Progettare un intervento educativo, formativo, didattico, significa che, in un dato contesto, in un determinato tempo, un soggetto (individuale e collettivo) abbia interpretato come problema da affrontare e da tentare di risolvere alcuni aspetti della realtà con la quale si confronta.

Per un insegnante, per un *gruppo di apprendimento-lavoro*, un progetto può nascere, per esempio, nel momento in cui lo stesso soggetto, individuale o collettivo, faccia esperienza dell'inadeguatezza dei propri strumenti e delle proprie pratiche rispetto agli apprendimenti e ai risultati educativi e formativi dell'allievo, degli allievi. La socializzazione del problema con i colleghi, il confronto, la riflessione, possono, quindi, trasformarsi in un progetto che possa tentare "far luce" sul problema e "far scommettere" sulla possibilità di avviare una sua risoluzione.

Un insegnante (un team di insegnanti) che parta da una pregiudiziale ermeneutica o sociocostruttiva, non potrà che considerare la *dimensione intersoggettiva* e co-costruttiva, la *relatività dell'interpretazione* come costituenti imprescindibili del progetto educativo e didattico. Lo stesso punto di vista farà valutare i risultati formativi all'interno del sistema di relazioni che i soggetti coinvolti contribuiscono a costruire e a modificare, in maniera problematica e non assolutizzante.

Nell'ottica della complessità, la valutazione è valutazione di processi e di prodotti.

Il prodotto è sempre contestualmente situato all'interno di una dimensione processuale e relazionale. Una cultura della *valutazione per la complessità e nella complessità* rappresenta la *valorizzazione*, oltre che della dimensione sociale e ambientale degli interventi educativi, formativi e didattici, anche dell'*autonomia* dei soggetti scolastici (dei singoli, dei gruppi di lavoro, degli allievi, degli insegnanti, dello staff dirigente, del personale non docente, delle famiglie, dei soggetti esterni coinvolti nella progettualità integrata della scuola) come esercizio della libertà di scelta ma anche come assunzione responsabile della scelta.

La formazione degli insegnanti dovrebbe rafforzare le competenze che riguardano il *saper fare ricerca* o, il *saper essere in ricerca*. La dimensione della *ricerca* e della *sperimentazione*, come quella dell'*innovazione didattica*, rappresentano costituenti fondamentali dei nuovi contesti di formazione e della professionalità degli insegnanti.

Dal punto di vista di una *docimologia* non disgiunta dalla *pedagogia* il valore della formazione e della formazione scolastica è rappresentato da quella capacità di *apprendere ad apprendere*, da quell'autonomia cognitiva di ciascun allievo che pone ancora una questione importante relativa allo sviluppo, negli allievi, delle *capacità autovalutative*. Nelle civiltà occidentali, infatti, si va sempre più affermando l'idea che bisogna affidarsi più a sistemi di autovalutazione che non di eterovalutazione.

L'*autovalutazione* si può intendere, infatti, come processo per il quale un sistema riesce a riflettere su se stesso, non attendendo che altri dall'esterno esprimano giudizi in merito ad esso e alle sue dinamiche.

Secondo B. Vertecchi [1], la *valutazione sistemica* della formazione tiene sempre insieme l'*autovalutazione*, la *valutazione interna* e la *valutazione esterna*. Sempre nell'*ottica sistemica*, la *valutazione* riguarda sia gli *apprendimenti*, sia il *sistema formativo* specifico.

[1] Vertecchi B., et alii, *L'Archivio Docimologico per l'autovalutazione delle scuole, Che cos'è, come si usa Frascati*, CEDE, 1999.

