



ATS

Sperimentazione Nuovi Modelli di Istruzione e Formazione Professionale

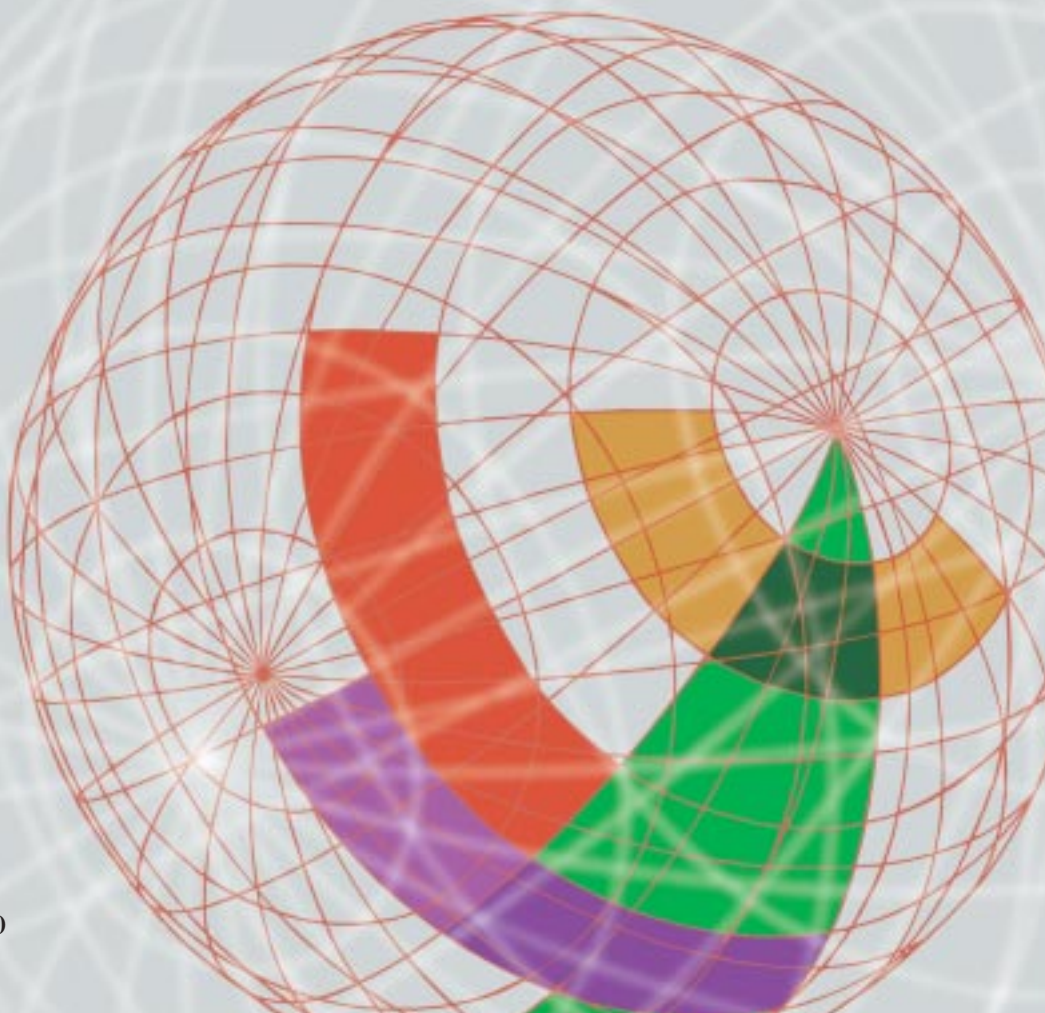


REGIONE PIEMONTE

STUDI PROGETTI ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Il Portfolio nella formazione professionale

UNA PROPOSTA PER I PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE



A cura di
Mario COMOGLIO

Il portfolio nella formazione professionale

Una proposta
per i percorsi di Istruzione e
Formazione professionale

A cura di

MARIO COMOGLIO

Autori del volume:

Mario Comoglio (Coordinamento scientifico)
Gabriella Morello (Sede regionale CNOS-FAP)
Roberto Cavaglia (Sede regionale CNOS-FAP)

Hanno collaborato:

I formatori e i progettisti dei seguenti Enti di Formazione Professionale:
Associazione CNOS FAP REGIONE PIEMONTE in qualità di ente capofila
A.I.Fo.P.
APRO Alba Barolo
Azienda Formazione Professionale Soc. Cons. a r.l.
CASA DI CARITÀ ARTI E MESTIERI
CIOFS FP PIEMONTE
CSEA S.c.p.A
En.A.I.P. Piemonte
En.FAP Piemonte
ENGIM CSF
EU.For
FORMONT
FO.R.UM. Srl
IAL FORMAZIONE
IMMAGINAZIONE e LAVORO Srl
II. RR. SALOTTO e FIORITO
ODPF Istituto Santa Chiara

Si ringraziano:

I formatori e i progettisti degli Enti che hanno costituito l'ATS per la Sperimentazione di Nuovi modelli di istruzione e di istruzione e formazione professionale per la collaborazione, l'impegno dimostrato e per i contributi offerti alla discussione partecipando agli incontri mensili e ai gruppi di lavoro sul portfolio e sulle rubriche di valutazione ai fini del raggiungimento del risultato della redazione del volume. Inoltre si ringraziano anche tutti i direttori e formatori che nei singoli centri hanno contribuito con il loro lavoro quotidiano alla realizzazione di tutto questo.

Ci pare anche giusto non ringraziare nessuno in particolare perché senza la collaborazione piccola o grande, senza la disponibilità piccola o grande, senza lo sforzo intellettuale e pratico piccolo o grande di ognuno di essi, questo cammino senza dubbio non sarebbe stato possibile. Ogni contributo ha permesso di fare un piccolo ma significativo passo in avanti, e tutti i contributi insieme hanno consentito di portare a termine questo lavoro.

PRESENTAZIONE

I contenuti

Il lavoro che qui presentiamo può essere descritto in tanti modi diversi. Innanzitutto è costituito da varie parti. Poi è stato realizzato grazie al contributo e agli sforzi di numerose persone. Ancora, ha richiesto un lungo lavoro di riflessione per essere all'inizio sviluppato, per essere in seguito rivisto, e per essere più avanti portato a conclusione. Infine offre numerosi punti di riflessione, sollecita interessanti spunti di discussione, e rappresenta anche un punto di arrivo di notevole innovazione.

Il volume può essere suddiviso in alcune parti che possiamo così definire:

- 1) Introduzione al portfolio
- 2) Modello di portfolio
- 3) Guida all'uso del Modello
- 4) Dizionario.

Parte I: Introduzione al portfolio

La parte teorica introduce il significato e il valore innovativo del “Portfolio” riguardo al processo di apprendimento e di formazione. Il Portfolio non è da considerare un “nuovo” atto burocratico, quanto invece l'espressione di una profonda consapevolezza che “tocca” in definitiva il modo di valutare l'apprendimento, la formazione e gli strumenti, il modo di “responsabilizzare” l'allievo nei confronti del proprio processo di crescita ed anche il modo di proporre il processo di insegnamento/formazione da parte dello stesso formatore.

L'implementazione del Portfolio deve essere guidata non da domande come: Che cosa si deve inserire? Che cosa è richiesto? Chi lo deve fare? Ma da domande quali: Come rendere l'allievo consapevole e responsabile del proprio apprendimento? Come rendere fondati i giudizi di valutazione? Come valutare un vero apprendimento “significativo”? Come rendere trasparenti i criteri di valutazione affinché l'allievo possa sapere come migliorare? Come documentare i giudizi con riferimenti che forniscano un'idea concreta di ciò che intendono esprimere? Come verificare il processo di sviluppo nel corso della formazione professionale? Come cogliere ed esprimere il carattere continuo di questo processo? Come aiutare l'allievo a comprendere quali attese umane e professionali si hanno nei suoi confronti e collabori attivamente a realizzarle?

La **Introduzione al portfolio** si propone di rispondere ad una lunga serie di domande che hanno a che fare con il “perché” e il significato del Portfolio.

Parte II: Modello di portfolio

Dopo un lungo lavoro di collaborazione, di riflessione, di tentativi, di innovazioni e di sperimentazioni si è arrivati a strutturare un Modello di Portfolio suddiviso in Sette Sezioni:

- Sezione Prima – Introduzione
- Sezione Seconda – Personale
- Sezione Terza – Obiettivi per la vita
- Sezione Quarta – Orientamento
- Sezione Quinta – Professionalità
- Sezione Sesta – Stage
- Sezione Settima – Valutazione.

(Ogni sezione è suddivisa in Schede che ne scandiscono il contenuto).

La *Sezione Prima* introduce e illustra il contenuto e le finalità che intende avere il Portfolio.

La *Sezione Seconda* raccoglie alcune informazioni essenziali personali. Essa include anche valutazioni (comprese autovalutazioni) che più specificamente riguardano il comportamento dimostrato nell'ambiente formativo.

La *Sezione Terza* prende in esame quelle che sono ritenute le mete ultime di una formazione: gli "obiettivi per la vita". La sezione presenta un elenco di "disposizioni" a cui, formatori e allievi, faranno riferimento accanto e insieme al lavoro più propriamente professionale. Esse rappresentano l'esplicitazione e la manifestazione del "curricolo implicito" del processo professionale, e vanno presi in seria considerazione in quanto, spesso per l'importanza che hanno, possono incidere sullo sviluppo della professionalità.

La *Sezione Quarta* raccoglie gli strumenti riflessivi che nel percorso di formazione possono aiutare l'allievo a scoprire le proprie potenzialità e i propri interessi professionali.

La *Sezione Quinta* può dirsi la parte centrale del Portfolio. In essa vanno inserite le prestazioni autentiche svolte dall'allievo che dimostrano l'apprendimento conseguito. Ogni prestazione è accompagnata da riflessioni sul perché è stata scelta.

La *Sezione Sesta* documenta l'esperienza svolta dall'allievo presso un'azienda. Questa esperienza è certamente molto significativa nel processo di formazione, e la relativa documentazione può rivelarsi utile sia per l'allievo che per lo stesso processo di formazione.

La *Sezione Settima* raccoglie la possibilità di una Valutazione Analitica attraverso rubriche specifiche in tutti gli ambiti di formazione dell'allievo, ed anche una Valutazione Generale Olistica da utilizzare alla fine di ogni anno. In aggiunta, sono indicati strumenti utili per la certificazione e per eventuali passaggi ad altre scuole.

Parte III: Guida all'uso

La struttura del modello raccoglie "strumenti" di lavoro, modi di organizzare in-

formazioni, strumenti esemplari. Ma quale deve essere il loro scopo d'uso? La "Guida all'uso" illustra i vari strumenti, e ne indica la finalità, le possibilità d'uso, chi le deve utilizzare, e qual è il vincolo di applicazione.

In ognuna delle sezioni, dopo una breve introduzione, sono esplicitati gli obiettivi, sono proposte le schede, è indicato chi è propriamente coinvolto, è chiarito il vincolo di applicazione, sono suggeriti alcuni richiami metodologici.

Parte IV: Dizionario

Nel lavoro si usano parole sia note che nuove. Tuttavia qualche parola nota a volte può essere utilizzata con significato diverso, mentre qualche parola nuova può avere un valore "chiave" per comprendere il significato di ciò che si illustra. Si è pensato di offrire anche un breve dizionario delle parole più significative il cui valore semantico deve essere non solo chiaro, ma anche condiviso da chi professionalmente si addentra in questo campo.

