



Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca

Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli Venezia Giulia - Direzione Generale

34123 TRIESTE - via Santi Martiri, 3 - tel. 040/4194111 - fax 040/43446 - C.F. 80016740328

e-mail: direzione-friuliveneziagiulia@istruzione.it - sito web: <http://www.scuola.fvg.it/>



Linee guida

**Per la valutazione dell'apprendimento nel
primo ciclo di istruzione**

**Reti di scuole
con il coordinamento dell'Ufficio Scolastico Regionale**

2010

INDICE

Presentazione

1. Le definizioni e i principi

1.1. *La valutazione nei contesti educativi*

1.2. *Ottica di scuola, di rete e di sistema*

1.3. *Curricolo e valutazione: un sistema unitario di interventi*

1.4. *La dimensione territoriale*

1.5. *La dimensione sociale*

1.6. *La dimensione etica*

1.7. *Elementi della pratica valutativa in riferimento alle funzioni proattiva e retroattiva*

2. Gli elementi che caratterizzano un sistema di valutazione efficace

2.1. *I criteri di valutazione nei documenti delle istituzioni scolastiche*

2.2. *La valutazione degli apprendimenti*

2.3. *La valutazione del comportamento degli allievi*

2.4. *La valutazione degli alunni disabili*

2.5. *La valutazione degli alunni con disturbi specifici di apprendimento*

2.6. *La valutazione degli alunni non italofoeni*

2.7. *La comunicazione*

2.7.1. *Interna all'istituto*

2.7.2. *Agli alunni*

2.7.3. *Ai genitori*

2.8. *La certificazione delle competenze*

3. I servizi e strumenti per la gestione dei dati valutativi

3.1. *Misurazione e valutazione*

3.2. *Le competenze e il registro dell'insegnante*

3.3. *Gli aspetti strumentali*

3.4. *Le prove (tipologia, quantità, qualità)*

3.5. *Le prove scritte e non scritte - disciplinari e inter / multidisciplinari - processi di condivisione nella produzione, nella somministrazione, nella valutazione*

3.6. *Utilizzo dei risultati delle prove nazionali (Sistema Nazionale di Valutazione.)*

4. Documentazione e riferimenti

La webliografia di riferimento

Appendice: normativa di riferimento

1. PRESENTAZIONE

Le Linee Guida Regionali in materia di valutazione degli apprendimenti degli alunni sono il risultato di un'azione sinergica tra l'Ufficio Scolastico Regionale e un significativo numero di reti di scuole attive sull'intero territorio regionale, e costituiscono un progetto teso a valorizzare ed armonizzare la nuova normativa sulla valutazione con i risultati delle iniziative già svolte nei precedenti anni scolastici relativamente alle Indicazioni nazionali per il curricolo, al fine di assicurare un'applicazione generalizzata del Regolamento recante il coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni (D.P.R. 22 giugno 2009 n. 122).

Conseguentemente, il documento ha una natura prevalentemente tecnica, volta ad evidenziare alcuni aspetti della valutazione come atto intenzionale della progettazione didattica, che deve costituire patrimonio culturale e professionale di ciascun insegnante.

Le Linee Guida Regionali definiscono la valutazione nei diversi contesti educativi, esplicitano i criteri generali da utilizzare nella pratica valutativa, forniscono servizi e strumenti per la gestione dei dati valutativi e al contempo individuano percorsi complessivi coerenti, che costituiscono uno strumento sia orientativo per le pratiche formative e valutative già avviate, sia operativo per quelle in fase di attuazione, promuovendo la convergenza in un'ottica unitaria di sistema.

Il documento per la metodologia scelta e la pluralità dei contributi ha il pregio della condivisione e della coralità, valori aggiunti delle attività di ogni rete di scuole, e sarà uno strumento utile all'accoglienza del personale neoassunto o neo inserito nel sistema scolastico regionale, ma costituirà anche un riferimento significativo per gli insegnanti in servizio culturalmente formati e cresciuti professionalmente con modelli valutativi che il D.P.R. n. 122 del 2009 ha parzialmente modificato.

Auspicio pertanto che questo documento, frutto di un lavoro collegiale di lungo periodo, rappresenti, anche in relazione all'attuazione dei processi di riforma in atto nella scuola secondaria di II grado, un ulteriore investimento nella Qualità del Sistema Scolastico del Friuli Venezia Giulia.

IL DIRETTORE GENERALE
Daniela Beltrame

1.1 La valutazione nei contesti educativi

Valutare è un'operazione naturale ed imprescindibile dell'individuo che non può esimersi dal formulare valutazioni esplicite ed implicite qualsiasi attività si trovi a svolgere. In ambito educativo assume tuttavia un significato particolare in quanto non è solo un'operazione soggettiva propria della natura umana, ma è **una funzione professionale basata sulla raccolta di informazioni ed elementi oggettivi che consentano di assumere decisioni**. La valutazione è elemento fondamentale delle programmazioni didattiche, senza di essa non si potrebbero seguire i progressi dell'alunno rispetto agli obiettivi da raggiungere ed ai traguardi fissati per lo sviluppo delle competenze. Tra questi vi sono: l'acquisizione di conoscenze disciplinari (il sapere), la capacità di trasformare in azione i contenuti acquisiti (il saper fare) e la capacità di interagire e di tradurre le conoscenze e le abilità² in comportamenti ed azioni (il saper essere). La scuola valuta esplicitamente anche le **competenze trasversali** che attengono non solo agli obiettivi cognitivi, ma anche agli obiettivi extracognitivi, riferiti cioè al comportamento sociale ed al comportamento di studio e di lavoro dello studente. La valutazione in contesto educativo è relativa perciò ad aspetti conoscitivi, emotivi e relazionali della personalità ed ha lo scopo prioritario di fornire le informazioni necessarie per misurare la distanza dal livello di partenza di ogni singolo alunno; ha tuttavia anche la finalità di monitorare la qualità del servizio scolastico per consentire alla comunità educante di riflettere sui risultati ottenuti calibrando in itinere gli interventi proposti.

1.2 Ottica di scuola, di rete e di sistema

Le pratiche valutative costituiscono argomento e campo di applicazione particolarmente complesso all'interno della scuola in quanto gli esiti che ne derivano e i significati che ad esse sono attribuiti, ricoprono un ruolo centrale e determinante sia sullo stile di insegnamento dei docenti sia sugli atteggiamenti degli allievi nei confronti dell'apprendimento.

Da tale complessità discende l'esigenza di confrontare ed uniformare le prassi per sviluppare un sistema di valutazione degli apprendimenti e del servizio scolastico che consenta alle singole scuole di riconoscersi e che sia dalle scuole riconosciuto come caratterizzante un processo di crescita professionale dei propri dirigenti e docenti.

Le reti di scuole sono quindi il luogo per uscire "temporaneamente" dalla singola realtà scolastica in modo da inserirsi nel sistema scuola territoriale e regionale per "rientrare" nella propria sede rinforzati dal confronto e dallo scambio. Le dinamiche relazionali tra un microcosmo, a volte troppo chiuso e limitato, e una realtà "uguale, ma diversa", contribuiscono alla crescita dei singoli, delle reti e del sistema scolastico regionale nel suo complesso.

1.3 Curricolo e valutazione: un sistema unitario di interventi

Nelle "Indicazioni per il curricolo" - si legge "... agli insegnanti compete la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione didattica, nonché la scelta dei relativi strumenti nel quadro dei criteri deliberati dai competenti organi collegiali. La valutazione

¹ Tutti i riferimenti normativi s'intendono aggiornati al 15 settembre 2010

² **Conoscenze (fonte EQF)** - indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di studio o di lavoro. Le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche. **Abilità (fonte EQF)** - indicano le capacità di applicare le conoscenze ed usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali e strumenti).

precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo...”

Le principali novità in materia valutativa, cui devono uniformarsi tutte le istituzioni scolastiche, sono tuttavia contenute nel citato “*Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione scolastica*” e si possono illustrare di seguito in modo sintetico.³

... nella scuola primaria

Gli alunni vengono valutati dal docente o collegialmente dai docenti contitolari della classe. La **valutazione** tiene conto del livello di conoscenza e del rendimento scolastico complessivo degli alunni nelle singole materie e viene espressa in **voti numerici**. Solo per l’insegnamento della religione cattolica la valutazione è indicata da un **giudizio sintetico** formulato dal docente. Il **voto del comportamento** viene descritto attraverso un **giudizio**. Gli alunni possono **non** essere ammessi alla classe successiva **solo** in **casi eccezionali e motivati**.

... nella scuola secondaria di primo grado

Ai fini della validità dell’anno scolastico, prima di procedere allo scrutinio vero e proprio, deve essere accertata per ciascun alunno la frequenza alle lezioni ai sensi delle norme vigenti. Il mancato raggiungimento del limite previsto, quindi l’impossibilità di accedere alla valutazione, comporta la non ammissione alla classe successiva o all’esame di Stato. Tali circostanze sono oggetto di accertamento preliminare da parte del consiglio di classe e vengono debitamente verbalizzate.

Motivate deroghe devono essere stabilite dal collegio dei docenti in casi eccezionali da applicarsi a condizione che le assenze complessive non pregiudichino la possibilità di procedere alla valutazione stessa.

All’atto dello scrutinio, gli alunni sono valutati nelle singole discipline con **voti numerici, espressi collegialmente**. Solo per l’insegnamento della religione cattolica, la valutazione è attribuita attraverso un **giudizio sintetico** formulato dal docente.

Il **voto di comportamento** viene comunicato attraverso un **voto numerico**, accompagnato da una nota di illustrazione e riportato anche in lettere nel documento di valutazione. Tale voto, riguardante anche la condotta nelle attività previste fuori dall’ambiente scolastico (uscite, visite didattiche, viaggi d’istruzione etc.), concorre alla valutazione complessiva e, **in caso di non sufficienza**, determina la **non ammissione** al successivo anno di corso o all’esame conclusivo del ciclo.

3

COME SI ESPRIME IL GIUDIZIO NEI VARI ORDINI DI SCUOLA			
Scuola primaria	Il giudizio nelle singole discipline è espresso con voto numerico dal docente o collegialmente dai docenti	Giudizio sintetico espresso dal docente religione	Il voto del comportamento viene espresso attraverso un giudizio , dal docente o collegialmente dal docente
Scuola secondaria di primo grado	Il giudizio nelle singole discipline è espresso con voti numerici, attribuiti collegialmente .	Giudizio sintetico espresso dal docente religione	Il voto di comportamento viene espresso attraverso un voto numerico , accompagnato da una nota di illustrazione e riportato anche in lettere in pagella

Il *cinque* in comportamento, attribuito dal consiglio di classe per gravi violazioni definite dal regolamento d'istituto, deve essere motivato con un giudizio e verbalizzato in sede di scrutinio intermedio e finale.

La valutazione finale tiene conto delle verifiche periodiche, delle attività programmate, degli interventi realizzati e dei risultati ottenuti; essa riguarda il **livello di formazione e di preparazione** conseguiti **in relazione agli obiettivi**. Pertanto si valuta non solo il profitto, ma anche il rispetto delle persone e delle cose, l'ordine, l'autonomia e la partecipazione secondo criteri comuni a tutti i docenti e comunicati ad alunni e famiglie.

Per essere ammessi alla classe successiva, è necessario avere almeno 6 (sei) in ciascuna disciplina, ottenuto con decisione assunta a maggioranza dal consiglio di classe. Per l'ammissione all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione è necessario avere almeno 6 (sei) in ogni materia di studio, così come anche per il comportamento. Nello scrutinio finale il consiglio di classe formula un **giudizio di idoneità, espresso in voto numerico**, considerando il percorso scolastico compiuto dall'alunno nella scuola secondaria di primo grado.

La valutazione finale dell'esame di Stato è costituita dalla media dei voti espressi in decimi ottenuti nelle singole prove scritte, ivi compresa la prova scritta nazionale predisposta dall'INVALSI, nel colloquio pluridisciplinare e nel giudizio di idoneità, media arrotondata all'unità superiore per frazione pari o superiore a 0,5. Ai candidati che conseguono il punteggio di dieci decimi può essere assegnata la **lode** da parte della commissione esaminatrice con decisione assunta all'unanimità.

1.4 La dimensione territoriale

Se la parte finale del curriculum consiste nei traguardi per lo sviluppo delle competenze, è proprio **il concetto di competenza che deve essere tenuto costantemente presente**. La valutazione relativa a conoscenze e abilità rimane salda a garantire una base dalla quale partire per innestare un discorso legato a pratiche e prassi consolidate, ma valutare *il livello di una competenza* implica un atteggiamento mentale nuovo da parte dell'insegnante, che deve uscire dal proprio sicuro spazio disciplinare, per guardare l'alunno nella sua globalità avendo come traguardo lo sviluppo delle **otto competenze chiave per l'apprendimento permanente**.⁴ La funzione valutativa, divenuta in questi anni sempre più fondamentale nella professionalità del docente, si consolida attraverso la capacità di "stimare", in modi sempre più fini e sofisticati, la reale competenza dell'alunno di fronte ad una prova, nello sviluppare e potenziare strategie cognitive che consentano agli allievi di trovare le risposte e le soluzioni utilizzando conoscenze ed abilità acquisite. Per ottenere questo è necessario richiamare l'attenzione sull'osservazione globale e sistematica dell'alunno piuttosto che su singole verifiche alle quali egli è sottoposto; di qui il **valore unitario della valutazione**, valore che deve essere mantenuto nei passaggi nei collegi dei docenti e nei consigli di classe e che non può esitare, a partire magari da condizioni condivise, in opposti risultati. **Il sistema valutativo deve essere coerente, innanzitutto, all'interno del singolo istituto**: si devono armonizzare ed avvicinare, e ciò nella massima misura possibile, i traguardi per lo sviluppo delle competenze tra classi di uno stesso plesso e dei vari plessi fra loro, superando discontinuità che, a volte, si presentano addirittura all'interno

⁴Raccomandazione del Parlamento e Consiglio d'Europa (2006), il documento completo è reperibile all'indirizzo:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>

1. Comunicazione nella madrelingua. 2. Comunicazione nelle lingue straniere. 3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia. 4. Competenza digitale. 5. Imparare ad imparare. 6. Competenze sociali e civiche. 7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità. 8. Consapevolezza ed espressione culturale

degli stessi istituti comprensivi e che sono dovute, soprattutto, alla mancanza di condivisione, ovvero ad una condivisione formale, ma non reale, dei criteri valutativi.