In altri termini la *docimologia*, come ambito specifico di studio e di ricerca, assume come propri oggetti:

✍ La valutazione dell'*input*

✍ Le risorse professionali

✍ Le risorse materiali

✍ Le risorse economiche

✍ La valutazione del *throughput*: l'attività della scuola finalizzata alla produzione del servizio:

Nella scuola, per esempio, questo momento è rappresentato dalla valutazione del POF:

✍ la valutazione delle scelte educative

✍ la valutazione delle scelte curricolari

✍ la valutazione delle scelte didattiche

✍ la valutazione delle scelte organizzative e finanziarie

✍️ La valutazione dell'output e dell'*outcome*:

- ✍️ La valutazione del servizio realizzato;
- ✍️ La valutazione degli apprendimenti degli allievi;
- ✍️ La valutazione degli esiti nel percorso scolastico e/o formativo;
- ✍️ La valutazione dell'andamento nel mondo del lavoro.

Tali ambiti di riflessione implicano l'attenzione della *docimologia* e, in particolare di una *docimologia "pedagogica"*, oltre che per i suoi gli oggetti classici, per oggetti e problemi come la *qualità* (degli apprendimenti e della formazione) e gli *indicatori* ad esse correlati, la *progettazione formativa*, i *processi di apprendimento-formazione*, con particolare riferimento alle *componenti affettive e relazionali* che intervengono nei processi cognitivi, le *nuove tecnologie didattiche*, le nuove forme di *formazione a distanza*, le *componenti sistemiche* che contribuiscono a comporre i contesti formativi dell'attualità.

La valutazione è:

 **valutazione di processi e di contesti;**

 **una forma di controllo e, quindi, di autovalutazione di performances relative a ciascun soggetto, individuale e collettivo, di una determinata situazione scolastica;**

 **la base per vedere quanto è stato fatto dal docente, dalla famiglia, dall'organizzazione sociale e scolastica, dall'alunno, per segnalare a ognuno le sue conquiste e le sue lacune.**

La valutazione non sancisce solo i progressi dell'alunno ma consente un bilancio degli sforzi di tutti.

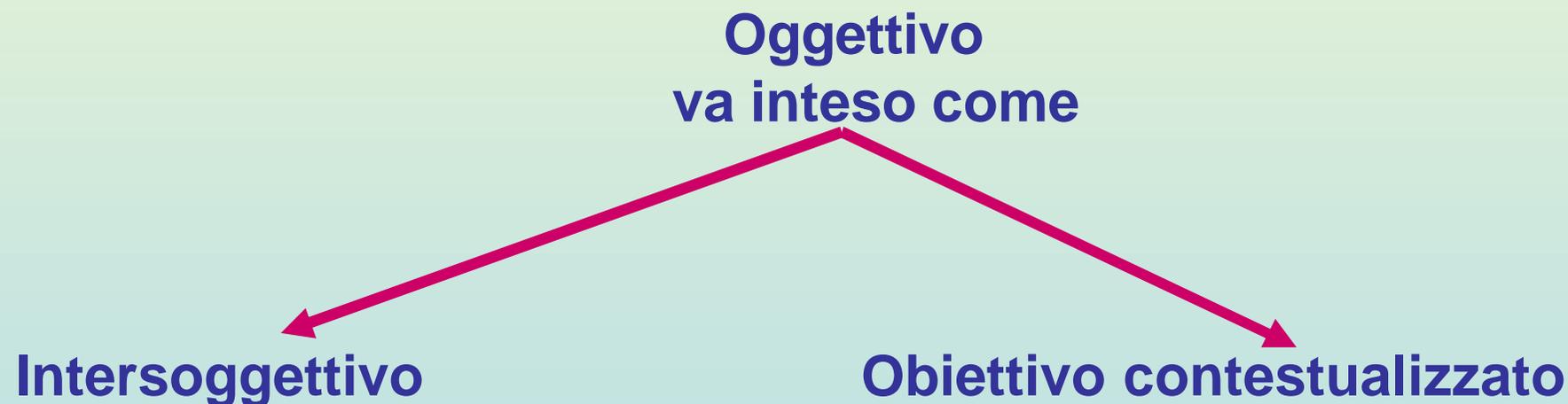
La valutazione parte dalla ricognizione dei livelli di partenza e utilizza delle verifiche che consentono la riprogettazione, in funzione del recupero e dell'approfondimento.