Il processo di costruzione

Il processo di elaborazione di tutti i contenuti accennati è complesso, e comunque è da considerare come il risultato di numerosi contributi. Attraverso vari incontri in presenza e l'utilizzo di una istruzione on-line integrata con letture, un ampio gruppo di formatori è stato sensibilizzato alle nuove riflessioni e problematiche sorte nelle aree dell'istruzione e della valutazione. Queste diverse modalità di lavoro hanno favorito una comune riflessione sulla valutazione autentica, sui problemi reali e autentici, sulla valutazione attraverso la costruzione di rubriche analitiche e olistiche.

Il processo di costruzione è proseguito con una prima applicazione della riflessione da parte dei formatori, che hanno provato, direttamente a contatto con gli allievi, l'efficacia delle prospettive aperte. Più avanti, il processo si è focalizzato sulla ritrascrizione delle richieste della valutazione Regionale entro i nuovi strumenti di valutazione offerti dalla valutazione autentica. I vantaggi di questo confronto sono stati numerosi e hanno anche facilitato il lavoro.

Le fasi successive della sperimentazione hanno consentito di precisare le sezioni da introdurre nel portfolio e di distinguere tra Il mio Portfolio dell'allievo e il Dossier di Corso. Il primo, accentuando la responsabilità dell'allievo, dovrebbe essere in particolare uno strumento di autoeducazione e di crescita dell'allievo mentre il secondo dovrebbe contenere tutto quanto serve al formatore per sviluppare il piano formativo.

Ringraziamenti

Questa pubblicazione è il risultato dell'impegno degli enti coinvolti nell'ATS per la Sperimentazione di Nuovi modelli di istruzione e di istruzione e formazione pro-

fessionale. I ringraziamenti sono rivolti ai formatori e progettisti che hanno partecipato agli incontri mensili per la collaborazione e l'impegno dimostrato nel raggiungere questo risultato, ma anche a tutti i direttori e formatori che nei singoli centri hanno contribuito con il loro lavoro quotidiano alla realizzazione di tutto questo.

Ci pare anche giusto non ringraziare nessuno in particolare perché senza la collaborazione piccola o grande, senza la disponibilità piccola o grande, senza lo sforzo intellettuale e pratico piccolo o grande di ognuno di essi, questo cammino senza dubbio non sarebbe stato possibile. Ogni contributo ha permesso di fare un piccolo ma significativo passo in avanti, e tutti i contributi insieme hanno consentito di portare a termine questo lavoro.

Capitolo I

IL PORTFOLIO NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

0. INTRODUZIONE

L'introduzione del "portfolio" nella nostra attività di formazione professionale può a prima vista apparire un elemento di sorprendente novità, accompagnato probabilmente da quella sensazione di vaga inquietudine e di incertezza che emerge ogniqualvolta un cambiamento irrompe nella nostra routine di lavoro. Tuttavia, se riflettiamo con attenzione, possiamo facilmente renderci conto che l'uso e la pratica di tale strumento in fondo sono componenti comuni, ordinari delle valutazioni che ogni giorno facciamo di persone o "cose". Ad esempio, parlando di un attore, ci può capitare di dire: "in quel lavoro è stato davvero straordinario, in quell'altro un po' meno, di recente ha provato a interpretare ruoli drammatici, però sono convinto che dia il meglio di sé nei ruoli comici. Rimane in ogni caso un grande attore".

Oppure, discutendo di famosi stilisti dell'automobile, è facile che ci esprimiamo in questo modo: "Trovo straordinarie le ultime realizzazioni di Giugiaro. La linea della... e della... sono davvero fantastiche. Quelle che ha proposto invece qualche anno fa mi hanno molto deluso. Comunque per me è uno dei più apprezzati designer dell'industria automobilistica mondiale". Infine, prima di decidere un sabato sera il ristorante dove andare con gli amici, può darsi che diciamo: "io consiglio di cenare da... Il servizio non è dei migliori, anzi bisogna accontentarsi un po'. Però lo "chef" è molto bravo: nei primi e nei dolci è proprio eccezionale, e prepara anche degli ottimi secondi. L'ambiente poi è gradevole, e a pensarci bene si spende abbastanza poco. Credo che sarebbe una buona scelta andare in questo ristorante".

Come si vede dagli esempi proposti, e facilmente riconducibili ad esperienze di vita quotidiana, spesso esprimiamo giudizi sia su singoli prodotti o azioni che su più prodotti o azioni nello stesso tempo. Quando si presentano tutti di livello elevato i prodotti ci inducono ad esprimere un giudizio positivo. Il contrario avviene quando invece si presentano tutti di livello scarso o insoddisfacente. Ma anche se non si manifestano tutti di chiaro segno positivo o negativo, ci consentono sempre di esprimere un giudizio complessivo, tendente a seconda dei casi, in un senso o nell'altro.

L'uso e la pratica del portfolio non è qualcosa di molto diverso da questa nostra ordinaria e quotidiana esperienza di valutare, giudicare, considerare la situazione e/o le persone con le quali veniamo a contatto. Tuttavia l'estensione di questo strumento di valutazione (oltre che di autovalutazione) al mondo dell'istruzione/formazione non è sempre facile e immediato, e richiede una serie di attenzioni riguardo alle condizioni entro cui si sviluppa il processo di insegnamento/apprendimento.

1. UNA DEFINIZIONE DEL PORTFOLIO

L'introduzione del portfolio dentro l'ambito "educativo" o di "apprendimento" fa sorgere in maniera spontanea e naturale qualche domanda. Innanzitutto: "che cosa è un portfolio?", "A quali funzioni assolve?". Esistono risposte diverse a tali domande. Ne proponiamo una per ognuna di esse e la discutiamo:

1) "Il portfolio è una *raccolta finalizzata* del lavoro dello studente"

Un singolo prodotto non è sufficiente per documentare qualche cosa che riflette una caratteristica costante di una situazione. Una sola opera non basta per definire "artista" chi opera nel campo dell'arte, una sola fotografia non è sufficiente per descrivere la vita di una qualsiasi persona, un solo ed unico progetto non è abbastanza per qualificare "architetto" chi lavora nel ricco e articolato campo dell'architettura. In ogni caso, non è in un portfolio neppure un qualsiasi prodotto o una qualsiasi raccolta di prodotti mirata, ossia volta a documentare, e a evidenziare una caratteristica o una qualità posseduta. È lo scopo della raccolta a qualificare, giustificare e fornire i criteri di scelta dei prodotti.

Se una persona volesse fare un portfolio della propria famiglia, sceglierebbe prodotti che sarebbero diversi da quelli di un portfolio che intendesse documentare il proprio livello culturale, o da quelli di un portfolio che si proponesse di documentare il proprio sviluppo dall'infanzia all'età adulta, o, altrimenti, i propri hobby e interessi.

Lo scopo (o la finalizzazione) della raccolta è importante perchè serve ad assicurare "coerenza" alla raccolta stessa. Esso infatti suggerisce i "criteri" con cui si devono selezionare prodotti da inserire. I criteri indicheranno quali prodotti sono significativi e quali non lo sono.

2) "*Il portfolio, racconta e documenta di uno studente,...*"

- *il suo progresso o come s'è evoluta ed affinata la sua competenza*
- *il successo conseguito*
- *la sua abilità di usare strategie cognitive (risolvere problemi, applicare conoscenze, svolgere compiti)*
- *la sua abilità di organizzare ed applicare conoscenze*
- *la sua abilità nelle prestazioni*
- *la storia dei suoi sforzi che possa anche fornire indicazioni riguardo ad alcuni atteggiamenti di fondo come sforzo, persistenza, impegno*
- *l'abilità di controllare il proprio apprendimento*
- *l'abilità di essere autoriflessivo o metacognitivo*
- ...

Il "raccontare" e il "documentare" non sono la stessa cosa, ma si completano a vicenda. Il "raccontare" ha a che fare con lo sviluppo, la maturazione, il cammino, il cambiamento, il percorso, le difficoltà incontrate, le tappe, dice il "come". Il "do-

cumentare”, invece, riguarda la dimostrazione o la prova concreta, oggettiva su cui si fonda un’affermazione o un giudizio, dice il “perchè”. Le due funzioni si completano a vicenda. Il raccontare “svela le connessioni” tra prodotto e prodotto, tra cosa e cosa, tra fatto e fatto, il documentare fornisce il “fondamento”, la base attendibile, solida, di ciò che si afferma. Il rapporto che irrompe tra esse potrebbe essere immaginato come quello che c’è tra parola e visione, tra parola e azione, oppure tra tesi e dimostrazione, o, in tribunale, tra giudizio e prove documentali.

I termini “parola”, “tesi”, “giudizio” possono essere riferiti ai termini inclusi nell’elenco del punto 2), “progresso”, “successo”, “storia”, “impegno”, “abilità”, “competenza” in qualche ambito... I termini “visione”, “azione”, “dimostrazione”, “prove”, possono invece essere intesi come corrispondenti ai prodotti o alle “cose” che vengono raccolte a sostegno del senso, della profondità, della qualità del “progresso”, del “successo”, e così via, dello studente.

Poiché le valutazioni o i giudizi forniti dallo strumento del portfolio riguardano l’attività di insegnamento/apprendimento svolta in un certo arco di tempo ed i suoi effetti, in ogni caso, interessano un fenomeno ampio, complesso ed imprevedibile, come lo sviluppo umano, la raccolta documentativa, per essere “espressiva, esplicita, evidente”, oltre che “ricca”, deve essere anche “diluita” nel tempo, “variegata e chiara”, “significativa e coerente”, “pertinente e pregnante”.

Una certa cura va riservata ai prodotti che “dimostrano e documentano”. Colui che raccoglie può manifestarla avendo come riferimento scopi diversi. Per esempio, potrebbe proporsi di dimostrare che:

- a) il giovane ha appreso ciò che è stato insegnato nel centro professionale
- b) il giovane migliora, cresce o sviluppa la professionalità che gli sarà richiesta nel mondo del lavoro reale
- c) Il giovane ha conseguito o è sul punto di conseguire gli obiettivi stabiliti dai formatori o dal centro
- d) il giovane sta maturando atteggiamenti di fondo (responsabilità, riflessione, interesse, capacità di collaborazione,...).

Dato che gli scopi dimostrativi possono essere molto diversi, è necessario che nel portfolio non siano lasciati impliciti, ma vengano al contrario espressi sia prima della raccolta, che dopo la raccolta. Soprattutto è necessario che tra tutti i possibili prodotti vengano scelti quelli che dimostrano maggiore significatività e valore. Tra questi, certamente sono da privilegiare quelli che provano “che cosa un giovane è in grado di fare con la conoscenza e con le abilità di cui dispone, e quanto reali sono le sue attitudini al lavoro”.

- 3) *“La compilazione del portfolio include la partecipazione del formatore, dello studente, ed anche dei genitori”*

Questo punto può lasciare un po’ sorpresi pensando a come tradizionalmente nella formazione il compito di valutare sia stato interamente ed esclusivamente attribuito al formatore. Di sicuro non mancano ragioni che giustificano questa “tradizione”. Tut-

tavia, ritornando all'analogia del mondo delle professioni caratterizzate da espressioni di natura creativa e/o artistica, si può rilevare come sia responsabilità dell'artista scegliere quali delle sue opere che ha prodotto meglio descrivono il suo percorso di ricerca, il suo stile e la sua crescita professionale. Nel fare questo può farsi aiutare e consigliare da un amico, un critico, un altro artista. Ma certamente spetta a lui la scelta definitiva delle opere da mostrare. Lo stesso si può dire di un professionista quando tramite i suoi lavori intende dimostrare quanto è in grado di fare.

