

Costruire buoni obiettivi di apprendimento

Di Roberto Trincherò [21.02.2021]

Le Linee guida emanate con l'Ordinanza Miur n. 172 del 4 dicembre 2020 definiscono il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi per la valutazione periodica degli allievi, secondo un impianto orientato alla valutazione *formativa*. In questo impianto assume particolare rilevanza la formulazione degli obiettivi di apprendimento, perché è su questa formulazione che si gioca la chiarezza e l'efficacia dei giudizi descrittivi. Cercheremo in questo articolo di fornire alcuni consigli operativi per la costruzione di buoni obiettivi.

Gli obiettivi di apprendimento NON sono gli obiettivi didattici.

L'importanza attribuita dalle Linee guida agli obiettivi di apprendimento può far pensare ad un ritorno alla Pedagogia per obiettivi introdotta in Italia tra gli anni 70 e 80. Le cose non stanno in questi termini. È necessario distinguere tra *obiettivo di apprendimento*, che è riferito ad una prestazione che l'allievo deve essere in grado di compiere (*ciò che deve saper fare l'allievo*), e *obiettivo didattico*, che è invece riferito all'azione dell'insegnante (*ciò che deve fare l'insegnante per promuovere il saper fare dell'allievo*). Gli obiettivi di apprendimento non rappresentano le finalità della formazione scolastica (così come invece lo erano gli obiettivi "da perseguire" nei Programmi didattici del 1985), ma gli **indicatori** che ci fanno capire a che punto è l'allievo nei confronti dei Traguardi per lo sviluppo delle competenze, che a loro volta sono l'espressione delle finalità della formazione scolastica. Proprio perché è un indicatore, l'obiettivo va formulato come una prestazione osservabile sull'allievo.

Distinguere tra obiettivi di apprendimento generali, specifici, e specifici formulati in forma operativa.

Per definire la prestazione osservabile sull'allievo è necessario compiere un processo analitico che parte dagli **obiettivi generali**, ossia enunciati che esprimono genericamente cosa deve essere in grado di fare l'allievo (es. «Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe»), passa attraverso gli **obiettivi specifici**, ossia enunciati che esplicitano il contenuto oggetto del "saper fare" dell'allievo (es. «Comprendere le esposizioni dell'insegnante relative ai grandi cambiamenti del Neolitico») e giunge agli **obiettivi specifici in forma operativa**, ossia enunciati che esplicitano sia il *processo cognitivo* che l'allievo deve mettere in atto sia i *contenuti* su cui lo deve mettere in atto (es. «Trovare esempi di cambiamenti avvenuti nel Neolitico»). Gli obiettivi specifici in forma operativa identificano precise *operazioni cognitive* che l'allievo deve compiere e rappresentano quindi buoni indicatori della sua preparazione.

Definire con precisione i processi cognitivi che l'allievo può mettere in atto.

L'obiettivo specifico formulato in forma operativa deve esplicitare i processi cognitivi richiesti all'allievo (ad esempio "*Produrre* un testo su un tema dato che rispetti le caratteristiche fornite", "*Classificare* le figure geometriche che vengono proposte nella categoria esatta", "*Riassumere* le idee principali presenti in un testo", "*Rappresentare graficamente* una situazione descritta", ...), dove i verbi "produrre", "classificare", "riassumere"; "rappresentare graficamente", indicano altrettanti processi cognitivi. È importante che nell'uso di questi verbi vengano ridotti al minimo i margini di ambiguità sulla prestazione cognitiva. Verbi come "ascoltare", "conoscere", "ricordare", "comprendere" vanno evitati perché sono associabili ad una pluralità di processi cognitivi e quindi portano con sé numerosi margini di ambiguità. Come è possibile, ad esempio, osservare la

“comprensione” di un concetto da parte di un allievo? Non certo in modo diretto. E’ necessario metterlo in una situazione opportuna e osservare le operazioni cognitive che mette in atto, che potrebbero essere ad esempio: “L’allievo sa *descrivere* un concetto con parole proprie, senza ripetere mnemonicamente quanto presente sui testi”, “L’allievo è in grado di *esemplificare* l’utilizzo di quel concetto in determinate situazioni”, “L’allievo è in grado di *classificare* esempi dati sulla base di quel concetto”. Il “comprendere” non si può osservare; il “descrivere”, “esemplificare”, “classificare”, sì. I processi cognitivi sono in numero limitato e sono etichettabili con un insieme finito di verbi molto precisi, in grado di descrivere tutte le operazioni cognitive che un allievo può compiere su contenuti scolastici (si veda Trincherò, 2018, per esempi di curricoli completi per varie discipline). Una guida operativa a processi cognitivi e verbi che li descrivono è liberamente scaricabile da www.edurete.org/riza.

Definire i contenuti su cui l’allievo dovrà dimostrare l’esercizio dei processi cognitivi esplicitati.

A quale livello devono essere esplicitati i contenuti? Un livello di dettaglio troppo elevato genera una molteplicità di obiettivi assolutamente ingestibile. Un livello troppo generale non consente di identificare con precisione quali sono i contenuti a cui ci stiamo riferendo. Una buona formulazione dell’obiettivo dovrebbe mediare tra queste due esigenze. Il modello di Mager (1962), ad esempio, predilige il dettaglio e prevede che gli obiettivi debbano contenere tre elementi: 1) la descrizione della *prestazione* comportamentale (Mager si muove in una prospettiva comportamentista) che il docente si attende dall’allievo come dimostrazione di quanto ha appreso; 2) la descrizione delle *condizioni* in cui questa prestazione deve aver luogo (es. tempo a disposizione, uso del dizionario, uso degli appunti, uso della calcolatrice, ...); 3) la descrizione del *criterio* di accettabilità della prestazione (es. lunghezza della risposta, aderenza a quanto presente sul libro di testo, numero di errori consentiti, ...). Un esempio di obiettivo così formulato può essere:

L’allievo deve produrre un testo descrittivo riguardante le innovazioni che hanno caratterizzato il Neolitico, senza l’ausilio di libri o quaderni, di almeno venti righe, con contenuti coerenti a quanto illustrato sul libro di testo.