Funzioni della valutazione

- a) Quando la valutazione viene esercitata nei momenti iniziali o intermedi dell'attività didattica ed ha come oggetto l'adeguatezza degli interventi rispetto ai traguardi formativi che si sono posti, essa coincide sostanzialmente con la *programmazione didattica*.
- b) La valutazione che interessa l'apprendimento degli allievi all'inizio o nel corso delle procedure di istruzione può essere definita *formativa*, perché ha lo scopo di orientare il successivo itinerario di un raggiungimento pieno e uniforme delle abilità che costituiscono l'obiettivo dell'istruzione.
- c) L'osservazione delle abilità terminali di un processo di istruzione o di una parte significativa di esso ha lo scopo di verificare la capacità degli allievi di integrare funzionalmente le singole abilità acquisite; questa funzione della valutazione viene detta *sommativa* proprio per indicare il suo carattere di consuntivo del lavoro svolto.
- d) L'analisi critica finale del lavoro didattico, sia per quanto riguarda l'apprendimento degli allievi, sia per ciò che si riferisce all'accumulazione di conoscenze e in genere di risorse per l'educazione realizzata dalla scuola, cioè la sua produttività può essere definita valutazione della qualità dell'istruzione.

Valutazione oggettiva.

Come vanno intesi i termini “oggettivo”, “oggettività”, nella relazione insegnamento/ apprendimento, che contiene un binomio apparentemente tutto soggettivo?



La valutazione, come ogni atto formativo, riguarda una determinata situazione relazionale.

In un dato contesto (scolastico), per esempio:

- ✍ un gruppo di docenti condivide le scelte formative e, quindi, un intero progetto educativo e didattico;**
- ✍ un docente, condivide una relazione con uno e/o più alunni; quindi, rende esplicito il proprio progetto condiviso dai suoi colleghi all'alunno e/o agli alunni;**
- ✍ un docente e l'insieme degli operatori scolastici condividono una relazione formativa con le famiglie degli alunni; quindi, rendono esplicito il proprio progetto alle famiglie;**
- ✍ una scuola è in relazione formativa con altre scuole, con altre istituzioni e, in generale, con la società; quindi, rende esplicito il proprio lavoro ai suoi interlocutori esterni.**

INTERSOGGETTIVO
=
OGGETTIVITA' CONTESTUALE

✍ La valutazione è obiettiva se in un dato contesto rappresenta un itinerario:

✍ intenzionale e esplicito;

✍ socializzato e comunicato tra tutti i soggetti in relazione;

✍ relativo a obiettivi, strumenti e criteri predefiniti e condivisi.

✍ La valutazione scolastica è un processo che informa l'intera attività progettuale.

✍ La valutazione scolastica si effettua attraverso prove di verifica che:

✍ controllano il processo

✍ quantificano e qualificano i risultati

✍ consentono la riprogettazione.

✍ Ogni verifica tende all'efficacia dell'insegnamento/apprendimento.

**Le prove di verifica solitamente si suddividono in :
tradizionali**

- ✍ **colloquio**
- ✍ **tema**
- ✍ **problema**
- ✍ **esercizio, ecc.**

prove oggettive di profitto

- ✍ **questionari a risposta chiusa o a scelta multipla**
- ✍ **prove di abbinamento, completamento di frasi, di cancellazione da liste, ecc.**

Le prove di verifica si classificano anche in relazione alla relazione tra tipologia degli stimoli e tipologia della risposta.