4) *“Il portfolio intende raggiungere numerosi effetti”*

- *far riflettere lo studente su se stesso*
- *incoraggiare l'autovalutazione*
- *responsabilizzare lo studente riguardo al lavoro e all'impegno*
- *accrescere la motivazione*
- *collegare sforzo e risultati*
- *mostrare l'efficacia dei processi e delle strategie, il possesso di tali processi e strategie, e la necessità del suo miglioramento*
- ...

Il portfolio è per lo studente come uno “specchio” nel quale vedersi. Come questo (o anche una fotografia) serve a “riflettere la propria immagine e identità”, e quindi a “riconoscersi”, allo stesso modo il portfolio, documentando allo studente il suo impegno, i suoi interessi, i suoi piani di miglioramento, quello che sa fare, ecc. gli consente di sviluppare una maggiore comprensione di se stesso, dei suoi punti di forza come anche di debolezza, delle sue fatiche come anche dei suoi successi. Fornendo una serie di prodotti in successione, aiuta lo studente a comprendere la sua crescita e le fasi che l'hanno caratterizzata; offrendo una diversità di prodotti gli fa cogliere l'ampiezza e la padronanza; raccogliendo numerosi lavori gli mostra l'intensità e la profondità del suo impegno; selezionando le prove migliori lo rende consapevole del livello di competenza conseguito in un determinato ambito di apprendimento; ponendolo di fronte ai risultati ottenuti, lo mette in grado di valutare la relazione tra questi risultati e lo sforzo sostenuto. Inoltre documentando un miglioramento continuo, può anche produrre in lui una crescita della fiducia in se stesso, del suo senso di autoefficacia, della percezione della sua abilità a eseguire qualcosa.

Come è noto, la crescita del senso di autoefficacia, se opportunamente guidato nella comprensione dei fatti, tende a promuovere nelle persone un cambiamento delle attribuzioni di successo e di fallimento, spinge ad autovalutazioni nuove, facilita la scelta di obiettivi e di attività che miglioreranno ancora di più la loro capacità. Il portfolio, opportunamente utilizzato dai formatori, può perciò essere uno strumento per motivare gli allievi a conseguire risultati che richiedono livelli sempre più elevati di impegno e di sfida. Infine questo strumento può anche modificare la natura della formazione e la relazione tra formatore e colui che apprende. Infatti consente al formatore di dare ai suoi studenti la piena opportunità di praticare e migliorare le loro abilità di riflessione e di prestazione, proprio come accade nelle esperienze di apprendistato sul posto di lavoro.

5) *“Il portfolio offre la possibilità di valutazioni più realistiche e corrispondenti al processo di apprendimento”*

Se davvero consiste in una raccolta di prodotti scelti secondo determinati criteri (i prodotti corrispondono a situazioni concrete di lavoro, riflettono una visione progressiva dello sviluppo, e rispettano il processo reale di apprendimento per progressive approssimazioni e continui miglioramenti), il portfolio potrà fornire evidenza di ciò che lo studente sarebbe concretamente in grado di fare se si trovasse in situazioni di impegno reale, di come si impegnerebbe e si prenderebbe carico della responsabilità di tendere verso livelli di miglioramento sempre più elevati.

Queste diverse potenzialità che caratterizzano il portfolio sono estranee alla valutazione tradizionale. Questa, infatti, tende ad esprimere giudizi raccolti su compiti che richiedono agli studenti di riprodurre le cose spiegate o lette, è poco focalizzata sugli sforzi di persistente miglioramento, e ha deboli legami con il processo di insegnamento/apprendimento.

2. PERCHÉ IL PORTFOLIO

L'introduzione del portfolio nel sistema di istruzione/formazione può suscitare un certo disorientamento in coloro che sono abituati alle modalità di valutazione tradizionale. È quindi comprensibile che queste persone si chiedano le ragioni di tale innovazione. Le ragioni sono numerose e possiamo illustrarle proponendo una serie di osservazioni critiche.

■ *La conoscenza scolastica rimane “incapsulata”*. Studi ed osservazioni hanno mostrato che buona parte di quanto si apprende nelle aule scolastiche rimane relegato all'ambito della scuola. Gli studenti per lo più si impegnano quel tanto che basta per superare la barriera delle prove, considerano i contenuti proposti solo materiali da studiare e non stimoli che possono aiutarli a svelare il senso del loro vivere nel mondo e nella società, apprendono più “come” fare le cose che non “perché” farle in un certo modo. In breve, un po' alla volta nel corso degli anni l'apprendimento scolastico è diventato agli occhi degli studenti come un processo privo di valore e rilevanza personale, cioè fine a se stesso.

■ *La maggior parte della conoscenza appresa a scuola rimane “inerte” o “rituale”*. Studi e ricerche hanno anche rivelato che una notevole porzione della conoscenza acquisita a scuola rimane “inerte”, ovvero non attiva. La caratteristica di “inerte” viene attribuita alla conoscenza che un allievo è in grado di esprimere, ma che o non sa utilizzare, o non si accorge che dovrebbe utilizzare in particolari situazioni. L'origine di tale fatto sembra dipenda dal modo astratto con cui la conoscenza viene presentata, cioè lontana dal “luogo” dove essa è presente o è necessaria. In fondo in fondo, si può dire che in questo modo è come se si “invitasse” lo studente ad apprendere avendo come unico scopo quello di superare con successo prove e verifiche.

■ *Gli studenti manifestano crescente disinteresse per i contenuti insegnati a scuo-*

la. Anche questo problema sembra chiamare in causa il modo in cui si svolge il processo di insegnamento e di apprendimento. Di solito gli studenti procedono in maniera passiva ed acritica, cioè senza cercare di scoprire le connessioni tra ciò che studiano e i fatti, gli eventi o le situazioni della vita reale o quotidiana che vivono. Questa “abitudine” è certamente favorita dagli insegnanti che o incontrano difficoltà a trovare relazioni tra situazioni concrete e ciò che insegnano, oppure fanno un eccessivo affidamento sulle risorse fornite dai testi scolastici (nella forma di suggerimenti, idee, proposte) per trovare tali relazioni. In ogni modo il problema non consiste nel fornire “buoni” esempi, quanto invece nel proporre “situazioni” nelle quali l’allievo operi e scopra l’utilità delle conoscenze o della abilità da utilizzare.

■ *La perdita del significato e del valore della valutazione rispetto all’apprendimento.* La valutazione scolastica di tipo tradizionale è principalmente fondata sulla capacità dell’allievo di saper applicare, oppure di saper ridire (“riferire” o “ridire”) con proprie parole quanto insegnato direttamente o tramite il libro di testo dall’insegnante.

Oggi tale processo sembra manifestare molti limiti. Alcuni hanno osservato che esso non fornisce alcuna evidenza che l’apprendimento sia davvero avvenuto, che per il tipo di prestazione su cui si compie non è in grado di “predire” nulla riguardo alle reali possibilità e capacità dell’allievo di affrontare una situazione concreta con la conoscenza che ha acquisito, e che infine utilizza “prove” prive di connessioni con la realtà o di riferimenti a compiti di vita concreta, che si dimostrano utili per spingere lo studente ad impegnarsi ed a persistere nello sforzo.

In altre parole, è ormai diffusa la convinzione che “ciò che si fa in una situazione di insegnamento istituzionale non è qualcosa di simile o analogo a ciò che si farebbe in una situazione o in un contesto di vita reale”. Pertanto è privo di qualsiasi valore educativo, in quanto non solo non fornisce alcuna evidenza di quanto saprebbe fare l’allievo se venisse posto in situazioni extrascolastiche, cioè vere, naturali, ma neanche lo sollecita a provarsi con tali situazioni.

■ *L’attribuzione esclusiva al formatore del compito di valutare non induce gli effetti desiderati.* Nella valutazione tradizionale è il formatore che valuta. Questo sembra giustificato da molteplici motivi: egli ha la padronanza della propria disciplina e sa i contenuti che lo studente deve apprendere, conosce i punti di forza ma anche di debolezza di un allievo ed è ben consapevole di quanto può da lui pretendere, sa che cosa è necessario che apprenda per non avere in seguito difficoltà. Sebbene ampiamente giustificata, la scelta di assegnare soltanto al formatore il compito e la responsabilità della valutazione non sembra produrre risultati positivi. Spesso l’allievo studia solo per il voto e non per migliorare il proprio apprendimento, si deresponsabilizza rispetto al giudizio ricevuto, cerca sotterfugi per raggiungere il livello minimo di sufficienza, dopo lunghi anni di scuola spesso non sa esprimere giudizi riguardo a ciò che è in grado di fare.

Queste osservazioni hanno indotto molti studiosi a cercare una forma di valutazione nella quale l’allievo assuma una parte di responsabilità. La soluzione è stata proposta a vari livelli: compiti complessi aperti a più soluzioni, discussione con gli allievi sui criteri di valutazione, rubriche di valutazione consegnate in anticipo, au-

toriflessione degli allievi dopo la prestazione per rilevare i propri punti di forza e di debolezza, partecipazione alla costruzione della documentazione del lavoro prodotto (portfolio).

■ *Pochi oggi attribuiscono un valore significativo e reale alla valutazione.* Chi con un disturbo fisico andrebbe da un medico laureato da tre giorni e con votazione “110 e lode”? È molto probabile che la maggior parte delle persone risponderebbe a questa domanda con un secco e tranquillo “no”. La risposta induce a riflettere sulla “perdita di valore sociale” dell’attuale sistema di valutazione (nel nostro caso, applicato all’area della medicina). L’istituzione investe grandi quantità di risorse materiali ed umane per costruire, produrre e far crescere competenze nel mondo reale, ma giunti al termine non richiama la fiducia dei potenziali beneficiari di tali competenze.

Alcuni si sono chiesti: “È questo un fatto «inevitabile» o c’è qualcosa che non va nel sistema di formazione e/o di valutazione?”.

3. QUALE TIPO DI SOLUZIONE?

Alla luce di quanto è emerso nel rispondere alla serie di domande poste, numerosi studiosi hanno provato a cercare soluzioni utili a correggere i limiti manifestati dalla valutazione tradizionale. Semplificando, queste possono dirsi le soluzioni ipotizzate.

■ *La valutazione deve essere rispettosa del processo di apprendimento.* Una certa tradizione diffusa tra gli insegnanti e i formatori è quella di “scomporre” una conoscenza in più parti, e di “proporre” agli studenti una parte per volta secondo lo schema insegnamento-apprendimento-valutazione. Questo modo di procedere, che si basa sulle assunzioni che “la somma delle parti forma il tutto” e che il processo di apprendimento si sviluppa in maniera lineare e per passi successivi, non tiene sufficientemente conto del fatto che l’apprendimento stesso è invece un processo molto più complesso e misterioso di quanto appaia. Esso varia a seconda degli individui, procede per progressive approssimazioni, tra piccoli avanzamenti, improvvisi blocchi e continue correzioni. Un “vero” apprendimento comincia un certo giorno, ma si affina e si fa più profondo con molto esercizio e costante applicazione di una conoscenza e abilità in contesti diversi. Una valutazione fatta di somme e medie di passaggi intermedi, senza distinguere il cammino lento e faticoso dei successi e dei fallimenti momentanei, non sembra rispecchiare ciò che avviene realmente nella mente di chi apprende.

