

Publicato il: luglio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Educational Goal Setting and Assessment: an inclusive approach

Definizione e Valutazione degli Obiettivi Didattici: un approccio inclusivo

di

Carla Gueli

Università Roma Tre

carla.gueli@uniroma3.it

Abstract:

The article describes the process through which elementary school teachers in training on formative assessment have discussed goal setting to facilitate students' self-regulation and continuous monitoring of their progress. Indeed, the teaching process requires the setting of clear and observable goals to guide student learning and teachers' teaching practice. These goals must be specific, measurable and integrated across school levels, from the school curriculum to individual classrooms. Assessment of goals is done through different instruments and must consider the individual needs of students. The collegial and cooperative approach, involving teachers, students and families, is fundamental to the ongoing design and revision of the curriculum with an inclusive and transformative value.

Keywords: Learning objectives, Formative assessment, School curriculum, Training-Research.

Abstract:

L'articolo descrive il processo attraverso cui docenti di scuola primaria in formazione sul tema della valutazione formativa si sono confrontati sulla definizione di obiettivi per facilitare l'autoregolazione degli studenti e il monitoraggio continuo del loro progresso. Il processo di insegnamento richiede infatti la definizione di obiettivi chiari e osservabili per orientare l'apprendimento degli studenti e la pratica didattica degli insegnanti. Questi obiettivi devono essere specifici, misurabili e integrati nei

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16367

vari livelli scolastici, dal curriculum di istituto alle singole classi. La valutazione degli obiettivi avviene attraverso strumenti diversi e deve tener conto delle esigenze individuali degli studenti. L'approccio collegiale e cooperativo, che coinvolge docenti, studenti e famiglie, è fondamentale per la progettazione e la revisione continua del curriculum con una valenza inclusiva e trasformativa.

Parole chiave: Obiettivi didattici, Valutazione formativa, Curriculum scolastico, Ricerca-Formazione

1. Introduzione

Nel primo ciclo, le Indicazioni Nazionali nel Curriculum di Istituto sono il riferimento principale per individuare gli obiettivi di apprendimento che sono poi declinati nella progettazione annuale d'Istituto e della singola classe. Questo passaggio avviene con modalità differenti in ciascun istituto. La scelta di obiettivi di apprendimento si compie tenendo conto dei campi del sapere, delle conoscenze e delle abilità che sono ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i Traguardi per lo sviluppo delle Competenze. Gli obiettivi sono quindi organizzati in nuclei tematici che possono riguardare periodi didattici estesi: il triennio della scuola d'infanzia, il quinquennio della scuola primaria, il triennio della scuola secondaria di primo grado. Il legislatore, attraverso l'impianto degli istituti comprensivi, (Cm 28.07.1997 n. 454) introduce scelte organizzative e professionali finalizzate alla costruzione di una migliore identità unitaria dell'istituto (Cerini & Spinosi 2000). Tuttavia, la percezione di questa dimensione di continuità che dovrebbe attraversare il curriculum non sembra essere così diffusa. Questa generica e non formalizzata continuità tematica e organizzativa dovrebbe riguardare anche le procedure di identificazione degli obiettivi, la documentazione e gli strumenti della valutazione: l'osservazione, il colloquio individuale, l'analisi delle interazioni verbali e delle argomentazioni, i compiti pratici e aperti o i compiti autentici ma anche le prove di verifica e gli elaborati scritti.

Rispetto a questi ultimi due strumenti, alcuni istituti elaborano talvolta prove di verifica strutturate e condivise collegialmente per ordine di scuola, altri invece ritengono che ciascun docente nella propria classe possa individuare le modalità più opportune per accompagnare e rilevare la manifestazione degli apprendimenti dei propri alunni e alunne, facendo riferimento ad obiettivi individuati a livello collegiale.

L'esperienza individuale si arricchisce naturalmente attraverso il confronto con colleghi e nell'ascolto attivo, definendo obiettivi comuni e riflettendo su questi anche con gli studenti. A prescindere da quanto sia stata collegialmente condivisa, la definizione di obiettivi orienta il docente nella progettazione per la classe avendo come riferimento le caratteristiche di alunni e alunne, utilizzando i successi o gli eventuali errori di valutazione per modificare in itinere la progettualità.

Definire un obiettivo nel contesto dell'apprendimento significa descrivere un cambiamento nel tempo. Nella definizione di Mager "Per obiettivo s'intende la descrizione di una performance che gli studenti devono essere in grado di mostrare per essere considerati competenti; descrive, cioè, il risultato che l'istruzione si prefigge piuttosto che il metodo didattico" (Mager, 1989, p. 11).

Obiettivi chiari, quindi, facilitano la comprensione e l'autoregolazione dell'apprendimento di studenti e studentesse. Inoltre, se chi insegna è disposto a impiegare il giudizio per regolare la successiva didattica (Black & Wiliam, 1998; Greenstein, 2010; Corsini, 2023) la gestione degli errori diventa, da parte di chi apprende, un esercizio di autonomia, nel quadro della valutazione formativa (Scriven, 1967).

Gli Obiettivi, insieme ai Traguardi, rappresentano quindi i riferimenti ineludibili per gli insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado, indicano “piste culturali e didattiche da percorrere” e “aiutano a finalizzare l’azione educativa allo sviluppo integrale dell’alunno”, servono dunque a orientare i percorsi e monitorarne gli esiti. La redazione del Curricolo è di norma curata dai Dipartimenti, ovvero le articolazioni del Collegio Docenti che raggruppano docenti della stessa area o di aree contigue e ne promuovono il lavoro cooperativo sia per la definizione degli obiettivi, che dei mezzi per raggiungerli.

