



Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione
Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e per la valutazione del sistema nazionale di istruzione

Monitoraggio per la certificazione delle competenze

(circolare ministeriale n. 3/2015)

Rapporto sulla rilevazione effettuata nel giugno - luglio 2017

(terzo anno di adozione sperimentale)

31 agosto 2017

DG  **ORDINAMENTI**

Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e per la valutazione del sistema nazionale di istruzione: Direttore Generale Carmela Palumbo

Progettazione e produzione del Rapporto a cura del Gruppo di lavoro redazionale:
"Monitoraggio per i nuovi modelli di certificazione delle competenze nel Primo ciclo d'istruzione- terzo anno di adozione sperimentale", istituito con Decreto Direttoriale Prot. 550, 7 luglio 2017 e composto da:

Giancarlo CERINI	Dirigente tecnico in quiescenza – Coordinatore
Sergio CICATELLI	Dirigente scolastico – Roma
Gisella LANGE’	Dirigente tecnico in quiescenza
Daniela MARROCCHI	Dirigente tecnico – MIUR
Stefano MAZZA	Funzionario – MIUR
Franca ROSSI	Ricercatrice – Università “La Sapienza” di Roma
Maria Rosa SILVESTRO	Dirigente tecnico - MIUR

Per informazioni:
dgosv.segreteria@istruzione.it

INDICE

Premessa.....pag.5

PARTE A: IL CONTESTO CULTURALE E ISTITUZIONALE.....pag.6

1. Il curricolo per competenze.....pag.6

2. Normativa di riferimento e monitoraggio della sperimentazione.....pag.7

PARTE B: L'INDAGINE ON LINE.....pag.10

2. L'indagine.....pag.10

2.1 Le azioni di accompagnamento e monitoraggio

2.2 Gli strumenti dell'indagine: il questionario

2.3 Le scuole partecipanti

3. Adozione del modello di certificazione.....pag.13

3.1 Il contesto

3.2 Dati sull'adozione del modello

3.3 Impatto sul curricolo e sulla formazione/informazione dei docenti

4. Modello di certificazione.....pag.18

4.1 Modello, competenze chiave europee e competenze trasversali

4.2 Certificazione degli alunni disabili

5. Ri-orientamento della didatticapag.21

5.1 Gli strumenti usati per la rilevazione delle competenze

5.2 Aspetti da approfondire nella formazione in servizio

6. Comunicazione e fruibilità.....pag.24

6.1 Fruibilità del modello

6.2 Possibili modifiche del modello

7. Analisi delle risposte aperte.....pag.26

7.1 I nuclei tematici emersi nelle risposte aperte

PARTE C: APPROFONDIMENTI QUALITATIVIpag.32

8. Orientamenti emergenti dai report degli staff regionalipag.32

- 8.1 La terza annualità della sperimentazione
- 8.2. Il supporto degli Uffici Scolastici Regionali
- 8.3 Monitoraggio qualitativo e coinvolgimento delle scuole nei focus
- 8.4 Forme di documentazione e repository
- 8.5 Le osservazioni emergenti dai focus
 - 8.5.1 Le caratteristiche del nuovo modello
 - 8.5.2 Strumenti e modalità per la rilevazione delle competenze
 - 8.5.3 Rapporti con il curriculum
- 8.6 Le priorità di modifica segnalate a livello regionale
- 8.7 Ulteriori suggerimenti e proposte

PARTE D: CONCLUSIONI E LINEE DI TENDENZApag.44

9. Un futuro per la certificazione delle competenze.....pag.44

- a) La risposta delle scuole
- b) Alcuni nodi problematici
- c) Una innovazione da accompagnare (a cura del Comitato Scientifico Nazionale)

Appendicipag.48

Appendice 1: Il questionario

Appendice 2: Nota Miur prot. n. 2000 del 23 febbraio 2017 - Adozione del modello sperimentale di certificazione delle competenze nel primo ciclo (CM n. 3/2015). Prosecuzione della sperimentazione, con modifiche e semplificazioni, nell'anno scolastico 2016/17.

Appendice 3: Modelli semplificati di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e al termine del primo ciclo di istruzione e Linee guida.

Appendice 4: Nota Miur prot. n. 6945 del 16 giugno 2017 - Rilevazione delle osservazioni sull'adozione sperimentale dei modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione. Terza annualità.

Appendice 5: Decreto nomina gruppo di lavoro redazionale.

Premessa

È giunto alla sua conclusione il terzo anno di sperimentazione dell'adozione dei modelli di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione avviata con la circolare ministeriale n. 3 del 2015 e continuata negli anni scolastici successivi dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per la Valutazione del Sistema Nazionale d'Istruzione, con la supervisione del Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni 2012.

La sperimentazione, nel corso del triennio, ha visto progressivamente aumentare il numero delle scuole aderenti, portando, nell'a.s.2016-2017, ad un coinvolgimento di quasi 2700 istituzioni scolastiche. Si tratta di un segnale di grande attenzione da parte di tutta la comunità educativa riguardo ai temi della valutazione e della certificazione delle competenze, tanto più significativo in un momento di importante rinnovamento, che vede l'attuazione delle novità introdotte dalla legge n.107 del 2015.

Anche in questa terza fase della sperimentazione le scuole sono state chiamate a studiare, approfondire e mettere alla prova i modelli semplificati e modificati dal Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni in base alle considerazioni e alle proposte avanzate dalle stesse scuole nel corso degli ultimi di due anni.

Grazie ad un processo di ricerca azione sugli aspetti culturali e pedagogici della valutazione, le scuole hanno saputo cogliere l'occasione per riflettere sul tema delle competenze e sulle pratiche didattiche, in coerenza con l'impostazione pedagogica delle vigenti Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

Dal monitoraggio, curato a livello nazionale dal Gruppo di lavoro redazionale e a livello locale dagli appositi Staff regionali, è emersa una generale condivisione per i nuovi modelli strutturati secondo la logica della valutazione formativa: individuazione dei livelli di competenza con assenza di un livello negativo e loro formulazione descrittiva, con riferimento alle competenze chiave europee.

Anche per il terzo anno di sperimentazione le osservazioni e le riflessioni emerse dal monitoraggio sono state sintetizzate nel presente rapporto. Il Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017, attuativo della delega sulla valutazione di cui al comma 181, lettera i) dell'articolo 1 della legge n. 107 del 2015, ha tenuto conto della sperimentazione realizzata in questi anni e ha previsto l'emanazione di un Decreto del Ministro con il quale verranno adottati formalmente i modelli di certificazione delle competenze degli alunni messi a punto sulla base dei modelli sperimentati dalle scuole in questi anni.

Si rinnovano i ringraziamenti a tutti coloro che hanno prestato la propria fattiva collaborazione nelle azioni di supporto alla sperimentazione e, soprattutto, alle scuole del primo ciclo di istruzione che hanno dimostrato anche in questa occasione la loro tradizionale propensione verso l'innovazione pedagogica.

Carmela Palumbo

Direttore Generale

*Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici
e per la Valutazione del Sistema Nazionale d'Istruzione.
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

PARTE A: IL CONTESTO CULTURALE E ISTITUZIONALE

1. Il curriculum per competenze

Negli ultimi vent'anni i paesi dell'Unione Europea hanno sviluppato un approccio didattico per competenze secondo le indicazioni della Raccomandazione del 18 dicembre 2006 del Parlamento e del Consiglio dell'Unione Europea. Anche gli ordinamenti scolastici del nostro paese si sono adeguati prevedendo nei curricoli di ogni ordine e grado di scuola competenze disciplinari, competenze sociali e competenze trasversali.

In particolare, le *Indicazioni nazionali 2012* per il primo ciclo:

- assumono le competenze chiave europee come “*orizzonte di riferimento verso cui tendere*”;
- prevedono il *Profilo dello studente* in uscita dal primo ciclo che “*descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione*”;
- indicano per ciascuna disciplina i traguardi di sviluppo delle competenze che “*rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti ... costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio*”.

La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 28 aprile 2008 ha costituito il *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, ove si definisce la “competenza” come “*la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia*”.

Non si può negare che alcuni ritengano che l'approccio per competenze si ponga in alternativa alla didattica tradizionale e che, una volta introdotto nella pratica didattica, si corra il rischio di “ridurre” la padronanza delle abilità di base e il possesso dei contenuti disciplinari.

A questo timore si può rispondere che:

- non è affatto vero che tale innovazione si ponga in alternativa alle conoscenze e alle abilità in quanto la competenza, secondo la definizione sopra riportata dal *Quadro Europeo delle Qualifiche* consiste nella “comprovata capacità” di utilizzare un insieme strutturato di conoscenze e abilità. Da tale definizione discende che non ci può essere competenza in assenza di conoscenze e di abilità, che anzi sono il lievito e il presupposto di qualsiasi competenza;
- la didattica per competenze richiede agli alunni di saper risolvere situazioni problematiche, complesse e inedite, il più vicino al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già possedute o che vengono acquisite nel corso della risoluzione della situazione - problema;
- quando gli alunni sono chiamati a risolvere situazioni problematiche complesse e inedite (compiti di realtà, prove autentiche, prove esperte, ecc.) mettono in atto processi personali di costruzione di conoscenze che rendono più efficaci e significativi gli apprendimenti acquisiti;

- la validità dell'approccio per competenze risiede nell'adozione di metodologie didattiche attive e laboratoriali, che rendono motivante l'atto di apprendere e consentono di migliorare i risultati dell'apprendimento stesso;
- tra le metodologie consigliate per sviluppare la didattica per competenze si colloca il costruttivismo sociale, ossia l'abitudine a far lavorare gli alunni in gruppo attraverso forme di apprendimento cooperativo, di educazione tra pari, di apprendistato cognitivo, che favoriscono la maturazione del "comportamento sociale, di un'attitudine al lavoro di gruppo, e di iniziativa e responsabilità ad affrontare rischi".

Per tutti questi motivi la certificazione delle competenze non può essere ridotta ad una pura operazione formale e giuridica, ma deve produrre un riflesso sulla qualità delle tre dimensioni portanti dell'insegnamento: progettazione, agire educativo e didattico, valutazione.

2. Normativa di riferimento e monitoraggio della sperimentazione

Un sintetico riepilogo della normativa di riferimento può risultare utile.

- La Legge 53/2003, all'articolo 3, comma 1, lettera a) afferma che *"la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti ..."*;
- Il DPR 122/2009 (Regolamento sulla valutazione degli alunni) precisa che *"Nel primo ciclo dell'istruzione, le competenze acquisite dagli alunni sono descritte e certificate al termine della scuola primaria e, relativamente al termine della scuola secondaria di primo grado accompagnate anche da valutazione in decimi ... Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e ricerca, sono adottati i modelli per le certificazioni relative alle competenze acquisite dagli alunni dei diversi gradi e ordini dell'istruzione e si provvede ad armonizzare i modelli stessi alle disposizioni di cui agli articoli 2 e 3 del decreto-legge ed a quelle del presente regolamento"*;
- Le *Indicazioni nazionali per il curricolo, emanate con decreto ministeriale 254/2012*, dedicano un apposito paragrafo alla certificazione delle competenze e asseriscono che: *"La scuola finalizza il curricolo alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione. Sulla base dei traguardi fissati a livello nazionale, spetta all'autonomia didattica delle comunità professionali progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze (...). Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo"*;
- Il D. Lgs n. 13 del 16 gennaio 2013, relativo alla individuazione del sistema nazionale di certificazione delle competenze, definisce il documento di certificazione *"un atto educativo*

legato ad un processo di lunga durata che aggiunge informazioni utili in senso qualitativo in quanto descrive i risultati del processo formativo, quinquennale e triennale. Accompagna il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni". Mentre la certificazione della competenza è identificata come "una Procedura di formale riconoscimento, da parte di un ente titolato, in base alle norme generali, ai livelli essenziali delle prestazioni e agli standard minimi fissati dalla legislazione vigente, delle competenze acquisite dalla persona in contesti formali, anche in caso di interruzione del percorso formativo, o di quelle validate acquisite in contesti non formali e informali".

- *La Legge 107 del 2015 art. 1 comma 181, lettera i) prevede un adeguamento della normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti, nonché degli esami di Stato. In particolare prevede "la revisione delle modalità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti del primo ciclo di istruzione, mettendo in rilievo la funzione formativa e di orientamento della valutazione, e delle modalità di svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo."*
- *Il Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017, nell'art. 9 comma 3 indica i principi in base ai quali sono emanati con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'Università e della ricerca i modelli nazionali per la certificazione delle competenze:*
 - a) riferimento al profilo dello studente nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione;*
 - b) ancoraggio alle competenze chiave individuate dall'Unione europea, così come recepite nell'ordinamento italiano;*
 - c) definizione, mediante enunciati descrittivi, dei diversi livelli di acquisizione delle competenze;*
 - d) valorizzazione delle eventuali competenze significative, sviluppate anche in situazioni di apprendimento non formale e informale;*
 - e) coerenza con il piano educativo individualizzato per le alunne e gli alunni con disabilità;*
 - f) indicazione, in forma descrittiva, del livello raggiunto nelle prove a carattere nazionale di cui all'articolo 7, distintamente per ciascuna disciplina oggetto della rilevazione e certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese.*

Va ricordato che il Ministero, con circolare ministeriale del 27 gennaio 2010, ha fornito per il secondo ciclo di istruzione il modello di certificazione (DM 9/2009) da utilizzare al termine dell'obbligo di istruzione, mentre per il primo ciclo, in assenza di un modello ministeriale, le scuole sono state invitate a elaborare autonomamente un proprio modello, che è risultato molto eterogeneo: alcune scuole hanno previsto la certificazione delle competenze chiave europee, altre hanno preso in considerazione le competenze del Profilo dello studente, altre hanno fatto riferimento ai Traguardi di sviluppo delle competenze disciplinari.

Con Circolare Ministeriale n. 22 prot. AOOGGOSV 4418 del 26 agosto 2013 della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici sono stati forniti orientamenti alle scuole e agli Uffici scolastici regionali per lo sviluppo di azioni di accompagnamento delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Lo scopo principale di tali misure veniva ravvisato nell'esigenza di produrre nelle scuole e tra i docenti un'attività di informazione, formazione e ricerca sugli aspetti innovativi veicolati dal testo ministeriale. Il *Documento di lavoro del Comitato*

Scientifico Nazionale - Accompagnare le Indicazioni – Agosto 2013 allegato a tale circolare ha indicato alcune tematiche di rilievo su cui concentrare l'attività di ricerca mediante gruppi ristretti di docenti appartenenti a scuole, costituite in rete. Tra le suddette tematiche è stata inserita la valutazione, individuata da numerose istituzioni scolastiche come oggetto della propria attività di ricerca-azione anche in connessione con la certificazione delle competenze.

A fronte delle ragioni culturali e didattiche, delle disposizioni legislative, del bisogno manifestato dalle scuole e dell'eterogeneità dei modelli predisposti dalle istituzioni scolastiche, il Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali 2012 ha ritenuto opportuno proporre, per gli anni scolastici 2014/2015 e 2015/2016, la sperimentazione di un modello nazionale di certificazione delle competenze da redigere al termine della quinta classe di scuola primaria e della terza classe di scuola secondaria di primo grado. Le modalità, i criteri di valutazione da utilizzare e il modello stesso sono stati illustrati dalla Circolare Ministeriale n. 3 prot. AOOGGOSV 1235 del 13 febbraio 2015 della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici, che offre in allegato le *Linee guida* intese ad accompagnare le scuole nel processo di sperimentazione dello strumento proposto.

A seguito di una indagine quantitativa e qualitativa rivolta alle istituzioni scolastiche che hanno aderito alla sperimentazione nell'a. s. 2014/15, gli esiti del primo anno di sperimentazione sono stati sintetizzati nel Rapporto sulla rilevazione effettuata nei mesi di giugno e luglio 2015 dal titolo *Monitoraggio per la certificazione delle competenze* (circolare ministeriale n. 3/2015).

La successiva indagine quantitativa e qualitativa rivolta alle istituzioni scolastiche che hanno aderito alla sperimentazione nell'a. s. 2015/16 è il frutto di un secondo Rapporto sulla rilevazione effettuata nei mesi di giugno e luglio 2016 (secondo anno di adozione sperimentale).

A seguito dei risultati dei monitoraggi citati e sulla base delle considerazioni e delle proposte avanzate dalle scuole nel corso degli ultimi due anni, i modelli sono stati integrati e modificati dal Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni Nazionali. La Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per la valutazione del sistema di nazionale d'istruzione con nota prot. n. 2000 del 23-02-2017 ha fornito utili indicazioni circa la prosecuzione per il terzo anno della fase sperimentale di adozione dei modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo, già avviata sulla base della CM 3/2015.

Questo terzo monitoraggio, Rapporto sulla rilevazione effettuata nei mesi di giugno e luglio 2017 (terzo anno di adozione sperimentale), grazie sia al lavoro sin qui svolto dalle scuole, sia ai loro approfondimenti e riflessioni, arricchite dalle ulteriori considerazioni e osservazioni che hanno permesso l'estensione dei modelli ad una platea sempre più vasta, può costituire un utile orientamento agli addetti ai lavori nel passaggio dalla fase sperimentale a quella di adozione ordinamentale che coinvolgerà tutte le istituzioni scolastiche del primo ciclo di istruzione.

PARTE B: L'INDAGINE ON-LINE

2. L'indagine

2.1 Le azioni di accompagnamento e monitoraggio

Anche nel terzo e ultimo anno di sperimentazione la Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione, con la supervisione scientifica del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni 2012, ha previsto una serie di iniziative finalizzate a fornire supporto alle scuole impegnate nei processi di ricerca e adozione sperimentale dei modelli nella loro versione semplificata.

Il rinnovo del progetto sperimentale ha costituito occasione utile per iniziative di informazione, formazione e ricerca, rivolte alle scuole interessate, anche per diffondere gli elementi fondamentali della cultura della valutazione. Ogni Ufficio scolastico regionale, per il tramite dell'apposito Staff regionale incaricato dell'accompagnamento alle Indicazioni per il primo ciclo, ha potuto:

- realizzare seminari regionali o territoriali di carattere informativo e formativo sui temi della valutazione, delle competenze, della didattica innovativa, coinvolgendo dirigenti scolastici e referenti/responsabili delle azioni di scuola;
- stimolare la progettazione, a livello di reti di ambito, di specifiche iniziative formative sui temi della “didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base” previsti dalla priorità 4.2 del Piano nazionale per la formazione dei docenti (formalizzato con DM 767 del 19-10-2016);
- sviluppare azioni di monitoraggio “mirato” con metodi qualitativi, per approfondimenti all'interno delle scuole interessate a realizzare momenti qualificati di dialogo professionale sulle innovazioni valutative;
- validare e valorizzare la documentazione prodotta nell'ambito dell'adozione delle Indicazioni 2012 e delle nuove modalità di valutazione e certificazione, anche attraverso la costruzione di *repository* e banche-dati di facile accesso.

Per rilevare l'impatto dei modelli semplificati e raccogliere le osservazioni delle scuole sono state previste, anche per l'a. s. 2016-2017, azioni di monitoraggio della sperimentazione condotte con le stesse modalità utilizzate negli anni scolastici precedenti:

- a **livello nazionale**, attraverso un apposito questionario on-line che le scuole hanno potuto compilare al termine dell'anno scolastico (indagine quantitativa);
- a **livello regionale**, attraverso uno o più momenti di confronto tra scuole sperimentatrici (focus territoriali, seminari, incontri mirati condotti dagli staff regionali per le Indicazioni/2012 e dal Servizio ispettivo), ove registrare osservazioni, problemi, soluzioni adottate.

Come negli anni precedenti è stato istituito un Gruppo di lavoro operativo incaricato di elaborare un rapporto di monitoraggio relativo all'adozione sperimentale dei modelli semplificati di certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione. I risultati dell'indagine quantitativa svolta a livello nazionale attraverso il questionario on line sono oggetto di analisi nei paragrafi seguenti (parte B del Rapporto).

L'insieme delle azioni di monitoraggio realizzate a livello regionale, nonché altre utili osservazioni e valutazioni sull'andamento della sperimentazione (confluite in una specifica relazione che ogni staff ha inoltrato al Gruppo di lavoro per il tramite della Direzione Generale per gli

Ordinamenti scolastici e per la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione) e sui suoi possibili ulteriori sviluppi sono illustrate nella successiva *Parte C - Approfondimenti qualitativi* del presente Rapporto.

2.2 Gli strumenti dell'indagine: il questionario

Per la rilevazione delle osservazioni pervenute dalle scuole è stato predisposto un apposito questionario, coincidente solamente in parte con quello utilizzato durante i primi due anni di sperimentazione poiché i modelli nazionali oggetto di sperimentazione nell'a. s. 2016/2017, pur mantenendo l'impianto complessivo già validamente sperimentato e apprezzato dalle scuole, sono stati semplificati per rispondere alle esigenze segnalate dalle scuole ed in vista di un loro uso più funzionale.

Pertanto, il questionario contiene in parte alcuni quesiti già proposti ma adeguatamente rimodulati, in parte domande relative a questioni sollevate durante i primi due anni di sperimentazione.

È stata, inoltre, mantenuta la possibilità per le scuole di inserire alla fine del questionario, in un apposito campo aperto, utilizzando un massimo di 250 caratteri, una osservazione, un suggerimento o un rilievo che l'istituzione scolastica ha ritenuto utile far pervenire alla Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione.

Il questionario è stato predisposto online in modo da rendere più efficiente sia la compilazione, sia la successiva elaborazione delle risposte. Erano invitate a rispondere al questionario sia le istituzioni scolastiche che hanno proseguito la sperimentazione già avviata negli anni precedenti sia le istituzioni scolastiche di nuova adesione.