■ *La valutazione deve avere i caratteri di predittività, cioè deve poter dire qualcosa su come colui che apprende saprebbe agire e comportarsi qualora dovesse affrontare la realtà concreta con ciò che ha appreso.* Per possedere questi caratteri, è necessario che la valutazione preveda “prove”, “prestazioni”, “attività” contestualizzate in situazioni reali. Si riprenderà più avanti questo argomento. Qui si vuole solo accennare al fatto che una conoscenza diventa “significativa” ed è scoperta come tale quando non solo è compresa in se stessa, ma quando diventa una chiave di comprensio-

ne di ciò che costituisce l'esperienza del mondo. Questo non significa "ridurre" il valore della conoscenza alla sua finalità pratica o anche cogliere di essa semplicemente il suo "valore d'uso", ma evidenziare che la condizione perché una persona possa migliorare la – e crescere nella – propria conoscenza consiste nel dargli la possibilità di comprendere ciò che non è immediatamente percepibile con i sensi e pur tuttavia reale. Si pensi, ad esempio, a come la comprensione della "legge della gravità", fenomeno quest'ultimo non direttamente percepibile, può aiutare a spiegare molti fenomeni quotidiani e quale grande innovazione scientifica ha contribuito ad introdurre.

Se non si vuole che rimanga "inerte", una conoscenza deve essere "trovata" e "scoperta" dentro qualche contesto di vita reale, deve essere "provata" dentro situazioni che hanno la connotazione dell'esperienza umana. In questo modo è possibile dire che l'allievo "sa e conosce" (cioè ha "appreso in profondità") da poter affrontare la vita reale. In altre parole, il suo apprendimento è "predittivo" oltre e fuori la scuola.

■ *La valutazione deve responsabilizzare l'allievo di fronte a quello che apprende e fa.* È esperienza comune nelle scuole che gli studenti tendono a fare "cose" solo perché viene loro richiesto di farle, oppure che si impegnano il minimo necessario, senza sentire il bisogno di elevare la qualità del proprio rendimento. È anche esperienza comune che non riflettono abbastanza sui motivi che possono giustificare o richiedere un cambiamento nel loro modo di procedere nell'apprendimento di determinati contenuti dopo una valutazione di alcune loro prestazioni relative ai contenuti stessi.

Non esistono dati riguardo al numero di persone che da adulti continuano a comportarsi nello stesso modo in cui da studenti si comportavano a scuola, ma è facile immaginarlo. Quanti adulti svolgono il loro lavoro solo il minimo richiesto. Quanti non sanno valutare le proprie prestazioni! Quanti si accontentano del minimo risultato senza tentare di migliorarsi!

Eppure nella vita reale è necessario che una persona adulta sappia esprimere in maniera autonoma e responsabile giudizi in ciò che è capace di fare o non fare, evidenziando punti di forza ma anche di debolezza, e sappia migliorarsi.

■ *La valutazione deve essere migliorativa e focalizzarsi sull'apprendimento.* Talvolta può capitare che qualche formatore o insegnante tenti di usare lo strumento della valutazione per motivare o per punire. La valutazione non ha nulla a che fare con il controllo, e quando è usata per questo scopo non solo non alimenta la motivazione, ma neppure corregge i difetti che intende eliminare. A questo proposito è qui il caso di ricordare come le valutazioni tradizionali espresse in decimi, o in trentesimi, soprattutto se non sono accompagnate dalla giustificazione/spiegazione del voto, sono di certo poco efficaci nel sollecitare un miglioramento. La valutazione lasciata alla discrezione del formatore o dell'insegnante, spesso non consente all'allievo di comprendere i criteri e i motivi del giudizio espresso, e come tale non indica la strada del progresso. Il voto spesso sollecita più l'orgoglio che il miglioramento.

Uno dei limiti della valutazione tradizionale è che essa è ormai considerata da parte sia degli allievi che dei genitori come uno strumento di selezione. Tutti hanno provato il piacere per una promozione e l'abbattimento per una insufficienza. La gioia

per una promozione è spesso sentita anche quando si è consapevoli di non aver conseguito un apprendimento insufficiente. Queste esperienze dimostrano come la valutazione sia diventata sempre meno centrata sull'apprendimento, ma molto di più, se non solamente, sul voto.

La valutazione è invece uno strumento che nel corso dell'attività di insegnamento/apprendimento deve fornire informazioni utili all'allievo riguardo ai suoi punti di forza da potenziare e ulteriormente da sviluppare, e soprattutto ai punti deboli da affrontare/recuperare. Ma essa deve essere anche un utile strumento d'informazione per il formatore per riflettere sulla forma e sulle modalità dell'istruzione/formazione erogata. A volte i risultati negativi degli allievi possono imporre al formatore una revisione di parti del percorso di insegnamento/apprendimento, o, quando è il caso, dell'intero percorso.

■ *La valutazione deve essere trasparente.* È noto che nella scuola, ma anche in ambiti e settori extrascolastici, i “criteri di valutazione” non sono né noti né pubblici. La “non trasparenza” dei criteri può essere a volte all'origine di insuccessi. Quando non sa cosa ci si aspetta da lui, molto facilmente un allievo fa non ciò che pensa di dover fare ma ciò che gli altri desiderano che lui faccia. Alcune ricerche hanno dimostrato che quando l'allievo sa in anticipo che cosa si desidera da lui e con quali criteri sarà valutata la sua prestazione, egli si impegna di più e si autocorregge durante il lavoro. Si comporta in questo modo soprattutto nel caso in cui ha preso parte alla costruzione dei criteri di valutazione nella forma di rubrica. La partecipazione alla preparazione della “rubrica di valutazione” infatti, consentendogli di comprendere meglio che cosa deve fare, lo corresponsabilizza nell'impegno.

■ *La valutazione deve rimanere equa e imparziale.* L'oscurità dei criteri di valutazione, la deresponsabilizzazione dell'allievo rispetto al processo, e l'attribuzione del “potere giudicante” al formatore o all'insegnante sono tutti elementi che hanno contribuito ad accrescere il carattere di “soggettività” della valutazione. Il formatore o l'insegnante, senza saperlo, introduce nella valutazione criteri e pesi diversi a seconda della conoscenza che ha dell'allievo da valutare, introducendo in questo modo nel processo un senso di arbitrarità eccessivo e incontrollabile.

È per questo motivo che si chiede che le rubriche di valutazione di una prestazione siano rese pubbliche prima della sua esecuzione. Questo accorgimento renderà “oggettiva” la valutazione, non in quanto scevra di influenze di tipo soggettivo – meta per altro ritenuta irraggiungibile – ma perché resa pubblica in anticipo e modello valido di riferimento per tutti. Questo modello consiste nell'indicare chiaramente all'allievo dove si desidera che egli giunga, suggerendo la sfida che deve porre a se stesso e, dopo i primi tentativi, verificando dove e in che cosa deve cercare di migliorare o concentrare il suo successivo impegno.

Lo scopo che si propone lo strumento del “portfolio” è tentare di far sì che l'allievo non apprenda solo per ottenere un voto, per avere una promozione, o per conseguire un titolo, peggio ancora per la paura di essere punito, ma per migliorare e crescere attraverso l'apprendimento.

Il portfolio di certo non è, da solo, la soluzione di tutti i problemi dell'apprendi-

mento. È tuttavia uno strumento che, se utilizzato con attenzione al fine di correggere i limiti della valutazione tradizionale, se accompagnato da un modo diverso di concepire il processo di insegnamento/apprendimento, se sostenuto dalla partecipazione responsabile dello studente, se... potrebbe essere un buon correttivo ai molti problemi connessi alla pratica della valutazione tradizionale.

Tutti i “se” elencati dicono che la possibilità del portfolio di fornire un aiuto efficace dipende anche da attenzioni che il formatore dovrebbe avere per aspetti sia di natura teorica che applicativa inerenti alla sua pratica professionale.

4. INSEGNAMENTO E PORTFOLIO

È possibile che a questo punto possa sorgere qualche domanda. Per esempio, i prodotti/materiali che si inseriscono nel portfolio sono i compiti che gli allievi di solito svolgono o eseguono nel corso dell'apprendimento delle varie discipline, o sono qualcosa di diverso? Oppure il portfolio esige che si introducano cambiamenti solo nel modo di fare valutazione o anche nel modo di fare formazione?

Come si è detto nelle pagine precedenti, la valutazione dovrebbe consentire all'allievo di dimostrare che cosa sa fare, come sa utilizzare le conoscenze, come sa muoversi e risolvere problemi complessi e reali, come sa mettere insieme conoscenze e abilità e, in tutto questo, far notare quali sono i suoi punti di forza e i suoi punti di debolezza.

È facile quando si introduce il portfolio non porre sufficiente attenzione al fatto che il processo di insegnamento/apprendimento deve modificarsi in vista dei risultati che si vogliono ottenere o del prodotto che si vorrà inserire nel portfolio. Detto in altro modo, tra la fase dell'insegnamento/apprendimento e quella della prestazione da valutare, *deve esistere una continuità*. Tra le due non ci deve essere frattura. Questo concetto può essere chiarito attraverso alcuni esempi o casi molto semplici.

Immaginiamo un formatore che spieghi a parole o con figure come funziona un circuito elettrico, e poi assegni la prestazione autentica di costruire un circuito di lampadine per illuminare un albero di Natale. Pensiamo ad un formatore che descriva un motorino elettrico e poi proponga di aggiustare un frullatore. Immaginiamo un formatore che spieghi il funzionamento del computer e poi chieda di preparare un budget di una piccola impresa con Excel. Pensiamo a un grafico che dopo aver esposto i principi dell'impaginazione dei giornali dia a un allievo il compito di impaginare un quotidiano.

Gli esempi potrebbero certamente continuare. Proviamo invece ad invertire la sequenza in questo modo. Il formatore pensa a una prestazione autentica che richiede all'allievo di preparare una serie di lampadine su un filo per addobbare un albero di Natale. Che cosa l'allievo deve sapere e saper fare? Un allievo deve aggiustare il motorino di un frullatore. Cosa dovrà sapere per riuscire a farlo? Un allievo deve presentare un budget in Excel. Cosa dovrà sapere e saper fare? Un allievo deve inventare la progettazione di un quotidiano. Che cosa deve sapere e saper fare?

Gli esempi sono certamente semplici ed evidenti, e riflettere su di essi e altri an-

cora può essere utile. Come organizzare la didattica in modo che essa si allinei ai risultati desiderati?

Negli anni recenti sono state proposte numerose metodologie. Su tale argomento ci limitiamo ad alcune riflessioni essenziali per guidare il formatore nella progettazione di un insegnamento che si trovi in linea con le fasi successive dell'insegnamento, dell'apprendimento, della prestazione autentica e della valutazione.

È innanzitutto importante richiamare e contestualizzare l'attività di formazione entro alcuni principi:

Si apprende meglio quando si è attivamente coinvolti nell'apprendimento. Il livello di attenzione e di partecipazione aumenta notevolmente quando si è responsabilmente impegnati nella soluzione di un problema, o nella manipolazione di uno strumento, nella esecuzione di una procedura per portare a termine un prodotto. Anche nel seguire la spiegazione di un argomento è necessario un certo livello di attenzione, ma questo livello è certamente inferiore a quello richiesto quando si è direttamente e attivamente impegnati nel portare avanti un compito o una prestazione.

Si apprende meglio quando la conoscenza/comprendimento è costruita dal soggetto che apprende. L'apprendere da un altro (o anche da un testo scritto) non rivela le incertezze, le domande, le scelte, la fatica, l'esperienza, i tentativi falliti che stanno dietro alla conquista/padronanza di una conoscenza. Questo priva la conoscenza comunicata di tutto quel valore che ha la fatica di averla cercata, di aver messo in atto varie strategie per scoprirla, e di aver corretto i numerosi errori commessi per raggiungerla. Il processo di apprendimento è più efficace quando è l'allievo a creare autonomamente nuova comprensione. Il formatore guida, modera, suggerisce, ma consente spazio per porre domande, tentare e provare "cose".