L’introduzione delle Linee guida dell’Ordinanza Ministeriale n. 172 del 2020 sulla valutazione formativa (che ad oggi risulta in attesa di una ridefinizione) ha avuto come conseguenza una maggiore attenzione nella scuola primaria ai giudizi descrittivi con riferimento diretto agli obiettivi, definiti come elementi che descrivono manifestazioni dell’apprendimento in modo sufficientemente specifico da poter essere osservabile e con un richiamo esplicito al fatto che definiscono sempre sia un contenuto disciplinare al quale l’azione si riferisce che un processo cognitivo che gli studenti devono mettere in atto. Nei materiali di formazione ministeriali proposti in accompagnamento alle Linee Guida sono stati offerti esempi di obiettivi quali: “Produrre semplici testi narrativi e descrittivi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane; Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche; Argomentare il procedimento seguito per risolvere problemi” per invitare le docenti e i docenti a tenere conto dell’aspetto osservabile dell’obiettivo. La formazione ministeriale rivolta a docenti di scuola primaria ha riguardato in particolare la prospettiva formativa della valutazione, che pone al centro della didattica gli apprendimenti degli studenti e delle studentesse per promuovere azioni di miglioramento e ridurre la distanza tra il punto in cui si trovano e quello che dovrebbero raggiungere, (Hattie & Timperley, 2007) prospettiva che porta necessariamente ad abbandonare i voti e a sviluppare capacità di descrizione e giudizio da parte degli insegnanti (Benvenuto, 2021, p. 7).

Per promuovere tali azioni di miglioramento e ridurre la distanza dai traguardi attesi è indispensabile fornire feedback formativi. La valutazione formativa è quindi un sostegno per l’apprendimento fondato su una didattica dell’errore e su un approccio necessariamente laboratoriale che tiene sempre conto di più valutazioni (autovalutazione, valutazione esperta, valutazione tra pari) (Benvenuto, 2021, p. 8). La dimensione metacognitiva, intesa come riflessione sul proprio percorso di apprendimento, viene così richiamata nel profilo di competenze previste al termine del primo ciclo nelle Indicazioni Nazionali, laddove si fa riferimento alla consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Le questioni relative alla dimensione metacognitiva e alla valenza formativa della valutazione non riguardano dunque soltanto la scuola primaria, ma l’intero curriculum degli Istituti Comprensivi, ponendo nuove questioni relative alla progettazione e alla valutazione. La costruzione di questi processi richiede perciò un percorso di chiarezza interna da parte della scuola (Sorgato, 2021, p. 111) in modo che questi aspetti fin qui citati: - autovalutazione, progettazione-metacognizione- non siano affidati alla sporadicità di una formazione destinata ad una parte dell’istituto ma possano essere strumenti (intesi come azioni e dispositivi) costitutivi dei contesti, delle loro scelte progettuali e delle loro culture.

2. Perché una ricerca-formazione?

La ricerca formazione può contribuire alla riflessione critica su questo e su altri snodi, nell’idea che “il ricercatore possa offrire le sue competenze teoriche e pratiche con il proposito di facilitare nuovi

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16367

saperi da parte del gruppo (in questo caso quello dell'intero istituto) attraverso una serie di azioni cruciali che possano condurre a nuove pratiche e allo sviluppo professionale: -la definizione degli obiettivi e del percorso da condurre insieme; la gestione della comunicazione; l'esplicitazione e il confronto tra posizioni differenziate; la presa in carico e, possibilmente, la risoluzione di dubbi e resistenze; il confronto tra le aspettative e le dichiarazioni di intenti dei docenti, i dettami delle teorie di riferimento e i riscontri della pratica" (Nigris, 2018, p. 35).

Nell'idea di un percorso da condurre collegialmente, anche la scelta di come valutare un obiettivo non dovrebbe essere condizionata da norme differenti tra ordini di scuola.

Per il grande valore quindi che gli obiettivi assumono all'interno della valutazione formativa, ad essi, alla loro definizione e alla revisione con aggancio alle progettazioni e alle prove si è dedicato ampio spazio e approfondimento nel corso di una ricerca-formazione condotta dalla sottoscritta nel corso del 2022-2023. Di questa ricerca formazione si approfondiranno alcuni elementi chiave nel corso dei prossimi paragrafi. Anticipiamo qui che su questo tema abbiamo già avuto modo di scrivere (Corsini & Gueli, 2022; Corsini, Felici & Gueli, 2023; Ciani & Rosa, 2023) e ci sembra utile riprendere una questione che sulla scorta di studi precedenti sembra necessario approfondire, ovvero l'evidenza per cui a distanza ancora di tre anni dall'ordinanza, in molti istituti si manifestano ancora dubbi e difficoltà che in molti contesti scolastici non hanno trovato accompagnamento con formazioni specifiche.

Ciani e Rosa hanno esplorato il parere degli insegnanti circa un possibile ritorno all'uso dei voti. È emersa da un canto una certa fragilità formativa tra quanti esprimevano parere fortemente favorevole, così come la presenza di alcune *distorsioni interpretative*. Gli autori descrivono una situazione che parrebbe associarsi soprattutto ad una confusione dei docenti rispetto alla comprensione delle Linee guida ma anche a convinzioni e pratiche valutative di natura sommativo-selettiva che inducono al consenso verso l'eventualità di un ritorno ai voti. Concordiamo sull'idea che "l'approccio criteriale alla valutazione richiede uno sguardo analitico e descrittivo verso l'apprendimento dell'allievo, ma anche verso le modalità d'insegnamento, in aperto contrasto e controcorrente rispetto alle istanze di iper-semplificazione, classificazione, istantaneità/velocità presenti nella società contemporanea e in alcuni processi della vita scolastica, tra cui quelli valutativi" (Ciani & Rosa 2023, p. 75) nell'idea di supportare l'apprendimento, più che classificarlo (Corsini, 2023).

Nella convinzione che la necessità di formazione sia dunque prioritaria, desideriamo riprendere alcune delle evidenze della ricerca formazione e alcuni temi emersi nei focus group.