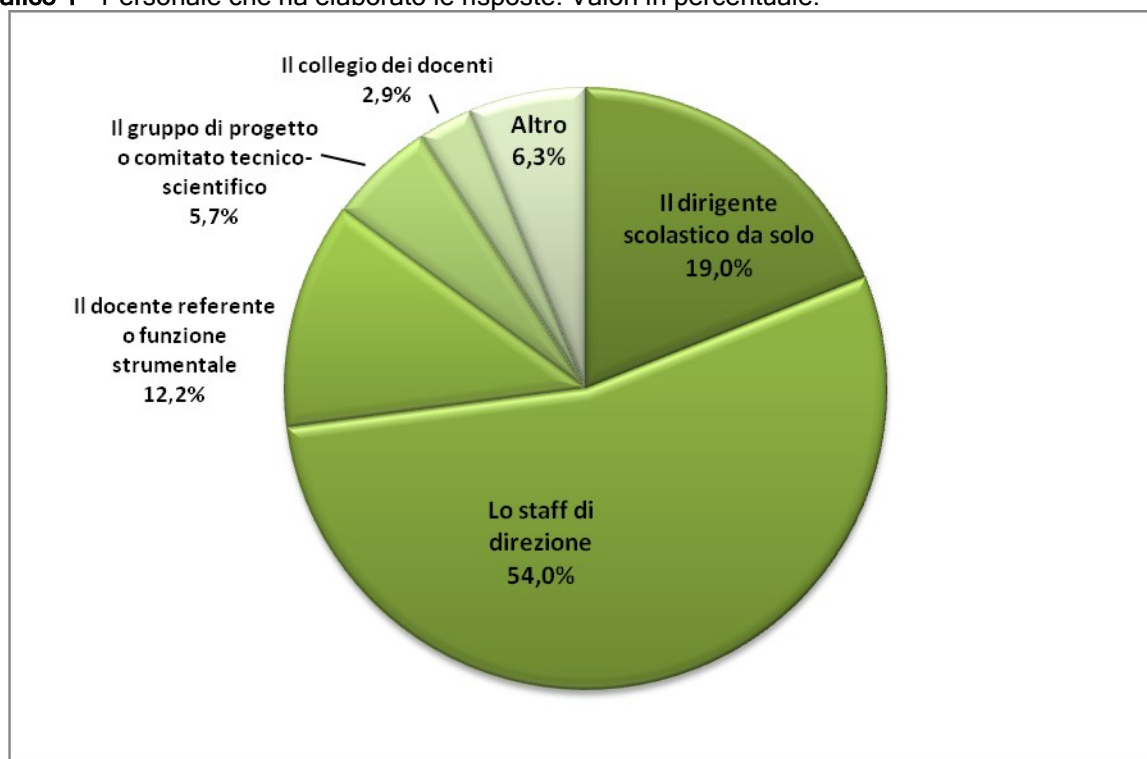
Nella predisposizione del report si è proceduto alla presentazione dei dati più significativi emersi, utilizzando tabelle di sintesi e grafici esplicativi.

Sono stati utilizzati grafici a torta per la presentazione dei dati relativi alle domande che richiedevano una sola risposta, mentre sono stati impiegati istogrammi, corredati da tabelle riportanti valori assoluti e valori percentuali, per le domande alle quali potevano essere fornite fino a tre risposte. In quest'ultimo caso le risposte aggregate, in percentuale, forniscono percentuali complessivamente superiori a 100 in quanto non fanno riferimento al numero delle scuole rispondenti. Tutti i grafici e tutte le tabelle elaborate sono riferite a un campione di 1.949 istituzioni scolastiche ricavato dall'insieme dei questionari risultati validi dopo aver eliminato quelli incompleti, duplicati, errati.

La compilazione del questionario è stata gestita dai dirigenti scolastici, che potevano rispondere personalmente oppure avvalersi di altre figure istituzionali (staff di direzione, docente referente o funzione strumentale, gruppo di progetto o comitato tecnico-scientifico, Collegio dei docenti o altro).

È stato, pertanto, chiesto alle scuole di indicare la funzione rivestita nell'istituzione dalla persona o dalle persone che hanno compilato il questionario. Rispetto all'anno precedente si conferma l'alta percentuale di compilazione del questionario da parte dello staff di direzione (54%) seguito da una significativa percentuale di compilazione del questionario da parte del dirigente scolastico (19%) e del docente referente o funzione strumentale (12,2%). Se, dunque, da un lato si conferma che la compilazione del questionario è stata frutto di un lavoro collegiale, dall'altro permane una certa percentuale di compilazione individuale che, unitamente a un basso coinvolgimento del collegio dei docenti (2,9%) sembrerebbero far pensare, invece, a difficoltà di condivisione delle scelte organizzative e didattiche all'interno della comunità professionale. Questi dati, tuttavia, non ci rivelano se la compilazione del questionario sia stata preceduta da una riflessione più ampia e diffusa tra tutti i docenti delle questioni sottese alle domande, come si auspicava nelle linee guida allegate alle istruzioni del Comitato scientifico nazionale (Grafico 1).

Grafico 1 - Personale che ha elaborato le risposte. Valori in percentuale.



2.3 Le scuole partecipanti

La popolazione di riferimento risulta costituita sia dalle istituzioni scolastiche del primo ciclo che hanno proseguito la sperimentazione già avviata negli anni precedenti, sia dalle istituzioni scolastiche di nuova adesione. Nel corso dei tre anni di sperimentazione si è verificato via via un incremento delle scuole che hanno adottato i modelli sperimentali: nell'a. s. 2014/2015 hanno partecipato 1.477 istituzioni scolastiche, nell'a. s. 2015/2016 le scuole partecipanti sono state 2.183 e nell'a. s. 2016/2017 la partecipazione è salita fino a 2.689 istituti del primo ciclo. C'è stata, dunque, una tendenza costante all'incremento, più forte tra il primo e il secondo anno.

Il totale delle istituzioni scolastiche, statali e paritarie, che hanno risposto validamente al questionario on line è di 1.949 unità su un totale di 2.689 istituzioni scolastiche aderenti alla sperimentazione, pari al 72,5%, percentuale superiore a quello dello scorso anno che si era fermata intorno al 69%. Si registra, pertanto, un buon tasso di rappresentatività con una minima variabilità a livello regionale. Eccettuate poche regioni con percentuali di risposte al questionario on line inferiori alla media nazionale, tutte le altre hanno risposto molto positivamente all'indagine on-line attestandosi sulla media nazionale o superandola ampiamente (Tabella n.1).

Tabella 1 - Numero delle istituzioni scolastiche che hanno risposto al questionario. Dati assoluti e in percentuale per Regione

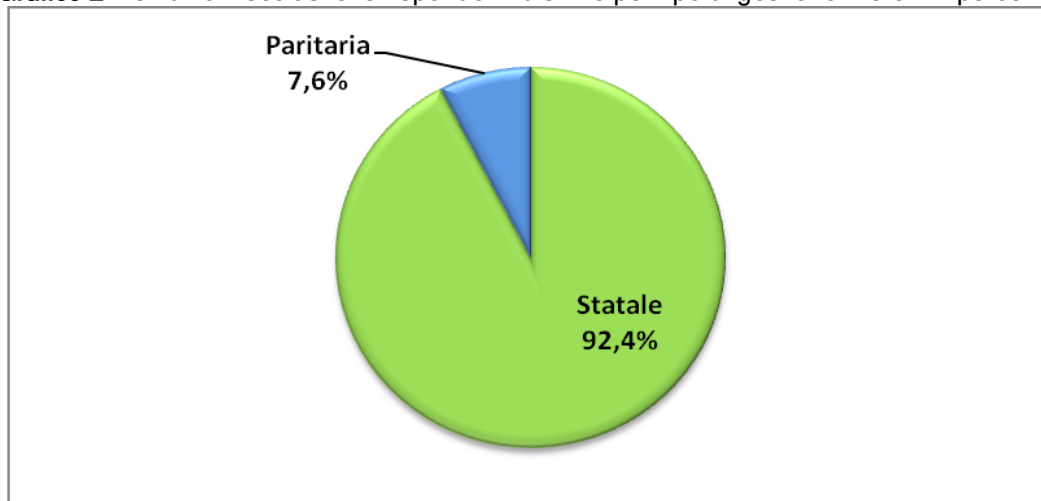
Regione	Scuole aderenti alla sperimentazione	Risposte al questionario on-line	%
ABRUZZO	122	88	72,1%
BASILICATA	56	48	85,7%
CALABRIA	157	119	75,8%
CAMPANIA	367	273	74,4%
EMILIA ROMAGNA	191	136	71,2%
FRIULI VENEZIA GIULIA	45	40	88,9%
LAZIO	92	64	69,6%
LIGURIA	65	51	78,5%
LOMBARDIA	388	326	84,0%
MARCHE	78	58	74,4%
MOLISE	23	18	78,3%
PIEMONTE	135	20	14,8%
PUGLIA	210	185	88,1%
SARDEGNA	48	35	72,9%
SICILIA	222	151	68,0%
TOSCANA	140	104	74,3%
UMBRIA	61	53	86,9%
VENETO	289	180	62,3%
TOTALE	2.689	1.949	72,5%

3. Adozione del modello di certificazione

3.1 Il contesto

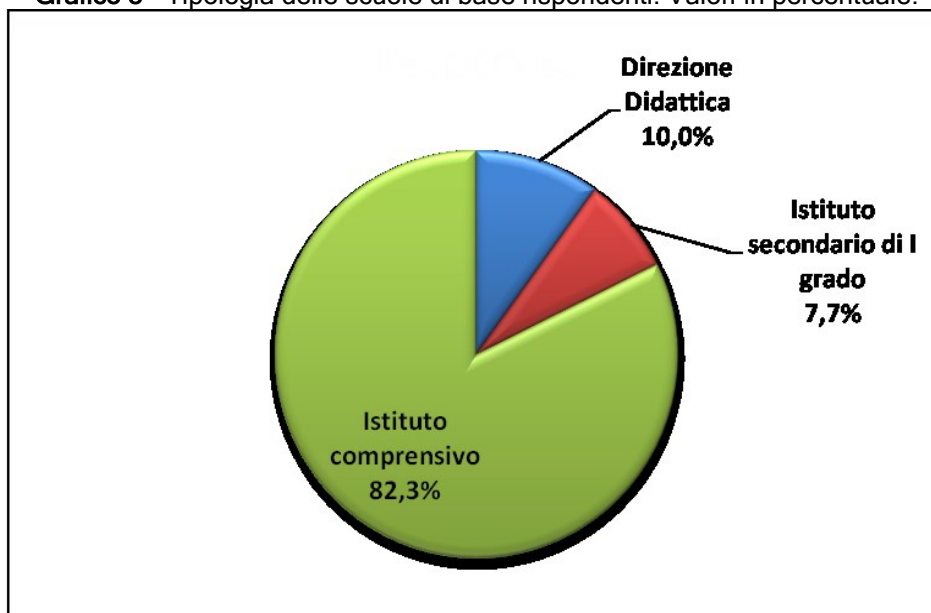
I modelli di certificazione delle competenze sono stati sperimentati principalmente da istituzioni scolastiche statali (92,4% del campione) anche se si rileva una discreta percentuale, pari al 7,6%, di scuole paritarie aderenti. Rispetto ai primi due anni di sperimentazione il dato relativo alla partecipazione delle scuole paritarie risulta in aumento di oltre due punti percentuali denotando un crescente interesse e coinvolgimento delle scuole paritarie nei confronti dei cambiamenti in atto in materia di valutazione (Grafico 2).

Grafico 2 - Istituzioni scolastiche rispondenti distinte per tipo di gestione. Valori in percentuale.



Per quanto riguarda la tipologia di istituzioni scolastiche rispondenti al questionario, si registra una sostanziale coincidenza con i dati rilevati nei due anni precedenti. Il Grafico 3 conferma, infatti, la maggiore partecipazione di Istituti comprensivi (82,3%), seguita dalle Direzioni didattiche (10%) e dalle Scuole secondarie di primo grado (7,7%), in linea con il dato nazionale che vede quasi l'88% di istituti comprensivi sul totale delle istituzioni scolastiche statali del primo ciclo (fonte Miur: *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale" Anno Scolastico 2016/2017*).

Grafico 3 - Tipologia delle scuole di base rispondenti. Valori in percentuale.



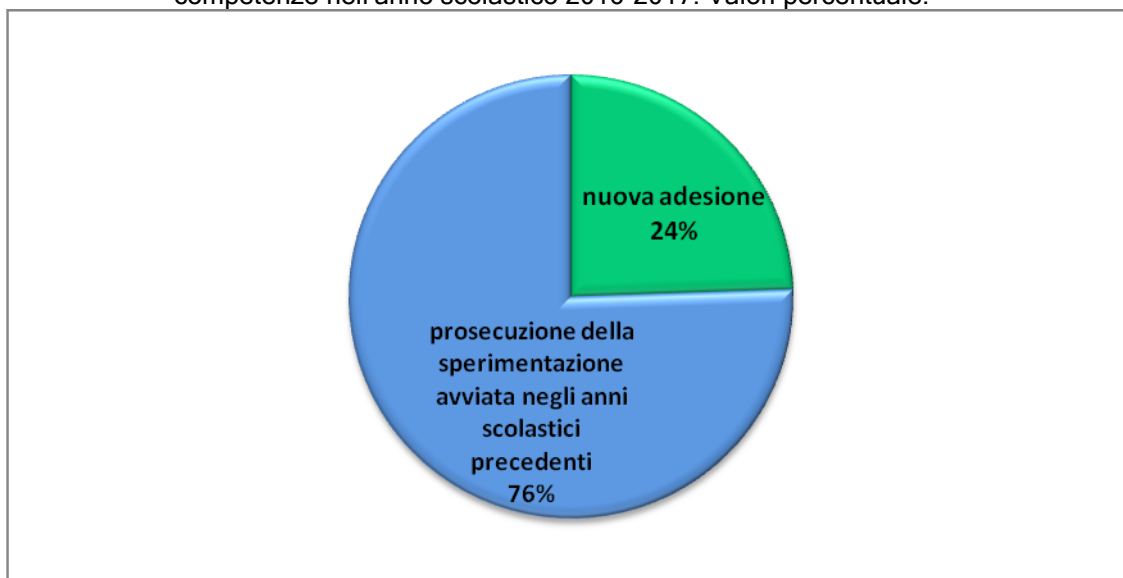
3.2 Dati sull'adozione del modello. Prosecuzione e rinnovo

È stato richiesto alle istituzioni scolastiche di indicare se la partecipazione della scuola alla sperimentazione del modello di certificazione delle competenze nell'anno scolastico 2016/2017 è stata una prosecuzione della sperimentazione avviata negli anni scolastici precedenti oppure una nuova adesione.

È risultato che il 76% delle istituzioni scolastiche coinvolte stanno proseguendo un percorso iniziato sin dal primo anno di sperimentazione, o comunque nell'anno scolastico successivo, salvaguardando la continuità e la coerenza dell'utilizzo della nuova strumentazione valutativa (Grafico 4). Sono, dunque, molte le scuole che si sono rese protagoniste attive in azioni di informazione, formazione e ricerca sulle pratiche progettuali, didattiche e valutative coerenti con l'impostazione pedagogica del curricolo per il primo ciclo.

È, inoltre, interessante che circa un quarto delle scuole del campione abbia iniziato il percorso in questo ultimo anno di sperimentazione, segno di una crescente disponibilità da parte delle istituzioni scolastiche sul tema delle competenze e delle pratiche valutative.

Grafico 4 - Continuità di partecipazione delle scuole alla sperimentazione del modello di certificazione delle competenze nell'anno scolastico 2016-2017. Valori percentuale.



Ai fini del presente monitoraggio è interessante esaminare le motivazioni che hanno indotto le scuole ad adottare i modelli sperimentali sia come prosecuzione della sperimentazione già avviata sia come nuova adesione.

Le motivazioni

Alla domanda “*Quali sono le motivazioni più significative che hanno portato la scuola a confermare la sperimentazione o ad avviarla?*” la risposta prevalente, con 1.357 scelte, pari al 69,6%, riguarda gli aspetti pedagogici (es. didattica per competenze) che il modello intende far emergere e mettere alla prova. Seguono, rispettivamente con il 63,4% e il 52,6% di preferenze, la possibilità di superare le incertezze degli ultimi anni con una proposta nazionale e la corrispondenza del modello con il lavoro svolto dalla istituzione scolastica in materia di valutazione.

Presentano percentuali inferiori le motivazioni dipendenti dalle scelte della dirigenza o dello staff della scuola (21%) e quelle legate ad esigenze di semplificazione delle procedure (19,8%).

Confrontando le risposte fornite dalle scuole con quelle rilevate nei precedenti due anni di sperimentazione, si conferma una crescente attenzione da parte delle istituzioni scolastiche nei confronti degli aspetti pedagogici del modello e, in particolare, della didattica per competenze che è sottesa all'adozione del documento proposto.

Grafico 5 - Motivazioni più significative che hanno portato la scuola a confermare la sperimentazione o ad avviarla.

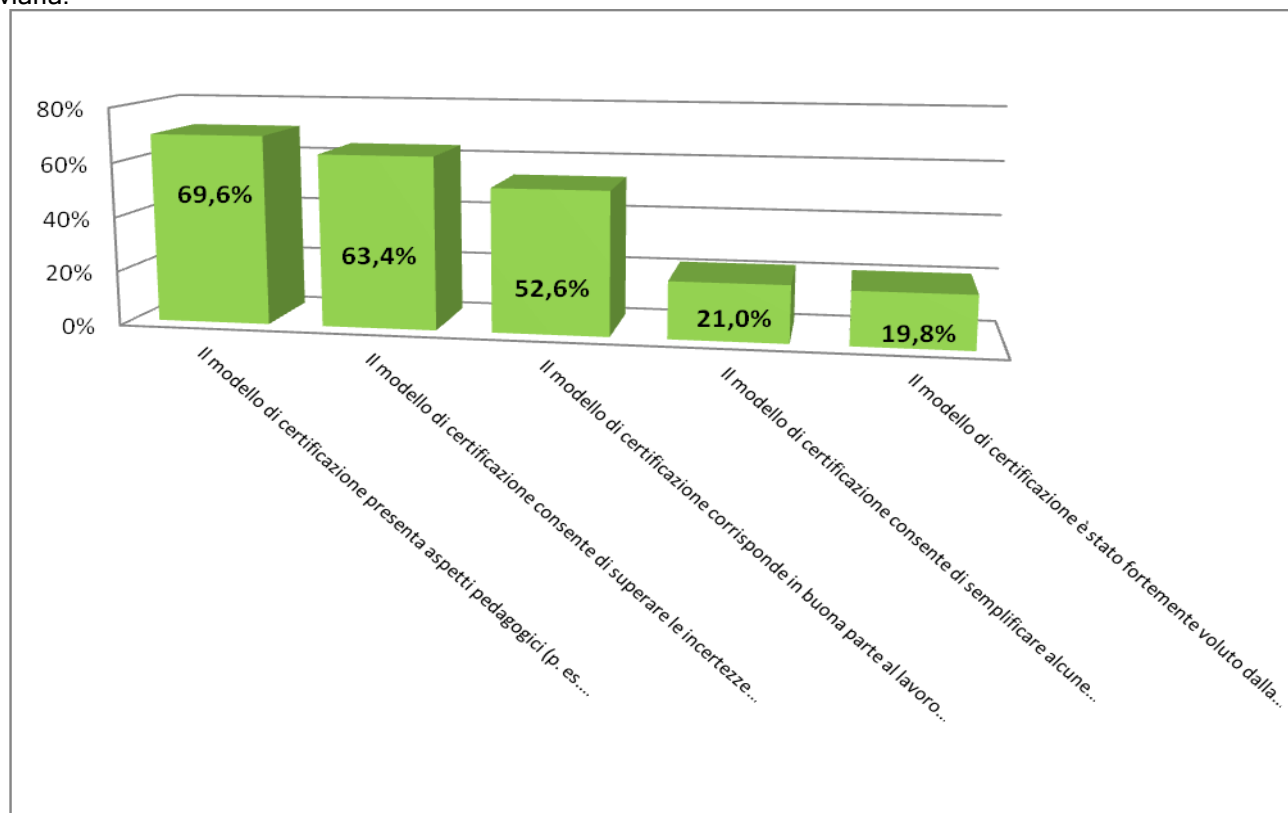


Tabella 2 (rif. Grafico 5) - Motivazioni più significative che hanno portato la scuola a confermare la sperimentazione o ad avviarla (fino ad un massimo di tre risposte)

Quali sono le motivazioni più significative che hanno portato la scuola a confermare la sperimentazione o ad avviarla? (sono possibili più risposte, fino a un massimo di tre)	%	N.
Il modello di certificazione presenta aspetti pedagogici (p. es. didattica per competenze) che meritano di essere messi alla prova	69,6%	1357
Il modello di certificazione consente di superare le incertezze con una proposta di carattere nazionale	63,4%	1235
Il modello di certificazione corrisponde in buona parte al lavoro finora svolto dalla scuola in materia di valutazione	52,6%	1025
Il modello di certificazione consente di semplificare alcune procedure	21%	409
Il modello di certificazione è stato fortemente voluto dalla dirigenza e dallo staff della scuola	19,8%	385

3.3 Impatto sul curriculum e sulla formazione dei docenti

Secondo l'impianto teorico delle Indicazioni nazionali, la certificazione delle competenze dovrebbe comportare una rivisitazione della didattica, della valutazione e, in generale, del curriculum. Pertanto, al fine di verificare l'impatto che la partecipazione alla sperimentazione ha avuto sul modo di lavorare della scuola, è stato chiesto all'istituzione scolastica quali cambiamenti significativi fossero stati posti in atto nella scuola a seguito dell'adozione del modello.

Dalle risposte sono emersi una positiva retroazione sulla didattica e un generale coinvolgimento da parte dell'intera comunità professionale relativamente alle diverse dimensioni interessate: dal rinnovamento delle pratiche valutative, alla riflessione sulle innovazioni metodologiche e didattiche, alla ridefinizione di un curriculum verticale, alle attività di formazione. Nello specifico, il 62% dei rispondenti ha dichiarato di aver focalizzato la riflessione sul rinnovamento delle pratiche valutative (prove autentiche, osservazioni, autovalutazioni), seguito da percentuali considerevoli di scuole che hanno sviluppato specifiche innovazioni nel campo del curriculum. In particolare, il 55,5% delle scelte hanno riguardato un migliore raccordo in verticale tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, seguito dal 46% che ha deciso di adottare un nuovo curriculum di istituto ispirato alle Indicazioni Nazionali 2012 e riferibile al Profilo dello studente. Non mancano significative percentuali di scuole che hanno posto attenzione ad altri aspetti connessi alla certificazione delle competenze: il 42,2% ha condotto esperienze generalizzate di innovazioni didattiche e metodologiche mentre il 34,7% ha organizzato attività di formazione per approfondire il nuovo strumento. Del tutto marginale risulta la risposta scelta dall'11,1% delle scuole interpellate che ha dichiarato che le innovazioni didattiche sono state limitate alla disponibilità dei singoli docenti (Grafico 6).