Si apprende meglio quando la conoscenza/comprendimento si sviluppa o si fonda o nasce da ciò che già si conosce. La mente umana non è una scatola vuota, cioè sprovvista di conoscenze in fenomeni e situazioni. Esperienza, cultura, vita quotidiana contribuiscono ogni giorno a costruire/ricostruire la conoscenza preesistente. Questa conoscenza – tacita e implicita – ha un grande peso sul pensare e sull'agire quotidiano, oltre che sull'apprendimento di nuove conoscenze.

Si apprende meglio quando si collabora nell'apprendere. L'interazione, il gruppo, la discussione, il confronto sono risorse, o vie privilegiate da seguire per raggiungere uno scopo. L'apprendimento richiede la piena partecipazione degli allievi. Una parte importante delle attività è che essi riflettano sui propri processi, parlino di ciò che fanno, ponendo domande sia in privato che nelle discussioni di gruppo. Spetta all'insegnante creare le situazioni e le condizioni appropriate di lavoro perché questo possa procedere e svilupparsi con successo. Il parlare e il riflettere su ciò che si è appreso e come lo si è appreso sono davvero importanti per un apprendimento efficace.

Si è più motivati quando si scopre che ciò che si apprende sfida ad un livello di fattibilità e ha un significato. Un compito troppo difficile scoraggia subito perché infonde il timore di non essere capaci di eseguirlo, ma anche un compito troppo facile non sollecita impegno e sforzo, perché ritenuto inutile, privo di interesse ed attrat-

tiva. I compiti che coinvolgono e spingono a darsi da fare sono quelli che sfidano nelle proprie possibilità, si presentano con un carattere minimo di novità, originalità, e di unicità, e trasmettono la sensazione di essersi già imbattuti in “qualcosa-di-simile” e che quindi – forse – si è in grado di superarli. Ma i compiti devono anche avere un significato per la persona che si appresta ad eseguirli. Nessuno butta via una “cosa” dopo che l’ha fatta, né si impegna in un’attività che non abbia una qualche rilevanza. La fatica e l’impegno di una persona sono sempre investiti in qualcosa che per lei ha senso e significato.

Si apprende meglio se ciò che si apprende è essenziale, va in profondità, ed ha molte possibilità di trasferimento o di applicazioni. Il rapido cambiamento della società a tutti i livelli e le nuove esigenze poste dal mondo del lavoro sembrano far convergere l’attenzione sull’acquisizione di conoscenze ed abilità ritenute essenziali e più stabili, durature, ma anche flessibili, cioè facilmente trasferibili ed applicabili nei vari contesti in cui sarebbero necessarie.

All’interno di questo quadro di principi di riferimento, negli ultimi anni sono state elaborate diverse metodologie di insegnamento/apprendimento. Ne presentiamo tre che possono aiutare o guidare gli insegnanti/formatori nella pratica quotidiana di lavoro.

4.1. Progettazione dell’attività di comprensione/apprendimento

Invece di partire dalle attività che intende svolgere o implementare, l’insegnante/formatore dovrebbe soffermarsi a riflettere su ciò che si propone di conseguire. Più che procedere in avanti, il processo d’insegnamento dovrebbe *andare a ritroso, cioè partire dalla fine.*

Prima fase: *Stabilire con chiarezza ciò che merita di essere appreso*

La progettazione didattica inizia con lo stabilire ciò che si vuole che gli studenti siano in grado di fare, quali conoscenze e quali abilità debbano acquisire, e quali risultati di apprendimento debbano realizzare. È esperienza comune di molti formatori il rammarico di aver fallito, qualche volta, gli obiettivi che si erano all’inizio proposti, o di aver scoperto troppo tardi di essersi diretti verso obiettivi diversi da quelli che pensavano di conseguire.

Altre volte, spinti dall’esigenza di attivare la motivazione degli allievi, non riescono a guidare/orientare verso quello che intendono far apprendere. Allo scopo di evitare queste situazioni, prima di avviare il processo d’istruzione, il formatore dovrebbe aver chiaro il “punto di arrivo”. A tale proposito, è importante che risponda a queste tre domande:

- a) Cosa gli studenti dovrebbero essere capaci di comprendere e fare?
- b) Cosa è meritevole e degno di essere compreso in profondità?
- c) Quali comprensioni solide e durevoli si desidera che vengano acquisite?

Dal momento che per la ristrettezza del tempo a disposizione o per altre ragioni

è obbligato a compiere delle scelte, cioè a stabilire delle priorità rispetto ai contenuti da svolgere, il formatore può trovare utile per le esigenze di selezione tener conto di queste domande/guida:

- a) Fino a che punto questa idea, o questa conoscenza o abilità rappresenta una cosa “essenziale” e possiede un valore durevole fuori del luogo di formazione?
- b) Fino a che punto questa idea, questa conoscenza o abilità, oppure questo tema/argomento appartiene al nucleo centrale dell’apprendimento della professione?
- c) Fino a che punto questa idea, questa conoscenza o abilità, oppure questo tema/argomento richiede maggiore chiarezza e comprensione?
- d) Fino a che punto questa idea, questa conoscenza o abilità, oppure questo tema/argomento è potenzialmente in grado di coinvolgere gli allievi?

Seconda fase: *Determinare le evidenze di accettabilità*

Quando si pianifica come raccogliere le prove di un apprendimento profondo, pur potendo ricorrere a una varietà di strumenti formali e informali (osservazioni e dialoghi, prove tradizionali, compiti di prestazione e progetti, come anche le autovalutazioni degli allievi raccolte in un arco di tempo), sarebbe bene che le unità di apprendimento venissero ancorate a compiti di prestazione autentica oppure a progetti che forniscono informazioni riguardo a se gli allievi sono in grado di utilizzare le proprie conoscenze in un contesto nuovo e reale.

Questa fase richiede che il formatore risponda alle seguenti domande:

- a) Che cosa consentirà di sapere se gli allievi hanno realizzato i risultati desiderati e soddisfatto gli standard?
- b) Quali evidenze si accetteranno di un elevato livello di apprendimento e padronanza degli allievi?

La risposta a queste domande implica che il formatore definisca con precisione:

- a) la prestazione autentica finale dalla quale potrà inferire l’avvenuto apprendimento;
- b) la modalità di valutazione della prestazione autentica¹ finale che accerta un apprendimento profondo.

Terza fase: *Pianificare la sequenza di esperienze di istruzione e di apprendimento*

Dopo aver identificato i risultati e gli accertamenti desiderati, il formatore affronta i dettagli della pianificazione didattica – scelta dei metodi, sequenza delle lezioni, materiali di riferimento. Avere chiaro l’obiettivo aiuta a centrare la progettazione e a guidare gli interventi verso i risultati voluti: determinare le esperienze di appren-

¹ Per prestazione autentica si intende una prestazione connessa essenziale da apprendere. Essa, per il fatto di essere “contestualizzata” in un problema reale, di essere complessa, di offrire possibilità diverse di soluzione, di richiedere la ricostruzione/rielaborazione delle conoscenze, consente di esprimere un giudizio di apprendimento e comprensione profonda, oltre che un giudizio predittivo perché ciò che viene appreso è verificato su e in una situazione analoga ad una reale.

dimento, definire i bisogni, gli interessi, i livelli evolutivi, le conoscenze e le abilità pregresse degli allievi, elaborare questionari veloci, osservazioni dirette, ed autovalutazioni per controllare il processo di apprendimento.

Le domande guida di questa ultima fase della progettazione a ritroso che il formatore dovrebbe porsi, sono le seguenti:

- a) Di quali conoscenze (fatti, concetti e principi) e abilità (procedure) fondamentali avranno bisogno gli allievi per realizzare efficacemente ciò che è loro richiesto, e per raggiungere i risultati desiderati?
- b) Quali attività forniranno agli allievi le conoscenze e le abilità necessarie?
- c) Cosa sarà necessario insegnare e accompagnare (*coach*), e qual è il modo migliore di insegnarlo alla luce degli scopi di prestazione?
- d) Quali sono i materiali e le risorse più adatte per realizzare tali scopi?

Quanto è stato fin qui illustrato dalla metodologia della progettazione “a ritroso” è raccolto in queste schede, che un formatore potrebbe utilizzare ogni volta che si appresta a preparare una prestazione autentica.

①

Qual è lo scopo che si intende raggiungere?

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

Quale comprensione/apprendimento si desidera?

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

Quale tipo di prestazione autentica dimostrerà che l’obiettivo di comprensione/apprendimento desiderato è stato raggiunto?

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

Come sarà valutata la prestazione in modo che si sia certi che l'apprendimento è avvenuto?

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

②

Quali domande essenziali guideranno il processo di insegnamento/apprendimento?

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

Quali conoscenze dovranno possedere gli allievi per realizzare il prodotto che è loro richiesto?

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

Quali abilità dovranno possedere gli allievi alla fine del processo di apprendimento?

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

Come far sapere agli allievi dove si vuole arrivare? Come si può giustificare l'importanza di arrivare là? Come nel corso del processo si compieranno valutazioni sul percorso che stanno facendo?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Come agganciare l'interesse e l'entusiasmo degli allievi per ciò che viene loro richiesto di fare?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Quali esperienze si proporranno agli allievi per aiutarli a comprendere meglio ciò che fanno e a realizzare con successo ciò che viene loro richiesto?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Come gli allievi avranno modo di riflettere e di tornare indietro, per riesaminare ciò che stanno imparando?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Come gli allievi potranno esprimere se hanno o non hanno compreso ciò che stanno apprendendo?

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

Come è possibile tener conto nel processo di insegnamento/apprendimento delle diverse capacità che ogni singolo allievo può mostrare rispetto ad un altro?

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

Come si farà perché gli allievi a poco a poco passino da un apprendimento sollecitato, sostenuto, guidato dal formatore ad uno indipendente?

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

4.2. Apprendimento fondato sul progetto

In genere, l’approccio tradizionale all’apprendimento si focalizza soprattutto sulla padronanza del contenuto, molto meno sullo sviluppo di abilità e sulla crescita di atteggiamenti per la ricerca. Il sistema prevalente di istruzione/educazione è “centrato sull’insegnante/formatore”, dispensatore/elargitore di informazioni su “ciò che è conosciuto”. I piani di lezione sono utilizzati per organizzare i vari passi del processo di apprendimento che coinvolge tutta la classe. La risposta più frequente alle domande che potrebbero determinare deviazioni dai piani è: “Lo vedremo più tardi”. Buona parte della valutazione dello studente tende ad esaltare l’importanza del-

la “risposta corretta”. L’educazione tradizionale si preoccupa di aiutare molto di più gli allievi ad acquisire i contenuti disciplinari e a passare da un livello scolastico ad un altro che non ad “apprendere ad apprendere” per la vita.

In ogni caso, la memorizzazione e la comprensione di fatti e di informazioni non sono le abilità più rilevanti nel mondo d’oggi. La formazione ha bisogno di andare oltre. In passato, forse, il successo dipendeva da quanto più uno sapeva; oggi, dipende da quanto più sa lavorare “in un modo intelligente”. Nessuna persona potrà mai apprendere tutto, tuttavia potrà sviluppare al meglio le proprie abilità e alimentare gli atteggiamenti di ricerca che sono necessari per continuare a generare ed ad arricchire la conoscenza lungo tutto l’arco della sua vita. Nell’educazione moderna, le abilità e la capacità necessarie per continuare ad apprendere – responsabilità personale, pianificazione, pensare critico, ragionamento, creatività, capacità comunicative e sociali, comprensione interculturale, saper prendere decisioni, sapere “come” e “quando” usare la tecnologia, e saper scegliere lo strumento appropriato per il compito da svolgere – dovrebbero essere gli obiettivi più rilevanti da perseguire e realizzare.