Anche se per molti docenti è prioritaria la dimensione inclusiva della valutazione, per molti persiste l'idea di una necessaria classificazione selettiva, volta a garantire autorevolezza al docente. Come emergeva anche in altri studi da noi condotti (Corsini & Gueli 2022; Corsini, Felici & Gueli 2023) la preoccupazione percepita in molti docenti all'inizio della formazione era che l'assenza di voti potesse penalizzare le eccellenze. Questo timore era diffuso soprattutto nel gruppo di docenti che appariva maggiormente contrario e disorientato rispetto ai contenuti dell'ordinanza. Questa preoccupazione appariva però raramente nel gruppo di docenti più favorevoli e consapevoli dell'importanza della valutazione formativa. In linea con l'esplorazione di pratiche più inclusive determinate dalla nuova valutazione, desideriamo quindi qui mettere in luce come nelle opinioni espresse dai docenti all'interno dei focus group sia emersa anche la questione dell'inclusione intesa come attenzione ai bisogni di tutte e tutti.

Nelle ricerche sopra menzionate emergeva come tutti i docenti, a prescindere dal loro posizionamento rispetto alla valutazione formativa e all'ordinanza ministeriale, lamentavano difficoltà relative alla scelta e alla formulazione degli obiettivi (55 risposte aperte), che costituiva così l'unico problema espresso in maniera trasversale (Corsini, Felici & Gueli, 2023).

Per queste ragioni, i temi attraversati nel corso della formazione hanno riguardato anche con approfondimenti laboratoriali la definizione di obiettivi e la costruzione di prove coerenti con gli obiettivi, oltre che la documentazione, la restituzione e il feedback, il registro elettronico, la comunicazione alle famiglie. Mantenendo quindi la prospettiva della rete e della messa in condivisione nella specificità dei contesti, si è architettata una ricerca formazione che, come si illustrerà meglio nel prossimo paragrafo, ha accompagnato, dal mese di ottobre 2022 fino a giugno 2023, circa 300 docenti referenti nelle attività valutative, nell'idea di poter sostenere le progettazioni e le comunicazioni istituzionali (anche rispetto all'elaborazione di documenti finali) dei loro istituti e soprattutto con l'intento di contribuire alla costruzione di spazi collegiali per la diffusione di una nuova cultura valutativa maggiormente inclusiva. A questo proposito, secondo l'idea di costruzione di un curriculum verticale, noi formatori (la sottoscritta e il prof. Cristiano Corsini) desideravamo coinvolgere non soltanto docenti di scuola primaria ma anche a tutti i docenti di scuola secondaria interessati ad una riflessione sulla valutazione educativa.

3. Metodologia

La rete 'Arete' nasce come rete di scopo tra dirigenti di circa venti istituti comprensivi del Lazio. L'idea originaria incontra quindi le volontà espresse dai colleghi docenti ma come abbiamo visto dagli esiti dei questionari (Corsini & Gueli 2022), raccoglie solo in parte il consenso del corpo docente.

La dimensione formativa di questa esperienza ha visto l'impiego di diversi formati didattici, che hanno visto alternarsi alcuni momenti formativi e laboratoriali condotti in presenza presso la sede del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre e in modalità online sincrona e asincrona, condotti dalla sottoscritta. Sono state proposte attività in piccolo gruppo rivolte a docenti dello stesso istituto, per attivare la discussione sulle specificità del proprio contesto, oppure di istituti differenti, per favorire lo scambio di esperienze. Sono state proposte esercitazioni individuali e attività di grande gruppo. Sono state condotte lezioni frontali, sono stati attivati focus group con intento formativo all'interno dei quali si è dato spazio a discussioni e confronti su temi specifici, con l'intento di accompagnare i bisogni formativi e progettuali. È stata sollecitata la tenuta di un diario di bordo e sono state richieste delle consegne relative al monitoraggio dei processi e delle ricadute per ciascun istituto. La verifica del raggiungimento degli obiettivi formativi è avvenuta raccogliendo in itinere una varietà di informazioni, che sono pervenute in una piattaforma predisposta per la condivisione di materiali da parte dei corsisti partecipanti.

Le attività di ricerca formazione, condotte in una seconda fase, si sono concentrate sull'individuazione delle priorità emergenti in ciascun istituto e sono state sostenute da dieci ore di incontri di sportello online e in presenza per ciascun istituto. Gli incontri in presenza si sono alternati a momenti di condivisione in piccolo gruppo e a momenti di restituzione collettiva scanditi da spazi di confronto.

I docenti partecipanti di tutti gli istituti hanno individuato come prioritario il bisogno di poter estendere la formazione -rivolta solo ai docenti referenti o interessati dei vari istituti, individuati dai colleghi secondo modalità diverse- a tutti i colleghi e in particolare molti hanno chiesto di poter

coinvolgere i docenti di scuola secondaria di primo grado. In questa fase i docenti referenti per il sostegno di scuola secondaria sono spesso stati i docenti maggiormente motivati a sostenere il cambiamento. Il coinvolgimento dei docenti di scuola secondaria ha condotto alla richiesta, pervenuta allo stesso gruppo di ricerca, di poter proseguire le attività anche per il successivo anno scolastico, con una declinazione specifica della formazione per la scuola secondaria di primo grado.

Le attività di ricerca e formazione si sono così focalizzate, nei momenti di sportello in piccolo gruppo, sulla valutazione delle strategie più adatte per il coinvolgimento dei colleghi di scuola primaria non partecipanti, dei colleghi di scuola secondaria che venivano percepiti poco coinvolti o refrattari, delle famiglie che andavano informate dei cambiamenti e delle scelte in corso. Gli strumenti e i materiali costruiti dalle docenti e le scelte operate da ciascun istituto sono stati condivisi in fase di restituzione finale con tutte le scuole partecipanti alla rete.

Questa seconda fase di sportello si è strutturata a partire dalle indicazioni offerte dalla fase di formazione e dalle difficoltà percepite poste dai contesti.

Le fasi della ricerca formazione hanno previsto il coinvolgimento di 122 docenti referenti per la valutazione di 38 istituti che hanno lavorato insieme alla sottoscritta e al prof. Cristiano Corsini dell'Università di Roma 3 per l'impostazione della ricerca formazione, ovvero per la condivisione delle finalità, per la messa in luce delle criticità e per la formulazione degli interrogativi di ricerca, per la proposta del disegno di indagine e la condivisione di strumenti, per la scelta delle modalità di monitoraggio, per la valutazione dei risultati e per le modalità di disseminazione. Per elaborare un modello metodologico specifico per ciascun istituto che potesse accompagnare le scuole nel passaggio dai voti ai giudizi descrittivi, è stato fondamentale il coinvolgimento anche dei dirigenti, che talvolta hanno collaborato al processo di revisione delle rubriche, dei materiali e dei documenti di valutazione già in uso al fine di renderli più coerenti con la normativa e con i bisogni formativi.