Grafico 6 - Cambiamenti significativi nel modo di lavorare della scuola in seguito all'adozione del modello di certificazione delle competenze.

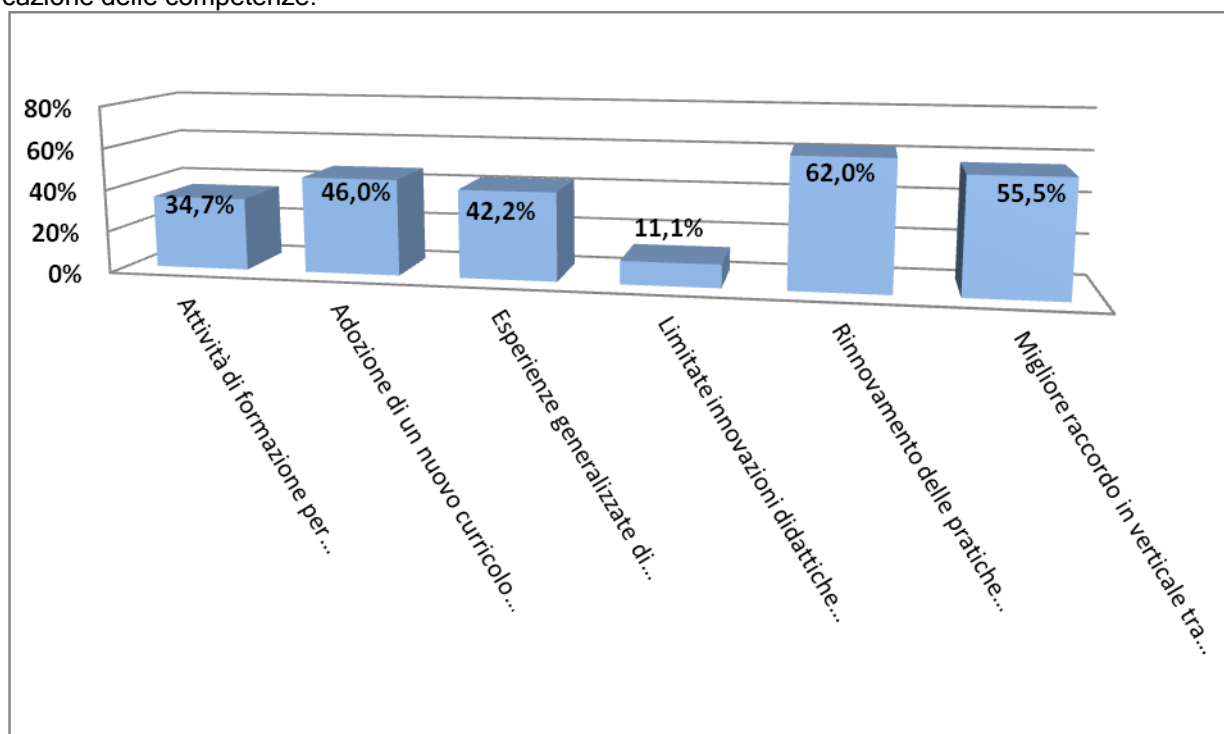


Tabella 3 (rif. Grafico 6) - Cambiamenti significativi nel modo di lavorare della scuola in seguito all'adozione del modello di certificazione delle competenze (fino a tre risposte)

In seguito all'adozione del modello di certificazione delle competenze l'istituzione scolastica ha promosso cambiamenti significativi nel proprio modo di lavorare. In quali direzioni? (Sono possibili più risposte, fino a un massimo di tre)	%	N.
Attività di formazione per approfondire il nuovo strumento	34,7%	676
Adozione di un nuovo curriculum di istituto ispirato alle Indicazioni Nazionali 2012 e riferibile al Profilo dello studente	46%	897
Esperienze generalizzate di innovazioni didattiche e metodologiche	42,2%	823
Limitate innovazioni didattiche affidate alla disponibilità dei singoli docenti	11,1%	217
Rinnovamento delle pratiche valutative (prove autentiche, osservazioni, autovalutazioni)	62%	1208
Migliore raccordo in verticale tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado	55,5%	1081

4. Modello di certificazione

4.1 Modello, competenze chiave europee e competenze trasversali

Come per i primi due monitoraggi, si è ritenuto opportuno verificare nelle scuole il grado di apprezzamento degli aspetti maggiormente significativi del modello sperimentale di certificazione delle competenze. Si deve, comunque, tenere presente che il grado di apprezzamento rilevato nel presente rapporto riguarda il modello di certificazione di cui alla nota prot. n. 2000 del 23-2-2017 che, sulla base degli esiti dei monitoraggi condotti nell'a. s. 2014/2015 e nell'a. s. 2015/2016, ha previsto per l'ultimo anno di sperimentazione una versione semplificata del modello nazionale. Pertanto, è stato chiesto alle istituzioni scolastiche di valutare nuovamente, su scala a quattro livelli, gli elementi che maggiormente caratterizzano i modelli sperimentali semplificati. Gli aspetti per i quali esprimere un giudizio di apprezzamento sono rimasti sostanzialmente gli stessi, quindi è stato possibile anche verificare se le scuole – sebbene il campione sia differente in termini assoluti e percentuali – abbiano confermato il giudizio espresso lo scorso anno.

I risultati sono presentati nella Tabella 4 in valore assoluto e percentuale per ciascuno dei quattro livelli di valutazione.

Il fattore più apprezzato è il riferimento alle competenze chiave europee ($M = 3,69$), che si incrementa anche nel livello più positivo di scelta rispetto al monitoraggio precedente (“molto” = 69,9%, contro il 62,2% del 2015 e il 65,6% del 2016). Ad un livello medio lievemente inferiore ($M = 3,61$) si colloca l'apprezzamento per l'uso di indicatori di livello in luogo dei voti decimali per la valutazione delle competenze, voce per la quale si registra però un lieve calo nella scelta più positiva (“molto” = 65,4% contro il 67,9% del 2016 e il 70,3% del 2015). Pressoché sullo stesso livello medio ($M = 3,59$) si attesta un altro fattore particolarmente apprezzato che è la descrizione semplificata delle competenze da certificare. Si tratta, in questo caso, di un elemento nuovo, non previsto nei precedenti monitoraggi.

Di poco inferiore, ma pur sempre su livelli molto positivi, è l'apprezzamento per l'assenza di una valutazione negativa della competenza ($M = 3,43$). Positivo è anche il giudizio sul riferimento al Profilo dello studente, così come definito dalle Indicazioni nazionali 2012 ($M = 3,36$) e molto simile il giudizio per la presenza di uno spazio libero destinato alla descrizione e certificazione di ulteriori competenze personali acquisite dallo studente ($M = 3,34$).

Grafico 7 - Grado di apprezzamento degli aspetti del modello di certificazione semplificato

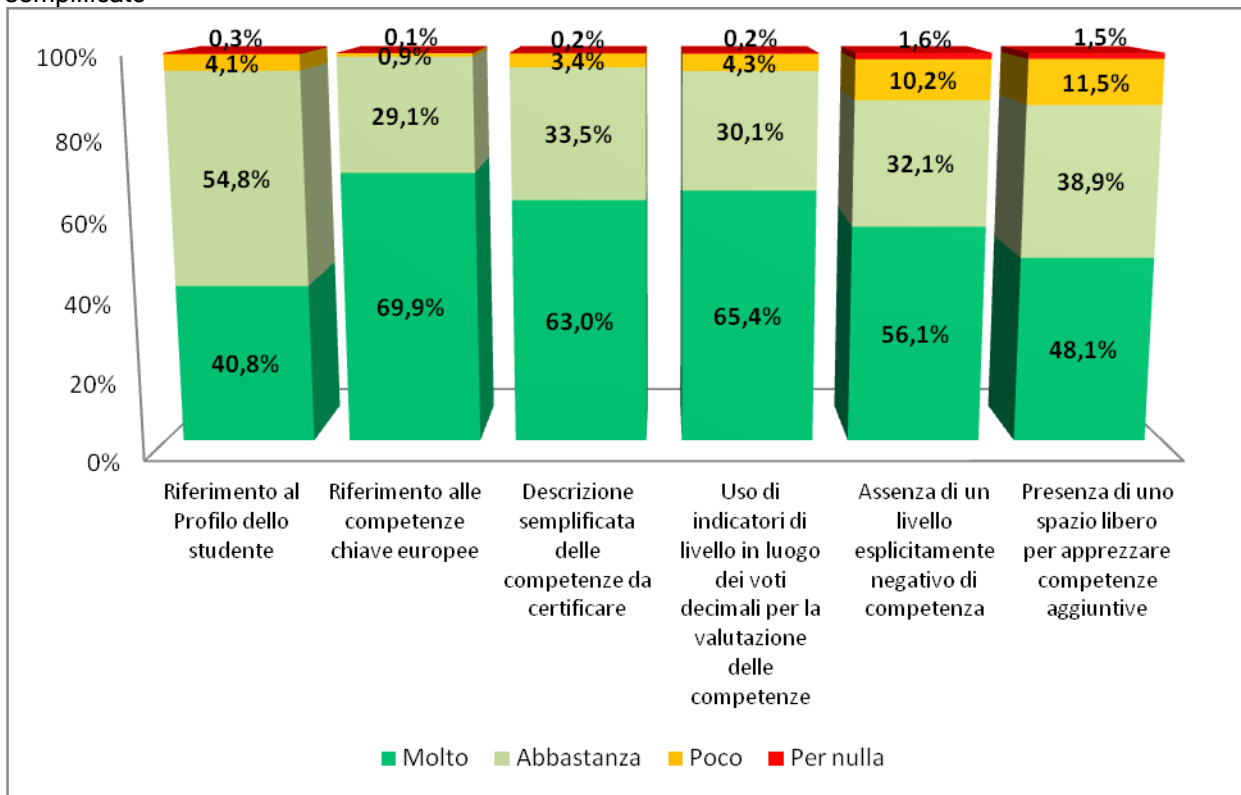


Tabella 4 (rif. Grafico 7) - Grado di apprezzamento degli aspetti del modello di certificazione semplificato.

Quanto sono stati apprezzati i seguenti aspetti del modello di certificazione di cui alla nota prot. n. 2000 del 23-2-2017?									
	Molto		Abbastanza		Poco		Per nulla		M
Riferimento al Profilo dello studente	40,8%	795	54,8%	1066	4,1%	80	0,3%	6	3,36
Riferimento alle competenze chiave europee	69,9%	1361	29,1%	567	0,9%	17	0,1%	2	3,69
Descrizione semplificata delle competenze da certificare	63,0%	1226	33,5%	652	3,4%	66	0,2%	3	3,59
Uso di indicatori di livello in luogo dei voti decimali per la valutazione delle competenze	65,4%	1273	30,1%	586	4,3%	84	0,2%	4	3,61
Assenza di un livello esplicitamente negativo di competenza	56,1%	1093	32,1%	625	10,2%	198	1,6%	31	3,43
Presenza di uno spazio libero per apprezzare competenze aggiuntive	48,1%	937	38,9%	757	11,5%	223	1,5%	30	3,34

Nota tab.4: per una maggiore sintesi, nell'ultima colonna è riportata una media ponderata (M), calcolata attribuendo 4 punti alla scelta "molto", 3 punti al livello "abbastanza", 2 punti a "poco", 1 punto a "per nulla". Come è facile notare, i valori della media ponderata risultano tutti superiori a 3, cioè mediamente superiori al livello "abbastanza"; in un paio di casi si avvicinano più al "molto" che al livello "abbastanza", segno di una valutazione complessiva molto positiva.

4.2 Certificazione degli alunni disabili

A seguito di quanto emerso dalle risposte aperte previste dai precedenti monitoraggi, sono state predisposte alcune domande su aspetti risultati problematici, in materia di certificazione delle competenze degli allievi disabili, allo scopo di esplorare le diverse soluzioni operative adottate dalle scuole.

Uno degli aspetti su cui si è incentrata la consultazione ha riguardato, in particolare, la possibilità di adeguare il modello di certificazione alle specificità degli alunni disabili o con disturbi specifici dell'apprendimento.

Le Linee guida allegate alla circolare ministeriale n. 3/2015 precisavano che *“Il modello nazionale per gli alunni con disabilità certificata viene compilato per i soli ambiti di competenza coerenti con gli obiettivi previsti dal piano educativo individualizzato (PEI)”*. Quindi, almeno in fase di prima applicazione del modello sperimentale nazionale, non era stata prevista la predisposizione di modelli specifici o di modelli semplificati per gli alunni con disabilità o altri bisogni educativi speciali. Dal monitoraggio del primo anno era però emersa l'esigenza di una diversa trattazione del problema della certificazione per gli alunni con disabilità o con BES o DSA, per una accertata difficoltà di uso del modello integrale. In alcuni casi era stato anche suggerito dalle scuole di adottare modelli flessibili o comunque personalizzabili (non essendo ritenuto sufficiente a tale scopo il solo indicatore aperto presente nel modello). Pertanto, nelle Linee guida allegate alla nota prot. n. 2000 del 23-2-2017 che ha semplificato il modello è stato previsto che *“il modello nazionale per gli alunni con disabilità certificata viene compilato, con gli opportuni adeguamenti, per renderlo coerente con gli obiettivi previsti dal piano educativo individualizzato (PEI).”*

Gli adattamenti del modello

Alle scuole è stato, pertanto, chiesto se e come avessero proceduto ad adattare il modello di certificazione per gli alunni disabili. Le scuole rispondenti si sono orientate decisamente verso l'adattamento del modello, ripartendosi tra coloro che ritengono necessario adeguare il modello per tutti gli alunni disabili senza operare distinzioni e coloro che preferiscono riservare l'adattamento del modello ai soli casi di disabilità grave (ipotesi lievemente maggioritaria con il 46,6%). Marginale, con il 7,5% dei rispondenti, la scelta delle scuole che ritengono di non dover intervenire sul modello nazionale (Grafico 8).

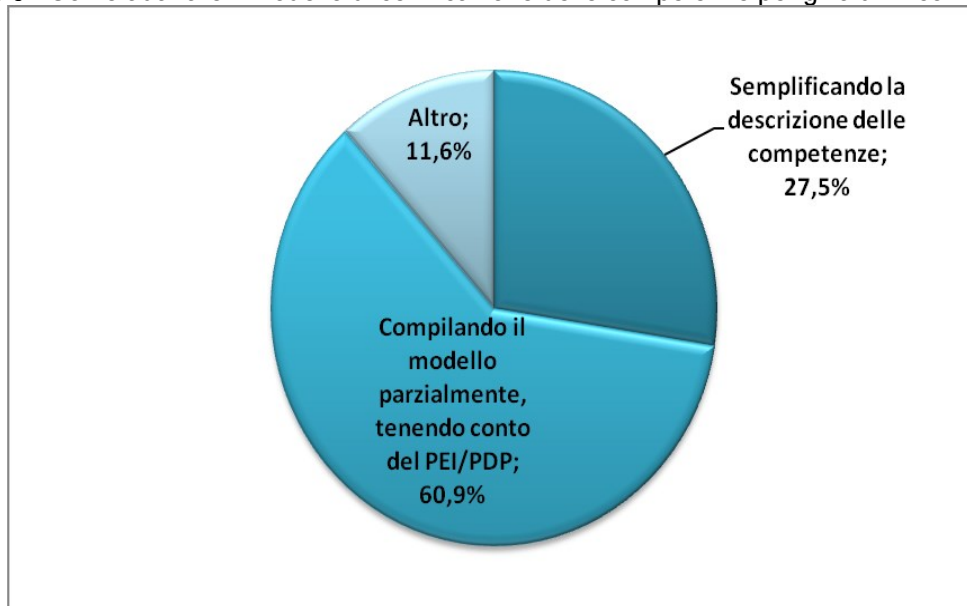
Grafico 8 - Grado di adattamento del modello di certificazione delle competenze per gli alunni con disabilità



Le modalità dell'adattamento

Il grafico 9 mostra come le scuole sperimentatrici hanno provveduto all'adattamento del modello di certificazione. L'assoluta maggioranza (60,9%) ha preferito compilare parzialmente il modello, tenendo conto del Piano Educativo Individualizzato (PEI) o del Piano Didattico Personalizzato (PDP) nel caso di alunni con disturbi specifici dell'apprendimento mentre più di un quarto dei rispondenti (27,5%) ha proceduto alla semplificazione della descrizione delle competenze. Resta una percentuale dell'11,6% che ha adottato altre modalità non meglio specificate.

Grafico 9 - Come adattare il modello di certificazione delle competenze per gli alunni con disabilità



5. Ri-orientamento della didattica

5.1 Gli strumenti e i metodi usati per la rilevazione delle competenze

Con il primo monitoraggio era emerso chiaramente che circa i due terzi (66,2%) delle istituzioni scolastiche che stavano sperimentando i modelli di certificazione delle competenze avevano utilizzato diversi e specifici strumenti per la rilevazione e l'accertamento delle competenze conseguite dagli alunni.

Preso atto di tale evidenza, si è voluto indagare, sin dal primo anno di sperimentazione dei modelli di certificazione, su quali siano tali strumenti e quali i maggiormente utilizzati nelle classi.

Rispetto alle possibili risposte proposte – si potevano scegliere più opzioni – le scuole si sono orientate, per oltre il 95%, sull'osservazione sistematica (era il 74,17% il primo anno e 97% il secondo anno). A seguire, le opzioni maggiormente indicate sono state le prove strutturate (86,7%) e le prove semistrutturate (83,9%). Tali percentuali sono rimaste sostanzialmente invariate rispetto allo scorso anno, mentre nel primo monitoraggio tali modalità avevano riscontrato un gradimento molto più basso, rispettivamente del 42% e del 21%.

È stato invece confermato lo scarso utilizzo del dossier e del portfolio dello studente (13%). Rispetto allo scorso anno, inoltre, la percentuale di risposte che indicano l'utilizzo del compito autentico è leggermente aumentato passando dall'80% all'83%, percentuale già quasi raddoppiata

l'anno precedente.

Anche le forme di autovalutazione degli alunni (73,9%) hanno fatto registrare una conferma rispetto ai valori rilevati lo scorso anno, quando si era verificata una crescita significativa dal 16,9% al 74%.

Va anche evidenziata un'altra tendenza già registrata lo scorso anno: un forte incremento della percentuale di risposte relative all'utilizzo di compiti ed esercitazioni tradizionali. Se il primo anno circa un terzo delle scuole aveva dichiarato di continuare ad utilizzare strumenti di tipo tradizionale per l'accertamento delle competenze, le istituzioni che hanno risposto in tal senso al questionario 2015/2016 sono risultate essere l'80% e nell'anno scolastico 2016/17 sono salite ulteriormente all'83,6% del totale delle scuole rispondenti.

Dall'esito di tale domanda è plausibile presupporre che accanto alle nuove modalità di valutazione dei livelli di competenza acquisiti dagli alunni (compiti autentici, rubriche valutative, forme di autovalutazione) continuano ad essere utilizzate anche forme di tipo più tradizionale quali compiti ed esercitazioni, che sembrano offrire ai docenti più sicurezza. Va anche rilevato che la coesistenza di più strumentazioni non è in sé negativa, in quanto una competenza richiede di essere esplorata con una pluralità di approcci in grado di coglierne i diversi aspetti.