Questo complesso di obiettivi di formazione non si raggiunge con una qualunque metodologia tradizionale. È invece necessario ricorrere a metodologie che educino abilità e atteggiamenti di riflessione, di flessibilità rispetto alla realtà in continuo cambiamento.

L’approccio fondato sulla ricerca è una di queste metodologie. È centrato sugli allievi, include il formatore nel ruolo di facilitatore dell’apprendimento, e dà più spazio a “come veniamo a conoscere” e meno a “che cosa conosciamo”. Si fonda sul principio che quanto più sono interessati e coinvolti attivamente in un’attività di ricerca, gli allievi troveranno facile costruire una conoscenza profonda (apprendono quasi senza sforzo quando qualcosa affascina gli studenti) e riflettere i loro interessi e obiettivi.

Uno dei modelli rappresentativi di questo approccio è l’*apprendimento fondato sul progetto*. Entro un contesto generale di ricerca, questo modello di insegnamento sollecita gli allievi a trovare soluzioni a problemi non banali, reali presenti nella loro vita o nell’area professionale a cui si stanno preparando, chiede che precisino domande, dibattano idee, facciano previsioni, traggano conclusioni, comunichino idee e scoperte ad altri, pongano nuove domande e, infine, creino manufatti (ad esempio, modelli, resoconti, videoregistrazioni, prodotti o programmi multimediali, ecc.).

Il modello esclude attività, esercizi e pratiche brevi, lezioni su contenuti frammentati e isolati, mentre enfatizza attività a lungo termine, interdisciplinari, centrate sull’allievo, integrate e contestualizzate in problemi e pratiche del mondo reale. Questo orientamento non prescinde dal contenuto o dagli obiettivi del curriculum, ma propone che gli obiettivi, i contenuti, gli scopi, le abilità, i prodotti e i processi si integrino in modo da sollecitare decisioni e responsabilità dell’allievo, che l’apprendimento dei contenuti sia finalizzato allo sviluppo del programma, ma costituisca la condizione per portare a termine il progetto, e che presenti i caratteri di complessità in modo da richiedere collaborazione tra i partecipanti.

Quando si elabora un progetto è importante innanzitutto definire a quale livello si desidera che l’allievo conosca qualcosa (dimostri di saper utilizzare una conoscenza)

o padroneggi un'abilità (sappia fare qualcosa). Poi pensare come coinvolgere l'allievo nella pianificazione del processo che conduce agli obiettivi definiti. Un aspetto da non trascurare è quello di "far sentire o percepire" di essere "responsabili" del lavoro. Solo a questa condizione gli allievi diventeranno veramente attivi, manterranno l'impegno e lo alimenteranno. È importante che nel progetto siano integrate o incluse quante più conoscenze e abilità è possibile. A motivo della ricchezza e di prospettive introdotte o della complessità del lavoro, il formatore dovrà essere pronto a sviluppi anche imprevedibili man mano che il progetto avanza.

Dopo aver pensato a come sensibilizzare e responsabilizzare gli allievi verso il progetto, il formatore crea uno schema di processo. A questo scopo gli può essere utile analizzare ciò che gli allievi dovrebbero apprendere lungo il percorso in termini di conoscenze e di abilità, decidere se il lavoro sarà svolto completamente nel centro di formazione o in parte a casa, e quanto tempo prevede per ogni cosa da fare. Il programma di lavoro sarà molto più facile ed efficace se sarà guidato da una "domanda essenziale" (o più di una) che deve catalizzare l'attenzione del formatore e degli allievi.

Si tengano in mente alcuni suggerimenti. La "flessibilità" deve essere il tratto caratteristico del formatore. Egli deve essere flessibile, sia per far fronte a difficoltà impreviste, che per aiutare gli allievi a finalizzare i loro pensieri, le loro scoperte, e le loro valutazioni, oltre che a scegliere strade diverse da quelle inizialmente ipotizzate. Tuttavia è bene che non consenta che essi si discostino dallo scopo o dall'obiettivo del progetto. Qualora lo facessero, dovranno darne giustificazione. Spesso i ragazzi nelle prime fasi del processo tendono a non programmare il loro tempo, e non percepiscono i limiti entro i quali devono organizzare le attività, le discussioni, la ricerca. Può sembrare semplice o scontato, ma è importante che il formatore chieda loro (entro uno schema più generale che egli stesso può preparare) di fare una scalletta del tempo più definita e precisa, e l'affidi alla responsabilità di qualcuno.

L'ultima cosa a cui dovrà rivolgere l'attenzione prima di iniziare il lavoro sarà quella di rendere chiare le aspettative. A questo punto può incominciare a svolgere il suo ruolo, che sarà soprattutto di "guida", di "facilitatore" e di "stimolatore". Ciò significa che egli più che rimanere assente, parteciperà dall'esterno, interrogherà gli allievi su ciò che stanno facendo, suggerirà fonti e risorse, porrà domande.

COMINCIARE AVENDO IN MENTE LA FINE

Titolo del progetto:

.....

Classe:

Area formativa/UF/UdA/Argomento:

.....

Indicare sinteticamente il tema o le “**grandi idee**” che questo progetto contiene:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Identificare le **abilità chiave** che gli allievi dovranno apprendere in questo progetto e quali (da due a quattro) si intendono verificare:

1.
2.
3.
4.

Identificare le **disposizioni** (solo una o due) che gli studenti praticheranno in questo progetto:

1.
2.

Descrivere i **risultati** che si intendono raggiungere con il prodotto costruito in questo progetto:

.....

②

INDICARE LA “DOMANDA ESSENZIALE” CHE GUIDA

Si formulino le domande essenziali di (o il problema generale sottostante a) questo progetto:

(La formulazione delle domande essenziali dovrebbe contenere tutto il contenuto del progetto, i risultati che si intendono raggiungere, e l'idea su cui si concentra la ricerca degli allievi)

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

Si verifichi quanto si è scritto ponendosi questa domanda: “Si fa riferimento a un problema autentico o a una domanda significativa che coinvolge gli allievi e richiede la conoscenza e le abilità essenziali che si vogliono conseguire con questo progetto?”.

③

SVILUPPO DEL PROCESSO DEL PROGETTO PREVISTO

Riflettendo su quello che dovrà essere prodotto, e su quali conoscenze e abilità sono necessarie, quando e dove gli allievi apprenderanno ciò di cui hanno bisogno per portare a termine il compito?

	<i>Già apprese</i>	<i>Insegnate prima di iniziare il progetto</i>	<i>Da insegnare durante l'esecuzione del progetto</i>
Conoscenze necessarie:			
1.
2.
3.
4.
5.
6.
Abilità necessarie:			
1.
2.
3.
4.
5.
6.

Se gli allievi dovranno lavorare in gruppo, ci si chiede: Dispongono della abilità sociali di collaborazione? Se no, come si supplirà a questi limiti? Saranno attribuiti dei ruoli? Si insegneranno delle abilità? Saranno gli allievi controllati su queste abilità?

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

Preparare una mappa o un flowchart delle attività, delle risorse, dei tempi, delle difficoltà, dei punti di arrivo e dei prodotti intermedi che si prevedono per giungere alla conclusione.

	Azioni	Risorse
1.

2.

3.

4.

In quali momenti gli allievi lavoreranno in modo collaborativo?

Quanto tempo sarà richiesto? Quanti giorni?

Il progetto sarà totalmente eseguito nel tempo di formazione o anche in altri tempi?

Gli allievi quando lavoreranno da soli, e quando in gruppo?

Il processo consentirà loro di apprendere quello che si vuole che apprendano?

④

COME SARÀ VALUTATO IL PRODOTTO

Preparazione (possibilmente discussa o predisposta con gli studenti) dei criteri secondo i quali sarà valutato il prodotto (il progetto) richiesto agli allievi. (Per questo punto, si veda il paragrafo sulle rubriche di valutazione).

A questo punto ci si potrebbe chiedere: Ma “quando” o “dove” nel processo gli allievi apprendono? Un vero “progetto” dovrebbe “esigere” dagli studenti l’esecuzione di una lunga serie di processi: fare ipotesi, preparare immagini, disegni, tabelle, grafici, consultare testi, formulare ragionamenti, trarre inferenze, provare, correggere, precisare, focalizzare, sintetizzare, assemblare, collaborare, prendere decisioni, ecc. È intuitivo che tutti questi processi non possono avere un ordine prefissato e applicabile a ogni progetto di lavoro. Spesso essi sono, nello stesso progetto, imprevedibili, si può pure dire caotici, ma nell’insieme anche ordinati perché diretti verso lo scopo che il progetto intende perseguire.

Se ripetuti, tentati, ricontrollati, connessi, ripresi, i vari processi portano all’uso,

al trasferimento e al riadattamento della conoscenza, e contribuiscono allo sviluppo per progressive approssimazioni non solo della conoscenza ma anche del processo che è usato e applicato. Il formatore non deve considerare questa intensa attività come “perdita di tempo”, ma come “apprendimento”. Infatti gli allievi apprendono cercando informazioni e riformulandole ad un compagno, eseguendo una parte del lavoro, sintetizzando o preparando un disegno, facendo una relazione e discutendola/confrontandola con quella preparata da un compagno, provando e/o riprovando una nuova strada di soluzione, ecc.

4.3. L'apprendimento fondato sui problemi

L'apprendimento fondato su problemi è un altro modello di insegnamento/apprendimento che sembra in linea con le esigenze della valutazione di una prestazione autentica.

Come modello di istruzione specifico è stato implementato inizialmente nella formazione di medici nei primi anni '70. È fondato su problemi autentici sui quali gli allievi lavorano.

Barrows e Tamblyn, (1980), citati in Delisle, (1997) l'hanno così riassunto:

- a) Il problema è proposto all'inizio della sequenza di apprendimento, prima che avvenga qualsiasi preparazione o studio.
- b) La situazione problematica è presentata allo studente nello stesso modo in cui si presenterebbe nella realtà.
- c) Lo studente lavora al problema in un modo da permettere alla sua abilità di ragionare e applicare la conoscenza di essere sfidata e valutata, in modo appropriato al suo livello di apprendimento.
- d) Le aree di apprendimento devono essere identificate nel processo di lavorare al problema, e devono essere usate come guida per uno studio individualizzato.
- e) Le abilità e la conoscenza acquisite con questo studio sono riapplicate al problema, per valutare l'efficacia dell'apprendimento e per rinforzarlo.
- f) L'apprendimento che si verifica nel lavorare al problema e nello studio individualizzato è riassunto e integrato nella conoscenza e nelle abilità esistenti dello studente.

Il modello, come il precedente fondato sul progetto, pone al “centro” del processo di apprendimento l'allievo, nel senso che selezionando problemi o situazioni problematiche che possono assumere per lui importanza o rilevanza, lo coinvolge e l'impegna nella loro soluzione. Alcuni studiosi sostengono che gli allievi non sanno che cosa sia per loro rilevante o importante. A questa osservazione critica i sostenitori del modello rispondono ricordando che, gli allievi non sono dei “contenitori vuoti”, e che è sempre possibile trovare un aggancio a partire da ciò che sanno per incitare il loro interesse.

Il processo di insegnamento/apprendimento si sviluppa lungo diverse fasi:

- a) Scelta e definizione di un problema rilevante o degno di essere affrontato.

- b) Identificare ciò che si sa, che cosa si ha bisogno di sapere e le idee che si hanno.
 - c) Raccogliere informazioni.
 - d) Generare le possibili soluzioni, scegliere la più promettente.
 - e) Provare a implementare la soluzione.
 - f) Presentare la soluzione.
 - g) Valutare la prestazione.
- a) Scelta di un problema rilevante o degno di essere affrontato, e preparare gli allievi ad affrontarlo.