Nella fase di rilevazione dei bisogni dei singoli istituti e lo sviluppo di modelli differenziati a seconda dei contesti si sono creati nuovi gruppi di lavoro, composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, che hanno collaborato alla costruzione o alla revisione di rubriche valutative.

Il monitoraggio in itinere si è realizzato attraverso 60 focus group e la somministrazione di un questionario semi strutturato. Si sono pianificati più incontri di restituzione in itinere e finale e i docenti sono stati coinvolti in convegni e attività aperte ad associazioni professionali della scuola coinvolte dalla riflessione sulla valutazione educativa.

I macro temi che sono stati approfonditi nel percorso sono stati:

- Revisione della formulazione degli obiettivi
- Indicazioni su progettazione di attività
- Proposte di adattamento del registro elettronico
- Costruzione di griglie per la rilevazione degli apprendimenti
- Raccolta della documentazione
- Elaborazione di check list per l'osservazione, prove e rubriche valutative
- Proposte di comunicazione del feedback e supporto nell'elaborazione dei documenti finali.

Ci concentreremo qui nello specifico sull'esito dei focus group relativamente processi, prodotti e consapevolezze che emergono sul tema dell'inclusione e della scelta di obiettivi con finalità inclusiva. La procedura per l'analisi si basa sull'applicazione delle linee guida flessibili per la codifica dei dati proposta dal modello di Constant comparative analysis (Strauss & Corbin, 1990). Questa metodologia

di analisi qualitativa è stata utilizzata per esaminare i dati provenienti da focus group, in questo caso con particolare attenzione alla valutazione formativa e ha previsto tre fasi: open coding, axial coding e selective coding (Agrusti & Dodman, 2021).

Nella fase di codifica aperta (Strauss & Corbin, 1990, p. 61), a ciascuna delle prospettive individuate per l'analisi è stato assegnato un codice. Contemporaneamente, nella trascrizione di ogni focus group sono state individuate delle unità di testo corrispondenti alle domande e alle suddivisioni previste dal protocollo relative alle domande su processi, prodotti e consapevolezze in merito alla valutazione formativa. In questo modo si è creato un primo coding. Ogni unità di testo è stata analizzata per individuare elementi del discorso che costituiscono unità di informazione (information unit) oppure unità di significato (meaningful unit) ai quali sono stati assegnati uno o più codici (Agrusti, 2021). In sintesi, l'applicazione rigorosa della Constant Comparative Analysis ha consentito di ottenere una comprensione strutturata e dettagliata di come gli insegnanti percepiscono e interagiscono con i processi di valutazione formativa.

4. Risultati

Si propongono qui in sintesi sia alcuni materiali elaborati con i docenti relativi alla revisione della progettazione d'istituto, che quanto emerso dall'analisi del tema "obiettivi" nei focus Group.

Le riflessioni su questi temi sono state sviluppate sia negli incontri di formazione frontali e laboratoriali che in un ulteriore momento formativo previsto in coda al focus group.

Si evidenzia in primo luogo il tema della costruzione del curricolo d'Istituto, poiché molti docenti hanno espresso la necessità di dotarsi di un documento coerente e organico che meglio rappresentasse le scelte collegiali. Si è così attivato il confronto tra docenti di ordini di scuola differenti. Desideriamo porre particolare attenzione al momento della costruzione del documento collegiale, che dovrebbe prevedere un confronto tra docenti sulle esperienze di apprendimento quotidiane e sulle proprie visioni del mondo, al fine di rimodulare, definire, compiere azioni efficaci di monitoraggio degli obiettivi che concorrono allo sviluppo di competenze in verticale. Questo tipo di dibattito vivo consente infatti di far vivere il Curricolo d'Istituto come materiale di lavoro e non come adempimento formale.

Come espresso nell'Ordinanza Ministeriale n. 172/2020 "nel Curricolo di Istituto sono individuati, per ciascun anno di corso e per ogni disciplina, gli obiettivi di apprendimento oggetto di valutazione periodica e finale. ("Il contesto ordinamentale e le nuove disposizioni").

La formazione sul tema degli obiettivi proposta ai docenti che qui limitatamente riportiamo si è concentrata sulle caratteristiche degli obiettivi, evidenziando in particolare queste specificità che sono sembrate utili per la revisione dei curricula già in uso:

- Gli obiettivi non devono creare ambiguità, ovvero devono far capire in modo inequivocabile qual è la prestazione richiesta e descrivere le manifestazioni dell'apprendimento in modo esplicito. Dovrebbero poter essere osservabili. Un esempio: "Utilizzare concetti topologici per descrivere la posizione di persone e oggetti".
- Devono essere di facile comprensione, con un linguaggio appropriato per gli studenti e le loro famiglie.
- Devono essere significativi, ovvero devono essere selezionati tra quelli ritenuti più importanti.
- Devono essere rappresentativi rispetto al periodo considerato.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16367

- Dovrebbero agganciarsi in modo trasversale a più discipline.
- Dovrebbero essere flessibili nei tempi: se un obiettivo non fosse stato conseguito nei periodi previsti, dovrebbe poter essere spostato nei periodi successivi.
- Devono essere inclusivi: nella scelta degli obiettivi particolare attenzione dovrebbe essere dedicata a obiettivi desunti da PEI (per alunne e alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/1992) e PDP (per alunne e alunni con BES e Dsa). La connessione con i Bisogni Educativi Speciali dovrebbe costituire l’impianto progettuale da declinare per la classe, sia rispetto alla scelta delle attività che degli obiettivi.
- Gli obiettivi, inoltre, dovrebbero prevedere un’attenzione alla dimensione meta riflessiva e all’autovalutazione di alunne/alunni e docenti. La scelta di attività di tipo aperto e non routinario potrebbe facilitare la realizzazione di obiettivi di questo tipo.