Va poi tenuto sempre in maggior conto il raccordo tra le scuole di ordini diversi che insistono sullo stesso territorio; ad esempio, accade che la comunicazione con la scuola secondaria di secondo grado sia legata al semplice passaggio dei programmi svolti nella classe terza della scuola secondaria di primo grado e nella trasmissione dei documenti e degli esiti degli esami di Stato, trascurando il confronto e lo scambio di informazioni relativi al percorso dell'alunno nel corso del primo ciclo d'istruzione. **Un sistema scolastico territoriale presuppone un contatto molto forte fra i vari segmenti scolastici non solo per condividere criteri e modalità di valutazione, ma anche per creare percorsi di apprendimento comuni tra scuole dello stesso ordine e grado e tra scuole di ordini e gradi differenti.** E' infatti **necessario** creare le condizioni culturali ed organizzative atte a garantire a livello territoriale un'omogeneità nell'adozione e nell'utilizzo degli strumenti e della "lingua" per la valutazione, nonché una continuità nel passaggio tra scuola dell'infanzia e scuola primaria e con la secondaria di primo grado. In questo modo si garantiscono sia la continuità nello sviluppo cognitivo e culturale dell'allievo, che trasparenza e chiarezza **nella comunicazione** degli esiti tra docenti, alunni e genitori.

1.5 La dimensione sociale

La funzione valutativa non si esercita "in vitro", bensì in contesti sociali ben precisi e determinati, contesti con i quali si creano situazioni di reciproco condizionamento. Riconoscere la peculiarità della dimensione relazionale in ambito scolastico significa sottolineare come l'attività valutativa si realizzi largamente e prevalentemente attraverso l'interazione tra soggetti. L'insegnamento si svolge all'interno di una classe dove ci sono relazioni simmetriche tra pari ed asimmetriche tra docente ed allievi, ma la valutazione si consuma anche in momenti e luoghi nei quali prevale la decisione collegiale: i team di studio e di lavoro, i gruppi di docenti, di dipartimenti, gli organi collegiali. L'azione valutativa è fortemente improntata dalla "collegialità" e, conseguentemente, dalle modalità con le quali questa viene vissuta, gestita, organizzata, documentata. I colleghi dei docenti definiscono infatti *"le modalità e i criteri per assicurare omogeneità, equità e trasparenza della valutazione"*⁵ coerenti con il piano dell'offerta formativa, documento d'identità dell'istituzione scolastica a sua volta fortemente condiviso ed adottato dal consiglio di istituto, organo collegiale rappresentativo di tutte le componenti. In questo senso, compito fondamentale del dirigente scolastico e dei docenti è quello di favorire lo sviluppo di un circolo virtuoso tra le decisioni e le responsabilità assunte a vari livelli: singolo docente, consiglio di classe, collegio dei docenti e consiglio di istituto.

Individualismi e rigidità innescano dinamiche complesse, e generalmente negative, che possono portare a deliberazioni contraddittorie o a difficoltà nell'applicare le decisioni assunte nei collegi dei docenti. Va sottolineato inoltre che solo in un contesto di condivisione dei criteri esplicitati nel piano dell'offerta formativa, si chiarisce il significato della libertà di insegnamento come previsto anche dal D.P.R. 275 del 1999: *"le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell'offerta formativa, definito dalle istituzioni scolastiche"*. Libertà d'insegnamento che andrà tuttavia **sempre letta** sullo sfondo dell'art. 3 della nostra Costituzione: **"Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale** e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. **È compito** della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine

⁵D.P.R. 122/2009

economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.”

Il docente pertanto progetta, programma, verifica e valuta giocando in questo una parte importante della sua professionalità, che deve poi riportare, trasferendola, al confronto ed alla **mediazione** in sede collegiale. Altri aspetti che caratterizzano la valutazione scolastica sono l'impatto e le conseguenze sull'autovalutazione d'istituto nonché le implicazioni in termini di "rendicontazione sociale" orientata a fornire, ad integrazione del tradizionale bilancio di esercizio, risposte alle nuove esigenze di *accountability*. La trasparenza non è solo un'esigenza normativa, ma è un valore che implica tutti gli aspetti della cultura del "render conto". In generale, il bilancio sociale si propone di fornire agli *stakeholders*⁶ una rendicontazione attendibile e completa sull'operato di un'organizzazione, con riferimento alle dimensioni economica, sociale ed ambientale. La prospettiva è prioritariamente consuntiva, ma con esplicitazione di strategie, di obiettivi e di programmi. Le informazioni fornite dovrebbero essere in grado di soddisfare in modo chiaro e comprensibile le esigenze informative fondamentali dei "portatori d'interessi", mettendoli in grado di formarsi un giudizio motivato sul comportamento complessivo dell'organizzazione. La valutazione degli apprendimenti rappresenta un momento in cui la scuola può, e deve, dimostrare tanto la propria capacità di soddisfare effettivamente le esigenze informative, che di promuovere un dialogo che faciliti il miglioramento continuo delle performances complessive dell'istituzione. Quindi il concetto di bilancio sociale fornisce una chiave di lettura importante: implica il dovere da parte di chi ha ruoli di responsabilità di rendere conto del proprio operato a coloro che vantano interessi legittimi. In pratica la scuola fornisce una rappresentazione sintetica, unitaria, chiara, rigorosa, completa che aiuti l'istituto a "spiegarsi" e "rendersi comprensibile" ai diversi interlocutori, interni ed esterni rispetto alle principali questioni rilevanti: le caratteristiche dell'istituto, il suo operato e le linee di operatività futura. La rendicontazione sociale stimola a riflettere sulla propria identità, a ricondurre ad una visione unitaria gli elementi del proprio operare, a connettere i diversi strumenti esistenti, ad attivare/sviluppare relazioni dense con i propri *stakeholders* e a comprenderne meglio esigenze ed attese.

1.6 La dimensione etica

Le frasi riportate nella nota in calce⁷, scelte a titolo introduttivo al tema dell'etica della valutazione, rendono, più di ogni discorso, la complessità del problema che ha profondamente a che fare con la cittadinanza, con la giustizia, con la promozione sociale, con visioni del mondo: di qui l'inestricabile intreccio tra processi valutativi ed etica nella stessa concreta quotidianità delle classi e nel funzionamento degli istituti scolastici.

Il fatto che da decenni si discuta di problematiche valutative nel mondo scolastico, dice già di per sé che la questione è complessa; il fatto poi che, accanto a grandi e indubbi progressi, continuino a permanere irrisolti nelle pratiche professionali quotidiane alcuni aspetti, dovrebbe

⁶Famiglie, studenti, realtà sociali ed economiche del territorio, enti locali, associazioni / agenzie educative, altri istituti scolastici.

⁷ Oserò esporre qui la più grande, la più importante, la più utile regola di tutta l'educazione? Non è di guadagnare tempo, ma di perderne. **J. J. Rousseau**, *Emilio*

L'eguaglianza che noi esigiamo è il grado più sopportabile della disuguaglianza. **Georg Christoph Lichtenberg**, *Osservazioni e pensieri*

Cos'è un'erbaccia? Una pianta di cui non sono state ancora scoperte le virtù. **Ralph Waldo Emerson**, *Fortune of the Republic*

Per ogni problema complesso c'è sempre una soluzione semplice. Ed è sbagliata. **George Bernard Shaw**

indurre a una riflessione insieme più sobria e più profonda, con molta probabilità meno tecnicistica stante che i tecnicismi hanno prodotto in passato meccanismi difficilmente gestibili e conseguenti forme di rifiuto da parte degli operatori scolastici. Ecco di seguito alcuni, familiari, scenari scolastici.

Scenario numero uno: collegio dei docenti, cento circa. Muoviamo, a titolo d'esempio, dalla delibera d'inizio d'anno adottata con più o meno lunghe discussioni sulla valutazione: si decide che per "*PARLARE si terrà conto di quanto un alunno si esprima in modo corretto nella produzione orale*". Sciolto l'incontro, trasmessa e affissa la delibera, tutti ritornano nelle rispettive classi continuando con le proprie pratiche didattiche. Siccome questi cento professionisti, pur facendo parte di una stessa organizzazione, sono però anche il frutto di propri retroterra culturali personali che traducono nelle loro pratiche didattiche, non appare per nulla fantapedagogico ritenere che il rousseauiano conceda tempo agli apprendimenti, ma non appare superfluo chiedersi come si comporterà il tecnologo skinneriano, vecchia e nuova maniera, verso lo stesso alunno e magari nell'ora immediatamente successiva. Chi è convinto che esistano le "erbacce" da estirpare, è improbabile che ritenga che la genetica possa essere corretta in qualche modo, diciamo anche solo temperata, dalla cultura. La posizione è poi molto comoda: sposta su agenti esterni le proprie possibilità di successo / insuccesso per decretare, forse un po' troppo tautologicamente, il successo per i "predestinati" allo stesso e l'insuccesso per chi comunque "tanto non ce l'avrebbe fatta". Sul versante opposto troveremo naturalmente i taumaturghi con la ricetta salvifica per ogni caso e situazione anche contro le evidenze più incontrovertibili. Più semplicemente: vi saranno pratiche diverse nella classe, talora anche confliggenti. Per inciso sia osservata la paradossalità delle due posizioni che, portate alle estreme conseguenze, rappresentano l'autonegazione stessa della propria professionalità. Tornando all'esempio, è evidente che per l'insegnante di lingua italiana la cura della corretta espressione, con interventi a correzione incisivi e tesi al perfezionamento, rappresenti un dato costante delle sue attenzioni verso la classe; il bravo insegnante di lingua straniera curerà invece anzitutto che gli alunni si esprimano molto ed in modo comprensibile omettendo invece di correggere continuamente, volendo, appunto, consolidare fluenza, sicurezza, confidenza, motivazione in tutti gli alunni; qualche docente di discipline artistico-tecnologiche potrebbe porre in secondo piano la cura della lingua valutando magari come più importanti il "fare" e la resa in termini di prodotti. Ecco un caso concreto di come, pur partendo da uno stesso presupposto collegialmente deliberato, si approdi poi a pratiche anche molto diversificate, quando non addirittura confliggenti. Accertato questo dato, ritenere che in sede di valutazione non vi siano conseguenze, appare piuttosto irrealistico: *sembrerà* che si parli uno stesso linguaggio, ma in qualche caso proprio *non* sarà così.

Scenario numero due: le dirigenze scolastiche. Anche in questo caso valgono le considerazioni già presentate in precedenza, con l'importante differenza del livello di incidenza sulle culture d'istituto e nei dettagli di gestione delle stesse. Il delicato compito della dirigenza scolastica nel verificare la convergenza / divergenza delle culture dell'istituto è la cartina di tornasole delle qualità della dirigenza stessa, che può avere atteggiamenti formalisti, ovvero lasciare che le cose vadano per il loro corso, oppure ancora guidare, senza peraltro dimenticare aspetti formali, l'istituto verso la crescita **allineando continuamente nel tempo le posizioni e facendole colloquiare fra loro**. E' evidente come quest'ultimo approccio sia il solo che abbia la possibilità, nel tempo, di creare una cultura della progettazione, della verifica, della valutazione sempre più condivisa nel linguaggio, nei contenuti, negli assunti di fondo.

Scenario numero tre: l'esercizio, evolutivo, della propria professionalità. Le recenti modifiche normative degli assetti della scuola pongono di fronte ad orizzonti remoti anche noti a qualcuno, tuttavia, per chi sia entrato nella scuola dagli anni '90, gli stessi sono molto

probabilmente del tutto inediti: il bravo insegnante unico è forse una grande opportunità per gli alunni, le istituzioni dovrebbero tuttavia accompagnare questo passaggio e risolvere i casi in cui si manifestino carenze professionali. L'atomismo in cui può ormai svolgersi l'esercizio delle proprie funzioni espone indubbiamente all'isolamento ed al solipsismo, anche valutativo; una forte cultura di confronto all'interno dell'istituto può indubbiamente temperare effetti indesiderati ovvero valorizzare quelli auspicati. L'etica valutativa si trova così di fronte, all'interno di un istituto comprensivo ad almeno tre situazioni diversificate - infanzia, primaria e secondaria di I grado - e talora plurali, stante ad esempio il fatto che il lavoro in team non è affatto definitivamente cancellato dalla scuola primaria, ma le situazioni dei tre ordini scolastici sono strutturalmente profondamente diverse.

Scenari auspicabili: un istituto senza pluralità di culture è un istituto squilibrato in una qualche direzione, quale essa sia: culturale, valutativa, didattica. Se la pluralità delle culture appare essenziale per affrontare le sfide di oggi e domani, la sua mera esistenza non ha di per sé nessun carattere di positività ontologica scontata, qualora ciò non si traduca poi in azioni quotidiane concrete, in rispetto professionale, personale, umano per la cultura altrà nel senso più profondo. Si richiede pertanto non solo una benevola, e un po' octroyé, "concessione di diritto d'esistenza", bensì una partecipazione empatica positiva al diritto d'esistenza altrui e un confronto continuo al fine di estrarre e proporre insieme e pur da prospettive diverse - modularmente, continuativamente e magari in misura diversa nel tempo - il meglio, per far progredire gli alunni, la società. L'accoglienza e le regole da adottare, per fare un solo esempio, sono aspetti molto diversi e che vanno gestiti differentemente nei confronti degli allievi di cinque, dieci e quindici anni, quindi le diverse culture professionali, comunque esistenti, sono **una ricchezza necessaria e non un inutile fardello** di cui liberarsi appena possibile.