Per smuovere, coinvolgere e successivamente dirigere il processo di apprendimento, il problema da affrontare deve possedere alcune caratteristiche da curare con attenzione:

■ *Essere inserito in un contesto reale*

Il problema dovrebbe sfidare i ragazzi presentandosi come una situazione che capita più o meno con una certa frequenza a chi pratica una professione.

■ *Essere descritto in forma narrativa come un caso*

Il problema per avere l'aspetto di "realtà" deve presentarsi in una forma descrittiva con: contesto nel quale è inserito (ad esempio, lavori in un'azienda che ha un giro di affari di... e i suoi clienti sono in prevalenza...), personaggi (lavori nell'ufficio marketing e pubblicità, il direttore generale si rivolge a te...), ruoli e rapporti tra le persone, prodotti da eseguire (devi presentare tre progetti di spesa..., due soluzioni possibili...), limiti di tempo (entro due ore di lavoro, entro tre giorni...), forma esecutiva (in una cartella in Word, oppure in file in power point, allegando la documentazione...).

■ *Essere vicino all'esperienza dell'allievo*

Sebbene sia molto simile ad una situazione reale, il problema deve essere abbastanza vicino all'esperienza degli allievi e possedere requisiti di fattibilità. Deve suscitare il desiderio di conoscere ma anche di sentirsi sfidati.

■ *Essere complesso e sufficientemente mal definito*

Un problema deve stimolare/sollecitare la curiosità, la riflessione, la capacità di ragionamento, la creatività e avere possibilità diverse di soluzione. Per esso non esistono procedure o soluzioni giuste o sbagliate, ma soluzioni più o meno ragionevoli, più o meno giustificate.

b) Il *problema*, nel concreto, è spesso un "caso". Ad esempio, un imprenditore che chiede di contenere i costi di produzione di un prodotto. Oppure, un circuito elettrico dotato di diverse possibilità di uso, il progetto di copertina di un libro, la valutazione dei costi di produzione di tre diversi progetti di impianto elettrico, ecc. Questo modo di insegnare differisce da quello tradizionale per la direzione del processo di soluzione. Di solito l'insegnante/formatore "prima" illustra un concetto, sviluppa un contenuto, "poi" propone un problema da risolvere. La soluzione richiede l'applicazione delle conoscenze fornite in precedenza. L'insegnamento/apprendimento

fondato su problemi è più induttivo: gli studenti apprendono mentre cercano di affrontare un problema.

c) Alla fase di acquisizione del problema segue quella della “comprensione”. Gli allievi devono provare a intravedere quale potrebbe essere la soluzione, esaminando le questioni da affrontare e le informazioni di cui hanno bisogno. Non è necessario (come avviene nella vita reale di fronte a un problema) che debbano “inventare”. L’importante, invece, è che trovino, raccolgano, riassemblino, inferiscano da informazioni note, ma anche reperiscano informazioni non note ma utili per affrontare adeguatamente il problema.

d) La “soluzione” è parzialmente dipendente dall’acquisizione e dalla comprensione di conoscenze, richiede di relazionare conoscenze e di svolgere operazioni su di esse. Queste operazioni, se compiute dal formatore, non diventano processo di apprendimento dello studente. La forma tradizionale “spiegazione-applicazione al problema”, non essendo così impegnativa come la forma “problema-ricerca della soluzione”, spesso non produce l’apprendimento desiderato. In questo secondo caso gli allievi provano, tentano, sbagliano, vanno avanti, tornano indietro, verificano, vanno di nuovo avanti, ricercano nuove conoscenze, verificano lo sviluppo, ecc.

Nel corso delle varie fasi del processo il formatore è costantemente presente. Le domande che più comunemente dovrebbe porre all’allievo sono: Quale problema hai in questo momento? Cosa hai bisogno di conoscere o di fare? Su quale idea, principio o convinzione ti basi per procedere così? Che cosa ti fa pensare questo? Si suppone che queste domande renderanno l’allievo più riflessivo. E il formatore starà particolarmente attento al processo più che al contenuto delle informazioni. Le abilità che sarà capace di implementare, correggere, sviluppare, giustificare, perfezionare per risolvere il problema sono la parte più importante che dovrà curare.

Lo schema che segue riassume giustificazioni, principi e suggerimenti applicativi connessi all’uso del modello dell’apprendimento basato su problemi.

Motivazione	Principio applicativo	Implementazione
L'importanza e l'interesse sono motivatori di grande rilevanza perché spingono lo studente verso il punto di arrivo.	→ L'apprendimento deve essere centrato sull'allievo ed avere carattere esperienziale	→ Scegliere un problema autentico che faccia riferimento ad un argomento centrale all'area formativa o a più di un'area formativa. Verificare che sia interessante.
La ricerca indica che si raggiunge una comprensione "più profonda" di un contenuto quando si incontra l'informazione in un contesto molto significativo.	→ L'apprendimento induttivo è più significativo per lo studente di quello deduttivo.	→ Introdurre la conoscenza da apprendere attraverso il processo di soluzione del problema, invece di introdurre questo dopo l'apprendimento o l'introduzione della conoscenza.
La ricerca dice che si apprende meglio quando un nuovo apprendimento nasce da un conflitto tra la nuova conoscenza e quella precedente.	→ Il problema presentato in modo da sfidare la conoscenza precedentemente posseduta consente allo studente di verificare i propri errori, i limiti della propria conoscenza, le assunzioni su cui si basa il suo agire e operare.	→ Prima di assegnare il problema o il compito è necessario verificare e poi sfidare le conoscenze già possedute dallo studente.
Una nuova conoscenza o abilità è appresa meglio ed è più a lungo ricordata se viene appresa dentro un contesto specifico.	→ Per comprendere più a fondo e ricordare più a lungo il contenuto è chiaramente e molto specificamente contestualizzato entro situazioni professionali o esperienziali vicine a colui che apprende.	→ Contestualizzare il problema, il caso o la situazione da risolvere in un contesto molto preciso e determinato.
Un argomento o tema disciplinare collocato nella vita reale dà modo di verificare le proprie strategie di soluzione di problemi.	→ I problemi ambigui e complessi richiedono riflessione metacognitiva.	→ Scegliere problemi che richiedono molti processi cognitivi di livello elevato come, ad esempio, analizzare, confrontare, assemblare conoscenze diverse, valutare, trovare nuova conoscenza.
La ricerca dimostra che il piccolo gruppo stimola l'uso di molti processi mentali come spiegare, comprendere, motivare, assumere altre prospettive, consente anche di sviluppare ed acquisire abilità sociali.	→ La collaborazione di gruppo educa alla collaborazione come anche all'interdipendenza.	→ Predisporre problemi che richiedono una pluralità di ruoli, di fasi, l'uso di strategie e di intelligenze diverse, la distribuzione di informazioni, la responsabilità nei confronti degli altri e la necessità di negoziare posizioni e opinioni diverse.

4.4. Conclusione

Le diverse metodologie suggerite pur essendo diverse tra loro e allineandosi verso la costruzione di un prodotto autentico da collocare e inserire nel portfolio descrivono un modo diverso anche di fare formazione.

Formatore

- È **meno** “colui che sa e sta in cattedra”.

- È **più** “colui che organizza” situazioni con ricche possibilità di apprendimento.

- Si affida **meno** al curriculum e al libro.

- Si affida di **più** al processo di apprendimento in cui gli interrogativi, i problemi da risolvere e l’organizzazione di situazioni stimolano la ricerca di conoscenze e l’uso di abilità.

- È **meno** “insegnante che spiega”.

- È **più** guida, facilitatore, provocatore di ulteriori riflessioni.

- È **meno** la risorsa principale a cui ricorrono gli studenti per avere informazioni e sapere cosa devono fare.

- Predisporre di **più** attività nelle quali gli allievi raggiungendo un obiettivo apprendono.

- È **meno** rigidamente limitato ai contenuti del testo scolastico.

- Sa **più** indicare dove gli allievi possono trovare ulteriori informazioni o materiali da consultare.

- Si limita **meno** a che l’allievo apprenda il minimo sufficiente.

- Ha **più** abilità nel predisporre attività e prestazioni autentiche contestualizzate in problemi reali.

- È **meno** il “centro” della classe e dell’apprendimento degli allievi.

- Ha **più** un ruolo di guida, di stimolo, di supervisore.

Allievo

- È **più** responsabile e centrato sul proprio lavoro di apprendimento.

- È **meno** passivo nel ricevere le conoscenze e le soluzioni dei problemi.

- È **più** una persona che apprende ricercando informazioni, confrontando comprensioni, elaborando sintesi, applicando conoscenze.

- È **meno** una persona che ripete e memorizza ciò che gli è stato detto di sapere.

- È **più** responsabile della ricerca delle conoscenze e delle informazioni di cui ha bisogno per risolvere un problema o realizzare un progetto.

- È **meno** deresponsabilizzato, ricettivo, fa meno affidamento sulle risorse dell’insegnante.

- Fa **più** affidamento sulle proprie risorse, sulla collaborazione dei compagni e sui materiali, sulle fonti e sulle tecnologie di cui dispone.

- Ha **meno** una visione astratta, superficiale e decontestualizzata della conoscenza.

- Lavora di **più** su materiali diversificati, a seconda delle necessità, e su fonti di prima mano.

- È **meno** sicuro riguardo a dov’è e qual è la conoscenza di cui ha bisogno.

- Impara di **più** elaborando, risolvendo problemi mal definiti o situazioni reali.

- Ha **meno** una visione astratta e “incapsulata” della conoscenza appresa nel contesto scolastico.

- È **più** il “centro” della classe e dell’apprendimento lavorando meno da solo.

- È **meno** uno che lavora da solo, ma, ora da solo, ora in gruppo, condivide con gli altri la sua responsabilità.

5. LE RUBRICHE: VALUTAZIONE DELLA PRESTAZIONE AUTENTICA

La valutazione è un momento importante per verificare fino a che punto le conoscenze e le abilità sono state acquisite “in profondità”, o sono in qualche modo ancora incerte, ambigue e imprecise.

Il processo deve essere coerente con la prestazione richiesta, ma soprattutto privo dei limiti e dei problemi denunciati dalla valutazione tradizionale.

Poiché la conoscenza e le abilità si concretizzano in una prestazione, e la prestazione non corrisponde più alla riproduzione pura e semplice di ciò che è contenuto nel testo scolastico, o proposto direttamente dall’insegnante/formatore, è *necessario ricorrere a una nuova modalità di valutazione*.

Questa nuova modalità ha luogo attraverso una descrizione qualitativa delle “cose” che sono state eseguite, accompagnata da una focalizzazione particolare sulle abilità o sugli aspetti a cui si dedica l’attenzione maggiore.

Le “rubriche” sono un elenco di indicatori attraverso i quali si raccolgono informazioni rispetto a una prestazione o a un livello di competenza raggiunto. I bisogni di informazione, tuttavia, possono essere diversi. Se la valutazione riguarda un elettricista, si può essere interessati a sapere fino a che punto è capace di installare gli impianti elettrici, oppure di riparare gli elettrodomestici, oppure ancora di garantire la manutenzione degli impianti industriali. Si può anche sapere se in questi ultimi due o tre anni abbia migliorato o no la propria competenza. In qualche altro caso si potrebbe avere interesse a sapere se è un bravo elettricista o solo un “buon” elettricista. Le stesse considerazioni sarebbero valide per qualsiasi altro operaio specializzato, come un tornitore, un fresatore, o un riparatore. Le informazioni che si raccolgono dipendono sia dallo “scopo” che dallo “strumento” utilizzato per raccogliere.