Scegliere obiettivi rappresentativi significa scegliere obiettivi chiari, relativi a ciò a cui si intende dare priorità in classe, quindi non troppo vaghi (ad esempio: “conoscere i classici”) e nemmeno troppo specifici. Osservabili, non ridondanti, (ovvero che non si ripetano nella stessa forma in annualità diverse) e rispetto ai quali si prevede di poter andare a fondo, seguendo interessi e motivazioni degli studenti attraverso situazioni note e non note, con metodologie diversificate e, come è stato ricordato (Savioli, 2021, p. 34), tenendo conto di un respiro elicoidale come concretizzazione della verticalità del curricolo. Progressione, ricorsività, verticalità dovrebbero essere quindi i primi elementi chiave da tenere in conto nella scelta degli obiettivi nell’impianto del curricolo d’Istituto e della classe.

Nelle Figure 1, 2 e 3 e 4 proponiamo alcuni esempi di come si sia lavorato per snellire, armonizzare, confrontare collegialmente obiettivi definiti fino a quel momento soltanto con riferimento a ciascuna interclasse. Il lavoro di revisione in verticale ha consentito di poter eliminare obiettivi ridondanti e ricorrenti in più classi. La revisione è stata condotta dalla sottoscritta portando degli esempi o, laddove i docenti hanno condiviso i loro materiali, sottoponendo le revisioni all’intero collegio. Onde evitare il meccanismo della costruzione rubriche “pronte all’uso” è stato necessario confrontarsi con i bisogni specifici dei docenti e con la tradizione di progettazione condivisa che caratterizza la storia di ciascun istituto.

Figura 1 Revisione obiettivi d’inglese scuola primaria

INGLESE					
	Classe I	Classe II	Classe III	Classe IV	Classe V
Ascolto Parlato	Ascoltare, comprendere ed eseguire comandi e semplici richieste, discriminando suoni tipici della lingua inglese. (obiettivi accorpati) Riconoscere globalmente il significato di una semplice frase.	Riconoscere parole e il loro significato: questo obiettivo è ricompreso nel successivo Ascoltare e comprendere vocaboli, istruzioni ed espressioni relative alla vita quotidiana Formulare semplici frasi, relative ai vissuti.	Comprendere vocaboli, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano, pronunciate chiaramente o lentamente rispetto a sé e classe, ai compagni e alla famiglia. Produrre frasi significative riferite a oggetti, luoghi, persone, situazioni note. Interagire con un compagno per presentarsi e/o giocare, utilizzando espressioni e frasi memorizzate adatte alla situazione , riferite a oggetti, luoghi, persone, situazioni note quotidiane.	Descrivere persone, luoghi e oggetti familiari utilizzando parole e frasi già incontrate. Riferire semplici informazioni. Comprendere semplici domande relative all’argomento trattato di volta in volta. Identificare parole relative all’argomento trattato. Proposta di accorpamento di obiettivo 1 e 2 obiettivo 3 e 4	Comprendere il significato di brevi dialoghi Interagire in una conversazione utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione.

Pur nelle differenze dei contesti, uno dei primi elementi critici emersi tra le docenti e i docenti di scuola primaria nell’applicazione dell’O.M. 172 è stato quello relativo alla scelta e al numero di

obiettivi su cui lavorare. Dal momento che l'articolazione in dimensioni e livelli è particolarmente aperta alla dimensione di esplorazione complessa, scegliere più di due obiettivi per ciascun nucleo espone al rischio di rendere poco sostenibile per le insegnanti e gli insegnanti lo sviluppo di attività ad essi relativi e la cura della documentazione ad essi relativa. Inoltre, dato che la dimensione della continuità, per essere sviluppata, necessita di un lavoro di cura nel tempo, è meglio avere pochi obiettivi su cui lavorare per avere più tempo da dedicare a ciascuno di essi e verificare che siano stati raggiunti pienamente.

selezionati e non sul resto, ma che si darà maggiore intensità alla valutazione di alcuni aspetti nella consapevolezza del fatto che anche le esperienze complesse possono essere comunque ricondotte a pochi obiettivi trasversali a più discipline, che sono poi oggetto di restituzione e discussione con i bambini. La scelta di pochi obiettivi risponde ad un bisogno di maggiore sostenibilità delle attività di classe, pur non esaurendo la ricchezza dell'esperienza.

Figura 2 Revisione obiettivi educazione fisica

EDUCAZIONE FISICA					
	Classe I	Classe II	Classe III	Classe IV	Classe V
Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo	-Riconoscere e denominare le varie parti del corpo -Coordinare e utilizzare diversi schemi motori, combinati tra loro in forma successiva e poi in forma simultanea (correre/saltare, afferrare/lanciare ecc.);	Coordinare-Coordina il movimento, all'interno di uno spazio, rispetto alle cose e alle persone.	• Coordinare e utilizzare diversi schemi motori.	• Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea (correre/ saltare, afferrare/lanciare etc).	• Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri.
Il linguaggio del corpo come modalità comunicativa espressiva		Padroneggiare abilità motorie di base in situazioni diverse, ricomprese nel precedente???		Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza, sapendo trasmettere per i contenuti emozionali.	Elaborare ed eseguire semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive.
Il gioco, lo sport, le regole e il fair play	Conoscere e applicare modalità esecutive di diverse proposte di gioco-sport.	Riconoscere e applicare modalità esecutive di attività di gioco-movimento	Conoscere e applicare modalità esecutive di diverse proposte di gioco sportivo.	Partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri.	Riconoscere le regole dei giochi sportivi praticati e saperle applicare nelle situazioni di competizione sportiva;

Una volta selezionati gli obiettivi (al massimo uno/due per nucleo) si è scelto di lavorare su di essi per un tempo più o meno lungo (es. quadrimestre/anno intero) e in modo flessibile, attuando quella personalizzazione degli apprendimenti che si appoggia non solo sui contenuti ma anche sui tempi di ciascuna e di ciascuno. Più il tempo è lungo, più la dimensione della continuità diventa osservabile e si possono raccogliere evidenze utili alla valutazione. Ciò non significa che si lavorerà solo sugli obiettivi

I docenti della scuola secondaria hanno posto la difficoltà relativa alla difficoltà di progettare in gruppo e in tempi programmati per poter svolgere un simile lavoro di revisione sui loro obiettivi, anche per poterli porre in raccordo con quelli della scuola primaria. Sarebbe necessaria una revisione normativa volta a introdurre spazi di progettazione e codocenza per i docenti di scuola secondaria. Nella progettazione di alcune attività si tratta di fare delle scelte collegiali anche facendo appello alle norme sull'autonomia.