La pluralità delle culture è inoltre l'unico orizzonte di crescita degli istituti in senso più ampio e profondo. Valutare un alunno senza considerare da un lato il suo impegno, ma anche, dall'altro, il sostegno concretamente rivolto verso di lui dall'istituzione scolastica, oppure produrre chirurgicamente medie senza pesarle, significa negare completamente la pluralità / valutativa, organizzativa degli istituti ed abbracciare forme sbrigative e superficiali dell'esercizio della professionalità sia docente che dirigenziale.

Veri professionisti possono solamente voler perseguire il raggiungimento di punti di compromesso successivi tesi al miglioramento globale; non la disciplina, ma le discipline nella loro globalità, non la lingua, ma i linguaggi, non la singola prova, ma batterie di strumenti distribuite; una globalità ologrammatica, insieme plurale ed unificante, deve sempre prevalere su singole feodalità, siano esse disciplinari, valutative, organizzative o altro ancora. Questo del resto è quello che ci dicono, nel loro insieme, le citazioni proposte.

1.7 Le funzioni proattiva e retroattiva

L'attribuzione dei voti in decimi non deve far dimenticare il significato formativo della valutazione che non può essere compresa solo nella rilevazione degli esiti, ma deve porre attenzione allo sviluppo dell'alunno. Essa è indubbiamente determinata dai risultati ottenuti nelle varie prove di verifica scritte, orali e pratiche effettuate, ma è anche influenzata significativamente da altri elementi: la partecipazione, l'impegno, la motivazione, le effettive capacità e attitudini, la costanza dei risultati, i progressi rispetto alla situazione di partenza, rilevati per tappe successive, che evidenziano l'avvicinamento al traguardo per lo sviluppo delle competenze. La pratica valutativa presuppone pertanto un quadro di concetti complesso ed articolato che è necessario conoscere dettagliatamente e controllare sistematicamente.

I riferimenti nei documenti delle scuole rinviano esplicitamente:

- alla necessità di **valorizzare i risultati, anche minimi**, raggiunti dall'alunno nel suo percorso di apprendimento
- alle modalità per **sviluppare le proprie potenzialità e per sostenere motivazione** ad apprendere ed **autostima** al fine di consentire a ciascuno studente di costruire **un piano per il proprio sviluppo personale**.

In un'ottica proattiva, la valutazione deve essere:

- **personalizzata, riferita** cioè ad ogni **singolo alunno** reale ed alle **sue caratteristiche** sotto il profilo dell'apprendimento, sociale, affettivo - emotivo, e quindi **non** basata sul confronto tra alunni;
- **formativa**, inserita nel processo di apprendimento, tendente a dare informazione su ogni singola tappa dello stesso;
- **promozionale**, deve evidenziare e promuovere lati positivi, le capacità e le potenzialità degli alunni perché acquistino fiducia in se stessi.

Oggetto della valutazione è la rilevazione del processo di apprendimento-formazione dell'alunno: si rilevano i risultati, tenendo conto dei progressi compiuti di volta in volta, con rispetto dei livelli di partenza, diversificando il peso del giudizio in riferimento ai compiti e ai percorsi dei singoli alunni.

E' altrettanto importante, accanto alla proattività, riuscire a considerare il percorso scolastico e formativo come un iter lungo un *continuum* il più possibile armonioso, senza salti artificiali che non trovano corrispondenza nel processo di maturazione e di costruzione dell'identità personale. **Il passaggio e la successiva permanenza degli alunni in un altro ordine di scuola è essenziale che siano sostenuti da momenti retroinformativi** in modo da poter attivare azioni di miglioramento, di orientamento e di ri-orientamento.

Il feedback, in ambito scolastico, è indubbiamente uno degli snodi centrali per favorire il miglioramento continuo. E' importante quindi, nel mettere a punto un sistema territoriale di valutazione, delineare un'organizzazione di trasferimento informativo che sia insieme **semplice ed accessibile a tutti**, al fine di rendere maggiormente trasparenti i processi di insegnamento e di apprendimento. In altri termini, attori e fruitori del servizio scolastico - studente, insegnante, genitore, gruppo di insegnanti, rete di scuole - devono poter accedere e gestire la porzione di informazione che li riguarda e monitorare / controllare l'evoluzione del processo stesso.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.1 I criteri di valutazione nei documenti delle scuole

In questa parte presentiamo i criteri per l'utilizzo dei voti numerici approvati dagli organi collegiali delle istituzioni scolastiche della regione nell'esercizio della loro autonomia didattica ed organizzativa. Dalla disamina degli atti deliberativi e dei piani dell'offerta formativa si ricavano i nodi critici della pratica valutativa, le soluzioni e le linee di azione avviate, spesso organiche ed affini; emergono i seguenti dieci punti di convergenza del "sistema" regionale:

1. generalizzazione di una cultura e di una prassi della valutazione formativa⁸ che tende a rilevare, assieme agli esiti dell'apprendimento, anche i progressi e i dati relativi allo sviluppo cognitivo ed extracognitivo complessivo di ciascun alunno;
2. distinzione tra il valore certificativo e documentale della valutazione che da un lato certifica gli esiti e dall'altro documenta i processi;
3. declinazione delle competenze di cittadinanza⁹ e/o delle competenze relative al comportamento sociale e di studio articolate in macroaree¹⁰ con tabelle di corrispondenza tra voto, o giudizio, e descrittori;
4. articolazione delle singole discipline sia nella scuola primaria che nella secondaria di I grado, all'interno di aree disciplinari quali ad esempio: linguistico-espressiva, storico-geografica, matematica, tecnologico-scientifica;
5. articolazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze disciplinari, o per aree disciplinari, desunti dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo* con relative tabelle di corrispondenza tra voto e giudizio descrittivo che esplicita il significato della scala decimale;
6. riferimento esplicito, anche attraverso la realizzazione di progetti specifici, alla necessità di un insegnamento disciplinare non frammentato, ma capace di far cogliere le interconnessioni tra i diversi saperi e di avviare gli alunni ad una visione unitaria della conoscenza;
7. riferimento alla collegialità tra insegnanti di differenti discipline ed alle progettazioni didattiche ed educative fondate su competenze trasversali idonee a fornire agli alunni gli strumenti fondamentali per interpretare la realtà;
8. riferimento esplicito alla realizzazione di un curricolo formativo in verticale, tra vari ordini di scuola, sia all'interno degli istituti comprensivi sia tra circoli didattici e scuole secondarie di I e di II grado del territorio;
9. decisioni relative alla progettazione didattica e alla valutazione di alunni espressamente richiamati nel D.P.R. 122/2009 con bisogni specifici: disabili, diversamente abili, con disturbi specifici di apprendimento, non italofoni;
10. decisioni relative alle attività di sostegno e di recupero delle competenze disciplinari, trasversali e sociali che consentano di conseguire il successo formativo di tutti gli allievi.

2.2 La valutazione degli apprendimenti

⁸ La valutazione formativa ha funzione regolativa, cioè è diretta all'accertamento del processo d'insegnamento / apprendimento per procedere a rimodulare interventi educativo/didattici e guidare l'azione nel suo svolgersi, fornendo dati ed informazioni di ritorno. Elemento fondamentale è il progresso fatto dall'allievo.

⁹ Si rimanda all'allegato 2 della lettera del 3.08.2007 che illustra il D.M. 139 del 22.08.2007, "Competenze chiave di cittadinanza"

¹⁰ Es: autonomia, partecipazione, rispetto, collaborazione, ecc...

Nei documenti delle scuole la valutazione degli apprendimenti non è intesa come uno strumento di verifica fiscale, ma come strumento di regolazione per migliorare la qualità dell'insegnamento/apprendimento e per adeguare la proposta formativa dell'istituzione scolastica alle caratteristiche di ciascuno degli studenti ed alle necessità di acquisire competenze spendibili.

La valutazione degli apprendimenti va interpretata anche come approccio pedagogico che analizza il processo formativo del soggetto oltre i risultati di profitto o di performance, indagando piuttosto la misura con cui l'azione formativa riesce veramente a generare l'apprendimento di nuovi saperi e a sviluppare le competenze che attivano un processo di trasformazione personale. Riguardo, in particolare, all'aspetto pedagogico, i collegi dei docenti, ovvero gruppi di insegnanti articolati per dipartimenti disciplinari, concordano le prove per accertare quali conoscenze e abilità siano state effettivamente acquisite e per valutare se esse stesse siano state generatrici di competenze in base alle capacità dell'alunno. Infine, in un'ottica pedagogica e formativa, la funzione valutativa assume particolare rilievo in occasione della comunicazione formale degli esiti scolastici agli alunni e alle famiglie. I collegi dei docenti nell'individuare criteri, modalità e strumenti convergono nell'individuare la seguente scansione, di massima, per la rilevazione e comunicazione degli esiti:

a) valutazioni periodiche (infraquadrimestrali)

I docenti e i consigli di classe, nel rispetto del calendario delle attività, possono esprimere valutazioni a metà trimestre/quadrimestre per informare dei livelli di apprendimento conseguiti dagli studenti con la specificazione dei motivi dell'insuccesso scolastico. Predispongono quindi interventi di recupero delle carenze rilevate tenendo conto della gravità dell'insufficienza e della possibilità che lo studente possa raggiungere autonomamente gli obiettivi formativi stabiliti dai docenti.

b) valutazione intermedia (alla fine del 1° e 2° trimestre o quadrimestre)¹¹

Al momento dello scrutinio intermedio i docenti propongono il voto da assegnare che tiene conto degli apprendimenti e del comportamento e, in caso di insufficienze, dei motivi del mancato profitto con riferimento alla preparazione di base, al metodo di studio, all'interesse per la materia, all'applicazione. In questo caso i docenti o il consiglio di classe indicano l'attività di sostegno e di recupero nel quadro delle ordinarie attività di programmazione settimanale (scuola primaria) o dai consigli di classe (scuola secondaria di primo grado). La descrizione delle attività di recupero effettuate dagli alunni che presentano lacune nel percorso di apprendimento vengono riportate rispettivamente nelle agende o nei registri personali. Le attività di recupero individuali o per gruppi di livello sono predisposte nei limiti delle risorse umane e finanziarie di cui dispone l'istituto. Delle attività intraprese in favore dei singoli, i docenti riferiscono alle famiglie degli alunni in occasione dei ricevimenti individuali periodici.

c) valutazione finale

In sede di scrutinio finale i docenti propongono il voto da assegnare che tiene conto degli apprendimenti e del comportamento; in caso di insufficienze riportano i motivi del mancato raggiungimento dei traguardi per lo sviluppo delle competenze.

Per deliberare il passaggio alla classe successiva i docenti, ovvero il consiglio di classe nel caso della scuola secondaria di primo grado, valutano il conseguimento degli obiettivi previsti per ciascuno studente sia per gli apprendimenti che per il comportamento, nonché l'esito delle verifiche effettuate al termine degli interventi di sostegno e di recupero programmati nel corso dell'anno scolastico. Eventualmente possono essere attivati gli sportelli didattici: singoli

¹¹ Il Collegio dei Docenti delibera la scansione annuale delle attività (trimestrale/ quadrimestrale)

docenti che si dichiarino disponibili possono effettuare, al di fuori dell'orario di lezione, attività di recupero individualizzato o per gruppi ristretti di alunni/studenti.

2.3. La valutazione del comportamento degli allievi

Nel processo di revisione della materia valutativa nel nostro ordinamento scolastico, il percorso culturale richiesto alle scuole nella valutazione del comportamento degli alunni richiede non solo l'approfondimento e la sintesi formale della normativa - a partire dal D.P.R. n. 249/ 1998, Statuto delle Studentesse e degli Studenti¹², modificato con D.P.R. 235/2007 fino al recente D.P.R. 122/2009 - quanto una ponderazione del comportamento come area specifica della valutazione entro il più ampio contesto educativo proposto dall'istituzione scolastica. Ciò significa assunzione di responsabilità da parte della scuola nei confronti di quelle condotte che s'intendono migliorare, se necessario anche con l'irrogazione di sanzioni. Ciò in un'ottica di promozione di interventi educativi positivi unitamente al rigore che si conviene nell'istituzione scolastica, cui compete formalmente l'educazione del cittadino di domani. Compete infatti *anche* alla scuola educare gli alunni a consolidare e potenziare la capacità di interiorizzazione delle norme civili fondamentali per la convivenza democratica e a sviluppare le competenze di interazione e di negoziazione di significati socialmente condivisi. La valutazione del comportamento tiene conto del percorso personale compiuto dall'alunno, ma è anche, al tempo stesso, orientata ad assumere decisioni, a proporre correttivi per migliorare l'ambiente scolastico e a produrre cambiamenti positivi nello sviluppo delle competenze sociali di ciascun allievo; le azioni degli insegnanti risultano efficaci se accompagnate da **collaborazione** con le famiglie, **bidirezionale e continuativa**, guidata, sullo sfondo, da una **chiara formulazione del patto formativo**.

Nei documenti delle scuole vengono evidenziati i seguenti aspetti: rispetto delle persone e delle cose, ordine, autonomia e partecipazione. Il richiamo prioritario è al rispetto del regolamento d'istituto e alle disposizioni vigenti comprese quelle relative alla sicurezza e all'emergenza: utilizzo responsabile dei materiali e delle strutture dell'istituto con particolare riferimento all'igiene e al decoro della propria classe e dei servizi igienici; rispetto dei divieti di fumo, di consumo di alcolici e di utilizzo dei cellulari. Fondamentale il rispetto di se stessi e delle persone: correttezza e sensibilità verso i compagni, i docenti e tutte le figure operanti nella scuola, rispetto delle diverse peculiarità nel rapporto maschi/femmine, atteggiamento positivo e rispettoso nei confronti dei più piccoli, cura e decoro della persona e del linguaggio. Tutti i documenti delle scuole fanno riferimento alla partecipazione attiva degli alunni al dialogo educativo nelle diverse situazioni e contesti: comportamento in classe educato, attento e propositivo; comportamento responsabile durante le visite e i viaggi d'istruzione, gli scambi culturali, le attività extrascolastiche e la frequenza scolastica stessa.