Grafico 10 - Strumenti utilizzati per rilevare le competenze

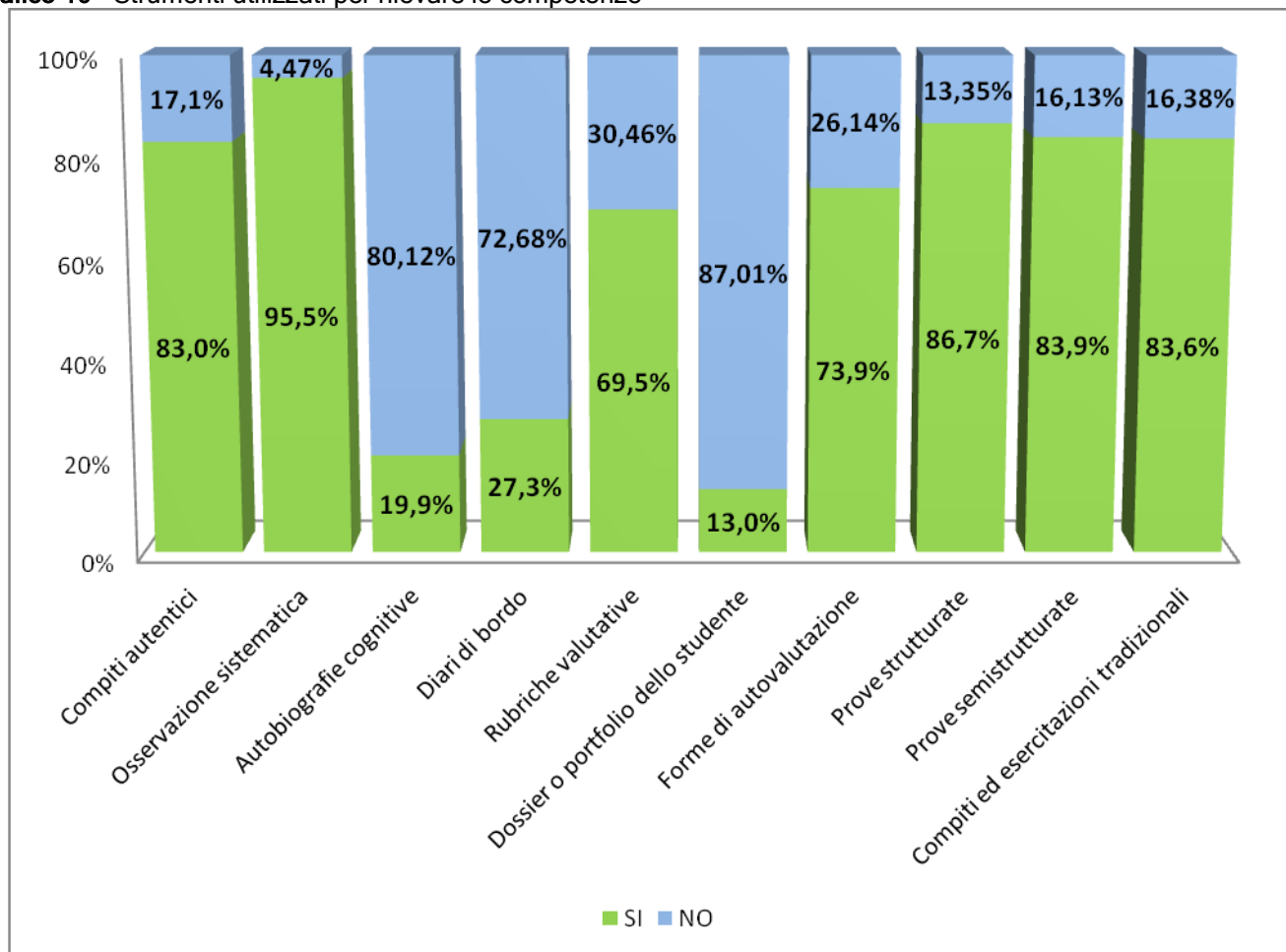


Tabella 5 (rif. Grafico 10) - Strumenti utilizzati per rilevare le competenze

Quali strumenti sono stati utilizzati per rilevare le competenze					
	SI		NO		Totale
Compiti autentici	82,95%	1615	17,05%	332	1947
Osservazione sistematica	95,53%	1860	4,47%	87	1947
Autobiografie cognitive	19,88%	387	80,12%	1560	1947
Diari di bordo	27,32%	532	72,68%	1415	1947
Rubriche valutative	69,54%	1354	30,46%	593	1947
Dossier o portfolio dello studente	12,99%	253	87,01%	1694	1947
Forme di autovalutazione	73,86%	1438	26,14%	509	1947
Prove strutturate	86,65%	1687	13,35%	260	1947
Prove semistrutturate	83,87%	1633	16,13%	314	1947
Compiti ed esercitazioni tradizionali	83,62%	1628	16,38%	319	1947

5.2 Aspetti da approfondire nella formazione in servizio

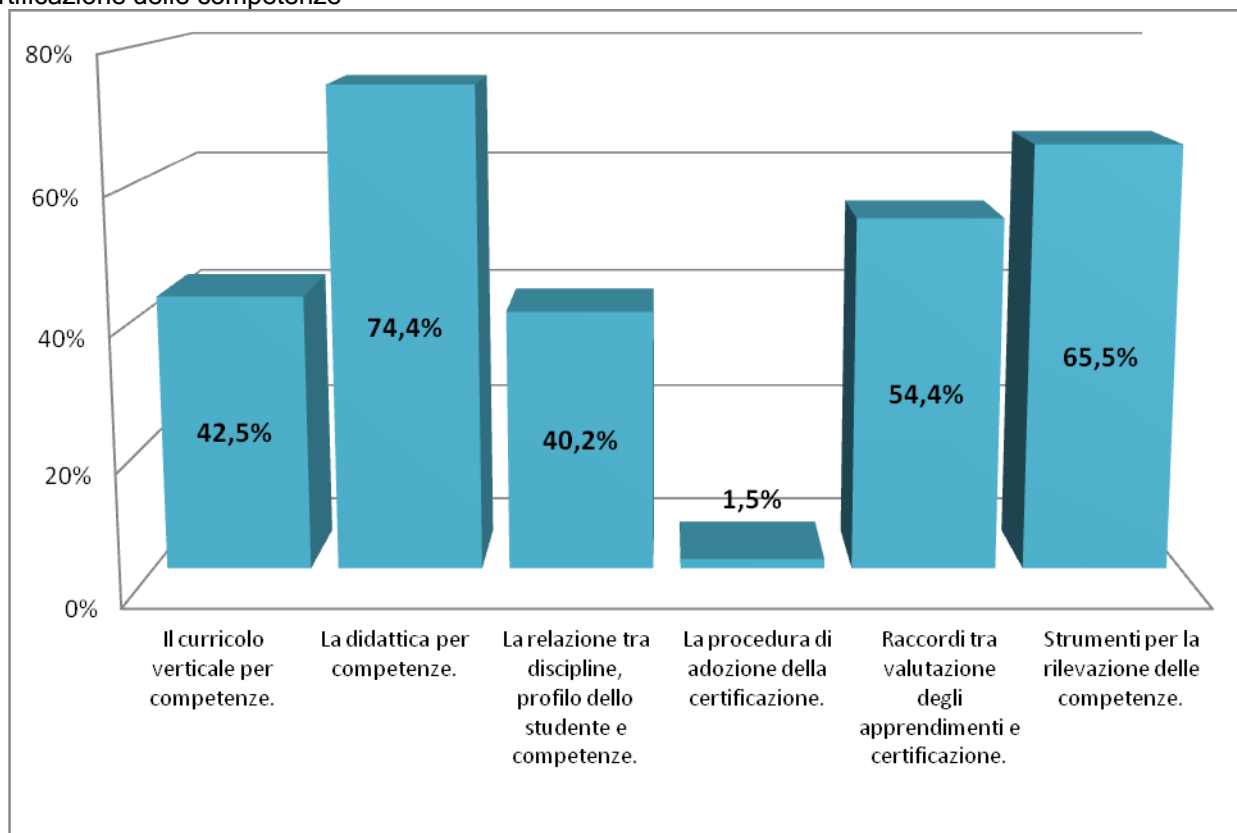
Dalle rilevazioni condotte a livello quantitativo e qualitativo nei primi due anni di sperimentazione è emersa una diffusa richiesta di formazione intesa come accompagnamento sul campo dei processi di innovazione. È stato, quindi, richiesto alle scuole di indicare gli aspetti meritevoli di essere approfonditi nella formazione in servizio in relazione alla certificazione delle competenze. Anche in questo caso veniva data la possibilità di esprimere fino a tre preferenze; di conseguenza le percentuali fanno riferimento al numero di scelte effettuate e non al numero delle scuole rispondenti. La domanda costituisce una riformulazione di una domanda proposta nel secondo anno di sperimentazione riguardante i bisogni formativi dei docenti. Pur non essendo possibile un confronto puntuale delle risposte fornite nelle due rilevazioni, si possono, comunque, individuare delle costanti già rilevate in precedenza.

Dal grafico 11 emerge che i bisogni formativi dei docenti si polarizzano su due aspetti fondamentali e complementari che sono alla base della certificazione delle competenze: da un lato la didattica per competenze (74,4%), dall'altro gli strumenti per la rilevazione delle competenze (65,5%). Molte delle scelte effettuate (54,4%) riguardano i raccordi tra la valutazione degli apprendimenti e la certificazione, tema questo che è emerso in più occasioni durante il corso di tutta la sperimentazione come passaggio che le scuole avvertono cruciale, ma allo stesso tempo non scontato, nella pratica quotidiana.

Raggiunge una percentuale ragguardevole (con il 42,5%) la necessità di formazione sul curricolo verticale per competenze, mentre nel 40,2% dei casi emerge la richiesta di approfondimento della relazione tra discipline, profilo dello studente e competenze.

Del tutto marginali sono gli aspetti amministrativi legati alla certificazione delle competenze: la procedura di adozione della certificazione raggiunge solamente l'1,5% delle preferenze delle scuole interessate dalla sperimentazione.

Grafico 11 - Aspetti da approfondire nella formazione in servizio degli insegnanti in relazione alla certificazione delle competenze



6. Comunicazione e fruibilità

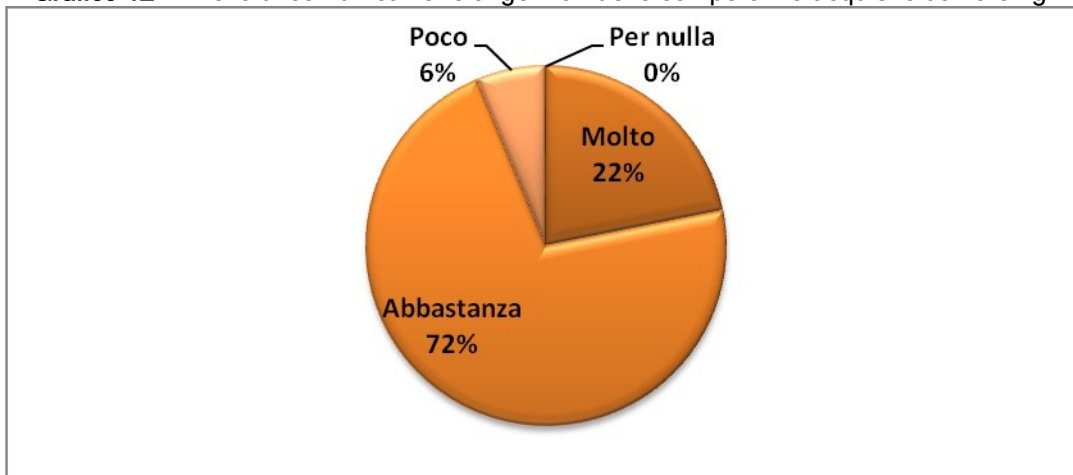
6.1 Fruibilità del modello

In tale sezione, come nei monitoraggi precedenti, si è inteso porre una domanda sul livello di fruibilità del modello e del suo impatto comunicativo sulle famiglie degli alunni, in particolare sulla chiarezza delle informazioni riportate. Si precisa che l'oggetto della domanda riguardava, in questo caso, il modello nella versione semplificata che è stata elaborata a seguito dei primi due anni di sperimentazione.

Nel merito è stato richiesto alle scuole di posizionarsi su una scala a quattro livelli, da molto a per nulla.

Dalle risposte pervenute, risulta che il modello sperimentale semplificato di certificazione risulta essere molto apprezzato anche dal punto di vista della chiarezza comunicativa nei confronti dei genitori. Il 72% dei rispondenti afferma infatti che il modello è "abbastanza" chiaro nel livello di comunicazione delle competenze acquisite dai figli e il 22% lo ritiene "molto" fruibile. Nessuna istituzione scolastica, per contro, ha dichiarato totalmente non fruibile il modello (Grafico 12).

Grafico 12 - Livello di comunicazione ai genitori delle competenze acquisite dai loro figli

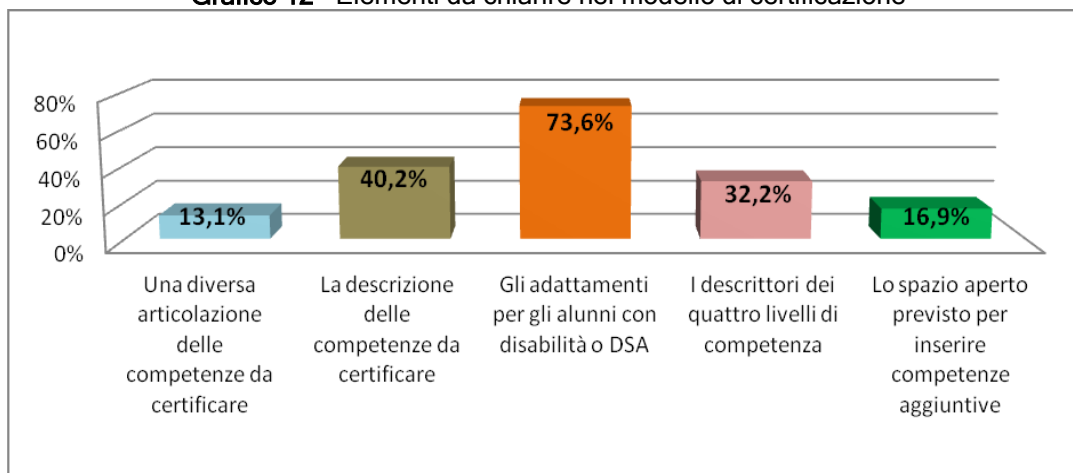


6.2 Possibili modifiche del modello

Sulla scorta degli esiti dei focus regionali condotti negli anni precedenti, è emersa la necessità di inserire nel questionario una specifica domanda in funzione proattiva. È stato quindi chiesto alle istituzioni scolastiche che hanno partecipato alla sperimentazione di indicare quali elementi sarebbe stato opportuno chiarire e migliorare nel modello di certificazione semplificato (era possibile fornire fino a tre risposte).

In quasi i tre quarti delle scuole (73,6%) l'elemento di maggiore criticità è risultato essere l'adattamento del modello per gli alunni con disabilità o DSA, confermando le perplessità espresse anche in sede di focus group. Permane, anche se con percentuali in diminuzione rispetto allo scorso anno, un 40,2% di scuole che vorrebbe precisazioni e integrazioni alla descrizione delle competenze da certificare. A seguire, il 32,2% delle istituzioni desidera ulteriori chiarimenti dei descrittori dei quattro livelli di acquisizione delle competenze. Percentuali decisamente più basse riguardano le scelte finalizzate ad un intervento sullo spazio aperto previsto per inserire le competenze aggiuntive (16,9%) e su una diversa articolazione delle competenze da certificare (13,1%).

Grafico 12 - Elementi da chiarire nel modello di certificazione



7. Analisi delle risposte aperte

Anche in questo terzo anno di sperimentazione le scuole hanno inserito osservazioni e riflessioni sulla sperimentazione del modello di certificazione delle competenze. Anche se la percentuale di utilizzo dello spazio per inserire commenti è stata minore rispetto ai primi due anni – 28,1 % versus 46% - le scuole hanno dato indicazioni interessanti che arricchiscono i dati quantitativi presentati nella prima parte del report. In ogni caso è importante il dato che in ogni regione c'è un campione di scuole che utilizza questo spazio facoltativo di parola.

Tabella 6 - Frequenze grezze e percentuali delle risposte aperte utilizzate dalle scuole nelle diverse Regioni

Regione	Risposte al questionario on-line	Risposte aperte	%
ABRUZZO	88	27	30,7%
BASILICATA	48	9	18,8%
CALABRIA	119	22	18,5%
CAMPANIA	273	73	26,7%
EMILIA ROMAGNA	136	44	32,4%
FRIULI VENEZIA GIULIA	40	7	17,5%
LAZIO	64	27	42,2%
LIGURIA	51	18	35,3%
LOMBARDIA	326	111	34,0%
MARCHE	58	19	32,8%
MOLISE	18	6	33,3%
PIEMONTE	20	4	20,0%
PUGLIA	185	55	29,7%
SARDEGNA	35	9	25,7%
SICILIA	151	26	17,2%
TOSCANA	104	27	26,0%
UMBRIA	53	15	28,3%
VENETO	180	48	26,7%
TOTALE	1.949	547	28,1%

Come si può vedere nella Tabella 6, l'utilizzo dello spazio ha un ampio repertorio di variazione, si va, infatti dal 17,2% di risposte della regione Sicilia al 42,2% di risposte delle scuole del Lazio.

7.1 I nuclei tematici emersi nelle risposte aperte

L'analisi del lessico utilizzato nelle risposte aperte identifica i nuclei tematici (Tabella 7) che le scuole hanno ritenuto di mettere in primo piano. La maggior parte delle risposte offrono riflessioni su più di un tema collegato alla certificazione delle competenze, per questa ragione la somma delle frequenze percentuali è maggiore di cento.

In generale il contenuto delle risposte aperte conferma l'orientamento emerso nelle risposte

chiuse e le indicazioni raccolte nei focus-group regionali.

È da ricordare che quest'anno le scuole hanno utilizzato un modello di certificazione rivisto sulla base delle indicazioni fornite dalle scuole alla fine dell'anno scolastico 2015/2016, pertanto le riflessioni e i suggerimenti raccolti in questo terzo anno sono molto più omogenei e convergono su alcune questioni ricorrenti, molte delle quali ribadite nei focus-group.

Tabella 2 - Nuclei tematici e occorrenze lessicali in percentuale sul totale delle risposte aperte.

Nuclei tematici	Lessico (occorrenze)	Totale frequenze/Percentuale
1.Sostegno della formazione al processo di valutazione	Formazione (75), Formare (15), Aggiornamento (3) Riflessione guidata (2), Guida (3). Informazione (2) Supporto on-line (1)	101/547 = 18%
2.Semplificazione del modello per facilitare la comprensione	Semplificare (28), Ridondanza (3), Ridurre (1), Eliminare (14), Corrispondenza (7), Chiarezza (15), Complessa (7), Famiglie e Genitori (57)	132/547 = 24%
3.Implementazione del modello per includere informazioni importanti	Adattamenti (27), Difficoltà a formulare (22), Aggiungere (15), Dividere (11) Distinguere (16) Inserire (31) Ampliare (16) Dettagliare (14) Specificare (9), Scuola dell'Infanzia (11) Spazi distinti (6), Difficile applicazione (7), Modificare (13)	198/547 = 36%
4.Effetti della valutazione delle competenze sulla didattica	Cambiare (1), Mettere in discussione (1) Stimolare (), Incentivo (), Ri-orientare ()	101/547 = 15%
5.Apprezzamento del modello rivisto	Apprezzato (22), Nessun problema (25), Più efficace (38), Efficace (10) Utile (3), Valido (2)	90/547 = 16%
6. Riflessioni su questioni più ampie	Tempo (5) Confronto (10) Annuale (5) Cultura della competenza (6) Confusione (5) Incongruenza (12)	43/547 = 8%

Il sostegno della formazione al processo di valutazione delle competenze.

Il 18% delle risposte aperte fa riferimento alla necessità di investire nella formazione dei docenti. Si tratta di una frequenza importante ma non alta, che trova la sua ragione anche nell'investimento delle reti che in molti casi hanno attivato percorsi di formazione e autoformazione che hanno fruito di competenze interne alle scuole; peraltro il 35% delle scuole ha dichiarato nelle risposte chiuse di aver attivato percorsi di formazione specifici.

Parte delle scuole avvertono la necessità di formazione – nelle diverse forme di fruizione, in presenza oppure on-line – per meglio rispondere ai cambiamenti che la certificazione delle competenze comporta. In particolare le scuole ritengono necessaria una formazione che affronti tre complessità (Riquadro1):

- la prima riguarda l'utilizzo e la messa a punto di strumenti efficaci (compiti di realtà, rubriche valutative, diari di bordo, osservazione sistematica) per la valutazione delle competenze;
- la seconda complessità riguarda la gestione dei cambiamenti sul piano della didattica che la valutazione delle competenze comporta, per esempio allestire e lavorare in una classe intesa come ambiente di apprendimento;

- la terza complessità riguarda la relazione fra apprendimenti disciplinari e competenze trasversali.

Riquadro1: esempi di risposte relativi al nucleo tematico della formazione

- *Investire nella formazione sulle competenze da parte del MIUR.*
- *Riprendere le attività di formazione con la presentazione di buone pratiche consolidate.*
- *Fondamentale è "aggredire" la resistenza che ancora molti insegnanti dimostrano nei confronti della didattica per competenze, avvertita come lontana dalla loro formazione.*
- *Occorre ancora approfondire la formazione sulla certificazione per competenze e la differenza con la valutazione docimologica.*
- *Adeguate formazione dei docenti sul nuovo modo di valutare le competenze per evitare il riferimento alla valutazione numerica.*

Semplificazione del modello per facilitare la comprensione dei destinatari

Il modello di certificazione, come tutti i testi informativi, per risultare efficace deve veicolare informazioni chiare e comprensibili. La revisione del modello effettuata alla fine del monitoraggio dello scorso anno scolastico aveva preso in carico la forte richiesta che proveniva dalle scuole in tal senso. Tuttavia il 24% delle risposte aperte continua a suggerire una qualche forma di semplificazione del modello. Le richieste di semplificazione riguardano essenzialmente la dimensione linguistica, per esempio un lessico più chiaro per la descrizione delle competenze e dei profili (Riquadro 2).

Continua a permanere la preoccupazione – già espressa nelle risposte al questionario del primo anno – che non tutte le famiglie possano comprendere un linguaggio troppo tecnico (Riquadro 3) poco diffuso nelle famiglie. In qualche caso si richiama la necessità di esplicitare gli indicatori osservabili delle competenze valutate, un'operazione che renderebbe maggiormente comprensibile la scheda per i genitori, ma anche per gli altri ordini di scuola.

Riquadro 2: esempi di risposte relativi al nucleo tematico della semplificazione del modello

- *Sarebbe utile declinare nel Certificato delle competenze le "evidenze" osservabili per ciascuna di esse, in maniera da essere più chiari con l'utenza e tra ordini di scuole.*
- *Si ritiene che la competenza n. 8 non sia adeguatamente definita, generando molta confusione.*
- *Il modello deve essere di facile lettura, sufficientemente chiaro per comunicare ai genitori le competenze acquisite dai loro figli.*
- *Si ritiene che i profili delle competenze siano esposti in modo eccessivamente prolisso e ridondante: la descrizione dovrebbe limitarsi ad un'unica frase, strutturata in modo semplice e snello.*

Riquadro 3: esempi di risposte relativi al nucleo tematico della semplificazione del modello

- *Sarebbe opportuno chiarire ulteriormente la descrizione delle competenze al fine di permettere alle famiglie una proficua comprensione del documento.*
- *Bisognerebbe connotare meglio gli indicatori con descrittori chiari che diano una lettura inequivocabile della differenza tra valutazione disciplinare e competenza, ancora poco chiara per le famiglie.*
- *Un punto da migliorare è la socializzazione del modello di certificazione delle competenze con le famiglie.*
- *La denominazione INTERMEDIO corrisponde ad un livello buono di competenze e il termine INTERMEDIO è svilente agli occhi delle famiglie.*

- *Necessario comunicare alle famiglie cos'è questa certificazione*
- *In generale i genitori non hanno consapevolezza della valutazione e la vivono come un giudizio. In altri casi ancora non hanno competenze tali da comprendere finalità e strumenti della scuola. Questo rende il certificato poco utile per le famiglie.*

Sempre nell'ottica della semplificazione le scuole riterrebbero utile l'utilizzo di un'unica scheda:

- *Unica scheda con valutazione apprendimenti, competenze e prove nazionali valutate con livelli, non voti, come per competenze (non livello negativo).*

Implementare il modello per includere informazioni importanti

Il 36% delle risposte propone una micro implementazione del modello. Le implementazioni del modello identificano tre diverse possibilità di azione:

- a) sull'artefatto della scheda, p.e. aggiungendo voci, spazi oppure dettagliando qualche dimensione dello strumento (Riquadro 4);
- b) permettere di personalizzare la scheda per gli alunni con BES o con DSA (Riquadro 5), si tratta di una richiesta molto frequente;
- c) condividere, più di quanto si faccia attualmente, esperienze, strumenti e buone pratiche, ma anche diffondere l'adozione del modello a tutte le scuole (Riquadro 6).