Figura 3 Revisione obiettivi d'italiano scuola primaria

Nuclei di competenza	ITALIANO				
	Classe I	Classe II	Classe III	Classe IV	Classe V
Ascolto e parlato	-Descrivere esperienze personali e storie fantastiche rispettando l'ordine temporale degli eventi. -Cogliere il significato globale di brevi testi -Cogliere l'argomento e le informazioni principali di esposizioni, narrazioni o dibattiti affrontati in classe.	-Cogliere l'argomento e le informazioni principali di esposizioni narrazioni o dibattiti affrontati in classe, formulando domande pertinenti e richieste di chiarimento -Descrivere in modo chiaro e pedinante un'esperienza personale o una storia rispettando la successione cronologica e l'ordine logico -Formulare domande pertinenti e richieste di chiarimento accorpato al primo obiettivo	-Cogliere l'argomento e le informazioni principali di testi e racconti narrativi ed espositivi -Descrivere in modo chiaro ed essenziale il contenuto di esperienze di tipo oggettivo e soggettivo e produrre narrazioni orali con un lessico ricco e appropriato, rispettando l'ordine cronologico e/o logico e inserendo elementi descrittivi funzionali al racconto -Trovare errori nel proprio modo di comunicare e cambiarlo se necessario	-Cogliere il significato globale di un'esposizione (diretta o trasmessa); -Cogliere i tempi degli scambi comunicativi (momenti in cui prendere la parola e quando aspettare) -Saper esprimere contenuti di vario tipo in modo logico nel rispetto delle regole morfosintattiche usando un lessico appropriato -Saper esprimere contenuti di vario tipo in modo logico nel rispetto delle regole morfosintattiche usando un lessico appropriato, cogliendo i tempi degli scambi comunicativi (momenti in cui prendere la parola e quando aspettare) (obiettivi accorpati)	-Cogliere il significato globale e le informazioni essenziali di una conversazione (diretta o trasmessa anche dai media) -Formulare risposte pertinenti alle domande poste utilizzando un lessico specifico e utilizzare diversi registri per raccontare oralmente esperienze personali o storie (inventate o meno) rispettando l'ordine cronologico e logico.

Tra i documenti maggiormente richiesti e apprezzati dai docenti che sono poi stati immaginati per una rielaborazione in piccolo gruppo, oltre alle proposte di esempi di revisioni di curricolo già applicate in altri istituti, ci sono stati i piani per l'organizzazione delle prove (Figura 4); definizioni ed esempi di situazione nota e non nota (in accordo con il lessico proposto dall'Ordinanza Ministeriale), esempi di rubriche già sviluppate; proposte di organizzazione obiettivo-prove; esempi di feedback in relazione all'obiettivo, esempi di check list (Figura 5). Si presentano qui le principali proposte di revisione interna emerse negli istituti. A ciascuna richiesta ha poi fatto seguito una ulteriore formazione e una progettualità specifica per ciascuna scuola a partire dai materiali già elaborati:

Figura 4 Esempio di piano per l'organizzazione delle prove

Disciplina: Italiano					
Criteri/dimensioni					
Obiettivi di apprendimento	NOME PROVA	(Autonomia?)	Situazione non nota?	Risorse Fornite 1/recuperate 2?	Momento previsto per svolgimento prova/osservazione
1) prendere la parola	1) Osservazione turno	x		x	Inizio febbraio
2) padroneggiare la lettura strumentale	1) Identifica vocali e consonanti 2) Riconosce i diversi caratteri				
3) Acquisire le capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento	1) 2)				

In alcuni casi si è proceduto eliminando alcuni obiettivi già previsti o modificandone alcune caratteristiche, rendendoli sufficientemente ampi da poter essere utilizzati collegialmente o definendo meglio il loro livello di specificità. Spesso, infatti, nelle progettazioni di istituto si faceva riferimento alle Indicazioni Nazionali in toto, senza selezionare gli obiettivi reputati davvero utili.

Un problema che è stato particolarmente evidenziato è stato quello della mancata partecipazione del collegio docenti al processo di elaborazione degli obiettivi d'istituto. Una considerazione ricorrente tra i docenti referenti sulla valutazione era la percezione che vigesse un principio di deresponsabilizzazione sulla scelta degli obiettivi da parte di molti colleghi, per cui la sensazione di alcuni era di dover decidere gli obiettivi d'istituto senza un vero coinvolgimento collegiale.

Figura 5 Esempio di Checklist

Obiettivi di apprendimento	Autonomia?	Sì/no	Situazione Non Nota?	Sì/no	Risorse Fornite dall'Insegnante	Sì/no
Padroneggiare la lettura strumentale	Lo studente legge autonomamente senza supporto.		Lo studente legge testi non familiari con sicurezza.		Esercizi di lettura forniti dall'insegnante o meno.	
Identificare vocali e consonanti (Prova 1)	Lo studente identifica autonomamente vocali e consonanti nei testi.		Esegue l'identificazione di vocali e consonanti in testi mai visti.		Uso di schede didattiche per pratica aggiuntiva.	
Riconoscere i diversi caratteri (Prova 2 e 3)	Lo studente riconosce vari caratteri tipografici senza aiuto.		Riconosce e distingue vari caratteri in testi sconosciuti.		Tabelle e materiali visivi forniti dall'insegnante per il riconoscimento dei caratteri.	