Numerose note, richiami disciplinari ovvero la sospensione dalle lezioni per motivi gravi e/o gravissimi concorrono in modo determinante all'attribuzione del voto di cinque decimi e, quindi, alla non ammissione alla classe successiva e/o all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo. Allo stesso modo le scuole indicano le strategie per il recupero e le azioni per sviluppare e potenziare le competenze sociali di tutti gli allievi.

2.4 La valutazione degli alunni disabili

¹² http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot3602_08; <http://leges.usrpuglia.net/web/pagine/documenti/DPR235-21nov2007.pdf>

Per gli alunni con disabilità, premesso che “le capacità e il merito devono essere valutati secondo parametri adeguati alle specifiche situazioni di minorazione”,¹³ la valutazione segue quanto indicato:

- si riferisce al piano educativo individualizzato predisposto per l’allievo in cui sono indicati i criteri valutativi;
- quella quadrimestrale degli apprendimenti e del comportamento è espressa in decimi, quella in itinere può essere espressa anche con osservazioni informali riguardo all’esito di una performance, alle abilità, all’impegno, agli atteggiamenti e ai progressi riconducibili ai voti;
- è documentata nel registro dell’insegnante di sostegno e in quello degli insegnanti curricolari;
- riflette il percorso svolto dall’alunno e i progressi evidenziati, inoltre tiene conto dell’impegno dimostrato, quindi considera il processo e non solo la performance.

Per le prove INVALSI si seguono le prescrizioni diramate ogni anno a livello nazionale. Gli allievi partecipano agli esami e sostengono prove, relative agli insegnamenti impartiti, idonee a valutare il loro progresso in rapporto alle potenzialità possedute ed al livello di apprendimento iniziale. Le medesime vengono, ove necessario e sempre in relazione al piano educativo individualizzato, differenziate o adattate nella misura ritenuta più opportuna dalla commissione d’esame. Quest’ultima indica:

- gli ausili, le attrezzature e i sussidi didattici eventualmente necessari;
- la modalità di presentazione delle prove;
- le eventuali riduzioni e/o modifiche;
- i tempi;
- il sistema di valutazione.

Tutto ciò coerentemente con la progettazione didattica predisposta durante l’anno.

Nei verbali d’esame vengono indicate le materie eventualmente sostituite o ridotte per le quali sono da attribuirsi i voti. Nel diploma di scuola secondaria di primo grado di licenza non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove.

2.5 La valutazione degli alunni con disturbi specifici di apprendimento (D.S.A.)

Per la valutazione degli alunni con disturbo specifico di apprendimento certificato si deve tener conto di quanto qui appresso indicato:

- è sempre espressa in decimi;
- considera le specifiche situazioni dei singoli alunni;
- fa riferimento ad un programma di lavoro personalizzato, stabilito dagli insegnanti di classe, in cui sono indicati gli strumenti compensativi e dispensativi previsti a suo beneficio;
- riflette il suo percorso, i progressi registrati e tiene conto dell’impegno dimostrato, considera perciò il processo e non solo la performance.

Anche in questo caso per le prove INVALSI si seguono le prescrizioni diramate ogni anno a livello nazionale. Gli alunni con D.S.A. partecipano a tutte le prove d’esame. La commissione d’esame dal canto suo indica:

- gli strumenti compensativi e quelli dispensativi con riferimento alle verifiche;
- la modalità di presentazione delle prove, ad esempio materiale scritto su formato digitale leggibile con sintesi vocale;
- i tempi, che possono essere più lunghi;

¹³ Sentenza Corte Costituzionale n. 215/87

- l'espressione di giudizi più attenti ai contenuti che alla forma, coerentemente con quanto adottato durante l'anno e con le risorse possibili.

Nel diploma di licenza non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove.

2.6 La valutazione degli alunni non italofoeni

Gli alunni con cittadinanza non italiana sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. In questo caso ai sensi dell'art. 45, comma 4, del D.P.R. n. 394 del 31 agosto 1999 “ *Il Collegio dei Docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri il necessario adattamento dei programmi di insegnamento; allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali della scuola. Il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzata altresì mediante l'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa*”.

Riferimento importante è contenuto anche nelle *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, C.M. n. 24 del 01/03/2006, orientate ad una valutazione che rispetti i tempi di apprendimento per l'acquisizione dei contenuti delle varie discipline come da P.S.P., piano di studio personalizzato. Un'attenzione particolare va riservata all'individuazione di criteri per la valutazione degli alunni non italofoeni di recente immigrazione, neo arrivati in Italia:

- prevedendo tempi più lunghi per il raggiungimento degli obiettivi (modularità degli interventi);
- valutando il progresso rispetto al livello di partenza (valutazione idiografica);¹⁴
- avvalendosi dell'ausilio del mediatore, laddove possibile, somministrando prove d'ingresso nella lingua madre dell'alunno;
- valorizzando il raggiungimento degli obiettivi non cognitivi (valutazione criteriiale);
- tenendo conto che l'alunno non italofono è sottoposto ad una doppia valutazione: quella relativa al suo percorso di italiano seconda lingua, quella relativa alle diverse aree disciplinari e ai contenuti del curriculum comune;
- predisponendo strumenti differenziati per la valutazione.

In questo contesto i docenti prendono in considerazione, oltre agli indicatori¹⁵ individuati per tutti gli alunni, anche i risultati ottenuti nell'apprendimento dell'italiano L2. Uno strumento importante in questo caso è il *Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)*¹⁶ che consente di individuare con chiarezza il livello di competenza iniziale, intermedio e finale dall'alunno in lingua italiana e di determinare il grado dei progressi compiuti.

E' importante conoscere, per quanto possibile, la storia scolastica precedente, gli esiti raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le competenze essenziali acquisite. Quando si deve decidere il passaggio o meno da una classe all'altra o da un grado scolastico al successivo, occorre fare riferimento a una pluralità di elementi e di considerazioni fra cui non può mancare una previsione di sviluppo dell'alunno in relazione all'età, alle motivazioni, agli

¹⁴ Valutazione diagnostica si effettua ad inizio anno scolastico e per tutti gli alunni in ingresso in corso d'anno

¹⁵ Indicatori: ciò che viene chiesto agli allievi in termini di prestazioni. L'uso degli stessi non deve pertanto essere visto come tentativo di mera standardizzazione rigida, ma mantiene la prospettiva di apertura all'incerto e al probabile.

¹⁶ Per approfondimenti fare riferimento, ad esempio, alla seguente pagina web:

http://it.wikipedia.org/wiki/Quadro_comune_europeo_di_riferimento_per_la_conoscenza_delle_lingue

interessi, alle richieste e alle attese della famiglia, contenendo sia spinte non realistiche sia sminuanti da parte di alunni e genitori. Ogni valutazione - iniziale, in itinere, finale - è strettamente collegata al percorso di apprendimento proposto per ciascun alunno; nel caso degli allievi neo inseriti nel sistema scolastico italiano, la progettazione didattica ed educativa personalizzata è sostenuta da interventi specifici per l'apprendimento della lingua italiana.

2.7 La comunicazione

- a) *interna* all'istituto
- b) *con* gli alunni
- c) *con* le famiglie

a) La comunicazione interna all'istituto

Il giudizio relativo al processo educativo e di apprendimento è affidato, per tutte le sue fasi e passaggi, al docente o ai docenti del consiglio di classe.

La comunicazione della valutazione riveste un ruolo di particolare importanza nell'ottica dell'insegnamento-apprendimento per competenze: significa motivare le scelte di un percorso didattico e valutativo; **prima ancora di condividere con alunni e genitori i risultati della valutazione occorre preoccuparsi di farne comprendere il senso e la finalità.** Si tratta quindi di identificare gli strumenti più efficaci per consentire una comunicazione chiara, ma, al tempo stesso, coerente con la prospettiva del curriculum per competenze e, nei limiti del possibile, idonei a stimolare la partecipazione al processo di valutazione, al di là degli obblighi meramente burocratici, anche in riferimento alla funzione orientativa ed auto-orientativa della valutazione stessa. Spetta poi ai colleghi dei docenti individuare, accanto ai criteri di valutazione, le modalità più opportune per quanto riguarda i canali e gli strumenti della comunicazione della valutazione.

b) La comunicazione con gli alunni

Particolarmente curata deve essere la comunicazione con gli alunni, non solo in quanto destinatari attivi finali della comunicazione della valutazione, ma anche in quanto tramite, in non pochi casi, della comunicazione scuola-famiglia. Porre la valutazione al centro dell'azione di insegnamento-apprendimento significa infatti fornire agli alunni - ed indirettamente, perlomeno parzialmente, anche alle loro famiglie - *il linguaggio* per analizzare i processi e gli aspetti di competenza di volta in volta in gioco, favorendo la riflessione sugli esiti attesi, sulle strategie, sugli elementi critici e sui punti di forza, promuovendo così la consapevolezza, la capacità di auto-valutarsi ed il controllo dei processi metacognitivi.¹⁷

c) La comunicazione con le famiglie

La famiglia non è solo destinataria passiva della comunicazione riguardo agli esiti formativi, ma è essa stessa coinvolta nel processo di formazione e di valutazione. Al fine di stabilire le condizioni indispensabili per chiarire i rapporti scuola/famiglia, ogni scuola si dota di un **patto formativo** che sottopone all'attenzione e alla sottoscrizione delle famiglie.

Tra gli strumenti che concorrono alla comunicazione della valutazione nelle prospettive indicate, si ricordano:

¹⁷ D.P.R. 249/1998, art. 2.4. Lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola. I dirigenti scolastici e i docenti, con le modalità previste dal regolamento di istituto, attivano con gli studenti un dialogo costruttivo sulle scelte di loro competenza in tema di programmazione e definizione degli obiettivi didattici, di organizzazione della scuola, di criteri di valutazione, di scelta dei libri e del materiale didattico. Lo studente ha inoltre diritto a una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento.

- i documenti con valore di certificazione: quello quadrimestrale di valutazione e la certificazione finale delle competenze;
- i documenti informativi periodici che, pur non avendo valore certificativo legale, forniscono un quadro della situazione scolastica generale e/o nelle singole discipline: schede, pagelline di valutazione intermedia, lettere di segnalazione di situazioni critiche, rilevazioni delle competenze in itinere;
- i momenti d'incontro con i genitori previsti dalla calendarizzazione dei singoli istituti: illustrazione d'inizio anno scolastico della programmazione e quindi degli aspetti valutativi connessi, ricevimenti con gli insegnanti, assemblee dei genitori, comunicazioni ai rappresentanti dei genitori negli organi collegiali;
- la comunicazione degli esiti conseguiti nelle prove formalizzate: verifiche scritte, prove pratiche, interrogazioni, attraverso il libretto delle comunicazioni, la riproduzione in fotocopia di compiti svolti in classe.

Il ricorso a strumenti informatici e della tecnologia delle comunicazioni suggerito dalla normativa¹⁸ - sito web ad accesso riservato, e-mail, sms - nell'ambito della comunicazione della valutazione, è una strada percorribile dalle istituzioni scolastiche.

E' opportuno accertarsi che tanto gli alunni quanto le famiglie siano consapevoli della distinzione esistente tra "misurazione" delle performances scolastiche, cui viene attribuito un voto, e "valutazione" degli apprendimenti e delle competenze: mentre nel primo caso si fa riferimento a singoli "aspetti di competenza" ed a dati almeno in parte oggettivi e quantificabili, nel secondo caso si tratta di un approccio complessivo e globale, di tipo qualitativo, che non può trascurare gli elementi legati all'operatività (saper fare), agli atteggiamenti ed agli aspetti relazionali (saper essere). E' dunque fondamentale che la valutazione complessiva, specialmente nella prospettiva dell'insegnamento-apprendimento per competenze, non venga confusa con la mera media aritmetica dei voti registrati e comunicati.

2.8. La certificazione delle competenze¹⁹

La certificazione delle competenze in ambito scolastico scaturisce dalla somma qualitativa e quantitativa delle rilevazioni e degli accertamenti effettuati nel percorso scolastico e coinvolge nella maniera professionalmente più alta i docenti che si assumono la responsabilità di attestarne la presenza a livello iniziale, intermedio, maturo ed esperto.

Al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado sono descritte e certificate le competenze acquisite dagli alunni, ossia le capacità di utilizzare in modo autonomo e creativo le conoscenze, le abilità e di dimostrare le attitudini personali e sociali in situazioni concrete. Le competenze indicano quindi la **comprovata capacità di usare** conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, nelle situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo personale. **La "competenza" è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato in un determinato contesto a rispondere ad un**

¹⁸ D.P.R. 122/2009, art. 1.7. Le istituzioni scolastiche assicurano alle famiglie una informazione tempestiva circa il processo di apprendimento e la valutazione degli alunni effettuata nei diversi momenti del percorso scolastico, avvalendosi, nel rispetto delle vigenti disposizioni in materia di riservatezza, anche degli strumenti offerti dalle moderne tecnologie.

¹⁹ **Competenze (fonte EQF)** – indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazione di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia(una scuola) La competenza, è un sistema di strategie messe in atto per affrontare la realizzazione di un compito (osservazione e correlazione, analisi e sintesi, attivazione di strategie e tecniche di supporto alla comprensione e alla produzione).

bisogno, a risolvere un problema, ad eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, ma è sempre un agire complesso che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e il saper fare (abilità). Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti. Ai docenti è riconosciuta la responsabilità di certificare le competenze possedute da ciascun allievo a tre/quattro livelli: iniziale/elementare, intermedio, maturo / avanzato / esperto.