Le richieste di implementazione dell'artefatto non vanno interpretate come richieste antagoniste a quelle di semplificazione; spesso il miglioramento della schede richiede entrambe le azioni.

In questo nucleo tematico sono state conteggiate anche le richieste di coinvolgere l'ultimo anno della scuola dell'infanzia nella certificazione delle competenze (Riquadro 6). Anche se si tratta di una richiesta con bassissima frequenza (9 scuole su 547, pari a meno del 2%), è interessante perché nelle argomentazioni è evidente l'interesse a tener dentro una cornice coerente la scuola dell'infanzia impegnata nell'elaborazione dei profili oppure di documenti con informazioni sull'alunno per la transizione alla scuola primaria.

Permane la necessità di conoscere, confrontarsi con quanto prodotto da altre scuole del territorio, ma anche avere un confronto sul piano nazionale. Si tratta di un'istanza importante che denota la consapevolezza della scuola della irrinunciabilità di processi di co-costruzione (Riquadro 6).

Riquadro 4: esempi di risposte relativi al nucleo tematico "implementazione del modello"

- *Dare maggior rilievo allo spazio aperto, previsto nel modello, per la certificazione delle competenze acquisite in contesti informali e non formali al fine di una valutazione formativa efficace.*
- *Sarebbe utile declinare nel Certificato delle competenze le "evidenze" osservabili per ciascuna di esse, in maniera da essere più chiari con l'utenza e tra ordini di scuole.*
- *È emersa una certa difficoltà a sintetizzare un livello di competenza per le discipline espressive (Musica, Arte, Scienze motorie).*
- *Gli indicatori esplicativi di livello risultano di difficile applicazione per la competenza n. 6 in riferimento alla seguente descrizione: "Ha cura e rispetto di sé e degli altri come presupposto di uno stile di vita sano e corretto...".*
- *Si riscontrano difficoltà nell'attribuire l'indicatore di livello all'ottava voce del modello in quanto fa riferimento a materie di diversa matrice*
- *Voto sostituito da giudizi descrittivi riferiti a livelli raggiunti.*

Riquadro 5: esempi di risposte relativi al nucleo tematico “implementazione del modello”/BES

- (...) *Per alunni con BES sarebbe necessario un adattamento con campi aperti in relazione alle competenze chiave.*
- *Ulteriori chiarimenti per la certificazione delle competenze di alunni con disabilità/DSA e concreta possibilità di modificare la scheda.*
- *In merito alla scheda per la valutazione delle competenze degli alunni diversamente abili abbiamo evidenziato nel questionario la risposta semplificando la descrizione delle competenze che riteniamo debba essere collegata dalle scuole ai PEI e ai PDP.*

Riquadro 6: esempi di risposte relativi al nucleo tematico “implementazione del modello”/diffusione.

- *Conoscere materiali prodotti da altre scuole e ricerche realizzate con modelli operativi, su didattica, valutazione e certificazione competenze*
- *Confronto fra istituzioni scolastiche del territorio che hanno adottato la certificazione delle competenze, per mettere in luce punti di forza e di debolezza*
- *Si auspica l'adozione del modello per la certificazione delle competenze a livello nazionale, in modo da avere uno strumento unitario per tutte le scuole.*
- *Prevedere una certificazione delle competenze anche per la scuola dell'infanzia nell'ottica di una continuità.*
- *Si rileva nuovamente l'assenza di un modello istituzionale atto a certificare le competenze in uscita per la Scuola dell'Infanzia.*
- *Si ritiene inoltre opportuno allargare la certificazione alla scuola dell'infanzia (l'Istituto ha infatti predisposto autonomamente una scheda di rilevazione).*

Effetti della valutazione delle competenze sulla didattica

Anche quest'anno nelle domande aperte le scuole hanno voluto offrire una riflessione sugli effetti dell'adozione del modello di certificazione sulla didattica. Le scuole esprimono consapevolezza che l'attività didattica, l'azione progettuale, la messa a punto di strumenti di valutazione devono cambiare (Riquadro 7) per garantire maggiore coerenza tra la valutazione e la didattica. Si tratta di un cambiamento avviato, da implementare e fortemente ricercato dalle scuole.

Riquadro 7 esempi di risposte relativi al nucleo tematico “Effetti sulla didattica”.

- *Adottare un nuovo modello delle competenze è senz'altro motivo per rimettere in discussione le pratiche didattiche consolidate, ma anche per dare valore ed efficacia in materia di valutazione (...).*
- *Riteniamo che la Certificazione sia uno stimolo forte per modificare-cambiare la didattica tradizionale.*
- *Sarebbe importante essere accompagnati da una formazione specifica che riguardi le metodologie innovative che formano alunni competenti.*

Riflessioni su questioni più ampie

Poche scuole tematizzano, infine, questioni più generali. Pur trattandosi di frequenze poco significative il contenuto delle riflessioni è interessante da proporre all'attenzione di tutte le altre scuole.

Riquadro 8: Esempi di risposta su questioni più ampie

- *L' istituzione rileva la necessità di chiarimenti riguardo alla certificazione di alunni che si avvalgono dell'istruzione parentale.*
- *È molto importante a nostro avviso trovare soluzioni coerenti e indicazioni operative maggiormente uniformi per una migliore diffusione della "cultura" della valutazione e della certificazione degli apprendimenti e delle competenze.*
- *Lavorare maggiormente alla diffusione della cultura delle competenze, a livello più ampio, in modo tale che la società civile le faccia proprie.*
- *Riteniamo che offrire ai genitori la Certificazione delle competenze in aggiunta al documento di valutazione generi confusione.*
- *Sarebbe auspicabile fornire ai genitori un unico documento che dia spessore e significato alla certificazione delle competenze parimenti alla valutazione disciplinare finale.*
- *Il documento dovrebbe diventare obbligatorio per tutte le scuole.*
- *Ho rilevato una grande confusione in molte scuole, perché adottano il nuovo modello senza aderire alla sperimentazione, sostituendo quindi i livelli con i voti.*

Infine il 16% delle scuole ha utilizzato lo spazio aperto esclusivamente per esprimere apprezzamento per la scheda così come è stata rivista alla luce del secondo anno di sperimentazione e non ritiene necessaria alcuna modifica.

PARTE C: APPROFONDIMENTI QUALITATIVI

8. Orientamenti emergenti dai report degli staff regionali

Questo capitolo del report presenta una lettura di sintesi del terzo anno di sperimentazione (2016/17) dei modelli di certificazione delle competenze per il primo ciclo (così come modificati con nota MIUR n. 2000 del 23-2-2017), sulla base dei report regionali predisposti dagli staff regionali di supporto alle Indicazioni/2012.

Ogni Ufficio Scolastico Regionale, sulla scorta di quanto indicato nella nota MIUR n. 6945 del 16-6-2017 è stato invitato a redigere un report sull'andamento della sperimentazione nelle scuole del primo ciclo della propria regione, seguendo la traccia di un apposito format, attraverso un rapporto diretto con una rappresentanza delle scuole sperimentatrici.

Gli Uffici regionali hanno adottato modalità diverse, prevalentemente attraverso incontri di carattere provinciale, aperti alla partecipazione delle scuole sperimentatrici. In alcune regioni si è adottata la metodologia del rapporto diretto con alcune scuole, ove svolgere "focus" con una rappresentanza limitata di operatori scolastici.

Le relazioni di sintesi sono state inviate da 16 Uffici Scolastici Regionali su 18 interessati alla sperimentazione nazionale (Trento, Bolzano e Valle d'Aosta non sono state coinvolte nella sperimentazione).

8.1 La terza annualità della sperimentazione

Il terzo anno della sperimentazione ha visto un incremento delle scuole partecipanti rispetto al secondo anno (2.689 istituzioni scolastiche del primo ciclo nell'a. s. 2016-17, rispetto a 2.183 istituzioni nell'a. s. 2015-16), confermando il persistente interesse dimostrato dalle scuole nei confronti dell'innovazione. Solo poche unità scolastiche hanno "rinunciato" a proseguire la sperimentazione a fronte di moltissimi nuovi "arrivi". Alcune scuole, inoltre, non hanno formalizzato con delibera di collegio un'adesione sostanziale, mentre in qualche caso non c'è stato il tempo di riadattare i modelli iniziali della sperimentazione.

Come è noto la sperimentazione avviata nell'a. s. 2014-15 (CM 3/2015) lasciava libertà di partecipazione alle scuole, attraverso un'adesione espressa formalmente dal collegio dei docenti. Mentre per i primi due anni il modello è rimasto invariato, per la prosecuzione al terzo anno è stata adottata una semplificazione del modello, anche per rispondere a molte sollecitazioni espresse dalle scuole e raccolte nel monitoraggio relativo al secondo anno (reso noto dal MIUR il 12 ottobre 2016: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/40409/11210>).

La terza annualità è venuta a coincidere con la fase di attuazione della legge 107/2015, che al comma 181 affidava all'esecutivo una delega per innovare le norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze. I due processi in atto (la sperimentazione e la scrittura del decreto delegato) sono rimasti distinti, anche se la presenza di una fitta rete di scuole sperimentali ha consentito agli estensori del decreto di trarre suggerimenti utili alla sua elaborazione. Questo aspetto lo si nota nell'art. 9 del D.lgs. 62/2017 che riprende in sintesi molte delle raccomandazioni segnalate dalle scuole in materia di certificazione delle competenze nel primo ciclo.

L'adesione alla sperimentazione, uniformemente distribuita in tutte le regioni italiane, conferma la tradizionale propensione del primo ciclo di istruzione verso l'innovazione pedagogica, a partire dalla

dimensione “formativa e orientativa” della valutazione (principio per altro richiamato anche nella delega legislativa).

L’adozione dei nuovi strumenti di certificazione è andata al di là della mera adozione di una nuova procedura amministrativa, ma è diventata occasione per ricostruire con coerenza – nelle situazioni migliori – il processo di certificazione in una operazione “a ritroso” che vedesse coinvolte anche le pratiche valutative e progettuali delle scuole (curricolo per competenze e didattiche per compiti). Molte relazioni regionali segnalano quindi la positività dell’intera operazione che ha consentito di tenere viva la tensione verso le innovazioni in materia curricolare, didattica e valutativa. Su questa base si registra una forte propensione delle scuole (e delle loro reti) ad inserire i temi correlati alla certificazione (come il curricolo verticale per competenze, la didattica per competenze, la valutazione e rilevazione degli apprendimenti) tra i punti maggiormente richiesti per le attività di formazione. Del resto, anche il DM n. 767/2016, recante il Piano Nazionale di Formazione dei Docenti, inserisce tra le sue nove priorità due temi fortemente attinenti il quadro qui considerato: la priorità relativa alla didattica per competenze e all’innovazione metodologica e la priorità relativa alla valutazione degli apprendimenti.

8.2. Il supporto degli Uffici Scolastici Regionali

In quasi tutte regioni gli staff regionali Indicazioni/2012 (per i quali si è dovuto registrare qualche avvicendamento nella composizione ed una minore reattività) hanno svolto una funzione di consulenza e supporto alle scuole impegnate nella sperimentazione, attraverso modalità diverse:

- a) Conferenze di servizio provinciali (o regionali) per la presentazione della c.m. 2000/2017 per il rinnovo e la prosecuzione della sperimentazione;
- b) Iniziative di tipo seminariale, di carattere regionale o provinciale, in cui presentare gli esiti del lavoro dell’anno precedente (es.: USR Puglia) e mettere a fuoco i “nodi concettuali” della certificazione (rapporto tra apprendimenti disciplinari e competenze trasversali, procedure di rilevazione delle competenze, implicazioni di natura didattica) (USR Sardegna, USR Toscana);
- c) Incontri pubblici, con partecipazione di rappresentanze nazionali (MIUR, CSN, ecc.) per consolidare la cultura della valutazione e presentare il “senso” delle innovazioni in atto e in fieri (Legge 107/2015) (es.: USR Campania, USR Liguria, USR Piemonte);
- d) Iniziative formative promosse direttamente dagli USR o sulla base di richieste di scuole o loro reti o territori, su aspetti significativi della nuova procedura, spesso con attenzione alla specificità della scuola dell’infanzia o degli allievi in situazione di disabilità;
- e) Presenza intensificata in territori ove si è riconosciuto utile introdurre stimoli culturali aggiuntivi, anche in forma di ricerca-azione;
- f) Produzione di materiali informativi e divulgativi (video, brochure, spazi web, consulenza on line) (USR Lombardia), con la valorizzazione delle reti e delle scuole polo (USR Puglia);
- g) Momenti formativi rivolti a particolari target di destinatari, per preparare figure di supporto alla formazione (es: USR Veneto) o di supporto al monitoraggio (es: USR Emilia-Romagna).

La formazione connessa alla certificazione delle competenze si è sviluppata come prosecuzione delle misure di accompagnamento sulle Indicazioni (2013-2016). Oggi risulta essere una delle più “richieste” nelle opzioni dei docenti. In alcune regioni il tema della didattica per competenze è al primo posto o nei primi delle scelte (es.: USR Liguria, USR Calabria, ecc.). In Lombardia, ad esempio, sono state attivate 56 reti di scopo sulla didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base (USR Lombardia). Nelle Marche 117 corsi sui 256 del piano regionale hanno al centro la

“didattica per competenze e innovazione metodologica” (USR Marche).

La struttura tecnica regionale (USR, staff, dirigenti tecnici) sta collaborando all’attivazione dei percorsi formativi, a volte realizzando momenti di apertura per corsi di ambito o di reti di scuole (es. USR Veneto). Molte scuole, autonomamente, hanno inserito nei piani di formazione di istituto il tema della didattica e della valutazione delle competenze (USR Abruzzo). Tuttavia, si fa notare, il processo di innovazione ha “bisogno di un congruo tempo affinché sia sedimentato dall’intera comunità professionale” (USR Piemonte). Per “vivere” il curricolo in maniera proattiva e dare luogo ad una vera comunità di pratica, molte scuole segnalano l’esigenza di “...agire sulle condizioni materiali (strutture e spazi adeguati), concettuali (sperimentazione di nuove metodologie), interpersonali (adozione di nuovi stili relazionali) ...” (USR Toscana).

8.3 Monitoraggio qualitativo e coinvolgimento delle scuole nei focus

Il monitoraggio nazionale sul terzo anno di sperimentazione è stato realizzato nei mesi di giugno e luglio 2017 con un duplice strumento:

- a) un questionario strutturato inviato ad ogni scuola sperimentale. Le risposte sono oggetto di trattazione analitica nel presente report;
- b) un monitoraggio qualitativo, rivolto ad un gruppo più limitato di scuole-campione in ogni regione, di cui si dà conto nel presente paragrafo.

In diverse regioni sono poi stati effettuati autonomi monitoraggi sullo stato di sviluppo della sperimentazione tramite indagini, questionari, contatti diretti con i dirigenti scolastici impegnati nel progetto o responsabili di reti (es.: USR Lombardia, USR Piemonte, ecc.). In varie realtà gli esiti sono stati restituiti alle scuole attraverso seminari e sono stati elaborati Report regionali.

Era stato suggerito agli Staff regionali Indicazioni/2012 – con la nota MIUR prot. n. 6945 del 16-6-2017 – di contattare con modalità anche differenziate le scuole impegnate nella sperimentazione, anche per raccogliere in modo diretto orientamenti, valutazioni, suggerimenti. Si dà conto nella tavola che segue delle modalità adottate nelle singole regioni.

Regione	Modalità prescelta	Soggetti coinvolti
Abruzzo	8 Focus group su 8 scuole (2 scuole per ogni provincia)	Gruppi di insegnanti in ciascuna delle 8 scuole partecipanti
Basilicata	4 Focus group in 4 scuole sperimentatrici	Gruppi di insegnanti rappresentativi delle 4 scuole interessate
Calabria	6 Focus in 6 scuole sperimentatrici	Dirigenti, referenti, docenti delle 6 scuole interessate
Campania	6 Focus distinti in 6 scuole sperimentatrici	Dirigente, vicario, funzioni strumentali, referenti di classe delle 6 scuole
Emilia-Romagna	9 focus provinciali, aperti ai rappresentanti delle scuole sperimentatrici	121 rappresentanti (collaboratori, funzioni strumentali) delle scuole sperimentali
Friuli Venezia Giulia*	-----	-----
Lazio*	-----	-----
Liguria	5 focus con 5 scuole sperimentatrici delle diverse province	Operatori scolastici delle 5 scuole coinvolte
Lombardia	11 Focus in 11 scuole sperimentatrici di diverse province	Operatori scolastici delle 11 scuole coinvolte
Marche	Questionario a risposte aperte	---
Molise	2 focus presso scuole sperimentatrici	Operatori scolastici e membri staff

		USR
Piemonte	2 Focus in 2 scuole sperimentatrici	Una decina di operatori scolastici delle scuole interessate
Puglia	6 focus presso 6 scuole sperimentatrici	Rappresentanti di circa 60 scuole della regione.
Sardegna	2 focus interprovinciali	Rappresentanti di numerose scuole della regione (dirigenti e referenti)
Sicilia	3 Focus provinciali	Dirigenti, membri di staff e docenti rappresentativi di 33 scuole
Toscana	2 giornate regionali di monitoraggio per gruppi di scuole sperimentatrici (54 scuole)	77 operatori rappresentativi delle scuole invitate ai focus
Umbria	3 focus regionali aperti alle scuole sperimentatrici	Circa 60 Dirigenti e docenti referenti delle scuole invitate
Veneto	7 focus provinciali con rappresentanze di scuola sperimentatrici	35 scuole (dirigenti referenti e rappresentanze docenti)

* Dato non pervenuto.

I focus hanno coinvolto prevalentemente i docenti responsabili di istituto (funzioni strumentali, responsabili di progetto, ecc. che quasi tutte le scuole sperimentatrici hanno attivato) ed in misura più limitata i dirigenti scolastici, interpellati sull'impatto della certificazione nel lavoro progettuale delle scuole.

8.4 Forme di documentazione e *repository*

Da segnalare che in quasi tutte le regioni sono stati attivati spazi web dedicati (in genere nell'ambito dei servizi on line sulle Indicazioni sul sito dell'USR o presso scuole-polo), ove dar conto delle iniziative e presentare materiali significativi. Alcune regioni hanno fatto uno specifico investimento sulla documentazione (USR Sardegna), considerandola nel suo valore professionale, storico-istituzionale, sociale, come servizio alla comunità scolastica, "per rendere visibile l'azione della scuola".

Si riportano, di seguito, i link ai siti istituzionali dedicati alle Indicazioni 2012 e ad ulteriori servizi web di documentazione.

Regione	Link di riferimento	Materiali disponibili
Abruzzo	http://comprensivo3chieti.gov.it/certificazione.competenze/docs/	Documentazione percorsi di ricerca Sito dedicato
Basilicata	http://www.utsbasilicata.it/index.php?option=com_content&view=categy&id=457&Itemid=477	Area dedicata sul sito istituzionale USR
Calabria	http://www.istruzione.calabria.it/v-seminario-nazionale-sulle-indicazioni-nazionali-le-competenze-tra-apprendimento-misurazione-e-certificazione-la-parola-alle-scuole/	Sito USR dedicato al seminario nazionale
Campania	USR Campania – Ufficio IV Ordinamenti scolastici http://www.ordinamentiuscampania.it/node/145 I.C. “Galileo Galilei” di Arienzo (CE) www.scuolarienzo.gov.it http://siinsegnaolecompetenze.blogspot.it/	Sito USR dedicato e spazio web scuola polo
Emilia Romagna	http://istruzioneer.it/category/indicazioni-primi-ciclo/ http://istruzioneer.it/scuola-dell-infanzia-e-indicazioni/ http://istruzioneer.it/category/certificazione-delle-competenze/	Sito USR dedicato Atti seminario nazionale Infanzia

Friuli Venezia Giulia	https://sites.google.com/site/nucelovalidazione/ http://competenzeprimociclousrfvg.jimdo.com/	Repository di strumenti Sito USR dedicato Competenze 1° ciclo
Lazio	http://www.usrlazio.it/index.php?s=1181	Sito USR dedicato
Liguria	Sezione del sito dell' Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria : http://www.istruzioneliguria.it/index.php?option=com_content&task=view&id=2876&Itemid=11 Genova: Convitto Don Milani Colombo di Genova http://www.donmilani.wikischool.it/index.php/ricerche-e-progetti/competenze Istituto Comprensivo Valle Stura http://www.icvs.it/ ; Imperia: Istituto Comprensivo Riva Ligure e San Lorenzo al Mare http://www.icrivasanlor.it/ ; La Spezia: Istituto Comprensivo Santo Stefano Magra http://www.comprensivosantostefanoisa12.it/ ; Savona: Istituto Comprensivo Savona I , http://www.icsavonaprimo.it/ .	Sito USR dedicato Siti scuole capofila
Lombardia	http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/aree-tematiche/didattica-percompetenze/materiali-seminari-regionali-2016/	Sito USR dedicato
Marche	www.indicazioninazionali.marche.it	Sito USR dedicato
Molise	http://www.isssgiordano.gov.it/corso-di-formazione-competenze-in-azione http://www.deliveryunitcampania.eu/fad	Siti di riferimento
Piemonte	http://indicazioninazionali.istruzioneepiemonte.it/?page_id=98 area dedicata portale USR Piemonte http://www.arigabelli.gov.it/index.php?option=com_content&view=article&id=149&Itemid=331 area dedicata Direzione Didatti A. Gabelli Torino http://icsantantonino.gov.it/NewsDettaglio.php?id=93 area dedicata IC Sant'Antonino di Susa – Torino – http://www.rds.it/ Rete Scuole del Saluzzese	Sito USR dedicato e siti scuole capofila
Puglia	http://www.pugliausr.it/ apposito banner “Indicazioni nazionali”	Archivio di buone pratiche nell'apposito spazio del sito USR
Sardegna	http://www.istruzione.sardegna.it/prima/staff-regionale/	Repository di materiali, buone pratiche, atti di seminari
Sicilia	http://www.usr.sicilia.it/index.php?option=com_content&view=article&id=932&catid=27	Sito USR dedicato
Toscana	http://www.toscana.istruzione.it/certificazione_competenze/index.shtml (piattaforma E-Learning)	Materiali di documentazione
Umbria	http://istruzione.umbria.it/	Sito USR e spazi specifici nelle scuole polo
Veneto	http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/?s=primo+ciclo http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/?s=competenze e sito www.piazzadellecompetenze.net (settore primo ciclo)	Sito USR con spazi dedicati e siti collaterali

8.5 Le osservazioni emergenti dai focus

8.5.1 Le caratteristiche del nuovo modello

L'ancoraggio al profilo degli allievi e alle competenze chiave

Il riferimento alle competenze chiave europee, meglio evidenziato nel nuovo modello, viene decisamente apprezzato, come “orizzonte di senso”, elemento di chiarificazione e di migliore leggibilità del documento di certificazione. Si riscontra coerenza tra competenze europee e profilo dell'allievo (USR Campania). Il nuovo modello è stato vissuto come “documento di sintesi rispetto al curriculum” (USR Umbria). In qualche caso si elogia il riferimento alla Unione europea, anche per interpretarne le opportunità in termini di “mercato del lavoro, coesione sociale, riconoscimento delle qualifiche” (USR Calabria).