Altre questioni emerse come macro-temi su cui poi si è condotta ulteriore formazione in piccolo e grande gruppo ha riguardato l'approfondimento della differenza tra contenuti e obiettivi e la necessità di armonizzare il lessico valutativo, di condividere i criteri di valutazione e le progettazioni con la scuola secondaria, di ragionare sulla progettazione in prospettiva inclusiva, di garantire aderenza alla normativa per rispondere ai bisogni di trasparenza o per assecondare quelle che possono essere percepite come pressioni burocratiche.

Un problema di distorsione nella fase progettuale o di pressione burocratica che snatura il senso del lavoro è emerso dal racconto di alcuni docenti che hanno ammesso che, fino a prima di riflettere in formazione su alcuni passaggi relativi alla costruzione del nesso progettazione-valutazione, vivevano la fase della progettazione e della valutazione come mere ingerenze burocratica. Come conseguenza di questa percezione, possono attivarsi pratiche poco coerenti con un modello di progettazione efficace: per non rischiare di inserire attività della cui realizzazione non si sentivano sicure, inserivano sul registro le attività già svolte la settimana precedente indicandole come ancora da progettare. Naturalmente la rilevazione di queste scelte, raccontate nel contesto protetto del focus group, ha consentito di introdurre proposte, nel quadro della formazione, volte a sostenere scelte di progettazione maggiormente efficaci perché riempite di significato rispetto al loro scopo ultimo.

5. Discussione

La valutazione formativa deve bilanciare tempestività, precisione e strumenti adeguati e validi ed è importante che le scuole individuino delle modalità di lavoro che consentano un approccio partecipato e costantemente monitorato per la revisione dei curricoli d'Istituto, modificando di anno in anno quanto non corrisponde più alla realtà scolastica. Alcune modalità di lavoro che quindi possono essere utili da proporre nella ricerca formazione sembrano essere state:

- focus group e riunioni di formazione e condivisione tra docenti per la condivisione degli obiettivi
- focus group con genitori, con i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola secondaria per testare gli obiettivi, per condividere il significato dell'Ordinanza, per la stesura di un Curricolo condiviso, per evitare che ci siano prove in ingresso scoordinate nella scuola secondaria di primo grado non coerenti rispetto agli obiettivi in uscita nella scuola primaria, eccetera...
- lavori in piccoli gruppi (interclasse) per testare la condivisione degli esiti
- riflessione sugli obiettivi e condivisione del lessico e delle attività immaginate nell'accoglienza dei docenti neoassunti o trasferiti
- analisi dei punti di forza e di debolezza degli obiettivi
- lavoro di comunicazione con le famiglie per consentire una comprensione delle modalità valutative
- analisi del contesto di apprendimento;

Sulla base di un buon lavoro di condivisione che realizza in pieno il principio di collegialità, tutte le interclassi dell'Istituto potrebbero avere identici obiettivi su cui lavorare, declinati poi in modo specifico. In altri Istituti le/gli insegnanti possono decidere, sulla base delle specificità di ciascuna classe, quali obiettivi del Curricolo inserire nella progettazione annuale; ne consegue che la progettazione di ogni singola classe sarà calibrata sul percorso pensato per quell'anno dalle/dai docenti, sulle risorse disponibili e sul contesto, sulle caratteristiche e sugli interessi delle alunne e degli alunni, mantenendo tuttavia uno sguardo ampio che tiene conto anche degli anni successivi.

L'impianto dell'O.M. 172 ha reso sicuramente più complesso l'adattamento di prove comuni, obiettivi e verifiche per classi parallele. Alcune scuole hanno così deciso di non fare più verifiche per classi parallele a fronte della difficoltà di adattare obiettivi diversi in situazioni classe diverse. In altre scuole invece si concordano prove comuni per classi parallele, che per prassi (ma non sempre) sono agganciate a proposte di attività comuni e che consentono alle docenti e ai docenti di muoversi con maggiore sicurezza. La storia e le pratiche di ciascun gruppo di docenti è diversa e dipende anche dalle scelte collegiali e dalle richieste dei Dirigenti, che potrebbero chiedere una maggiore continuità di lavoro tra classi. Si tratta quindi di trovare un equilibrio tra la specificità di ogni classe e le esigenze condivise nel confronto collegiale. Lo spazio di riflessione collegiale richiede la costruzione di un lessico condiviso tra colleghe e colleghi, costruzione più ardua negli Istituti che per ragioni logistiche non possono talvolta organizzarsi per fare una progettazione comune. In alcuni istituti, inoltre, la necessità di formazione delle insegnanti e degli insegnanti precede la necessità di accompagnare le famiglie nella comprensione dei cambiamenti normativi.

Un'ulteriore riflessione emersa a partire dall'ordinanza, è che in alcuni Istituti sembra diffusa la preoccupazione che si debba svolgere un certo numero di prove per poter esprimere una valutazione. Sembra utile ribadire che nessuna norma vincola la valutazione periodica e finale alla scelta di un numero specifico di prove.

Un altro problema emerso a partire dall'Ordinanza che abbiamo rilevato è relativo al registro elettronico e alle difficoltà nell'inserimento di obiettivi in forma operativa. Se è pur vero che, in ogni

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16367

classe, ogni docente potrebbe selezionare i suoi obiettivi di riferimento nei periodi a lui più congeniali, alcune difficoltà tecniche hanno reso necessario impostare l'inserimento di obiettivi comuni per più classi dello stesso anno. Per consentire quindi alle insegnanti e agli insegnanti di trovare una linea sufficientemente comoda da poter inserire obiettivi adattabili alle attività previste, si suggerisce di formulare obiettivi sufficientemente "ampi" da poter consentire a tutte le docenti e a tutti i docenti di poterli adattare alle esigenze rilevate in classe e di modificare le impostazioni del registro elettronico.