Questo tipo di formulazione rispetta il requisito di specificità e di forma operativa dell’obiettivo, ma rende problematica la costruzione di un curriculum completo perché obbliga a declinare una miriade di obiettivi per ciascuno dei contenuti oggetto di formazione. Gronlund (2000) definisce una modalità di definizione degli obiettivi specifici (in forma operativa) che si limita ad esplicitare la prestazione cognitiva (Gronlund si muove in una prospettiva cognitivista) richiesta all’allievo (nelle modalità che abbiamo visto nei paragrafi precedenti) e l’insieme/famiglia di contenuti su cui questa prestazione deve svolgersi, descrivendo solo se necessario (e a parte) anche le condizioni e gli standard che la prestazione deve rispettare. Ad esempio, per Gronlund “Identificare le parti del cuore a partire da un disegno fornito” è un obiettivo specifico in forma operativa che fa riferimento a un contenuto troppo dettagliato; la formulazione preferibile è “Identificare le parti di una struttura organica umana data (es. il cuore), a partire da un disegno fornito”, dove l’ambito in cui si può collocare il contenuto è la struttura organica umana e la famiglia di contenuti è definita dagli argomenti inerenti la struttura organica umana che il docente affronta in quel periodo. Esplicitare nell’obiettivo stesso uno o più esempi (solo quando serve, ovviamente) aiuta a comprendere meglio l’ambito di cui si sta parlando, senza necessariamente dover indicare in modo esplicito tutte le entità che ne fanno parte. L’esempio precedente quindi diventerebbe:

Riassumere per iscritto un testo proposto inerente gli aspetti principali della vita del Neolitico (es. modi di produzione, tecnologie, ...), identificandone correttamente le informazioni principali.

Questo tipo di formulazione lascia un'elevata flessibilità nella scelta dei materiali e dei criteri di giudizio, pur riducendo al minimo i margini di ambiguità, ed è quindi da preferire rispetto alla precedente. Altri esempi di formulazione di obiettivi secondo questo stile possono essere le seguenti:

Cogliere il significato di messaggi scritti accompagnati da supporti visivi (ad es. biglietti d'auguri, cartoline...).

Utilizzare strutture linguistiche di base (ad es. formule di saluto, congedo, ringraziamento, formule per chiedere e dire l'ora, formule per parlare del tempo atmosferico, formule per dire ciò che piace o non piace, presente semplice, pronomi personali, aggettivi qualificativi, possessivi, dimostrativi e interrogativi, verbi modali, verbi ausiliari...) per comporre frasi orali e scritte.

Riconoscere nozioni temporali di base in situazioni di vita quotidiana (ad es. successione e contemporaneità di eventi, ciclicità...).

Confrontare civiltà differenti servendosi di un quadro di civiltà e produrre resoconti scritti e orali.

Nell'ultimo obiettivo il riferimento ad esempi non serve, dato che sono chiare le civiltà a cui l'obiettivo si riferisce (sono quelle trattate sui testi adottati).

Usare gli obiettivi specifici in forma operativa come base per costruire consegne didattiche e valutative.

Un obiettivo formulato secondo le modalità descritte rende chiaro, sia al docente sia all'allievo e alla famiglia, cosa l'allievo deve fare e su quali contenuti. L'obiettivo può quindi essere agevolmente associato in una *consegna* didattica (se utilizzata per far partire un'attività in classe, da soli, in coppia o piccolo gruppo) o valutativa (se utilizzata in una prova di verifica), come negli esempi che seguono:

Scrivi quali sono i messaggi che, secondo te, ci danno le seguenti immagini (obiettivo "Cogliere il significato...").

Scrivi una lettera per ringraziare un tuo amico per un regalo ricevuto (obiettivo "Utilizzare strutture linguistiche di base ...").

Descrivi una tua settimana tipo: con quale frequenza fai le cose che trovi in quest'elenco? (obiettivo "Riconoscere nozioni temporali di base in situazioni di vita quotidiana...").

Quali sono le principali differenze tra le civiltà mesopotamiche e quella egizia? (obiettivo "Confrontare civiltà differenti servendosi di un quadro di civiltà...").

Nelle consegne valutative sarà possibile assegnare un giudizio descrittivo alla performance corrispondente alla singola consegna facendo riferimento esplicito agli obiettivi di apprendimento che hanno ispirato la consegna stessa, applicando l'impianto valutativo descritto dalle Linee guida dell'Ordinanza 172:

- Obiettivo raggiunto a livello Avanzato se raggiunto in autonomia in situazioni note e non note, con uso di risorse non fornite dal docente e continuità delle prestazioni;
- Obiettivo raggiunto a livello Intermedio se raggiunto in autonomia in situazioni note, non piena autonomia in situazioni non note, con risorse non fornite dal docente e non piena continuità delle prestazioni;
- Obiettivo raggiunto a livello Base se raggiunto in autonomia solo in situazioni note, solo con risorse fornite dal docente e non piena continuità delle proprie prestazioni;
- Obiettivo In via di prima acquisizione se l'allievo non è autonomo nel raggiungimento dell'obiettivo.

Bibliografia

Gronlund, N.E. (2000). *How to write and use instructional objectives*. Prentice Hall.

Mager, R. (1962), *ABCD model for instructional objectives*, Palo Alto, CA: Fearon Publisher.

Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*.

Milano: Rizzoli Education.