Viene comunque richiamato anche il valore del profilo dello studente, “fortemente centrato sull'aspetto sociale e civico della formazione dell'alunno”, che però si vorrebbe affrontare in modo meno marginale. Il modello di certificazione, comunque, sollecita una maggiore attenzione alla “dimensione metacognitiva dell'apprendere e all'autovalutazione” in vista di una “maggiore efficacia” degli apprendimenti (USR Basilicata) e della valorizzazione dell'autonomia e dell'iniziativa di ogni allievo. Il richiamo alle competenze europee è un incentivo a promuovere “una cittadinanza attiva, pensiero critico e autonomia cognitiva” (USR Sardegna).

Si condivide anche l'eliminazione, nel format della certificazione, del riferimento alle discipline. Questo evita che ci siano docenti che si “appropriano di una competenza nell'ambito della propria disciplina” (USR Lombardia).

Alcune perplessità riguardano la formulazione degli indicatori relativi alle competenze artistico-espressive (che sembra richiedere un giudizio complessivo su aspetti diversi) e alle due lingue straniere (per cui sono previsti traguardi istituzionali diversi) e all'area STEM (scienze, matematica e tecnologie) che “dipingono un livello difficilmente raggiungibile in uscita dal primo ciclo” (USR Toscana). Viene citata anche la problematica CLIL (USR Piemonte).

La richiesta di incorporare le diverse abilità sembra però “confermare la perdurante tendenza ad una valutazione ancorata alle discipline, piuttosto che alla capacità degli allievi di mostrare le proprie competenze in compiti complessi” (USR Veneto). Tuttavia, la cosiddetta “ottava competenza” ha in alcuni casi consentito di “valorizzare gli studenti impegnati nella sperimentazione della pratica musicale – DM 8/2011” (USR Campania). In qualche caso si eccepisce (USR Emilia-Romagna) sull'uso riduttivo del termine “creativo” in questa area, che ne limiterebbe il campo d'azione.

Anche la “sofferenza” rispetto alle competenze digitali (con sproporzione tra le aspettative e i mezzi disponibili nelle scuole) può far pensare che a volte non si colga il nesso con esperienze realizzate dagli allievi fuori della scuola né la pervasività odierna dei contesti digitali. Si dovrebbe “avvicinare la didattica agli interessi digitali degli studenti” (USR Toscana).

In alcune relazioni si forniscono utili precisazioni circa una migliore formulazione dei diversi enunciati di competenza (USR Emilia-Romagna), in altre si chiede che la semplificazione non porti a una “eccessiva schematizzazione” (USR Sicilia). Ad esempio, alcuni vorrebbero un maggior dettaglio delle competenze sociali e civiche.

La descrizione dei 4 livelli di competenza

Emerge un generalizzato consenso sulla strutturazione in quattro livelli di competenza (con assenza di un livello negativo) e la loro formulazione discorsiva, sostitutiva dei voti in decimi, che consente di “articolare con maggiore completezza il profilo dello studente e descrivere cosa sa fare” (USR Marche), in una ottica pro-attiva. Utile la presenza di un livello “iniziale” anche per orientare successivi processi. Sarebbe opportuna qualche puntualizzazione, in quanto il livello “A” “risulta in

alcuni casi troppo esigente per gli alunni di scuola primaria” (USR Molise), il livello B tende all’eccellenza, il livello D va chiarito ai genitori e comunque richiede una interpretazione personalizzata. In qualche relazione si sottolinea la presenza di qualche tecnicismo di troppo negli enunciati (USR Toscana).

Da alcune parti si chiederebbe di “appoggiare” i quattro livelli a rubriche specifiche delle singole discipline (USR Veneto). Comunque andrebbe puntualizzato che il grado di raggiungimento di competenza è da intendersi “come ciò che un alunno conosce e mette in pratica” (USR Lombardia). La descrizione consente di dare conto dei “livelli crescenti di evoluzione della padronanza” (USR Sardegna).

In qualche caso si preferirebbe un numero più ampio di livelli, con descrizioni più dettagliate e minuziose, ad esempio inserendo un nuovo quinto livello tra quello “intermedio” e quello “avanzato” che apparirebbero troppo distanti (USR Basilicata e altri). Alcuni fanno notare che la dicitura “svolge scelte consapevoli” non appare appropriata per il livello intermedio (USR Campania).

Non sempre è agevole il confronto tra i docenti per arrivare ad interpretazioni condivise dei livelli: la presenza di linee di accompagnamento (o rubriche) eviterebbe interpretazioni soggettive (USR Liguria).

Le scelte certificative per alunni disabili e con BES

Le pratiche delle scuole si stanno orientando verso una pluralità di soluzioni:

- a) una rielaborazione radicale e personalizzata del modello, che tenga conto del PEI;
- b) il mantenimento in toto del modello standard (soluzione più diffusa);
- c) il mantenimento del format di base, con semplificazioni ed eventuali specificazioni descrittive (a volte in allegato) degli indicatori in rapporto al PEI (contestualizzazione degli indicatori).

La diversità di soluzioni viene collegata alla gravità della disabilità e quindi allo scostamento dalla programmazione didattica di classe per taluni alunni. In molti casi si hanno compilazioni “parziali”. Si ritiene comunque compatibile la struttura del documento con i riferimenti a PEI (allievi disabili) e soprattutto ai PDP (allievi con BES). Anzi, l’uso integrale del documento viene considerato coerente con “l’interpretazione dinamica e flessibile del processo di acquisizione delle competenze” (USR Basilicata) e quindi rivendicata come scelta “inclusiva”.

La certificazione “in positivo”, proattiva, “permette di descrivere le potenzialità di tutti i soggetti”, magari utilizzando il livello D come livello comunque di adeguatezza (USR Calabria). Anche l’enunciato aperto può rivelarsi utile per “valorizzare le specifiche competenze raggiunte dall’allievo con PEI” (USR Campania). È opportuno, comunque, “tenere conto della situazione di partenza e dei personali percorsi di apprendimento” (USR Sardegna). Non mancano le richieste di adottare format “aperti” ove “declinare le competenze specifiche e personalizzate” (USR Umbria).

In alcune relazioni si chiede una indicazione da parte del MIUR, per chiarire come declinare i livelli in caso di disabilità, DSA e BES. Qualche report richiede un “modello omogeneo” su scala nazionale (USR Molise).

In qualche regione (USR Veneto) sono stati predisposti modelli esemplificativi per le scuole.

Qualche difficoltà si registra anche per gli alunni stranieri.

La conoscenza personalizzata dell’allievo

Il documento di certificazione mantiene uno spazio aperto per rendere conto di particolari talenti o interessi specifici manifestati dagli allievi o acquisiti anche in contesti informali o non formali. Questo consente di evitare letture parziali delle competenze operando “una valutazione meno omologata e più in linea con il principio della personalizzazione” (USR Calabria), utile anche ai fini

dell'orientamento. In qualche caso si raccomanda l'ampliamento dello spazio a disposizione (USR Puglia).

L'uso appare differenziato e oscilla tra la descrizione di competenze acquisite in contesti extrascolastici o la notazione di eccellenze (ma anche di competenze osservate durante compiti di realtà). Possono essere valorizzate anche esperienze curricolari, di potenziamento o altre opzioni (sport, teatro, lingue straniere) (USR Emilia-Romagna), come pure l'indirizzo musicale (USR Sicilia). Tale spazio appare utile anche per descrivere potenzialità, situazioni e profilo, riferiti agli alunni disabili (USR Campania).

Si registra qualche resistenza all'utilizzo di questo spazio perché si teme possa essere eccessivamente condizionato dai contesti extrascolastici di appartenenza degli allievi, non riferibili all'azione dell'istituzione scolastica. Spesso la scuola non ha conoscenza delle esperienze extrascolastiche. Molti report richiamano l'esigenza di curare l'integrazione tra percorsi curricolari ed extracurricolari (ad esempio, precisando le modalità della rilevazione delle competenze "esterne") (USR Toscana). Si esprimono dubbi circa la certificazione di attività svolte a pagamento.

Comunque, le competenze informali di cui dare conto dovrebbero essere riconducibili al profilo dell'allievo e al grado scolastico e comunque frutto di un percorso condiviso. Qualcuno richiede "omogenei criteri di individuazione e riconoscimento delle relative competenze certificabili" (USR Marche).

La leggibilità del modello

Viene apprezzato lo sforzo di semplificazione del modello, considerato ora – nella nuova versione – meno complesso per le famiglie, ma pur sempre caratterizzato da una specificità tecnica espressa "dal registro linguistico e da contenuti squisitamente didattico-metodologici" (USR Campania).

In alcune realtà le scuole hanno adottato modalità di comunicazione "mediata" alle famiglie, ottenendo un notevole miglioramento della comprensione. Anche questa occasione può essere importante per costruire "un atteggiamento più fiducioso, sereno, consapevole nei confronti dell'istituzione scolastica" (USR Basilicata). Lo strumento può potenziare il rapporto scuola-famiglia, ad esempio facendo apprezzare i diversi criteri di valutazione. È risultato "molto gradito il punto di vista orientato al saper fare rispetto alla semplice misurazione numerica del sapere dell'allievo" (USR Umbria).

Qualche relazione segnala l'efficacia dello strumento (se presentato in forme consone) ai fini dell'autovalutazione degli allievi, per l'acquisizione del senso di autonomia e responsabilità.

Si registra, in molte situazioni, una sottovalutazione del documento da parte dei genitori che lo considerano "poco importante e sovrabbondante in quanto attribuiscono valore alla sola pagella, che esprime una valutazione alle singole discipline" (USR Abruzzo), attraverso un codice immediato come è il voto. Magari si ricercano affannose corrispondenze tra "voti sulle schede di valutazione e livelli assegnati nella certificazione" (USR Lombardia).

8.5.2 Strumenti e modalità per la rilevazione delle competenze

Adozione di una pluralità di strumenti osservazione e rilevazione

Si va diffondendo e ampliando il ricorso ad una pluralità di strumenti di osservazione e apprezzamento delle competenze, con particolare riferimento ai compiti di realtà, alle rubriche e alle autobiografie cognitive, al portfolio, a fianco della permanenza di modalità più tradizionali o all'affacciarsi di prove strutturate (a volte rivolte a classi parallele).

Molte scuole, tuttavia, lamentano la difficoltà ad adottare strumenti adeguati per la rilevazione e la valutazione delle competenze e comunque non sembra esserci una condivisione generalizzata tra i docenti (specie tra i docenti della scuola secondaria di I grado). Affiora anche qualche perplessità sull'efficacia delle valutazioni in situazione, come i compiti di realtà. La connessa elaborazione di documentazione potrebbe rivelarsi "farraginosa e troppo focalizzata sulla produzione scritta dell'insegnante" (USR Emilia-Romagna). Comunque è in aumento il numero delle scuole che dedicano tempo e impegno alla elaborazione di rubriche di valutazione, testi di prove, analisi dei risultati, compiti di realtà (USR Umbria).

Si consolida l'importanza dell'autovalutazione "perché la competenza si nutre di consapevolezza", anche se gli strumenti utilizzabili (autobiografia cognitiva e portfolio) richiedono tempi adeguati che non sempre ci sono. "Il portfolio dello studente viene ritenuta una prassi valutativa molto positiva al fine di tracciare in modo più preciso e puntuale la storia dell'alunno" (USR Puglia).

In molte scuole si è ampliato il ricorso alle rubriche, con descrittori graduati. Si segnalano esperienze di progetti di ricerca territoriale di "rubricazione di tutti i traguardi, assunti come evidenze delle competenze" (USR Veneto) o di rapporto con le sedi universitarie (USR Toscana). In alcune regioni vengono messi a disposizione delle scuole repertori di prove riferite alle diverse tipologie (USR Sardegna).

In generale si registra un incremento di sensibilità verso il monitoraggio e il controllo in itinere dei processi di apprendimento.

Si diffondono le attività di formazione incentrate sullo studio e la sperimentazione di modalità innovative di rilevazione delle competenze.

Rapporti con il documento di valutazione degli apprendimenti e dei comportamenti

Da più parti si fa notare la discrasia (di funzione, di linguaggio, docimologica, ecc.) tra i documenti di valutazione e i modelli di certificazione. Sarebbe importante arrivare ad una valutazione integrata, che renda esplicito che le conoscenze sono "strumenti necessari all'acquisizione di competenze" (USR Campania). Tuttavia le soluzioni divergono: chi ritiene utile mantenere una distinzione tra apprezzamenti di dimensioni diverse anche mediante codici diversi (voti e lettere/livelli), chi invece ritiene ragionevole arrivare in prospettiva ad un solo documento (USR Emilia-Romagna). In sintesi, i due momenti "non sono sovrapponibili, ma devono coesistere" (USR Sardegna).

Sembra permanere l'idea di una lettura delle competenze ancora molto "ritagliata" sulle singole discipline, di cui spesso si contestualizzano descrittori di apprendimento per classi parallele (USR Calabria).

Manca a volte la preventiva identificazione delle competenze in uscita (e strumenti per la loro rilevazione), anche nel caso di esperienze progettuali integrate.

Alcune scuole stanno revisionando i criteri per la valutazione del comportamento, assimilandoli a dimensioni relative alle competenze sociali e civiche. C'è una evidente connessione tra questi due piani.

Comunque ci sono gruppi di docenti che apprezzano la duttilità della certificazione, meglio in grado di integrare e completare l'apprezzamento di molteplici fattori, oltre gli apprendimenti disciplinari (USR Abruzzo), perché si "riferisce alla capacità di trasferire in situazioni...quanto appreso nelle singole discipline" (USR Liguria), osservabili dunque in periodi medio-lunghi.

Secondo alcuni, la certificazione valorizza gli apporti delle singole discipline in una ottica di competenze chiave (europee), di cui bisognerebbe dar conto nel documento di valutazione (USR Basilicata). Il dialogo e la ricerca di coerenza tra i due documenti (certificazione e valutazione) vanno

messi alla prova “nello svolgimento dell’attività scolastica quotidiana di ogni docente” (USR Molise). La valutazione delle competenze richiede “un processo di coniugazione tra la prescrittività dei traguardi e il contesto scuola” (USR Sicilia).

Modalità per la compilazione della certificazione

Con gradualità si diffondono pratiche condivise di valutazione, ad opera dei team di classe (primaria) e dei consigli di classe (secondaria), in sede di scrutinio finale (qualche volta anche prima), ove ciascun docente può esprimere il proprio punto di osservazione, sulla base di informazioni raccolte e di analisi dei “lavori” degli allievi. Spesso il coordinatore presenta una proposta che viene integrata nel confronto in sede di consiglio.

Meno diffuse sono le pratiche di costruzione in progress di documentazione condivisa, attraverso fogli o griglie curate dai singoli docenti. Le eventuali “dissonanze” di valutazione possono diventare stimolo al confronto e alla riflessione (USR Liguria).

Non mancano buoni esempi di raccolta di osservazioni in itinere durante tutto l’anno, di coinvolgimento dei Dipartimenti disciplinari, di elaborazione di prove condivise (USR Molise). Qualcuno sottolinea l’incidenza della procedura certificativa sul giudizio di ammissione all’Esame di Stato.

Non sempre viene esplicitato il legame dei criteri di valutazione con la progettazione a ritroso di esperienze didattiche coerenti.

Il lavoro, in molti casi, coinvolge di volta in volta solo i docenti delle classi terminali (quinta primaria e terza secondaria di I grado) e a volte solo le figure di staff della scuola.

8.5.3 Rapporti con il curriculum

Impatto della certificazione sulle scelte progettuali e didattiche

La certificazione ha rappresentato uno stimolo al ripensamento del curriculum, soprattutto nelle scuole che vantano una esperienza precedente in materia di progettazione per competenze. Si consolida il curriculum verticale negli istituti comprensivi, declinando ogni competenza chiave in abilità e conoscenze, “evitando accavallamenti e ripetizioni nelle dinamiche della programmazione” (USR Piemonte). Il curriculum verticale consente di coordinare, accompagnare, evidenziare la dimensione formativa dei tre grandi segmenti scolastici di base (infanzia, primaria, secondaria di I grado).

In quasi tutte le situazioni il documento ha avuto un impatto positivo di “retroazione sulla progettazione curricolare e sulla pianificazione delle attività” (USR Veneto), con maggior spazio dato alla didattica “esperienziale e laboratoriale” (USR Basilicata), alla didattica per problemi, ai compiti di realtà. Qualche report è più cauto e parla di avvio “embrionale” di nuove pratiche didattiche (USR Liguria).

Si raccomanda di intensificare la formazione dei docenti (USR Marche), ma anche di richiedere una maggiore coerenza tra gli stessi esperti. Non mancano progetti formativi innovativi, promossi da reti e posizionati su sistemi digitali (USR Sardegna).

Mettere al centro le competenze porta a percorsi più significativi, motivanti e capaci di far incontrare vita e cultura. Si possono valorizzare le potenzialità degli allievi, “far crescere la loro autostima, favorire la loro autonomia cognitiva e il loro spirito critico” (USR Sardegna). Si parla di frequente di “ambienti di apprendimento” per sottolineare il taglio operativo della didattica, il rispetto dei ritmi di apprendimento, la cooperazione tra gli alunni, l’utilizzo delle tecnologie (USR Calabria), una migliore “attenzione alla “regia d’aula” (USR Lombardia).

Si fa strada l’idea che durante ogni anno scolastico siano proposti alcuni compiti di realtà (ad

es. ogni quadrimestre). Si citano come esempi: organizzazione di viaggi di istruzione, partecipazione a concorsi, produzioni multimediali, collaborazioni con musei ed enti culturali, ecc.). I compiti possono essere presenti in un repertorio all'interno del PTOF o del curriculum d'istituto oppure essere proposti da apposite commissioni di studio, ad esempio per classi parallele (USR Abruzzo).

Comunque risulta incentivato il lavoro collegiale tra i docenti e favorita la condivisione delle pratiche didattiche e valutative.

Il rapporto tra apprendimenti disciplinari e competenze trasversali

Il modello semplificato sembra aver favorito una migliore comprensione del rapporto tra competenze chiave, competenze culturali (collegate ai saperi disciplinari), competenze metacognitive e metodologiche. Aver tolto dal modello di certificazione l'esplicito richiamo alle singole discipline consente di focalizzare maggiormente l'attenzione sul concetto di competenza. Il riferimento alle competenze chiave spinge alla intersecazione e unitarietà degli apprendimenti e al rinnovamento della didattica. Le metodologie didattiche innovative per competenze andrebbero estese anche agli apprendimenti disciplinari (USR Molise).

Resta comunque un problema aperto la connessione tra aspetti disciplinari e "trasversali". "La valutazione dei contenuti disciplinari continua ad essere prevalente" (USR Lombardia). Spesso si opera una giustapposizione tra competenze disciplinari e trasversali (imparare ad imparare, competenze sociali e civiche), "senza comprendere quindi la comune matrice olistica" (USR Veneto). Rispetto al quadro europeo si annotano le differenze tra competenze a prevalente contenuto disciplinare e competenze di spiccato carattere trasversale.

Ci si interroga sul significato di alcune competenze strategiche come "l'imparare ad imparare" alla quale possono essere attribuiti diversi significati: "può essere intesa come l'acquisire un metodo di studio oppure il sollecitare processi metacognitivi" (USR Emilia-Romagna). La connessione tra aspetti esperienziali e aspetti disciplinari mette in evidenza la dinamica metacognitiva (USR Umbria).

Alcuni report citano i riferimenti europei che parlano delle competenze come di una "combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto". Un simile approccio richiede tempi medio-lunghi e "una sistematica osservazione degli alunni di fronte a diverse situazioni" (USR Sardegna). Ancora: "La competenza disciplinare può essere considerata come l'anello di congiunzione tra il modello di certificazione e il documento di valutazione" (USR Abruzzo).

Continuità nell'ambito del primo ciclo

Si ritiene che il documento abbia contribuito a migliorare la comunicazione interna agli istituti comprensivi, attraverso l'elaborazione di un linguaggio comune, anche coinvolgendo le scuole dell'infanzia.