6. Conclusioni

Volendo mettere in luce gli elementi trasformativi rilevati nel corso della Ricerca Formazione rispetto alle prassi, alle consapevolezze e alle culture delle tante scuole coinvolte, potremmo in primo luogo considerare il positivo e indispensabile coinvolgimento dei docenti di scuola secondaria, che in alcuni istituti sono poi divenuti i principali attivatori del processo di autoformazione che quattro istituti in particolare hanno desiderato consolidare. Potremmo quindi osservare un positivo ampliamento della dimensione collegiale, considerando che anche le famiglie sono state coinvolte dai docenti, resi più consapevoli dalla riflessione condivisa, dall'attivazione di pratiche in piccolo gruppo e dalle attività in coprogettazione con docenti specializzati per il sostegno.

È evidente, come rilevato da Ciani e Rosa (2023), che manca una prospettiva concordata su come promuovere e sostenere la crescita professionale.

Per molti partecipanti alla formazione, che rappresenterebbero pure la fetta maggiormente coinvolta e attiva della scuola, l'uso di forme di restituzione in itinere e criteriali costituirebbe una sorta di "perdita" di autorevolezza, garantita invece attraverso il dispositivo del voto, secondo una gestione monarchica del proprio ruolo (Corsini, 2023). Appare quindi necessario osservare come un uso autoritario del voto e degli strumenti di potere volti a riaffermare la propria autorità in quanto docenti siano quanto di più lontano e pericoloso da un'idea di scuola partecipata e volta all'inclusione.

Inoltre, è apparsa evidente la grande differenza di formazione, esperienza e competenza tra docenti anche dello stesso istituto, che non è dovuta soltanto alla differenza tra chi ha più anni di esperienza e chi meno, ma sembra essere legata all'assenza di una formazione e aggiornamento costante dei singoli nella propria professione. Anche per queste ragioni trovano ragione le evidenze di chi lamenta un carico di responsabilità e di impegni spesso poco o per nulla retribuiti, affidati in nome della propria competenza, a discapito della qualità della formazione del resto del corpo docente. Questo studio, seppur limitato ai mezzi di un gruppo di ricerca che ha accompagnato un periodo tutto sommato breve come quello di un solo anno scolastico, a partire dalla necessità di ragionare sull'emergenza "passaggio dai voti ai giudizi" ha potuto mettere a nudo le complessità di un sistema che non si presenta coerente e aperto, ma connotato da spinte istituzionali difficili da scalfire perché spesso cristallizzate da norme contraddittorie o da precarietà di ruoli del personale assegnato (Dirigenti o docenti o anche personale ATA). La mancanza di organicità e stabilità del sistema ad oggi mette in luce implicitamente o esplicitamente la necessità e le carenze di un percorso che deve essere coerentemente sostenuto a livello istituzionale.

Riferimenti bibliografici:

Adams, L. P. (2019). Assessment for learning: Using formative assessment in the classroom. *Journal of Educational Psychology*.

Adu, P. (2019). *A step-by-step guide to qualitative data coding*. London: Routledge.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16367

- Agrusti G., & Dodman M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. *Questioni metodologiche e modelli operativi RicercAzione* / Vol. 13, n. 2 / Dicembre 2021
- Agrusti, G. (2021). Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria. *RicercAzione*, 13(1), 25-38.
- Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere*. Parma: Junior.
- Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In Nigris, E., & Agrusti, G. (Eds.), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson Academy.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and the classroom learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.
- Bocci, F. (2015). Didattica cooperativa e metacognitiva. In Bocci, F. (Ed.), *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 105-166). Milano: Editrice La Scuola.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2020). Student self-assessment. *Theory Into Practice*.
- Busato, A., Cavinato, G., Scotto Lachianca, P., & Nicolli, S. (Eds.). (2018). *Narrare la scuola: Insegnanti riflessivi e documentazione didattica*. Trieste: Asterios.
- Cerini, G. & Spinosi, M. (2000). *La scuola in verticale*. Napoli: Tecnodid.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2023). La valutazione incompresa: Un'indagine esplorativa sul nuovo approccio criteriale alla valutazione periodica e finale nella scuola primaria. *Cadmo*, 31(2), 59-77.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: Franco Angeli.
- Corsini, C., Felici, V., & Gueli, C. (2023). Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 53-70.
- Corsini, C., & Gueli, C. (2022). Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies-ECPS*, 26, 163-178.
- Greenstein, L. (2017). *La valutazione formativa*. Torino: Utet.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Mager, R. F. (1989). *Gli obiettivi didattici*. Firenze: Giunti & Lisciani.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: MIUR. Recuperato da [https://www.miur.gov.it/documents/20182/202617/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/202617/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf)
- Ministero dell'Istruzione. (2020). Ordinanza Ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020. *Valutazione nella scuola primaria*. Roma: MI. Recuperato da <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/OM+Valutazione+Primaria.pdf>
- Ministero dell'Istruzione. (2020). *Linee guida per la valutazione della scuola primaria*. Roma: MI. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida+Valutazione+Primaria.pdf> (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida+Valutazione+Primaria.pdf>)

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16367

- Ministero della Pubblica Istruzione. (1997). *Circolare Ministeriale n. 454 del 28 luglio 1997*. Roma: MPI.
- Nigris, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. In Asquini, G. (Ed.), *La ricerca Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Nigris, E., & Agrusti, G. (Eds.). (2021). *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson Academy.
- Nigris, E., Balconi, B., & Zecca, R. (Eds.). (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: Progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice: Document de travail, Université d'été, juillet 1988. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64. Disponibile all'indirizzo: <https://www.barbeypedagogie.fr/4-didactique-1/georgette-nunziati-l-évaluation-formatrice/>.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati: L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Edizioni Junior.
- Piscozzo, M., & Stefanel, S. (2022). *La valutazione nella scuola primaria: Obiettivi, curricoli, scelte*. Milano: UTET.
- Savioli, K. (2021). Coerenza tra obiettivi di apprendimento e progettazione. In Nigris, E., & Agrusti, G. (Eds.), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson Academy.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Tyler, R. W., Gagne, R. M., & Scriven, M. (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. I, pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Sorgato, S. (2021). L'autovalutazione al centro della valutazione formativa. In Nigris, E., & Agrusti, G. (Eds.), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson.
- Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.