In relazione a quanto emerge dal lavoro delle reti di scuole, le competenze si possono classificare in base alla tipologia:

- **competenze culturali di base:** sono quelle ritenute essenziali per il cittadino, costituiscono i requisiti irrinunciabili per la prosecuzione della formazione (1° ciclo), offrono maggiori possibilità occupazionali e di sviluppo della propria professionalità (2° ciclo). Riguardano il consolidamento e l'approfondimento progressivo delle competenze disciplinari e cognitive: linguistico espressive, matematiche, scientifico - tecnologiche, storico sociali;
- **competenze trasversali di cittadinanza:** sono quelle relative alla costruzione del sé, al rapporto con gli altri - comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile - e al rapporto con la realtà fisica e sociale, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, selezionare e interpretare le informazioni; permettono all'individuo di far fronte a situazioni nuove ed imprevedibili dell'ambiente di apprendimento e/o della vita quotidiana;
- **competenze relative alle condotte di studio e di lavoro:** sono un insieme di abilità di tipo relazionale / motivazionale esercitate nell'ambiente scolastico ed extrascolastico, rispetto delle regole, delle persone e delle cose.

La possibilità di sviluppo continuo e l'individuazione dei traguardi per raggiungere una competenza significa che essa non è una caratteristica o proprietà fissa del proprio repertorio comportamentale, ma è la **capacità appresa di padroneggiare il contesto** e di conseguenza implica una **capacità generativa** nella quale le abilità cognitive e sociali e potrebbero essere organizzate ed efficacemente orchestrate, in modo da servire ad innumerevoli scopi in situazioni e contesti differenti. **Una persona è competente se sa utilizzare e riorganizzare le "risorse" possedute come un "valore aggiunto" allo status quo: quello che so fare con quello che so.**

Ogni competenza quindi è tale se è:

- **finalizzata:** la competenza è indissociabile dall'azione attraverso la quale si manifesta ed è sempre relativa ad una situazione o ad un compito; essa non ha senso se non in rapporto all'azione e allo scopo perseguito attraverso l'azione stessa: patente di guida = abilità nella guida;
- **appresa:** si diventa competenti attraverso una costruzione personale e sociale che combina gli apprendimenti teorici e quelli esperienziali;
- **strutturata:** essa combina e ricostruisce in modo dinamico i differenti elementi che lo compongono - saperi, saper fare, atteggiamenti, esperienze - per rispondere a esigenze di adattamento al contesto e in funzione della realizzazione di un obiettivo specifico.

.....
.....
.....
.....

3.1. Misurazione e valutazione

E' importante ribadire la specificità ed il significato dei termini misurazione e valutazione: due **funzioni diverse e complementari** all'interno del processo valutativo. La **misurazione** deve fornire dati per la raccolta di informazioni precise e puntuali, allo scopo di accertare il livello degli apprendimenti testati attraverso questionari, prove di verifica, strumenti costruiti in dipendenza dal percorso didattico specifico, osservazioni, resoconti, diari dell'esperienza, ricostruzioni narrative del processo. La raccolta di informazioni riguarda il processo in atto, deve rappresentare la situazione reale ed avere carattere oggettivo. L'osservazione sistematica integra gli elementi di misurazione per verificare continuamente la presenza, il consolidamento e il potenziamento di capacità e di competenze e serve a raccogliere tutti gli elementi utili per registrare il processo di apprendimento in atto. Le osservazioni sistematiche del processo stesso riguardano sia l'area cognitiva sia l'area non cognitiva. Nel primo caso sono quantificate con voti in decimi stabiliti su livelli fissati e descritti dai colleghi dei docenti, nel secondo caso, i risultati vengono annotati sul registro personale del docente come rilevazioni in itinere per una valutazione formativa dell'alunno.

La **valutazione** attribuisce invece significato e valore a quanto osservato, è usata come lettura aperta di situazioni con funzione di orientamento, di ricostruzione di un percorso, di conoscenza di sé, di valorizzazione delle capacità, di uso formativo dell'errore e dell'insuccesso. E' un'attività di ricerca qualitativa che interpreta il dato rilevato alla luce della situazione complessiva del ragazzo, implica una scelta soggettiva nella lettura dei dati, formula ipotesi e non giudizi di certezza, colloca i dati dentro la storia e la situazione complessiva dell'alunno.

3.2 Le competenze e il registro dell'insegnante

La gestione dei dati valutativi, misurazioni ed osservazioni, tramite strumentazioni informatiche è ancora **troppo limitata** e condiziona percorsi di analisi formativa dei dati raccolti a livello d'istituto e di sistema scolastico nel suo insieme. Tuttavia la revisione del curriculum, l'utilizzo di una metodologia d'insegnamento orientata allo sviluppo delle competenze presuppongono la collegialità nella valutazione e la ricerca di soluzioni funzionali alla raccolta comune ed omogenea degli elementi valutativi derivanti dalle osservazioni sistematiche e dalle misurazioni effettuate dai singoli docenti. La normativa attuale richiede l'informatizzazione progressiva di tutti gli atti, compresi i registri di sezione/classe e il giornale/registo dell'insegnante. Il registro informatizzato fa riferimento ai contenuti delle *Indicazioni nazionali per il curriculum* ed ai traguardi ivi indicati; utilizzato sin dai primi atti di documentazione professionale e di registrazione dei dati degli alunni²⁰, potrà ovviamente essere stampato, in tutto o in parte, sulla base delle scelte delle scuole e delle direttive del dirigente scolastico. A tal fine, si richiama la visione dei materiali già strutturati revisionati dalle reti di scuole ed adattati alle nuove

²⁰ Riferimenti normativi (O.M. 2.08.1993, n. 236, art. 4) "Il Giornale dell'Insegnante documenta l'attività programmatica, didattica e valutativa di ciascun docente. Ogni insegnante è tenuto a riportare nel Giornale le osservazioni, raccolte in maniera sistematica e continuativa, sugli apprendimenti e sulla disponibilità ad apprendere degli alunni in ordine agli aspetti essenziali delle diverse discipline. Il complesso delle osservazioni sistematiche costituirà lo strumento privilegiato per la continua regolazione della programmazione. Nel Giornale trovano quindi spazio: - la programmazione dell'attività didattica di competenza del docente ed i relativi adeguamenti; - le osservazioni sui processi di apprendimento degli alunni e le notizie relative agli interventi individualizzati; - l'orario di attività del docente nelle classi; - quant'altro ogni docente riterrà opportuno documentare". Entro il 2012 le pagelle elettroniche.

indicazioni ministeriali.²¹ E' evidente che la qualità e l'organizzazione del curriculum devono essere coerenti non solo con le *Indicazioni nazionali*, ma anche con il piano dell'offerta formativa d'istituto e con il certificato delle competenze.

E' necessario pertanto che il modello d'impaginazione preveda almeno i seguenti elementi:

- l'elencazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze desunti dalle *Indicazioni nazionali* declinati in sottocompetenze, o articolazioni delle competenze²²
- la registrazione con un più o con un meno, o altra simbologia condivisa sul territorio, che attesti presenza, assenza, sviluppi di ogni sottocompetenza, ben distinta dalle altre.

La rilevazione avviene con apposite verifiche in cui sia in gioco una sola competenza per volta o anche un sistema di competenze ben distinguibili, ovvero anche attraverso la valutazione di prove non strutturate, oppure anche solo attraverso l'osservazione di processi.

Tutto il resto fa parte delle competenze trasversali e potrà essere registrato in forma di osservazione discorsiva in uno spazio apposito del registro²³. Un sistema di rilevazione binario (0,1) si basa sulla convinzione pedagogica che le competenze in realtà si dovrebbero valutare con 0 o 1: o ci sono, o non ci sono. In realtà, a rigore, si può parlare di certificazione o di rilevazione delle competenze con l'indicazione dei livelli raggiunti sulla base di indicatori fissati. Pertanto, se è vero che a livello finale esse ci saranno o non ci saranno, a livelli intermedi sono immaginabili una serie di avvicinamenti progressivi più o meno rapidi nel momento in cui, ad esempio per competenze complesse, saranno conseguite competenze parziali.

E' evidente che le conoscenze e le abilità rimangono, anche dopo l'emanazione delle ultime norme, punto saldo di ogni valutazione: non si possono sviluppare competenze senza conoscenze. Basti pensare all'apparato specifico lessicale e concettuale di ogni disciplina e al fatto che il singolo insegnante ha ampi spazi di autonomia sul peso da dare alle varie sottocompetenze. Alcune conoscenze strumentali vengono finalmente interpretate come tali, ci sarà forse maggiore attenzione per quello che uno sa fare, per tutta la vita, rispetto a quello che sa, magari solo il giorno dell'interrogazione, e più attenzione, forse, alle strategie individuali e alla varietà di capacità in gioco.

La valutazione, individuale e collegiale, riguarda pertanto **aree trasversali fondanti** così come anche **specifiche aree disciplinari** e ben individuate competenze; fra loro non sono meccanicamente collegabili, ma certamente inestricabilmente intrecciate in moltissimi punti.

Le aree trasversali fondanti

- **Imparare ad imparare:** organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione - formale, non formale ed informale -, anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- **Progettare:** elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e

²¹ Le indicazioni ministeriali non sempre sono dirimenti rispetto ai problemi esistenti (“...la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite è espressa in decimi – Decreto legge n.137, art.3,2, cfr. G.U. n. 204 del 01/09/2008).

²² 1. ascoltare / 1.a individuare informazioni – 1.b analizzare un testo orale riconoscendo..., ecc. Oppure: geografia / 1. Orientarsi / 1.a orientarsi sul terreno; dare/seguire direzioni 1.b. orientarsi utilizzando piante e carte ecc.

²³ Ha studiato? (Ma scriveremo “L'alunno denota buone competenze relative all'autoapprendimento...” Ha capito? (“...e alla gestione delle informazioni”) Sa organizzarsi? Ha saputo seguire una procedura coerente? Sa selezionare, classificare... E' collaborativo? Formula ipotesi sensate?

realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.

- **Comunicare:** comprendere messaggi di genere diverso - quotidiano, letterario, tecnico, scientifico - e di complessità differente, trasmessi utilizzando linguaggi plurimi - verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc. - e mediante diversi supporti: cartacei, informatici e multimediali; rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi differenti - verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc. - diverse conoscenze disciplinari, ciò mediante diversi supporti: cartacei, informatici e multimediali.
- **Collaborare e partecipare:** interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
- **Agire in modo autonomo e responsabile:** sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.
- **Risolvere problemi:** affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
- **Individuare collegamenti e relazioni:** individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- **Acquisire ed interpretare l'informazione:** acquisire, interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti attraverso i diversi strumenti comunicativi, valutarne l'attendibilità e l'utilità, distinguendo tra fatti ed opinioni.

Le aree disciplinari specifiche,

così come declinate nelle *Indicazioni nazionali*, unitamente alle certificazioni delle competenze.

Area linguistico-artistico-espressiva

Italiano: ascoltare e parlare; leggere; scrivere; riflettere sulla lingua.

Cdc.²⁴ *Comprendere e comunicare oralmente, leggere ed interpretare testi di tipo diverso, produrre, rielaborare testi scritti e orali in relazione ai differenti scopi comunicativi, riconoscere le strutture della lingua.*

Lingue comunitarie: 1 e 2: ricezione orale, ascolto; ricezione scritta, lettura; interazione e produzione orale; produzione scritta.

Cdc. *Comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari. Comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati. Produrre testi semplici e coerenti su argomenti familiari; descrivere aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente*

Musica

Arte e immagine: percepire, vedere; leggere e comprendere; produrre e rielaborare.

²⁴ *Certificazione delle competenze*

Cdc. Descrivere, rappresentare e ricostruire la realtà e le esperienze attraverso linguaggi espressivi; conoscere, apprezzare iniziative di tutela del patrimonio artistico - culturale.

Corpo, movimento, sport: percepire, conoscere il corpo; muoversi in relazione allo spazio e al tempo; comunicare con il corpo; giocare, fare sport, conoscere e applicare le regole; curare sicurezza, salute; area storico-geografica.

Storia: organizzare le informazioni; usare la documentazione; utilizzare strumenti concettuali e conoscenze; produrre rappresentazioni, confronti, elaborazioni.

Geografia: orientarsi; carte mentali; linguaggi geo - graficità; paesaggi territori e regioni; concetti geografici e conoscenze; ragionamento spaziale; immaginazione geografica; metodi, tecniche, strumenti della geografia.

Cdc. *Orientarsi e collocare nel tempo e nello spazio fatti ed eventi. Conoscere, ricostruire e comprendere eventi e trasformazioni attraverso il confronto fra epoche e fra aree geografiche e culturali. Osservare, descrivere, confrontare e riconoscere gli ambienti fisici ed umani e le relazioni tra situazioni ambientali, culturali, socio-politiche ed economiche; collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sui diritti sanciti e garantiti dalla Costituzione.*

Area matematico-scientifico-tecnologica

Matematica: numeri; spazio e figure; relazioni, funzioni, misure, dati e previsioni.

Cdc. *Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico. Raccogliere, organizzare, rappresentare e interpretare i dati; leggere la realtà e risolvere problemi concreti e significativi; usare il linguaggio e i simboli matematici; acquisire dei concetti fondamentali della matematica e riflettere sui principi e sui metodi applicati.*

Scienze naturali e sperimentali: sperimentare con oggetti e materiali; osservare e sperimentare sul campo; l'uomo, i viventi e l'ambiente; oggetti materiali e trasformazioni; fisica e chimica; astronomia e scienze della terra; biologia.

Tecnologia: esplorare il mondo fatto dall'uomo; interpretare il mondo fatto dall'uomo; conoscere, comprendere, saper agire e riflettere nel mondo fatto dall'uomo.

Cdc. *Osservare la realtà per riconoscere relazioni, modificazioni, rapporti causali; comprendere gli elementi tipici dell'ambiente naturale e antropico; sviluppare atteggiamenti di studio e ricerca nei confronti della realtà naturale; riconoscere le problematiche relative alle fonti di energia, al risparmio energetico ed allo sviluppo sostenibile*

Comportamento

Rispetto delle persone: propria; compagni: comportamenti verbali rispetto dei turni di parola, controllo tono di voce, competenza nell'argomentazione; compagni: comportamenti non verbali; estranei. comportamenti verbali rispetto dei turni di parola, controllo tono di voce, competenza nell'argomentazione; estranei: comportamenti non verbali.

Rispetto delle cose: proprie; altrui; pubbliche.