In effetti, qualche difficoltà viene segnalata dalle Direzioni Didattiche per la mancanza di dialogo con l'istituzione scolastica successiva.

I dispositivi richiamati dalla certificazione (strutturazione di compiti, valutazione autentica) sono un incentivo al lavoro di continuità. Oltre ai gruppi e commissioni di continuità (che lavorano prevalentemente sugli anni-ponte) si stanno diffondendo "dipartimenti disciplinari" in verticale, che comprendono insegnanti dei diversi livelli scolastici. Si sta delineando un "circolo virtuoso" tra docenti di più ordini di scuola (USR Puglia).

La scuola dell'infanzia può svolgere una funzione "fondativa" del curriculum verticale, rendendo "centrale in tutti gli ordini il concetto di esperienza e dei suoi campi, intendendo le discipline e il sapere situato come forme esperienziali evolute" (USR Emilia-Romagna).

In qualche report si ipotizza l'adozione di un modello sperimentale di certificazione delle

competenze nella scuola dell'infanzia (USR Puglia), o di un portfolio longitudinale. Si condivide tuttavia l'esigenza di caratterizzare la scuola dell'infanzia per il suo approccio aperto, ludico, per sfondi integratori, ove la promozione delle competenze sia "slegata dal momento valutativo" (USR Sicilia).

Continuità con il secondo ciclo

Permane una oggettiva difficoltà di raccordo con le scuole del secondo ciclo, anche in materia di certificazione. I contatti sono sporadici ed episodici. Sembra prevalere in tale ordine di scuola l'attenzione al mero profitto scolastico e ai contenuti disciplinari. Non si riesce a costruire (se non in casi sporadici) un vero dialogo professionale. A volte è pure difficile ottenere informazioni sugli esiti scolastici, per confrontarli con i consigli orientativi.

Positive risultano alcune esperienze di reti territoriali di formazione estese alle scuole secondarie di II grado, di cui però bisognerebbe verificare la effettiva ricaduta.

Spesso le scuole secondarie di II grado non considerano gli elementi valutativi e certificativi forniti in esito al primo ciclo, "nonostante ci siano voci specifiche che ineriscono la scuola superiore (es.: imprenditorialità e cittadinanza)" (USR Sicilia). Il processo che porta alla certificazione rischia così di essere percepito come un ennesimo adempimento burocratico, privo di valore.

Si dovrebbero integrare i documenti certificativi presenti nei due cicli, ma la loro "armonizzazione" si presenta alquanto problematica. Anche l'orientamento dovrebbe essere ripensato in funzione di continuità.

Attestazione delle prove INVALSI nel documento di certificazione

La proposta contenuta nel D.lgs. 62/2017 di dar conto dei risultati delle prove Invalsi nei documenti di certificazione viene guardata con interesse, anche se si manifestano diverse perplessità. In molti casi la novità non è ancora conosciuta. Alcune relazioni riportano diffuse contrarietà di insegnanti e scuole (USR Basilicata). Mentre si condivide la "fuoriuscita" delle prove nazionali dall'esame di Stato alcuni sottolineano che una prova di sistema non dovrebbe avere una incidenza su documenti individuali degli allievi.

Altri ritengono che sarebbe più appropriato darne conto nel documento di valutazione (e non di certificazione), in quanto le prove attestano apprendimenti e non competenze, che richiedono tempi lunghi, e strumenti osservativi e valutativi differenziati (ad esempio, di natura quantitativa).

Si mettono poi in evidenza difficoltà pratiche (come i tempi per il rilascio dei risultati che potrebbero non essere congrui con il rilascio della certificazione) o la non componibilità della metrica con cui vengono trattate le prove INVALSI (scala da 1 a 5) e la scala della certificazione (4 livelli).

Comunque si suggerisce di "fare tesoro della restituzione degli esiti delle prove per livelli a cura dell'INVALSI" (USR Campania); l'approccio "statistico" dovrebbe essere accompagnato da "momenti di interpretazione dei risultati" (USR Liguria).

Rincorrendo il valore certificativo, non si vorrebbe perdere il valore diagnostico delle prove INVALSI che "portano allo scoperto i problemi di comprensione del testo sia in Italiano che in Matematica, di povertà lessicale, di carenze logiche" (USR Emilia-Romagna).

Si segnala l'esigenza della condivisione di un'unica rubrica di valutazione (USR Abruzzo) e comunque l'esplicitazione delle competenze cui si riferiscono le prove Invalsi.

PARTE D: CONCLUSIONI E LINEE DI TENDENZA

9. Un futuro per la certificazione delle competenze

Gli esiti illustrati nel rapporto di monitoraggio presentano una larga convergenza tra le risposte emergenti dai questionari compilati e inviati on-line dalle scuole sperimentatrici e le riflessioni contenute nelle relazioni generali discorsive inoltrate da tutti gli staff regionali operanti presso gli USR (16 pervenute su 18).

Gli elementi possono essere sintetizzati in questi punti:

- a) La risposta delle scuole
- b) Alcuni nodi problematici
- c) Innovazioni da accompagnare

a) La risposta delle scuole

La sperimentazione dei nuovi modelli di certificazione ha mantenuto una forte presa e risonanza nelle scuole del primo ciclo. Poche unità scolastiche hanno interrotto il percorso ed invece si è registrato un aumento di circa il 20% delle nuove adesioni. Complessivamente i dati parlano di una partecipazione di 2.689 istituzioni scolastiche del primo ciclo (ivi comprese le scuole paritarie) rispetto alle 5.540 istituzioni scolastiche statali del primo ciclo funzionanti nell'a. s. 2016/17. In ambito statale si è avuta la partecipazione di quasi la metà delle scuole, tra le paritarie emerge un'adesione ancora ridotta ma crescente.

L'adozione sperimentale dei nuovi modelli ha rappresentato uno sbocco naturale delle misure di accompagnamento (CM 22/2013), che hanno fatto seguito per un triennio all'introduzione delle Indicazioni Nazionali per il curricolo nella scuola di base italiana (DM 254/2012). I nuovi modelli sono apparsi alle scuole coerenti con l'impostazione pedagogica delle Indicazioni, con particolare riferimento alla cultura della valutazione formativa ad essi sottesa. Più in generale, il crescente livello di partecipazione e l'alto tasso di gradimento per la modulistica certificativa proposta, pur in presenza di qualche osservazione critica, mostrano come si sia intrapresa una strada produttiva, che trova i suoi principali motivi di consenso nel desiderio di misurarsi seriamente con una didattica per competenze, nell'esigenza di giungere a modalità certificative coerenti e unitarie a livello nazionale, nella continuità tra le proposte del MIUR e le linee di lavoro già messe in atto dalla maggior parte delle scuole.

Molte scuole hanno utilizzato la certificazione come opportunità per approfondire il tema delle competenze, come effetto a ritroso della compilazione dei documenti certificativi sulle pratiche valutative, sulle didattiche più coerenti da realizzare in classe, sulle modalità della progettazione didattica. Il percorso sperimentale triennale ha reso consapevoli le scuole della "praticabilità della progettazione per competenze" (USR Sardegna). Anche se a volte si ha l'impressione "di lavorare un po' alla cieca" (USR Emilia-Romagna), aumenta il numero delle scuole che si mettono in gioco, nonostante i tanti vincoli organizzativi.

Non ci si nasconde che si sono manifestate anche adesioni puramente formali, ma il tema della "didattica per competenze", in una prospettiva di curricolo coordinato lungo l'intera scuola di base, è diventato un oggetto diffuso di formazione, di ricerca operativa, di condivisione professionale.

La formazione in servizio connessa alle misure di accompagnamento ha attivato nel corso del triennio (2013-2016) circa 800 piccole reti di scuole, attraverso la formazione di piccoli gruppi di docenti sperimentatori e ricercatori, che in molti casi si sono trasformati in figure di tutor, animatori e

coordinatori del lavoro progettuale dei colleghi. Questo approccio è diventato un possibile modello esemplare innestabile sul Piano Nazionale Formazione nel frattempo approvato con DM 767/2016. Si ponga però mente al valore aggiunto delle “piccole reti” di scopo, come elemento vincente per favorire la partecipazione degli insegnanti e delle scuole. Si può quindi concludere che da parte delle scuole c’è grande interesse per una formazione in servizio che affronti il tema della didattica per competenze, settore dal quale si ritiene di poter ricavare importanti stimoli per il rinnovamento della prassi didattica generale.

A livello territoriale, nel corso del triennio, si è registrata una pluralità di iniziative che ha riguardato tutte le regioni italiane. Seminari regionali, provinciali, con il coinvolgimento di dirigenti scolastici e referenti. Iniziative più specifiche a livello provinciale, di rete o di scuole hanno coinvolto anche i docenti. Emblematiche le “giornate delle competenze”, i work-shop territoriali, i focus group tematici. Sono solo alcuni esempi delle buone pratiche che è possibile diffondere e dell’attenzione che iniziative del genere possono incontrare. In alcune situazioni si è proceduto a mettere in atto sistemi di documentazione o *repository* di esperienze significative (di compiti di realtà, di prove, di rubriche). In molti casi sono stati coinvolti strutture universitarie, altri soggetti professionali, associazioni, esperti.

Si può affermare che l’attenzione delle scuole sia stata catalizzata piuttosto dall’indotto didattico e progettuale della certificazione che dalle tecnicità della rilevazione delle competenze e della loro certificazione. Tra gli aspetti più apprezzati del modello di certificazione in esame si segnalano il riferimento alle competenze chiave europee e l’ancoraggio al Profilo dello studente, che consentono di bilanciare l’esigenza di rimanere fedeli alla realtà concreta del singolo alunno con la volontà di guardare verso orizzonti più ampi e condivisi.

La scuola si interroga sulla coerenza tra i sistemi di valutazione, riferiti agli apprendimenti disciplinari e al comportamento e – diversamente – alla certificazione di competenze chiave. Anche l’emanazione del D.lgs. n. 62/2017 (in virtù della delega contenuta nella Legge 107/2015) non ha chiarito tutti i dubbi e il mantenimento del voto offre il fianco a perplessità di molta parte delle scuole (come riconoscono anche i pareri delle Commissioni Parlamentari sul provvedimento delegato). Ora si presenta anche la novità della descrizione, nel corpo della certificazione, dei livelli di apprendimento dimostrati dagli allievi nelle prove strutturate (italiano, matematica, lingua inglese) con ulteriori questioni da affrontare. Le diverse modalità di valutazione e certificazione richiederanno opportune attività di informazione, formazione e coordinamento.

La presenza effettiva di dirigenti scolastici stabili e coinvolti nei processi di innovazione è condizione importante per dare continuità al lavoro di ricerca sul curricolo verticale, sulla didattica per competenze e relative modalità di certificazione.

Nell’insieme l’operazione condotta nel triennio con la sperimentazione (e la revisione) del modello di certificazione delle competenze appare essere un’occasione importante per la diffusione di una sempre più consapevole cultura della valutazione.

b) Alcuni nodi problematici

La scuola dimostra di aver gradito le modifiche introdotte nell’ultima versione dei modelli di certificazione, perché rispondenti alle questioni di merito sollevate anche nei precedenti monitoraggi (riduzione degli enunciati di competenza, loro riconduzione alle competenze chiave oltre che al profilo, semplificazione del linguaggio, eliminazione degli ambigui riferimenti alle discipline) e la conferma degli elementi portanti del modello (articolazione per competenze trasversali, adozione di livelli (4) descrittivi, spazio aperto per personalizzazione, assenza di livelli seccamente negativi).

Resta aperto il significato da attribuire alla certificazione, che viene in genere ascritta al

dominio della valutazione formativa, pro-attiva, in grado di descrivere e conoscere la progressione degli apprendimenti (v. Indicazioni/2012), piuttosto che l’attestazione “legale” di effettivi standard di competenza, magari affidata a soggetti “terzi”.

In questo scenario si inserisce la prospettiva voluta dal legislatore di accogliere all’interno dei documenti di certificazione la descrizione dei livelli di apprendimento in italiano, matematica e lingua inglese (o meglio, di alcune competenze legate a tali domini), rilasciate dall’INVALSI in esito alle prove standardizzate nazionali.

Si pone la questione della non congruità dei 4 livelli rispetto a consuetudini internazionali che ne prevedono 5, come ad esempio le 5 fasce di descrizione degli apprendimenti rilasciate dall’INVALSI, ad esempio colmando con un nuovo step il differenziale eccessivo tra livello intermedio e livello avanzato.

Si fa sentire anche il problema di un mancato raccordo con le certificazioni in esito all’obbligo, che espongono riferimenti concettuali e culturali diversi, che possono creare disorientamento nel rapporto tra gli ordini scolastici. Non appare semplice la loro armonizzazione. Debole viene considerata l’attuale collocazione/formulazione del giudizio orientativo al termine del primo ciclo.

Il nodo problematico più forte e ricorrente rimane la certificazione di alunni in situazioni di difficoltà: per allievi con BES o disabilità lievi si mantiene l’ancoraggio al format-standard. Nei casi di maggiore gravità si preferisce uno strumento direttamente ancorato al Progetto educativo personalizzato. Si chiedono comunque indicazioni di carattere nazionale per evitare di risolvere tutto con il volenteroso bricolage delle singole scuole.

Si auspica il coinvolgimento della scuola dell’infanzia sul tema della certificazione, in coerenza con il principio della continuità educativa e con la valorizzazione del ruolo della scuola dai 3 ai 6 anni. Appaiono tuttavia prematuri modelli “formalizzati” di certificazione, e comunque sono da affrontare con molta consapevolezza, gli aspetti evolutivi delle competenze dei bambini di questa età (legati ad una pluralità di situazioni e non solo al contesto scolastico).

c) Un’innovazione da accompagnare (a cura del Comitato Scientifico Nazionale)

Alla luce degli esiti dei monitoraggi svolti nel triennio 2015-2017, che hanno visto le risposte di migliaia di istituzioni scolastiche partecipanti alla sperimentazione (sia mediante questionari telematici, sia mediante contatti dirette delle scuole in forma di focus), il Comitato Scientifico Nazionale, che ha assicurato la supervisione tecnico-scientifica al processo sperimentale, segnala le seguenti priorità di lavoro:

- 1) diffondere alle scuole fin dall’inizio dell’a. s. 2017-18 gli esiti del monitoraggio, in forme sintetiche ed utili alla comprensione del rapporto tra certificazione, valutazione e dimensioni curricolari e didattiche;
- 2) apportare ai modelli di certificazione definitivi quelle puntualizzazioni che scaturiscono dagli orientamenti delle scuole e dal dibattito scientifico e pedagogico, anche in vista di una armonizzazione complessiva di metodologie, strumenti e documenti;
- 3) agevolare la conoscenza e la condivisione delle novità in materia di certificazione (oltre che di valutazione degli apprendimenti e di esami) previste dal D.lgs. n. 62/2017, attraverso l’organizzazione di meeting regionali cui il Comitato si dichiara disponibile a partecipare;
- 4) organizzare focus qualificati per affrontare i nodi concettuali ancora aperti in materia di valutazione (ad esempio: rapporto tra competenze chiave e apprendimenti disciplinari; comportamento e competenze sociali e civiche; valutazione e inclusione, ecc.);

- 5) proporre al MIUR di considerare l'anno scolastico 2017/18 un anno-laboratorio per l'adozione guidata di nuovi strumenti di valutazione e certificazione, fornendo adeguato supporto soprattutto a quel 50% di istituzioni scolastiche non coinvolte nella sperimentazione, avvalendosi a tal fine dell'azione di consulenza degli staff regionali Indicazioni/2012;
- 6) progettare, nell'ambito del Piano Nazionale di formazione (DM 767/2016), una o più azioni strategiche nazionali di formazione sui temi della "didattica per competenze e innovazione metodologica" e della "Valutazione degli allievi" (ad esempio, un piano nazionale di formazione per formatori e figure "sensibili");
- 7) considerare i processi di valutazione/certificazione un osservatorio privilegiato sulle pratiche didattiche, sulla qualità degli apprendimenti degli allievi, sugli standard di apprendimento da auspicare e rendere ancora più visibili, anche in relazione alla verifica dell'attuazione delle Indicazioni/2012 dopo il primo quinquennio di adozione (DM 254/2012);
- 8) raccogliere e validare le migliori pratiche realizzate dalle scuole per far circolare le esperienze didattiche più aggiornate ed efficaci, in una logica di rinnovamento dal basso della pratica scolastica;
- 9) rivedere le Linee guida per la certificazione delle competenze già emanate con la CM n. 3/2015 e con la nota prot. n. 2000/2017 per accompagnare la modulistica che sarà definitivamente proposta alle scuole.

APPENDICI

Appendice 1 : Il questionario

Appendice 2: Nota Miur prot. n. 2000 del 23 febbraio 2017 - Adozione del modello sperimentale di certificazione delle competenze nel primo ciclo (CM n. 3/2015). Prosecuzione della sperimentazione, con modifiche e semplificazioni, nell'anno scolastico 2016/17.

Appendice 3: Modelli semplificati di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e al termine del primo ciclo di istruzione e Linee guida.

Appendice 4: Nota Miur prot. n. 6945 del 16 giugno 2017 - Rilevazione delle osservazioni sull'adozione sperimentale dei modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione. Terza annualità.

Appendice 5: Decreto nomina gruppo di lavoro redazionale

1. INFORMAZIONI SUL QUESTIONARIO

Gentile Dirigente scolastico,

anche quest'anno viene sottoposto all'attenzione delle scuole un questionario che intende raccogliere informazioni su alcuni aspetti legati all'adozione del modello sperimentale di certificazione delle competenze diffuso con nota prot. n. 2000 del 23-2-2017.

In quanto rappresentante legale dell'Istituto che ha confermato o aderito alla sperimentazione dei nuovi modelli per l'a.s. 2016-17 La preghiamo di compilare il presente questionario entro il 10 luglio 2017, facendo cortesemente attenzione alle seguenti indicazioni:

- 1) compilare il questionario in un'unica soluzione in quanto non è consentito il salvataggio parziale dello stesso;
- 2) non chiudere il browser in fase di compilazione perché il questionario andrebbe perso e non può più essere recuperato;
- 3) non è consentito compilare un secondo questionario;
- 4) l'asterisco indica che la risposta alla domanda è obbligatoria; ove non altrimenti specificato deve essere selezionata una sola risposta;
- 5) all'inizio le sarà chiesto di fornire il consenso per il trattamento dei dati personali; la negazione al detto consenso comporta l'esclusione immediata dal sondaggio e l'impossibilità di recuperare il questionario;
- 6) giungere sino al termine del questionario e premere il tasto "Fine" per consentire il salvataggio dello stesso e l'uscita corretta dal sondaggio.

Grazie per la collaborazione!

Per informazioni o chiarimenti inviare un'e-mail a competenzeosv@istruzione.it

2. CONSENSO PER IL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI

* 1. Il/La sottoscritto/a, acquisite le informazioni di cui all'art. 13 del D.Lgs. 196/2003, ai sensi dell'art. 23 del medesimo decreto, dà il consenso al trattamento dei propri dati personali.

SI

NO

Monitoraggio competenze A.S. 2016-17

3. DATI DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA

* 2. Denominazione della istituzione scolastica

* 3. Codice meccanografico

* 4. Tipo di istituzione scolastica

Statale

Paritaria

* 5. Tipologia di scuola

Direzione Didattica

Istituto secondario di I grado

Istituto comprensivo

* 6. Indirizzo della istituzione scolastica

* 7. CAP

* 8. Comune

* 9. Provincia

* 10. Regione

* 11. Telefono

* 12. Indirizzo e-mail istituzionale

Monitoraggio competenze A.S. 2016-17

4. ADOZIONE DEL MODELLO DI CERTIFICAZIONE

* 13. Quali sono le motivazioni più significative che hanno portato la scuola a confermare la sperimentazione o ad avviarla? (sono possibili più risposte, fino a un massimo di tre)

- Il modello di certificazione consente di superare le incertezze con una proposta di carattere nazionale
- Il modello di certificazione presenta aspetti pedagogici (p. es. didattica per competenze) che meritano di essere messi alla prova
- Il modello di certificazione corrisponde in buona parte al lavoro finora svolto dalla scuola in materia di valutazione
- Il modello di certificazione consente di semplificare alcune procedure
- Il modello di certificazione è stato fortemente voluto dalla dirigenza e dallo staff della scuola

* 14. La partecipazione della scuola alla sperimentazione del modello di certificazione delle competenze nell'anno scolastico 2016-2017 è

- una nuova adesione
- una prosecuzione della sperimentazione avviata negli anni scolastici precedenti

* 15. In seguito all'adozione del modello di certificazione delle competenze l'istituzione scolastica ha promosso cambiamenti significativi nel proprio modo di lavorare. In quali direzioni? (sono possibili più risposte, fino a un massimo di tre)

- Attività di formazione per approfondire il nuovo strumento
- Adozione di un nuovo curriculum di istituto ispirato alle Indicazioni Nazionali 2012 e riferibile al Profilo dello studente
- Esperienze generalizzate di innovazioni didattiche e metodologiche
- Limitate innovazioni didattiche affidate alla disponibilità dei singoli docenti
- Rinnovamento delle pratiche valutative (prove autentiche, osservazioni, autovalutazioni)
- Migliore raccordo in verticale tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado

Monitoraggio competenze A.S. 2016-17

5. MODELLO DI CERTIFICAZIONE

* 16. Quanto sono stati apprezzati i seguenti aspetti del modello di certificazione di cui alla nota prot. n. 2000 del 23-2-2017? (si deve dare una risposta per ogni riga)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
Riferimento al Profilo dello studente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riferimento alle competenze chiave europee	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descrizione semplificata delle competenze da certificare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso di indicatori di livello in luogo dei voti decimali per la valutazione delle competenze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assenza di un livello esplicitamente negativo di competenza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presenza di uno spazio libero per apprezzare competenze aggiuntive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 17. Ritenete che la scuola debba adattare il modello di certificazione delle competenze per gli alunni con disabilità/DSA?