- ✍ **Stimolo aperto risposta aperta**
- ✍ **Stimolo aperto risposta chiusa**
- ✍ **Stimolo chiuso risposta aperta**
- ✍ **Stimolo chiuso risposta chiusa**

• **Prove a stimolo e risposta aperti:** (ad esempio le interrogazioni); lo stimolo consiste nel fornire all'allievo l'indicazione di una certa area di problemi entro cui deve sapersi orientare. L'allievo elabora la sua risposta facendo ricorso alla sua capacità di argomentare, raccogliendo le conoscenze che possiede nell'area indicata o in aree limitrofe. Sono prove dello stesso genere anche i testi di composizione scritta, le relazioni su esperienze, la redazione di articoli, lettere; la creazione di elaborati attraverso linguaggi non verbali.

• **Prove a stimolo aperto risposta chiusa:** Spesso nelle interrogazioni il docente sollecita l'allievo ad esprimere consenso a ciò che afferma. E' come dire che chi interroga, si risponde e cerca solo una conferma sul piano affettivo da parte dell'allievo. Si tratta perciò di *pseudo-prove*. Lo *stimolo* è generalmente ampio, ma improprio, perché non è indirizzato all'allievo. Anche la *risposta* è impropria, perché non riguarda la manifestazione di abilità e conoscenze.

• **Prove a stimolo chiuso e risposta aperta:** sono prove in cui lo stimolo è accuratamente predisposto in funzione del tipo di comportamento che si intende sollecitare nell'allievo il quale fornisce la propria risposta facendo ricorso la propria abilità conoscenza. Rientrano in questo tipo di prove e composizioni e saggi brevi, attività di ricerca, esperienze di laboratorio.

• **Prove a stimolo chiuso e risposta chiusa:** sono anche dette prove oggettive di profitto e sono basate su uno stimolo specifico a cui deve corrispondere da parte dell'allievo una prestazione altrettanto specifica. Sono costituite pertanto da una serie di quesiti che sollecitano risposte culturali e in un tempo prestabilito. I quesiti possono essere di diverso tipo: vero/falso, a scelta multipla con una o due soluzioni, brani da completare e corrispondenze da effettuare.

Anche le prove tradizionali possono essere utilizzate con maggiore oggettività attraverso la predisposizione di griglie di valutazione.

La valutazione del lavoro didattico non riguarda solo l'ambito *cognitivo*, ma anche *quello affettivo- relazionale*.

Anche la valutazione dei comportamenti *relazionali è correlata all'intero percorso intenzionale e programmato*.

Si possono costruire anche prove oggettive nell'ambito affettivo-relazionale

Osservazione di comportamenti non cognitivi.

Esempio : la socialità degli alunni.

PROCEDURA

✍ Definire un obiettivo

esempio :

✍ il progresso degli alunni nella socialità.

✍ Osservazione sistematica

esempi :

✍ il primo incontro, al mattino;

✍ il momento di attesa per l'inizio della lezione;

✍ l'incontro con l'insegnante;

✍ il lavoro di gruppo;

Scelta degli indicatori

esempi :

-  **il salutarsi quando gli alunni si incontrano, il tipo di discorsi avviati con i compagni;**
-  **il partecipare agli altri (in che misura e in che modo);**
-  **quanto è stato vissuto dal giorno precedente fino a un incontro successivo;**
-  **i comportamenti connessi con il saper dare il proprio contributo creativo e critico quando si lavora in gruppo;**
-  **il saper ascoltare gli altri dando loro il modo di esporre le proprie idee, ecc.**

Quando si annoteranno gli esiti sulla scheda dell'alunno o si comunicheranno all'interessato o ai suoi genitori, non ci si riferirà genericamente alla socialità ma si darà a questa parola una serie di specificazioni concrete, riferite a comportamenti osservati, legandoli e rendendoli significativi perché collegati tra loro, perché iscritti in schemi o quadri organici.

Individualizzazione

Lo studio del caso singolo è utile anche per passare, con attendibilità e scientificità, alla generalizzazione di un problema e/o alla formulazione di un'ipotesi di esperimento su gruppi o classi.