Ordine: gestione materiali propri; gestione altrui materiali; lavori; propria persona; accuratezza; esecuzione compiti casa; esecuzione compiti scuola; utilizzo tempo.

Autonomia e partecipazione: autonomia, competenze auto organizzative; fare domande; competenze partecipazione al lavoro di gruppo; aiuto ai compagni; attenzione; autonomia; impegno; spirito d'iniziativa; attività esterne alla scuola; intraprendenza.

3.4 Le prove: tipologia, quantità, qualità, somministrazione

La prova che accerta competenze dovrebbe indicare, preliminarmente, le condizioni di effettuazione della stessa, e quindi:

- il tipo di materiali e gli strumenti che si possono utilizzare, ad es. vocabolario, calcolatrice, ecc...;
- il limite massimo di tempo disponibile e/o l'estensione della prova stessa, ad esempio numero massimo di righe o di parole utilizzabili;
- i criteri che verranno utilizzati con l'indicazione della soglia minima e dei gradi accettabili di padronanza delle conoscenze ed abilità sottoposte a verifica.

Definiti i traguardi per lo sviluppo delle competenze è necessario scegliere le prove più idonee ad accertarle. Uno dei criteri di classificazione delle prove è il grado di strutturazione che presentano, in un continuum che va dal minimo di strutturazione, ad esempio il tema e/o le interrogazioni tradizionali, al massimo di strutturazione delle cosiddette prove oggettive di verifica, ad esempio un test con risposta a scelta multipla. In un'ipotesi semplicistica di classificazione per tipologia le prove potrebbero essere catalogate rispetto alla strutturazione che riguarda sia il modo in cui vengono presentate le richieste sia le risposte:

- **prove non strutturate:** stimolo aperto, risposta aperta, con risposte non univoche e non predeterminabili; l'interrogazione, il riassunto, il tema, la lettera, la relazione, l'articolo rientrano ad esempio in questa tipologia;
- **prove strutturate:** stimolo chiuso, solo risposte chiuse, univoche, predeterminate; le prestazioni possono essere misurate con precisione. Sono anche chiamate prove oggettive di verifica. Quesiti vero/falso, test con corrispondenze, scelta multipla, completamento sono esempi di prove strutturate;
- **prove semistrutturate:** stimolo chiuso, risposta aperta, le risposte non sono univoche, ma sono in grande misura predeterminabili grazie ai vincoli posti negli stimoli. Le tipologie, con alcune eccezioni, sono le stesse delle prove non strutturate, ma sia le richieste sia il modo in cui vengono presentate limita il rischio di validità e di attendibilità di altre modalità di proposta.

E' evidente che la cultura condivisa della valutazione, essendo i docenti professionisti consapevoli di contesti, criteri e contenuti che vogliono verificare, può temperare, se non addirittura ovviare del tutto, ai rischi insiti nelle tipologie di prove che accertano il possesso delle competenze. Si può affermare, ad esempio, scendendo maggiormente nel dettaglio, che le prove non strutturate consentono di:

- verificare i livelli più alti di competenze, quali analisi, sintesi, valutazione, attivare non soltanto la memoria riconoscitiva, o passiva, ma anche quella rievocativa: saper mettere in relazione anche critica i nodi concettuali appresi;
- verificare l'abilità di produrre testi di vario tipo;
- verificare l'abilità di riformulare, riorganizzare, riutilizzare i materiali di studio in situazioni nuove, stabilendo le relazioni tra conoscenze in ambiti diversi, collegando le conoscenze accumulate nell'enciclopedia dello studente.

Le prove semistrutturate possono essere uno strumento molto utile di valutazione ad alcune precise condizioni: se valutiamo ciò che abbiamo insegnato, se calibriamo il grado di strutturazione degli stimoli, se stabiliamo precisi criteri per la valutazione, se definiamo gli standard di misurazione ed i relativi punteggi: un tema con traccia, un riassunto o un articolo con limitazioni e con vincoli, ad esempio: *“non più di n righe o n parole”*. Per garantire alla prova semistrutturata un buon livello di validità, attendibilità e funzionalità sarebbe opportuno compilare, contestualmente alla elaborazione della prova, le risposte criterio.²⁵

²⁵ I seguenti esempi sono tracce per lo svolgimento delle prove d'istituto riferite agli esami di stato conclusivi del I ciclo a.s. 2009-2010 in alcune scuole della regione FVG.

Si tratta di creare le risposte che un alunno dovrebbe essere in grado di dare. In questo modo è possibile da un lato eliminare difetti nella formulazione delle domande o sottodomande, che potrebbero risultare poco chiare o poco pertinenti, dall'altro tarare meglio la prova relativamente al contesto - tempo concesso, n° di parole, strumenti utilizzabili ecc.. - ed al **criterio**: n° di errori ammessi, ecc....

La creazione di possibili risposte può permettere anche di ottenere un buon grado di obiettività nella fase di correzione della prova e di assegnazione dei punteggi. **Sarebbe buona prassi accompagnare, ad uso dei docenti, l'elaborazione delle prove di istituto degli esami di Stato del primo ciclo dai risultati attesi.**

Va precisato che tutte le tipologie di prova presentano dei limiti²⁶ e dei vantaggi didattici, metrologici, formativi e nessuna è valida o attendibile in assoluto. I docenti effettuano le scelte in relazione alle conoscenze, abilità o competenze che devono verificare.

La didattica per competenze si basa sui compiti di apprendimento. Con questa espressione si intendono consegne che mirano allo sviluppo degli aspetti di competenza individuati nel curriculum a partire dagli indicatori e dai descrittori e che dovrebbero caratterizzarsi per alcuni aspetti: essere **significativi**, cioè riguardare punti nodali della disciplina e, quando possibile,

-
1. Descrivi un componente della tua famiglia o una persona a cui sei molto affezionata/o (nome, età, dove abita, come è fatto fisicamente, che cosa le/gli piace fare di solito o nel tempo libero, qual è il tuo rapporto con lui/lei, ecc.).
 2. A scuola durante il triennio hai praticato tante attività individuali e di gruppo; alcune ti hanno interessato, altre meno, altre ti hanno annoiato. Esponi sotto forma di relazione una tua esperienza scolastica o extrascolastica. (Metti in evidenza gli obiettivi che si prefiggeva, il materiale, l'organizzazione che sono stati necessari alla realizzazione del progetto ed il tuo personale contributo.)
 3. Tu viens de recevoir de ton ami(e) de plume sa première lettre.
 4. Suis les indications suivantes et répond:
 - a. Présente-toi: prénom, nom, nationalité, domicile, aspect physique et caractère
 - b. Parle de ta famille
 - c. Parle de ton école: classe fréquentée, matières préférées, copains, professeurs, activités
 - d. Parle de tes goûts au sujet de musique, lecture, sport
 - e. Dis-lui où tu penses passer tes vacances d'été
 5. Imagine devoir créer ton blog. Écris ton profil, c'est-à-dire, une brève présentation: parle de toi en général, de ce que tu aimes et de ce que tu n'aimes pas, de ton actualité, de ta dernière excursion scolaire, de tes amis et de tes passions (entre 80 et 100 mots et fais attention à respecter les règles de présentation et de rédaction).
 6. Imagine devoir créer ton blog. Écris ton profil, c'est-à-dire, une brève présentation: parle de toi en général, de ce que tu aimes et de ce que tu n'aimes pas, de ton actualité, de ta dernière excursion scolaire, de tes amis et de tes passions (entre 80 et 100 mots et fais attention à respecter les règles de présentation et de rédaction).
 7. Your pen-friend has just written you a letter to tell you about his/her plans for the summer holidays Answer and tell him/her about what you usually do in the summer Write a few lines to inform him/her about your last holidays (the places you went to, the people you met, the things you did, what you felt like, etc) Inform him/her about what you will do after the exams Invite him/her to spend a few days at your place and say something about the things you might do together
 8. Write an email to a new keypal who has just contacted you: greet him/her, introduce yourself /tell him your name, surname, place of origin, family, town, describe yourself (physical appearance and personality), describe your town ,say why you like it/you don't like it/what you like of it, talk about your likes/dislikes, talk about what you do in your freetime , talk about the sports you practice , tell him/her about your last holiday, tell him/her about your plans for your next holiday, arrange a meeting,. end the email

²⁶ *Didattici*: es, la traccia di un tema troppo generica senza l'indicazione delle operazioni che l'alunno deve svolgere.

Metrologici: test a scelta multipla dove l'interpretazione delle opzioni non risposte non è univoca.

Formativi: creano sfiducia negli studenti che percepiscono l'alto livello di soggettività della correzione.

agganciati alla realtà dello studente, essere **aperti**, con possibilità di scelta e scarto informativo, permettere l'**attivazione di strategie**, essere **complessi**, prevedere **vincoli** e **criteri di valutazione espliciti**.

Per esempio, la consegna “*Inventa una favola*” non corrisponde a queste caratteristiche, mentre è un compito di apprendimento (in riferimento all’aspetto di competenza: “Scrivere con efficacia / Sa attenersi alle caratteristiche strutturali, linguistiche e tematiche di alcuni generi letterari”) il seguente: “*A partire dalla morale **Chi fa da sé fa per tre**, inventa una favola di 10-15 righe, inserisci qualche battuta di dialogo e scegli opportunamente i personaggi.*”

3.5 Utilizzo dei risultati delle prove nazionali (S.N.V.)

La prova nazionale INVALSI all’interno dell’Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione e valutazioni sistematiche degli apprendimenti in alcuni snodi del sistema scolastico - classi seconde e quinte della scuola primaria, classe prima della scuola secondaria di 1° grado - perseguono l’obiettivo di fornire informazioni attendibili e comparabili sui livelli raggiunti nelle aree chiave di italiano e matematica dagli allievi. Esse rappresentano uno strumento di conoscenza per il governo ed il miglioramento della scuola utilizzabili da coloro che ai vari livelli hanno il compito di organizzarla e di dirigerla. La restituzione dei risultati rappresenta un’importante opportunità per le scuole: è cruciale che ogni istituzione s’impegni, individuando idonee modalità organizzative, a leggere consapevolmente e congiuntamente i dati generali e quelli delle prove per programmare le eventuali azioni di miglioramento. I collegi dei docenti individuano apposite figure professionali - funzioni strumentali, referenti - a presidio dell’area specifica, definiscono modalità organizzative - dipartimenti disciplinari, commissioni dedicate, gruppi di lavoro - e modalità di comunicazione e diffusione dei dati: collegio dei docenti, incontri di interclasse/consigli di classe. Vi sono molteplici possibilità di lettura dei dati; di seguito si indicano alcuni dei confronti che la scuola può attivare.

Il confronto con standard esterni:

- confrontare il risultato medio della propria scuola con le medie nazionale e locale: regione, macro-area;
- collocare la propria scuola rispetto a scuole simili sotto il profilo della composizione della popolazione scolastica;
- evidenziare scostamenti significativi nei dati riscontrati in termini statistici e quantitativi;
- individuare le possibili cause delle differenze rilevate;
- interrogarsi sulla possibilità di formulare ipotesi migliorative;
- esaminare ulteriori informazioni.

Il confronto al proprio interno:

- confrontare i risultati di classi della propria scuola dello stesso livello (II) o di livello diverso (II e V) e, nel caso di disomogeneità di risultati, formulare ipotesi sulle possibili cause (differenze originarie nel livello di abilità degli alunni delle varie classi, differenze nel curriculum “insegnato”, differenze fra gli insegnanti);
- comparare il punteggio medio ottenuto dalle classi nelle prove INVALSI e le valutazioni medie degli insegnanti di classe a parità di prova;
- porre sotto la lente d’ingrandimento eventuali differenze di risultati fra i principali sottogruppi della popolazione della propria scuola, ad es. tra maschi e femmine, fra alunni italiani e non italiani;
- verificare l’eventuale presenza di differenze rilevanti, rispetto all’andamento generale, fra i risultati nella prova d’italiano e in quella di matematica e all’interno di ciascuna prova, ad es. tra testo narrativo ed espositivo, nel caso dell’italiano, o tra l’ambito “numeri” e l’ambito “spazio e figure” nel caso della matematica

4. DOCUMENTAZIONE E RIFERIMENTI WEBLIOGRAFICI

La webliografia²⁸ presentata né tenta né vuole essere esaustiva, anzi intende, e ciò di proposito, limitarsi ad indicazioni assolutamente essenziali. Pur tuttavia non sfuggirà comunque quanto materiale sia disponibile e quale sia la cifra scientifica dei materiali stessi. Per le istituzioni scolastiche e per lo sviluppo di vere competenze le basi sono date tutte: **bisogna affrontare i documenti fondamentali**, bisogna **approfondire** in particolare tutti i **quadri di riferimento** disponibili (*framework*) e bisogna **cimentarsi con tutti gli esempi di prove esistenti** e quindi già disponibili a tutti. Il confronto su questi aspetti non potrà che far lievitare lo sviluppo professionale ed i suoi riflessi positivi su tutte le attività condotte dalle istituzioni scolastiche. Sarebbe al proposito altamente auspicabile se, con regolarità d'appuntamento almeno annuale, si arrivasse in ogni collegio dei docenti alla presentazione da parte dei responsabili dei processi valutativi dei siti, con particolare riferimento alle novità che essi presentino, nonché di significative novità librarie.