- Sì, per tutti i casi
- No
- Sì, ma solo per i casi di disabilità grave

18. In caso di risposta affermativa, come ritenete che la scuola possa adattarlo?(rispondere solo in caso di risposta affermativa alla domanda precedente)

- Semplificando la descrizione delle competenze
- Compilando il modello parzialmente, tenendo conto del PEI/PDP
- Altro

Monitoraggio competenze A.S. 2016-17

6. RI-ORIENTAMENTO DELLA DIDATTICA

* 19. Quali strumenti sono stati utilizzati per rilevare le competenze?

(una risposta per ogni riga)

	SI	NO
Compiti autentici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osservazione sistematica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autobiografie cognitive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diari di bordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rubriche valutative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dossier o portfolio dello studente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forme di autovalutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prove strutturate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prove semistrustrate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compiti ed esercitazioni tradizionali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 20. Quali aspetti ritenete necessario approfondire nella formazione in servizio degli insegnanti in relazione alla certificazione delle competenze? (sono possibili più risposte, fino a un massimo di tre)

- Il curriculum verticale per competenze.
- La didattica per competenze.
- La relazione tra discipline, profilo dello studente e competenze.
- La procedura di adozione della certificazione.
- Raccordi tra valutazione degli apprendimenti e certificazione.
- Strumenti per la rilevazione delle competenze.

Monitoraggio competenze A.S. 2016-17

7. COMUNICAZIONE E FRUIBILITA'

* 21. I modelli di certificazione sono sufficientemente chiari per comunicare ai genitori le competenze acquisite dai loro figli?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per nulla

* 22. Quali elementi sarebbe opportuno chiarire e migliorare nel modello di certificazione? (sono possibili più risposte fino a un massimo di tre)

- Una diversa articolazione delle competenze da certificare
- La descrizione delle competenze da certificare
- Gli adattamenti per gli alunni con disabilità o DSA
- I descrittori dei quattro livelli di competenza
- Lo spazio aperto previsto per inserire competenze aggiuntive

* 23. Chi ha elaborato le risposte al presente questionario?

- Il dirigente scolastico da solo
- Lo staff di direzione
- Il docente referente o funzione strumentale
- Il gruppo di progetto o comitato tecnico-scientifico
- Il collegio dei docenti
- Altro

24. Nello spazio sottostante è possibile inserire un'osservazione, un suggerimento o un rilievo che l'istituzione scolastica ritiene utile far pervenire alla Direzione Generale per gli Ordinamenti.

(Max. 250 caratteri)

Monitoraggio competenze A.S. 2016-17

8. CHIUSURA QUESTIONARIO

* 25. Gentile Dirigente, siamo giunti alla fine della compilazione del questionario.
E' sicuro di voler chiudere il questionario? Se risponderà SI, non potrà più modificarlo.
Prema "Succ." per andare nella sezione di uscita dal sondaggio

- SI

Monitoraggio competenze A.S. 2016-17

9. USCITA DAL SONDAGGIO

PREMA IL PULSANTE "Fine" PER SALVARE IL QUESTIONARIO E USCIRE CORRETTAMENTE DAL SONDAGGIO.

Grazie della partecipazione!



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

Ai Direttori degli Uffici Scolastici Regionali
Ai Dirigenti Scolastici
delle Istituzioni Scolastiche del 1° ciclo
Statali e Paritarie

e, p.c. Al Capo Dipartimento per il sistema
educativo di istruzione e formazione
All'Ufficio di Gabinetto
All'Ufficio Stampa

Oggetto: Adozione del modello sperimentale di certificazione delle competenze nel primo ciclo (CM n. 3/2015). Prosecuzione della sperimentazione, con modifiche e semplificazioni, nell'anno scolastico 2016/17.

1. Quadro di riferimento

L'adozione sperimentale di un modello nazionale per la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione ha coinvolto nel corso del passato anno scolastico 2015/16 circa 2.200 istituzioni scolastiche statali e paritarie. Dagli esiti del monitoraggio effettuato al termine del precedente anno scolastico, attraverso uno strumento statistico-analitico e approfondimenti qualitativi, è emerso un ampio gradimento delle scuole circa le novità introdotte dal modello nazionale (riferimento a competenze disciplinari e trasversali, apprezzamento delle stesse tramite livelli espressi da lettere, possibilità di integrare gli indicatori, assenza di un livello negativo) ispirato ad una visione "formativa" della valutazione e della certificazione nella scuola del primo ciclo. Gli esiti del monitoraggio sono stati pubblicati in un apposito report, curato dal Comitato Scientifico Nazionale per l'accompagnamento delle Indicazioni/2012, reso pubblico e disponibile sul sito istituzionale del MIUR (www.istruzione.it).

Dalle scuole è emersa anche la richiesta di una ulteriore semplificazione del modello, oltre che l'esigenza di dare continuità alle attività di formazione, ricerca e documentazione su un tema di forte impatto sulle pratiche didattiche come è considerato il riferimento non formale alle "competenze". Infatti, la presenza di momenti di osservazione, valutazione e certificazione delle competenze, è considerata una opportunità per attivare nelle scuole pratiche progettuali, didattiche e valutative coerenti con l'impostazione pedagogica del curriculum per il primo ciclo.

Pertanto, nelle more di una compiuta definizione degli assetti normativi richiamati dall'art. 1, comma 181, lett. i), della legge 107/2015 in relazione a nuove modalità di valutazione e certificazione delle competenze, si ritiene opportuno

consentire la prosecuzione per l'anno scolastico 2016/17 dell'adozione di un modello nazionale di certificazione con le modifiche suggerite nella presente nota.

2. Le caratteristiche del modello di certificazione e la sua semplificazione

Attraverso i primi due anni di sperimentazione (2014/15 e 2015/16) ed in continuità con l'impianto complessivo dei modelli sperimentati, è stato possibile pervenire ad una loro stesura semplificata, per rispondere alle esigenze segnalate dalle scuole ed in vista di un uso più funzionale dei nuovi modelli. Le principali modifiche apportate ai modelli si riferiscono a:

- l'ancoraggio alle competenze previste dal profilo in uscita dello studente al termine del primo ciclo, con il loro allineamento alle otto competenze chiave di cui ai documenti della Commissione Europea;
- l'eliminazione del riferimento di ciascuna competenza ad una o più discipline del curriculum obbligatorio, per superare rigide corrispondenze tra competenze e singole discipline, favorendo l'integrazione delle diverse esperienze di apprendimento;
- la semplificazione del linguaggio con cui sono descritte le competenze, per agevolarne la migliore comprensione soprattutto da parte dei genitori, primi destinatari della comunicazione.

Resta invece confermata la struttura portante del modello nazionale, caratterizzato dai seguenti elementi:

- riferimento a competenze di carattere trasversale del profilo dell'allievo, sulla base di indicatori nazionali comuni;
- presenza di un ulteriore enunciato "aperto" per dare conto di attitudini, talenti e qualità personali per ogni allievo;
- utilizzo di una codice a lettere con quattro livelli in progressione, con relative descrizioni per segnalare il posizionamento di ogni allievo verso l'acquisizione delle competenze attese;
- adattamento del modello-base alle caratteristiche degli allievi in situazione di disabilità, rapportando il significato degli enunciati di competenza agli obiettivi specifici del piano educativo individualizzato (o del progetto didattico personalizzato). Nei casi più gravi, possibilità di sostituzione/integrazione con documenti aggiuntivi.

3. Rinnovo della sperimentazione o prima adozione dei modelli di certificazione

Per salvaguardare la continuità e la coerenza dell'utilizzo della nuova strumentazione valutativa, le istituzioni scolastiche che avevano adottato formalmente nel corso dell'anno scolastico 2015/16 i modelli sperimentali sono autorizzate a proseguire la sperimentazione del modello di certificazione (v. allegato con le modifiche apportate), previa trasmissione all'Ufficio Scolastico Regionale di competenza della delibera del Collegio dei docenti.

Analogamente, l'adesione ex-novo alla sperimentazione va deliberata dal Collegio dei docenti e comunicata formalmente all'Ufficio scolastico regionale competente.

La conferma o la nuova adesione si estendono a tutte le classi dell'istituto, sia per la scuola primaria che per la scuola secondaria di primo grado.

Le comunicazioni di conferma o nuova adesione vanno inoltrate all'Ufficio scolastico regionale entro il 20 marzo 2017. Gli uffici regionali rendono pubblico l'elenco delle scuole aderenti e lo trasmettono entro il 31 marzo 2017 al MIUR (Direzione Generale per gli Ordinamenti, all'attenzione del dirigente tecnico Daniela Marrocchi (daniela.marrocchi1@istruzione.it))

4. Le misure di accompagnamento

Il rinnovo del progetto sperimentale costituirà occasione utile per iniziative di informazione, formazione e ricerca, rivolte alle scuole interessate, anche per diffondere gli elementi fondamentali della cultura della valutazione. Ogni Ufficio scolastico regionale, per il tramite dell'apposito Staff regionale incaricato dell'accompagnamento alle Indicazioni per il primo ciclo, potrà:

- realizzare seminari regionali o territoriali di carattere informativo e formativo sui temi della valutazione, delle competenze, della didattica innovativa, rivolti ai dirigenti scolastici e ai referenti/responsabili delle azioni di scuola;
- stimolare la progettazione, a livello di reti di ambito, di specifiche iniziative formative sui temi della "didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base" previsti dalla priorità 4.2 del Piano nazionale per la formazione dei docenti (formalizzato con DM 797 del 19-10-2016);
- sviluppare azioni di monitoraggio "mirato" con metodi qualitativi, per approfondimenti all'interno delle scuole interessate a realizzare momenti qualificati di dialogo professionale sulle innovazioni valutative;
- validare e valorizzare la documentazione prodotta nell'ambito dell'adozione delle Indicazioni/2012 e delle nuove modalità di valutazione e certificazione, anche attraverso la costruzione di repository e banche-dati di facile accesso.

Si suggerisce di innestare i nuovi progetti formativi sulle esperienze svolte nel triennio precedente nell'ambito delle misure di accompagnamento alle Indicazioni per il primo ciclo (CM n. 22/2013 e successive), in quanto coerenti con l'impianto metodologico previsto nel citato piano nazionale di formazione (gruppi di ricerca-formazione, focus sulle pratiche didattiche, produzione e diffusione di materiali, responsabilizzazione di figure di coordinamento e supervisione).

In questa azione di supporto gli Staff regionali potranno avvalersi della collaborazione (inviti a seminari, incontri di staff, consulenza, ecc.) dei membri del Comitato Scientifico Nazionale Indicazioni/2012, che ha come compito istituzionale il supporto alla diffusione di buone pratiche didattiche e iniziative formative coerenti con il quadro curricolare vigente per il primo ciclo.

5. Gli sviluppi del sistema di valutazione degli alunni

La prosecuzione delle azioni di sperimentazione sulla valutazione e certificazione delle competenze ha una sua specificità, legata all'attuazione delle Indicazioni per il curricolo, di cui al DM n. 254/2012, e alle norme in materia di valutazione degli allievi, di cui al DPR n. 122/2009.

L'ampia esperienza realizzata in questi anni e gli orientamenti espressi dal mondo della scuola e della ricerca educativa hanno suggerito al legislatore di ipotizzare, nel corpo della legge n. 107/2015 (art. 1, comma 181, lettera i) la revisione del quadro normativo relativo alla valutazione e alla certificazione delle

competenze, nonché la semplificazione delle procedure dell'esame di Stato al termine del primo ciclo.

Nell'attesa che si completi l'iter di approvazione del decreto legislativo di cui alla delega citata, licenziato in prima lettura dal Consiglio dei Ministri in data 14 gennaio 2017, l'esteso impegno manifestato dalle scuole sul tema della valutazione delle competenze rappresenta un utile apporto per una condivisa evoluzione dell'intera materia.

Si allegano i modelli di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione, revisionati dal Comitato Scientifico Nazionale, e le relative Linee Guida.

IL DIRETTORE GENERALE
Carmela Palumbo



Istituzione scolastica

.....

**SCHEDA DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE
AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA**

Il Dirigente Scolastico

Visti gli atti d'ufficio relativi alle valutazioni espresse dagli insegnanti di classe al termine della quinta classe della scuola primaria;

tenuto conto del percorso scolastico quinquennale;

CERTIFICA

che l'alunn
nat ... a il.....
ha frequentato nell'anno scolastico / la classe sez., con orario settimanale di ore;
ha raggiunto i livelli di competenza di seguito illustrati.

Livello	Indicatori esplicativi
A – Avanzato	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
B – Intermedio	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
C – Base	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
D – Iniziale	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

	Competenze chiave europee¹	Competenze dal Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione²	Livello
1	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	
2	Comunicazione nelle lingue straniere	È in grado di affrontare in lingua inglese una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana.	
3	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali.	
4	Competenze digitali	Usa le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi.	
5	Imparare ad imparare	Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.	
6	Competenze sociali e civiche	Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente. Rispetta le regole condivise e collabora con gli altri. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme agli altri.	
7	Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.	
8	Consapevolezza ed espressione culturale	Si orienta nello spazio e nel tempo, osservando e descrivendo ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	
		Riconosce le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.	
		In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti motori, artistici e musicali che gli sono più congeniali.	
9	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:		

Data

Il Dirigente Scolastico

.....

¹ Dalla Raccomandazione 2006/962/CE del 18 dicembre 2006 del Parlamento europeo e del Consiglio.

² Dalle "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2012". D.M. n. 254 del 16 novembre 2012.



Istituzione scolastica

**SCHEDA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE
AL TERMINE DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE**

Il Dirigente Scolastico

Visti gli atti d'ufficio relativi alle valutazioni espresse dagli insegnanti e ai giudizi definiti dal Consiglio di classe in sede di scrutinio finale;

tenuto conto del percorso scolastico ed in riferimento al Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione;

CERTIFICA

che l'alunn
nat ... a..... il
ha frequentato nell'anno scolastico / la classe sez., con orario settimanale di ore;
ha raggiunto i livelli di competenza di seguito illustrati.

Livello	Indicatori esplicativi
A – Avanzato	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
B – Intermedio	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
C – Base	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
D – Iniziale	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

	Competenze chiave europee¹	Competenze dal Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione²	Livello
1	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere e produrre enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	
2	Comunicazione nelle lingue straniere	E' in grado di esprimersi in lingua inglese a livello elementare (A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento) e, in una seconda lingua europea, di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana. Utilizza la lingua inglese anche con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.	
3	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per analizzare dati e fatti della realtà e per verificare l'attendibilità di analisi quantitative proposte da altri. Utilizza il pensiero logico-scientifico per affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi. Ha consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse.	
4	Competenze digitali	Utilizza con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare le informazioni in modo critico. Usa con responsabilità le tecnologie per interagire con altre persone.	
5	Imparare ad imparare	Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di organizzare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti in modo autonomo.	
6	Competenze sociali e civiche	Ha cura e rispetto di sé e degli altri come presupposto di uno stile di vita sano e corretto. E' consapevole della necessità del rispetto di una convivenza civile, pacifica e solidale. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme ad altri.	
7	Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Ha spirito di iniziativa ed è capace di produrre idee e progetti creativi. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. E' disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.	
8	Consapevolezza ed espressione culturale	Riconosce ed apprezza le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.	
		Si orienta nello spazio e nel tempo e interpreta i sistemi simbolici e culturali della società.	
		In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime e dimostra interesse per gli ambiti motori, artistici e musicali.	
9	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:		

Data.

Il Dirigente Scolastico

.....

¹ Dalla Raccomandazione 2006/962/CE del 18 dicembre 2006 del Parlamento europeo e del Consiglio.

² Dalle "Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2012". D.M. n. 254 del 16 novembre 2012.



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

Ai Direttori Generali
degli Uffici Scolastici Regionali
LORO SEDI

Ai responsabili degli Staff regionali
per le Indicazioni 2012

Oggetto: Rilevazione delle osservazioni sull'adozione sperimentale dei modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione (CM 3/2015 e Nota DGOSV 2000 del 23-02-2017). Terza annualità.

Il terzo anno dell'iniziativa sperimentale

Con precedente nota di questa Direzione Generale (Prot. n. 2000 del 23-02-2017) sono state fornite indicazioni circa la prosecuzione per il terzo anno della fase sperimentale di adozione dei modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo, avviata sulla base della CM 3/2015. I modelli proposti alle scuole sono stati semplificati sulla base degli esiti dei monitoraggi condotti nei primi due anni di sperimentazione. Ogni Ufficio Scolastico Regionale ha proceduto a formalizzare la partecipazione delle scuole alla terza annualità, pubblicando gli elenchi ufficiali delle istituzioni scolastiche che hanno aderito alla sperimentazione e che al termine di quest'anno scolastico potranno rilasciare gli attestati di certificazione sulla base del modello ministeriale. Si ricorda, in inciso, che le altre scuole continueranno ad utilizzare i modelli autonomamente elaborati nel rispetto del DPR 122/2009 (Regolamento valutazione degli alunni).

L'obiettivo della sperimentazione è quello di realizzare una "prova sul campo" dei modelli di certificazione, nella loro strutturazione e articolazione interna, nelle implicazioni per le pratiche valutative e didattiche, nelle caratteristiche di leggibilità e fruibilità degli strumenti proposti.

La presente rilevazione è rivolta a tutte le istituzioni scolastiche che hanno partecipato alla sperimentazione e che intendono fornire le proprie osservazioni sugli aspetti più qualificanti della proposta sperimentale. Gli esiti di tale rilevazione saranno particolarmente utili nella fase di applicazione del D. lgs. n. 62/2017 che prevede l'adozione con decreto ministeriale di modelli nazionali per la certificazione delle competenze al della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione.

Le azioni di rilevazione

- 1) Per raccogliere le osservazioni delle scuole partecipanti alla sperimentazione è stato predisposto un apposito questionario strutturato, disponibile on line all'indirizzo https://it.surveymonkey.com/r/monitorcompetenze_2017, cui le scuole potranno accedere nel periodo compreso tra il **20 giugno 2017** e il **10 luglio 2017**. Si allega il

modello del questionario (Allegato 1) per una preliminare analisi e presa di contatto con i quesiti che vengono rivolti alle scuole. Il questionario va proposto a tutte le scuole comprese negli elenchi regionali che hanno aderito alla sperimentazione. Ogni istituzione scolastica che intende partecipare alla rilevazione può fornire il proprio contributo compilando on line un solo questionario. L'elaborazione dei dati sarà curata a livello nazionale da un apposito gruppo di lavoro e restituita agli staff regionali per una successiva analisi locale. Per informazioni o chiarimenti è disponibile l'indirizzo di posta elettronica: competenzeosv@istruzione.it

- 2) Per acquisire ulteriori informazioni qualitative dalle diverse realtà territoriali, si chiede ad ogni staff regionale di organizzare entro la prima decade del mese di luglio alcuni momenti di confronto tra scuole sperimentatrici, possibilmente in forma di focus territoriali (Allegato 2), ove registrare osservazioni, problemi, soluzioni adottate. Gli elementi raccolti, sulla base di un format comune di sintesi (Allegato 3), dovranno essere inoltrati al MIUR - Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per la valutazione del sistema scolastico d'istruzione entro il 15 luglio 2017 (all'attenzione del Dirigente tecnico Daniela Marrocchi, email: daniela.marrocchi1@istruzione.it) e saranno oggetto di lettura ai fini di una conoscenza più approfondita degli esiti della sperimentazione in atto.

Gli esiti della rilevazione quantitativa on line e le relazioni regionali forniranno elementi informativi utili per l'elaborazione di un report nazionale sul terzo anno di sperimentazione.

Si ringraziano le istituzioni scolastiche e gli Uffici Scolastici Regionali per la collaborazione che vorranno prestare nei confronti di una iniziativa che, per la sua diffusione e per il suo valore pedagogico, riveste un ruolo rilevante per il nostro sistema educativo.

IL DIRETTORE GENERALE
Carmela PALUMBO

Allegato 1: Rilevazione rivolta alle scuole

Allegato 2: Traccia per la conduzione di focus territoriali

Allegato 3: Traccia per la relazione dello staff regionale sugli esiti della sperimentazione



Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

IL DIRETTORE GENERALE

- VISTO** il D.P.R. 8 marzo 1999, n°275 - Regolamento recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n° 59;
- VISTO** il D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89 recante norme per la 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;
- VISTO** il D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122 - Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni;
- VISTE** le Indicazioni nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012, emanate con decreto ministeriale 16 novembre 2012, n. 254;
- VISTO** il decreto legislativo 13 aprile 2017, n.62 recante Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107;
- VISTA** la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente;
- VISTA** la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente;
- VISTA** la C.M. 13 febbraio 2015, n. 3 avente ad oggetto l'adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione;



Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

VISTA la nota Prot. n. 2000 del 23 febbraio 2017 avente ad oggetto l'adozione del modello sperimentale di certificazione delle competenze nel primo ciclo (CM n. 3/2015) - Prosecuzione della sperimentazione, con modifiche e semplificazioni, nell'anno scolastico 2016/17.

DECRETA

ART. 1

presso la Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione è costituito un Gruppo di Lavoro incaricato di progettare e realizzare un'azione di monitoraggio relativa al terzo anno di adozione sperimentale dei nuovi modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione, così composto:

Giancarlo CERINI	Dirigente tecnico in quiescenza - Coordinatore
Sergio CICALTELLI	Dirigente scolastico - Roma
Gisella LANGE'	Dirigente tecnico in quiescenza
Daniela MARROCCHI	Dirigente tecnico - MIUR
Stefano MAZZA	Funzionario - MIUR
Franca ROSSI	Ricercatrice - Università "La Sapienza" di Roma



Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione
Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

Maria Rosa SILVESTRO	Dirigente tecnico - MIUR
-----------------------------	--------------------------

ART. 2

Il Gruppo è incaricato di realizzare attività di progettazione per la messa a punto di strumenti di rilevazione e somministrazione, oltre che di analisi dei risultati, finalizzati al monitoraggio dell'adozione sperimentale dei nuovi modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione.

ART. 3

Ai componenti del Gruppo non è dovuto alcun compenso, indennità, gettone o altra utilità comunque denominata, né rimborsi spese.

IL DIRETTORE GENERALE
Carmela PALUMBO