Nello studio della mentalità dei ragazzi viene proposto l'uso di una particolare forma di colloquio definito **RIFLESSIONE VERBALIZZATA**. La riflessione verbalizzata dà la possibilità di cogliere i pensieri dell'alunno man mano che si vanno svolgendo, senza ricorrere al ricordo, che potrebbe essere selettivo e deformante.

Durante la *Riflessione verbalizzata*

L'insegnante

-  propone uno stimolo adatto a muovere una sequenza di considerazioni;
-  annota fedelmente il testo delle considerazioni;
-  verbalizza il comportamento che accompagna le considerazioni;
-  contribuisce a dare il corretto senso alle considerazioni degli alunni;
-  costruisce una griglia di osservazione;
-  individua gli elementi significativi distinguendoli dalle fabulazioni.

Tipologie di prove per la rilevazione del profitto

Tipo di prove

| | |
|-----------------|--|
| Aperte | <ul style="list-style-type: none">* Orali (<u>interrogazioni</u> e colloqui)* Scritte (tema, relazioni, ricerche) |
| Semistrutturate | <ul style="list-style-type: none">* Prove pratiche su tema prefissato (vedi esercizi di laboratorio)* <u>Riassunti</u>* <u>Saggi</u>* <u>Colloqui</u> semistrutturati |
| Strutturate | <ul style="list-style-type: none">* Dettato, traduzioni* Prove oggettive con diversi <u>tipi di quesiti</u>: vero-falso, a completamento, a corrispondenza, a scelta multipla a una o due risposte esatte* <u>Cloze test</u>* <u>Inventari informali</u>* Esecuzione di calcoli, produzione di grafici e disegni |

Vantaggi delle prove oggettive

| | |
|--|---|
| <p>1. L'oggetto della misurazione è determinato in modo rigoroso</p> | <p>Le prove oggettive, rispettando il criterio della validità, permettono di controllare obiettivamente ciò che si vuole misurare utilizzando una data prova. Le risposte alle diverse domande consentono quindi di misurare gli obiettivi indicati. Nelle prove tradizionali di tipo orale ciò è molto meno realizzabile, mentre si può in parte determinare con le prove scritte.</p> |
| <p>2. La simultaneità delle verifiche e la possibilità di riferirsi ad un'ampia area di contenuti</p> | <p>Somministrando prove oggettive le condizioni in cui si verificano le competenze degli allievi sono uguali per tutti. Si superano così alcuni limiti delle prove tradizionali di valutazione del profitto, come la mancanza di uniformità delle domande rivolte agli allievi e l'impossibilità di valutare i diversi aspetti di un contenuto disciplinare che causano misurazioni imprecise e incostanti rispetto alla rappresentatività degli stimoli.</p> |

3. La registrazione delle risposte

Nelle prove di tipo tradizionale la registrazione delle risposte è affidata alla memoria degli insegnanti ed è in funzione delle decisioni arbitrarie di chi esamina. Mentre utilizzando le prove oggettive le risposte vengono registrate eliminando giudizi soggettivi e libere interpretazioni. All'allievo non si chiede di costruire la risposta esatta ma di sceglierla tra un dato numero di alternative apponendo un segno che manifesti la scelta. Le operazioni della registrazione della risposta e della lettura dei risultati sono estremamente semplificate e acquistano garanzia di fedeltà e precisione. La correzione delle prove è quindi indipendente dalla personalità del valutatore. Utilizzando prove oggettive chiunque corregga le prove, salvo errori materiali, ottiene gli stessi risultati e indipendentemente dalla competenza o meno rispetto all'argomento oggetto della prova. La somministrazione delle prove oggettive se avviene nel rispetto di alcune regole metrologiche consente di superare uno dei limiti delle prove tradizionali, ossia l'influenza dei fattori comportamentali dell'insegnante sui risultati dell'allievo.

4. Il controllo e il recupero individualizzato

Le prove oggettive consentono di verificare con maggior facilità, rispetto alle prove tradizionali, il tipo di prestazione fornita da ogni allievo e quindi di stabilire, in relazione alle difficoltà incontrate dall'allievo, il tipo di intervento didattico necessario al recupero delle lacune.