Siti web

INVALSI <http://www.invalsi.it/invalsi/index.php> Il sito appare, pur nella sua linearità e chiarezza, estremamente difficile da descrivere, tanti i materiali disponibili e le proposte. Esso, del resto, in quanto portale di quasi tutte le attività valutative condotte nella scuola in Italia, tanto nazionali che internazionali, è quasi impossibile che si tolga di dosso un certo gigantismo che caratterizza molte delle attività e delle imprese del nostro tempo. Del resto le istituzioni scolastiche agiscono anche sicuramente in modo mirato ed in relazione agli obiettivi via via proposti. Se questo può apparire del tutto ragionevole per certi aspetti, non lo è affatto sotto altri profili, ad esempio, né alle prove nazionali né a quelle internazionali ci si prepara all'ultimo minuto. Tutti i docenti dovrebbero essere permanentemente informati e permanentemente tener conto nel proprio agire professionale di queste future tappe; già oggi 2010, ad esempio, di PISA 2012 o, 2015 per le coorti di alunni che vi parteciperanno. Una sola segnalazione esemplificativa ed attuale, alla voce pubblicazioni OCSE-PISA 2006 troviamo l'interessante volume a cura di Tommaso Agasisti, Anna Maria Ajello, Fabio Lucidi, liberamente scaricabile, INVALSI, *PISA 2006 Approfondimenti tematici e metodologici*, con la segnalazione dell'avvenuta presentazione presso l'università LUISS il 23 giugno 2010. Spulciando poi fra le aree se ne trovano di maggiormente e direttamente interessanti per il I ciclo ed altre per il II. Continuità ed orientamento suggeriscono ovviamente di possedere almeno le informazioni professionali di base necessarie relative al ciclo successivo o antecedente.

OCSE H http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html

L'**home page** dell'Ocse, Organizzazione per la Cooperazione e lo sviluppo Economico, è ricchissima di dati ed informazioni su numerosissime aree; basta cliccare su "*By Topic*" per rendersene subito conto. Non superfluo precisare quanto le informazioni possano essere utili per ricerche o sviluppo dei progetti CLIL. Indispensabile per la navigazione la conoscenza delle lingue e dell'inglese in particolare.

OCSE, education http://www.oecd.org/topic/0,3373,en_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html

Dalla home page dell'Ocse possiamo facilmente passare - cliccare su "*By Topic*" e poi su "*Education*" - all'area educativa di carattere più generale. Essa è, naturalmente, il biglietto da

²⁸ Tutte le ricerche sul web si riferiscono all'agosto 2010

visita dell'organizzazione che a livello internazionale si occupa di cooperazione e sviluppo economico, quindi con un approccio fortemente orientato agli aspetti economici, finanziari e dello sviluppo. Utili tutti i documenti proposti, anche se il loro interesse non sempre è meccanicamente collegabile a situazioni attuali o geograficamente prossime alle nostre. Interessanti attualmente anche gli usi che si vanno facendo di Youtube, Twitter e Slideshare. Su Youtube, ad esempio, troviamo stimolanti riflessioni sulla progettazione architettonica collegata alla gestione della didattica. Da Slideshare possiamo scaricare, vedere e far vedere utili presentazioni su aspetti attuali.

OCSE-PISA www.pisa.oecd.org L'home page del sito dedicato al **progetto OCSE-PISA** è molto chiara. Abbiamo la possibilità di accesso in numerose lingue, manca l'italiano dal riquadro principale, qualche materiale è tuttavia reperibile sul sito dell'INVALSI. La quantità di documenti resi disponibili è semplicemente enorme e moltissimi, incluse alcune pubblicazioni scientifiche di grande valore, sono liberamente scaricabili, soprattutto in formato pdf e quindi pronte per la stampa. *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science* è ad esempio scaricabile al seguente indirizzo http://www.oecd.org/document/44/0,3343,en_2649_35845621_44455276_1_1_1_1,00.html.

Sulla barra centrale troviamo poi le tre voci “*Statistics*”, “*Publications & Documents*”, “*Information by Country*” dove potremo navigare e ricavare dati a piene mani sulle materie indicate; superfluo dire che l'area “*Publications & Documents*” è con ogni probabilità generalmente la più direttamente e immediatamente utile. Anche per questo caso si ravvisa l'indispensabilità della regolarità di appuntamenti annuali con le materie trattate da OCSE PISA nei collegi dei docenti.

IEA <http://www.iea.nl/> Il sito della IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement – già fin dalla sua pagina iniziale ci mostra con chiarezza le aree d'intervento: tecnologie (ICILS 2013, e sottolineiamo 2013, The IEA International Computer and Information Literacy Study) ICILS che prenderà in esame la literacy degli studenti nell'area computazionale e dell'informazione, matematica e scienza (TIMSS 2011 V ricerca nel settore dopo quelle già condotte nel 1995, 1999, 2003 e 2007), capacità di lettura e literacy con PIRLS 2011, ricerca giunta alla terza edizione, dopo quelle del 2001 e 2006, che in cicli quinquennali cerca di raccogliere informazioni sulle aree indicate. Troviamo poi anche ICCS 2009, International Civic and Citizenship Education Study, e quindi l'idea di cittadinanza nei giovani e come questi si preparino a divenire cittadini. Interessante anche lo studio TEDS-M, Teacher Education and Development Study in Mathematics, relative al miglioramento delle competenze dei docenti nell'insegnamento della matematica nella primaria e diciamo, per tutte le approssimazioni che i riferimenti internazionali impongono, secondaria di I grado. All'indirizzo web <http://teds.educ.msu.edu/reports.asp> troviamo utilissimi rapporti sul tema, particolarmente attuali visti anche i risultati di un po' tutti gli studi internazionali in quest'area. Tutte le ricerche presentano siti dedicati che possiamo raggiungere facilmente aprendo il sito specifico e poi andando in fondo alla pagina dove troviamo il link pronto per la nostra apertura. TIMSS e PIRLS li troviamo, ricchissimi di materiali, al seguente indirizzo web <http://timss.bc.edu/index.html>

IEA, IES <http://nces.ed.gov/timss/results07.asp> Colleghiamo al sito della IEA anche questo sito del U.S. Department of Education Institute of Education Sciences che, a sua volta riprende e presenta interessanti materiali riferiti alla situazione statunitense.

TREELLE <http://www.treelle.org/> “*L'Associazione TreeLLLe - per una società dell'apprendimento continuo - ha come obiettivo il miglioramento della qualità dell'education*”

(educazione, istruzione, formazione) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola. TreeLLLe è un vero e proprio "think tank" che, attraverso un'attività di ricerca, analisi e diffusione degli elaborati offre un servizio all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale." Così si autodefiniscono ed è ciò che hanno tentato di realizzare nel corso di questi anni attraverso convegni di grossa caratura, esperti internazionali e nazionali molto importanti e una serie di pubblicazioni cartacee, ma anche liberamente disponibili sul web per lo scarico e la stampa. Alcune ricerche sono maggiormente indirizzate al II ciclo, come per certi versi è ovvio che sia considerata la "paternità" di Treille. La scrittura, sia pur sempre molto scientifica, è generalmente snella e godibile.

ADI <http://ospitiweb.indire.it/adi/index.html> Tra i siti professionali generalisti maggiormente dinamici, seguiti e noti fra il personale scolastico, quello dell'Associazione Docenti Italiani, A.D.I., appare fra quelli più degni di essere segnalati. Esso rende infatti disponibili, e ciò con grande continuità, proposte e spunti su tematiche attuali mai affrontate in modo superficiale o generico. I relatori sono generalmente tra i migliori a livello nazionale e internazionale ed i materiali disponibili, in gran quantità e talora anche con soluzioni tecniche avanzate ed originali come le videoriprese, di grande interesse.

BOTTANI NORBERTO <http://norberto.bottani.free.fr/spip/> Il sito di Norberto Bottani, uno dei massimi e più noti studiosi dei sistemi scolastici a livello internazionale, è ricchissimo di spunti, riflessioni, discussioni, riferimenti. Plurilingue quindi fruibile un po' da tutti, ma anche un'occasione per mettere insieme forze diverse per raggiungere il massimo obiettivo. Molto il materiale sulle competenze di cui si è direttamente occupato.

TRIESTE <http://www.autonomiacurricolo.org/> E' il sito della rete delle scuole della provincia di Trieste che aderiscono al progetto "Autonomia e Curricolo", nato per dare attuazione alle attività in applicazione del decreto sulle Nuove indicazioni nazionali. L'area web raccoglie i materiali relativi ad alcune delle iniziative di formazione attuate e quelli prodotti dai laboratori per l'elaborazione di un curricolo per competenze. Nelle pagine dei laboratori disciplinari (Arte e immagine, Italiano, Lingua straniera, Motoria, Musica, Matematica, Scienze, Tecnologia/ambiente, Cittadinanza, Storia, Geografia) e tematici (Intercultura, Plurilingue, Scuola dell'infanzia) si trovano i documenti – messi a punto in due fasi, a conclusione degli aa.ss. 2008/09 e 2009/10 - con le proposte di un curricolo verticale, a sostegno dell'iniziativa autonoma delle singole istituzioni scolastiche. Il sito inoltre costituisce lo spazio per la comunicazione tra le scuole (pagine News, Calendario, Contatti).

UDINE (COLLINARE) <http://nuke.collinrete.it/Home/tabid/36/Default.aspx> Sul sito di "Collinrete" si raccoglie il materiale più significativo prodotto dalle seguenti istituzioni scolastiche: D. D. Gemona, D.D. San Daniele del Friuli, D.D. Trasaghis, I.C. Buja, I.C. Fagagna, I.C. Majano, I.C. Pagnacco, I.C. Sedegliano, I.S.I.S. D'Aronco di Gemona, I.S.I.S. Manzini San Daniele del Friuli, I.T.C.G. Marchetti di Gemona, S.S. 1° grado di Gemona in quanto gruppo di scuole costitutesi in rete. Realizzato con il contributo determinante di enti pubblici e privati è attivo ed operante a partire dall'a.s. 2002 - 2003.

UDINE (NON SOLO) <http://www.udinenonsolo.it> Il sito è uno spazio a supporto dell'attività operativa della rete. L'home page - castello e albero - vuole rappresentare il territorio e il lavoro anche simbolicamente. All'interno, si trovano quattro sezioni: 1 - rete: contiene i riferimenti dei soggetti appartenenti alla rete; 2 - formazione: raccoglie la documentazione dei percorsi

effettuati; 3 - attività: presenta l'aspetto progettuale, quello operativo e le azioni di monitoraggio svolte. All'interno è presente l'accesso alla piattaforma moodle per uno spazio di confronto fra i componenti la rete. L'accesso è riservato. Attualmente sono presenti due aree: una di familiarizzazione alle piattaforma e una sulla scuola delle competenze; 4 - documentazione: è uno spazio propositivo aperto verso l'esterno.

Bibliografia

Sandel Michael J., *Giustizia. Il nostro bene comune*, Milano, Feltrinelli, EAN9788807104541 Pur non essendo un libro di pedagogia, il testo di Sandel merita senza dubbio di essere citato per primo per una serie di ragioni, delle quali richiamiamo qui solamente le due più importanti: 1 - è un grande docente e un divulgatore di rango, pertanto un esempio per chiunque operi nel mondo scolastico, e proprio per questo è stato premiato dall'università di Harvard; le sue splendide lezioni sono liberamente visibili sul sito www.academicearth.com all'indirizzo <http://www.academicearth.org/courses/justice-whats-the-right-thing-to-do>; 2 - il suo testo pur non parlando in termini pedagogici stretti, contiene in realtà molte più riflessioni, profonde, importanti, stimolanti, che tanti altri "dedicati" al tema qui affrontato.

Alessandra Cenerini, Norberto Bottani (contributi di E. Berger, E. Gori, G. Pavan e M. Siniscalco), *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*. 2003, ISBN: 978-88-7946-563-2 Di questo volume si possono rintracciare descrizioni piuttosto dettagliate sia alla seguente pagina web dell'Agenzia Scuola

http://ospitiweb.indire.it/adi/Recensioni1/PagellaScuola/pagella_indice.htm

che alla pagina web dell'editore che ha poi pubblicato il volume

<http://www.erickson.it/erickson/product.do;jsessionid=BFAA98E542461D1470FE8A7DEB69D5C7?categoryId=27&id=422> è poi anche possibile vederne brevi parti in pdf. Pur non essendo

fresca di stampa è una delle pubblicazioni di riferimento piuttosto importanti per la panoramica che offre e per i tanti spunti, una piccola miniera di fatto, che propone a tutto il personale scolastico.

Thomas J. Sergiovanni, Robert J. Starratt, *Valutare l'insegnamento*, 2003, EAN: 9788821305207, ISBN: 978-88-213-0520-1, Il volume di Thomas J. Sergiovanni, Robert J. Starratt è, a nostro giudizio almeno, uno dei migliori in circolazione sul tema della valutazione, tema che viene affrontato in modo molto approfondito e con grande attenzione - un po' rara a volte oggi - a tutti i "riverberi" umani di questa azione. Esso pur essendo potenzialmente utile per tutti, potrebbe indubbiamente rappresentare un riferimento solido e continuativo soprattutto per tutti i dirigenti scolastici. Altre informazioni sono reperibili all'indirizzo web

<http://las.unisal.it/index.php?method=ecom&action=zoom&id=681>

Domenique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik, (contributi di Norberto Bottani, Roberto Panzarani, Daniele Scaglione, Giacomo Vaciago) *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, 2007 ISBN 10: 884648066X, ISBN 13: 788846480668

Il volume è piuttosto dettagliatamente descritto al seguente indirizzo web dell'editore Angeli

http://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_Libro.asp?ID=14089&Tipo=Libro&strRicercaTesto=&titolo=Agire+le+competenze+chiave.+Scenari+e+strategie+per+il+benessere+consapevole

Esso risulta essere, essendo per certi versi il prodotto del progetto De.Se.Co., un testo fondamentale per la profondità con cui affronta il tema e per la non scontatezza delle proposte e risposte da tutti gli autori. Certamente, per chi voglia veramente andare in profondità, uno dei materiali fondanti sul tema delle competenze.

LA RETE DELLE RETI

I.C. LUCINICO	D.D. V. Zara, D.D. V. Codelli, D.D. Duca d'Aosta, S.S. I GR. Locchi - Ascoli, I.C. sl. Go, I.C. sl. Doberdò del Lago, I.C. Della Torre, I.C. V. Roma - Mariano, I.C. G. Pascoli - Cormons, I.C. Verni - Fogliano, I.C. L. Da Vinci - Ronchi dei Legionari, I.C. Dante A. - S. Canzian d'Isonzo, I.C. Dante A. - Staranzano, I.C. Randaccio, I.C. Giacich, I.C. Marco Polo - Grado
I.C. CANEVA	I.C. Aviano, I.C. Fontanafredda, I.C. Brugnera, I.C. Prata Pn., I.C. Montereale, I.C. Rovereto, I.C. Porcia, S.S. I GR. Balliana Nieveo - Sacile, S.S. I GR. Lozer - Pn., S.S. I GR. Centro Storico - Pn., S.S. I GR. Pasolini - Pn., S.S. I GR. Galvani - Cordenons, D.D. Maniago, D.D. Sacile, D.D. 2° Circolo - Pn.
D.D. SAN VITO AL TAGLIAMENTO	I.C. Azzano Decimo, I.C. Casarsa della Delizia, I.C. Chions, I.C. Cordovado, I.C. Fiume Veneto, I.C. Pasiano, I.C. Zoppola, I.C. Arzene/Valvasone, S.S. I GR. Pomponio - T. S. Vito al Tagl.to
I.C. G .ROLI	I.C. Duino Aurisina, I.C. Iqbal Masih, I.C. Commerciale, I.C. Dante A., 2° D.D., I.C. Tiziana Weiss, I.C. Guardiella, I.C. Marco Polo, I.C. Divisione Julia, I.C. G. Lucio, I.C. Ai Campi Elisi, I.C. Bergamas, I.C. Svevo, SM Kosovel sl., I.C. Valmaura, I.C. S. Giovanni
I.C. DI MAJANO	D.D. Gemona, D.D. San Daniele del Fr., D.D. Trasaghis, I.C. Buja, I.C. Magagna, I.C. Pagnacco, I.C. Sedegliano, I.S.I.S. Manzini San Daniele del Fr., S.S. I GR. Gemona
I.C. DI PREMARIACCO	D.D. Cividale del Fr., S.S. I GR. Cividale del Fr., I.C. San Pietro al Natisone, I.C. Pavia di Udine, D.D. Manzano, D.D. Cervignano, I.C. Destra Torre Aiello del Fr., I.C. Bilingue San Pietro al Natisone, I.C. Palmanova, Convitto Nazionale Paolo Diacono Cividale del Fr.
I.C. DI RIVIGNANO	D.D. Codroipo, S.S. I GR. Codroipo, I.C. Palazzolo dello Stella, I.C. Latisana, I.C. Lignano Sabbiadoro, D.D. San Giorgio di Nogaro, I.C. San Giorgio di Nogaro - Torviscosa, I.C. Gonars, D.D. Aquileia, S.S. I GR. Cervignano
S.S. I GR. TOLMEZZO	D.D. Tolmezzo, I.C. Ampezzo, I.C. Comeglians, S.S. I GR. Paritaria Don Bosco Tolmezzo, I.C. Paluzza, I.C. Paularo, I.C. Pontebba, I.C. Tarvisio, I.C. Villa Santina,
S.S. I GR. MANZONI & FERMI UDINE	S.S. I GR. via Petrarca Ud., S.S. I GR. via Divisione Julia, Ud., 2° D.D. Ud., 3° D.D. Ud., 4° D.D. Ud., I.C. Tarcento, I.C. Faedis, I.C. Tavagnacco, I.C. Mortegliano-Castions di Strada, I.C. Brasiliano, S.S. I GR. di Pasion di Prato

ALLEGATO 1: I SEI LIVELLI PREVISTI DALLA RICERCA PISA, LA MATEMATICA
 (Sul web si possono trovare molti, utilissimi materiali su questo tema)

Tabella 2.2 – Competenze matematiche tipiche di ciascun livello

6	<p>Gli studenti del 6° livello sono in grado di concettualizzare, generalizzare e utilizzare informazioni basate sulla propria analisi e modellizzazione di situazioni problematiche complesse. Essi sono in grado di collegare fra loro differenti fonti d'informazione e rappresentazioni passando dall'una all'altra in maniera flessibile. A questo livello, gli studenti sono capaci di pensare e ragionare in modo matematicamente avanzato. Essi sono inoltre in grado di applicare tali capacità di scoperta e di comprensione contestualmente alla padronanza di operazioni e di relazioni matematiche di tipo simbolico e formale in modo da sviluppare nuovi approcci e nuove strategie nell'affrontare situazioni inedite. A questo livello, gli studenti sono anche capaci di esporre e di comunicare con precisione le proprie azioni e riflessioni collegando i risultati raggiunti, le interpretazioni e le argomentazioni alla situazione nuova che si trovano ad affrontare.</p>
5	<p>Gli studenti del 5° livello sono in grado di sviluppare modelli di situazioni complesse e di servirsene, di identificare vincoli e di precisare le assunzioni fatte. Essi sono inoltre in grado di selezionare, comparare e valutare strategie appropriate per risolvere problemi complessi legati a tali modelli. A questo livello, inoltre, gli studenti sono capaci di sviluppare strategie, utilizzando abilità logiche e di ragionamento ampie e ben sviluppate, appropriate rappresentazioni, strutture simboliche e formali e capacità di analisi approfondita delle situazioni considerate. Essi sono anche capaci di riflettere sulle proprie azioni e di esporre e comunicare le proprie interpretazioni e i propri ragionamenti.</p>
4	<p>Gli studenti del 4° livello sono in grado di servirsi in modo efficace di modelli dati applicandoli a situazioni concrete complesse anche tenendo conto di vincoli che richiedano di formulare assunzioni. Essi sono in grado, inoltre, di selezionare e di integrare fra loro rappresentazioni differenti, anche di tipo simbolico, e di metterle in relazione diretta con aspetti di vita reale. A questo livello, gli studenti sono anche capaci di utilizzare abilità ben sviluppate e di ragionare in maniera flessibile, con una certa capacità di scoperta, limitatamente ai contesti considerati. Essi riescono a formulare e comunicare spiegazioni e argomentazioni basandosi sulle proprie interpretazioni e azioni.</p>
3	<p>Gli studenti del 3° livello sono in grado di eseguire procedure chiaramente definite, comprese quelle che richiedono decisioni in sequenza. Essi sono in grado, inoltre, di selezionare e applicare semplici strategie per la risoluzione dei problemi. A questo livello, gli studenti sono anche capaci di interpretare e di utilizzare rappresentazioni basate su informazioni provenienti da fonti differenti e di ragionare direttamente a partire da esse. Essi riescono a elaborare brevi comunicazioni per esporre le proprie interpretazioni, i propri risultati e i propri ragionamenti.</p>
2	<p>Gli studenti del 2° livello sono in grado di interpretare e riconoscere situazioni in contesti che richiedano non più di un'inferenza diretta. Essi sono in grado, inoltre, di trarre informazioni pertinenti da un'unica fonte e di utilizzare un'unica modalità di rappresentazione. In questo livello, gli studenti sono anche capaci di servirsi di elementari algoritmi, formule, procedimenti o convenzioni. Essi sono capaci di ragionamenti diretti e di un'interpretazione letterale dei risultati.</p>
1	<p>Gli studenti del 1° livello sono in grado di rispondere a domande che riguardino contesti loro familiari, nelle quali siano fornite tutte le informazioni pertinenti e sia chiaramente definito il quesito. Essi sono in grado, inoltre, di individuare informazioni e di mettere in atto procedimenti di routine all'interno di situazioni esplicitamente definite e seguendo precise indicazioni. Questi studenti sono anche capaci di compiere azioni ovvie che procedano direttamente dallo stimolo fornito.</p>

Fonte: OECD, 2004b.

ALLEGATO 2: UNA PROPOSTA / MODELLO DI SCHEMA PER LA CLASSIFICAZIONE DEI MATERIALI, DELLE DOMANDE POSTE AGLI ALUNNI, SIA IN PROVE ORALI CHE SCRITTE

Tipologia materiali proposti: descrittivi informativi pubblicitari grafici orari schemi mappe tabelle sperimentale problema

Capacità e competenze prevalentemente richieste dalla prova: esecutive • problem solving • problem posing •				CLASSIFICAZIONE DOMANDE RISPETTO ALLE DIMENSIONI DELLA CONOSCENZA E DEI PROCESSI COGNITIVI RICHIESTI						
				1	2	3	4	ecc		
OPERAZIONI ELEMENTARI	riconoscimento di		oe1	espressioni						
			oe2	termini						
			oe3	segni						
			oe4	numeri						
			oe5	simboli						
OPERAZIONI AVANZATE	decodifica		oe6							
	memorizzazione	narrativa	oam1							
		di singoli elementi: termini, numeri, segni		oam2						
		spaziale		oam3						
		temporale		oam4						
		di correlazioni		oam5						
	comprensione	classificazione		oac1						
		riconoscimento nessi espliciti		oac2	causali					
				oac3	spaziali					
				oac4	temporali					
				oac5	complessi					
	riconoscimento contraddizioni		oac6							
	connessione con altre sfere conoscenza		oac7							
	inferenza	inferire nessi non espliciti		oai1	causali					
				oai2	spaziali					
				oai3	temporali					
				oai4	complessi					
		fornire spiegazioni causali		oai5						
		fare previsioni		oai6						
		ordinamenti concettuali		oai7						
		transfer		oai8						
		stabilire relazioni		oai9						
		individuazione di criteri di categorizzazione		oai10						
	elaborazione	elaborazione testuale		oae1						
		ricomporre nessi spazio temporali		oae2						
ricomporre nessi causali		oae3								
confrontare (applicazione di categorie)		oae4								
elaborare possibili categorizzazioni		oae5								
applicazione in contesti (simil) reali	regole		oaa1							
	procedure		oaa2							
	concetti		oaa3							
	teoremi		oaa4							
	strategie		oaa5							
pensiero critico	ricerca di contro esempi		oap1							
	valutazione		oap2							
	valutazione comparativa e critica		oap2							

ALLEGATO 3: APPENDICE NORMATIVA DI RIFERIMENTO

1. la legge 28 marzo 2003, n. 53 recante “Delega al governo per la definizione delle norme generali dell’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”; <http://www.camera.it/parlam/leggi/030531.htm>
2. il decreto legislativo 19 febbraio 2004 , n. 59 concernente la “Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo di istruzione a norma dell’articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53” e in particolare gli allegati A, B, C e D; <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/04059dl.htm>
3. "Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53"; <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/05226dl.htm>
4. il decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, concernente il Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche”; scaricare dal web: archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1999/dpr275_99.rtf
5. L’art. 45, comma 4, del D.P.R. n. 394 del 31 agosto 1999, rafforzando il ruolo e la responsabilità delle Istituzioni scolastiche afferma che: http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr394_99.html
6. La C.M. n 24 dell’1.3.2006 concernente le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri <http://dirisp.interfree.it/norme/cm%2024%201-3-06.htm>
7. il decreto del Ministro della pubblica istruzione 13 giugno 2006, n. 47 relativo alla quota dei curricula rimessa all’autonomia delle istituzioni scolastiche; http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml
8. il decreto del Ministro della pubblica istruzione 31 luglio 2007, recante “Indicazioni per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo dell’istruzione. Indicazioni per il curricolo“, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 31 agosto 2007, n. 202 – Serie Generale; http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/alfabetizzazione_motoria/2007_Fioroni_DM_31luglio.pdf ; http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/indicazioni_nazionali.pdf
9. il D.P.R. n. 235 del 21 novembre 2007 - Regolamento recante modifiche ed integrazioni al D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/statuto3.html>
10. il decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89 recante “Revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione” ai sensi dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133; http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/riforma_infanzia_1ciclo.pdf
11. il regolamento 22 giugno 2009, n. 122, concernente “Coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto legge 1° settembre 2008, n.137, convertito con modificazioni dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169”; http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/da61b5db-024f-47bf-b2ab-e5c130d2d4e5/dpr122_2009.pdf
12. l’Atto di indirizzo 8 settembre 2009, recante i criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi con gli obiettivi previsti dal regolamento emanato con D.P.R. del 20 marzo 2009 n. 89; http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/ai_8909.pdf
13. la nota prot. D.G.O.S. 1296, Ministero della Pubblica Istruzione, Dipartimento per l’Istruzione Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici del 31/1/2008 relativa alle misure di accompagnamento alla costruzione del curricolo di scuola secondo le Indicazioni per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione;
14. l’assegnazione a questo Ufficio Scolastico Regionale di €. 200.000,00 (quota fissa) e di €. 118.817,00 euro (quota variabile) pari ad un totale complessivo di €. 318.817,00 sul capitolo 1520 per l’Attuazione Indicazioni nazionali;
15. il provvedimento D.G. prot. n. 7608/C14 Ts., 23.06.’08 con il quale sono state assegnate risorse finanziarie per un totale 150.000,00 “Attuazione Indicazioni nazionali”, alle scuole;
16. il D.P.R. del 22 giugno 2009, n. 122 relativo al Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n.

169. <http://www.camera.it/parlam/leggi/081691.htm>
17. la nota D.G. prot. A00DRFR/ 126/2010 contenente indicazioni per avviare il piano delle attività regionali relativo alle Indicazioni Nazionali per il Curricolo e al Regolamento di Valutazione, D.P.R. 122 del 22 giugno 2009;
18. i piani di rete e i relativi accordi sottoscritti dalle istituzioni scolastiche aderenti a ciascuna rete e trasmessi essi nei termini fissati a questo Ufficio Scolastico Regionale;
19. le osservazioni dei DDSS delle scuole capofila delle reti emerse nel corso del seminario regionale del 15 febbraio 2010 promosso dall'U.S.R. con lo scopo di confrontare i piani di lavoro di ciascuna rete e di individuare le linee di convergenza regionali al fine di definire le Linee guida regionali per l'applicazione del D.P.R. 122/2010;
20. la C.M. 49 del 20 maggio 2010 concernente la valutazione degli alunni ed esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione (anno scolastico 2009-2010)
http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2010/allegati/cm49_10.pdf
21. la C.M. n. 50 del 7 giugno 2010 esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione - adempimenti – prova nazionale a.s. 2009-2010 (allegato tecnico e protocollo di somministrazione).
http://www.mpi.it/normative/2010/cm50_10.pdf

APPUNTI