5. Lo stimolo ad uno studio continuo

Grazie alla simultaneità delle verifiche (punto 2) è possibile somministrare frequentemente prove oggettive agli studenti assicurando la continuità nello studio e impiegare così il tempo scolastico prevalentemente dedicato alle interrogazioni per altre attività didattiche.

6. La facilità e la rapidità d'uso

La somministrazione e la correzione delle prove oggettive richiede poco tempo ed è estremamente semplice e di facile esecuzione. In tal modo, alle poche domande di una interrogazione o di un compito scritto si può contrapporre un maggior numero di quesiti da somministrare in un arco di tempo limitato contemporaneamente a tutti gli studenti.

7. La collaborazione tra docenti

Le prove oggettive per essere ben costruite devono necessariamente richiedere la collaborazione di più persone e un confronto disciplinare e interdisciplinare tra docenti.

Il lavoro in équipe permette di superare l'approccio individuale tipico dei procedimenti tradizionali di valutazione.

Limiti e pregiudizi delle prove oggettive

| | |
|--|--|
| <p>1. La libertà di espressione degli studenti può essere limitata ed è possibile rilevare solo il prodotto e non il processo dell'apprendimento</p> | <p>Le prove oggettive, così come quelle tradizionali, consentono, se correttamente costruite, di spaziare dalle operazioni più semplici ed elementari a quelle più complesse. Le prove oggettive, se impiegate per una valutazione formativa, permettono infatti di controllare e recuperare le difficoltà incontrate dagli studenti risalendo ai processi mentali che portano a scegliere determinate risposte. E' necessario ritornare sulle prove e discutere con gli allievi le loro scelte cercando di capire quali sono stati i loro ragionamenti nel produrre la risposta.</p> |
| <p>2. Le risposte possono essere date a caso</p> | <p>Questa obiezione può essere superata, variando il <u>tipo di quesito</u> presentato (la probabilità di rispondere casualmente in maniera corretta ad una domanda aumenta con il diminuire del numero di alternative di risposta) e aumentando il numero di quesiti che compongono una prova. Tale limite è inoltre superabile se, oltre a registrare la risposta data dagli allievi, si cerca di capire i ragionamenti da cui essa è scaturita (v. punto 1). Un altro limite spesso rilevato rispetto alle prove oggettive è la loro <u>incapacità di cogliere il processo intellettuale</u> messo in atto dagli studenti per arrivare a fornire una determinata risposta. E' bene comunque tener presente che questo limite è attribuibile anche alle prove tradizionali, soprattutto a causa della mancanza di pianificazione e di chiarificazione degli obiettivi che le caratterizza.</p> |
| <p>3. Il tempo extrascolastico necessario alla costruzione delle prove aumenta</p> | <p>Sicuramente per costruire prove oggettive accettabili è necessario impiegare una quantità di tempo maggiore di quella generalmente richiesta per scrivere lo stimolo di un tema o di altri strumenti di misura tradizionalmente usati a scuola, ma è anche vero che il tempo necessario all'elaborazione di una prova diminuisce con l'esperienza e con la pratica.</p> <p>Il tempo necessario per costruire le prove può essere ammortizzato dalla possibilità di riutilizzare le prove in momenti diversi della didattica e di riproporle ad allievi di altre classi.</p> <p>È bene ricordare che il tempo necessario alla costruzione delle prove viene poi bilanciato dalla rapidità con cui esse vengono corrette.</p> |

Differenza strutturale tra prove oggettive e prove “tradizionali

| Prove oggettive | Prove tradizionali |
|---|---|
| Viene data la risposta esatta | Si pone solo la domanda-stimolo |
| Sono date le alternative di risposta | Si può in qualche modo suggerire la risposta da dare |
| L'allievo è costretto a scegliere una delle alternative di risposta previste dalla prova | La libertà di risposta dell'allievo è massima |