È intuitivo che sia una singola prestazione che una serie di prestazioni tutte dello stesso tipo (ad esempio, nel caso della formazione professionale, eseguire al tornio un pezzo con determinate caratteristiche) non consentano di esprimere un giudizio complessivo (relativamente all’esempio proposto, sull’abilità in meccanica). Pertanto sembra evidente che certi giudizi richiedano una raccolta di prestazioni, anche se è sempre possibile dare un giudizio su una data (“quella”) prestazione, e che il modo di raccogliere le informazioni dipende dal tipo di giudizio che deve essere espresso.

Da quello che abbiamo detto, si può aver bisogno di esprimere giudizi che rispondono essenzialmente a questi interrogativi:

- 1) Come valutare una singola prestazione?
- 2) Come valutare il miglioramento?
- 3) Come valutare complessivamente un insieme di prestazioni diverse?

5.1. Come valutare una singola prestazione

Se non ha improvvisato una prestazione autentica, il formatore ha scelto un certo tipo di lavoro per osservare alcune abilità o alcuni processi, o la comprensione di qualche conoscenza. Se è così, questi aspetti costituiscono le “dimensioni” attraverso le quali raccogliere informazioni sugli allievi. In genere, le dimensioni rappresentano

delle misure molte ampie che possono essere ulteriormente precisate da criteri, descrittori e indicatori.

Ad esempio, si supponga che il formatore voglia valutare l'esecuzione di un impianto elettrico da parte di un allievo. Che cosa dovrà osservare, e come dovrà raccogliere informazioni sulla qualità di ciò che ha fatto?

Osservando lo schema proposto più sotto, si potrebbe pensare che assuma come "dimensioni": la funzionalità, il progetto, la spesa e la presentazione del prodotto, e che quindi specifici ulteriormente (come indicato) gli altri componenti: criteri, descrittori ed indicatori.

Dimensione	Criterio	Descrittore	Indicatore
Funzionamento	Normativa	Cablaggio a regola d'arte	Bloccaggio terminale Lunghezza dei cavi nelle scatole Spellatura/Riduzione sezione
	Tempo	Limiti di tempo	Scelta cavo Variazioni attorno al tempo stabilito
Progetto	Schema elettrico	Simbologia Scritte Impaginazione Cartiglio	Correttezza Leggibilità Centratura Completezza
Spesa	Preventivo	Scelta materiali da catalogo	Scelta dei materiali in base alle loro caratteristiche tecniche
		Calcolo	Esecuzione dei calcoli
Presentazione del prodotto	Relazione	Terminologia tecnica Comunicazione	Informazioni chiare e corrette per illustrare il lavoro svolto Comprensibilità

Solo dopo che si è costruito uno schema-guida come quello proposto, il formatore può preparare una rubrica di valutazione. Per fare questo, egli deve costruire una *scala di variazione* della competenza (ad esempio, da ottimo a iniziale) per ogni dimensione scelta.

Tuttavia prima di dare inizio alla costruzione della scala, è importante che stabilisca il tipo di rubrica che intende utilizzare. Per questo è bene che si ponga le seguenti domande: è una rubrica analitica? È una rubrica di miglioramento? È una rubrica olistica? È una rubrica generica?

a) La *rubrica analitica* si usa quando si vogliono esaminare specifiche abilità nella prestazione autentica che è stata data. Nell'esempio sopra riportato, il formatore potrebbe voler valutare l'allievo sulle singole dimensioni: funzionamento, progetto, spesa e presentazione del prodotto. È possibile infatti che un allievo possa presentare delle variazioni di competenza per ogni singola dimensione, e quindi può essere importante conoscere l'andamento di tali variazioni. Una rubrica analitica fa riferimento

alle singole dimensioni. Ha il vantaggio di essere molto precisa, ma non consente di dare una valutazione complessiva (olistica) della prestazione.

Si può supporre che il formatore prepari una griglia del tipo seguente:

Ottimo**Funzionamento**

- L'impianto è costruito secondo le norme vigenti. Le varie operazioni riguardanti il bloccaggio terminale, la lunghezza dei cavi nelle scatole, la spellatura/riduzione sezione, scelta cavo sono eseguite correttamente e nella forma migliore.
- Il tempo di esecuzione è entro i termini prefissati o anche inferiore.

Progetto

- Lo schema del circuito è corredato di tutti gli elementi che lo rendono chiaro e leggibile.
- Simbologia completa.
- Le scritte sono nella giusta grandezza e facilmente leggibili da un lettore normale.
- Il disegno si trova al centro del foglio e di grandezza proporzionale.
- Il cartiglio di spiegazione è completo di tutti gli elementi che richiedono una spiegazione.

Spesa/preventivo

- Dimostra di aver consultato diversi cataloghi e di aver scelto il materiale più adatto all'impianto da eseguire.
- Il calcolo della spesa è corretto e presenta diverse opzioni possibili di acquisto pur rimanendo entro le spese del preventivo.

Presentazione

- Il lavoro si presenta con un linguaggio descrittivo corretto sia nella lingua che nella completezza degli elementi che caratterizzano l'impianto.
- Il linguaggio è essenziale, completo e comprensibile anche da chi non dispone di tutto il linguaggio tecnico specifico.

Buono**Funzionamento**

- L'impianto è costruito secondo le norme vigenti, ma non in modo rigoroso. Le varie operazioni riguardo ai bloccaggi terminali, alla lunghezza dei cavi nelle scatole, alla spellatura/riduzione sezione, alla scelta cavo sono eseguite in modo sostanzialmente corretto ma non nella forma migliore.
- Il tempo di esecuzione è entro i termini prefissati o di poco superiore.

Progetto

- Lo schema del circuito è corredato degli elementi che lo rendono leggibile ma non completo:
- La simbologia manca di qualche elemento o riporta qualche errore.
- Le scritte sono leggibili da un lettore normale ma non in un formato tecnico.
- Il disegno si trova al centro del foglio ma non occupa bene lo spazio disponibile.
- Il cartiglio di spiegazione è completo negli elementi essenziali ma qualcuno è stato dimenticato.

Spesa/preventivo

- Dimostra di aver consultato un catalogo e di aver scelto il materiale preoccupandosi di rimanere nel preventivo, senza però evidenziare possibili opzioni diverse.
- Il calcolo della spesa non è corretto di poco, ma rimane entro il preventivo richiesto.

Presentazione

- Il lavoro si presenta con un linguaggio descrittivo incompleto di alcuni aspetti che caratterizzano l'impianto.
- Il linguaggio è essenziale, ma non sempre comprensibile.

Solo all'inizio

Funzionamento

- L'impianto non è costruito secondo le norme vigenti. Sono presenti varie violazioni importanti della normativa sia per quanto riguarda i bloccaggi terminali, la lunghezza dei cavi nelle scatole, la spellatura/riduzione sezione, la scelta cavo.
- Il tempo di esecuzione è di parecchio oltre i termini prefissati e non completo.

Progetto

- Lo schema del circuito non è corredato di tutti gli elementi che lo rendono chiaro e leggibile:
 - La simbologia è incompleta e talvolta non corretta.
 - Le scritte sono incomplete e parzialmente leggibili.
 - Il disegno utilizza male lo spazio disponibile.
 - Il cartiglio di spiegazione è incompleto.

Spesa/preventivo

- Ha consultato il catalogo ma non ha scelto il materiale corretto e più adatto
- Il calcolo della spesa è scorretto e non rimane entro il preventivo.

Presentazione

- Il lavoro si presenta con un linguaggio descrittivo non corretto e incompleto
- Il linguaggio è incomprensibile o richiede più letture e molto sforzo per essere compreso.

In questo caso il formatore ha costruito una rubrica su una scala a tre livelli. Se volesse, potrebbe anche introdurre un ulteriore livello. Tuttavia, l'importante è notare che la rubrica esamina le "singole" abilità, e di ciascuna valuta il livello di competenza raggiunto.

b) La *rubrica olistica* è utile quando emerge l'esigenza di una valutazione complessiva. Per fare questo, il formatore deve fare affidamento sulla conoscenza che possiede dei propri allievi, e sull'esperienza che ha maturato riguardo alle tappe evolutive dell'acquisizione della professionalità in esame, per poi esprimere un giudizio integrato, globale od "olistico" di tutte le dimensioni prese in considerazione.

La domanda che il formatore deve porsi è di questo tipo: come posso "realisticamente" descrivere un allievo che al punto di sviluppo di questa professionalità, nonostante gli inevitabili limiti e difetti, potrebbe essere definito come "ottimo", oppure come "buono", oppure ancora "appena agli inizi"? La focalizzazione in questo caso non avviene nelle singole abilità, ma sull'insieme delle abilità in modo da fornire una descrizione dello sviluppo della professionalità nel suo complesso.

Si potrebbe immaginare, per esempio, che il formatore allo scopo di descrivere di un allievo "ottimo" in impiantistica elettrica ricorra a tutte le dimensioni esaminate in quella analitica messe insieme. Lo stesso potrebbe fare per descrivere un allievo "buono" o "solo agli inizi". Concretamente, tuttavia, questa descrizione correbbe il rischio di essere molto teorica e astratta perché difficilmente un allievo sa-

rebbe in grado di svolgere tutte le dimensioni descritte a livello “ottimo”, o a quello di “buono” o di “solo agli inizi”. Per dare una descrizione “realistica”, il formatore dovrà porre alcune correzioni attingendo alla sua esperienza ricordando l’allievo migliore che può aver avuto.

Avendo queste premesse chiare in mente, egli potrebbe tentare questa descrizione:

Ottimo **Conosce e sa svolgere tutte le operazioni necessarie per eseguire un impianto elettrico anche se non tutte ancora con sicurezza e automaticità.**

Costruisce l’impianto seguendo la maggior parte delle norme vigenti. Le varie operazioni che riguardano il bloccaggio terminale, lunghezza dei cavi nelle scatole, la spellatura/riduzione sezione, la scelta cavo sono eseguite correttamente in una forma più che accettabile. Nell’esecuzione del progetto è attento a tutti elementi essenziali di simbologia e alle spiegazioni sul cartiglio. Nell’esecuzione del progetto di impianto consulta il catalogo e i prezzi per fare un preventivo. Presenta il progetto con qualche imprecisione e non sempre con un linguaggio tecnico appropriato e corretto.

Osservazioni:

Buono **Conosce e svolge tutte le operazioni necessarie per eseguire un impianto elettrico, ma alcune di esse hanno ancora bisogno di essere sviluppate.**

Costruisce l’impianto adeguandosi alla maggior parte delle norme vigenti. Tuttavia alcune operazioni come il taglio della lunghezza dei cavi nelle scatole, la spellatura/riduzione sezione hanno ancora bisogno di esercizio per raggiungere una forma più che accettabile. Nell’esecuzione del progetto è attento a indicare tutti gli elementi essenziali di simbologia e a raccogliere tutte le spiegazioni sul cartiglio. Per disattenzione ne trascura alcuni importanti. Nell’esecuzione del progetto di impianto consulta il catalogo e i prezzi per fare un preventivo. Presenta il progetto con imprecisioni e con un linguaggio tecnico non preciso anche se comprensibile.

Osservazioni:

Appena agli inizi **Conosce solo alcune operazioni necessarie per eseguire un impianto elettrico. È troppo distratto e approssimativo nell’esecuzione di alcune operazioni.**

Costruisce l’impianto non seguendo le indicazioni delle norme vigenti. Le varie operazioni che riguardano il bloccaggio terminale, la lunghezza dei cavi nelle scatole, la spellatura/riduzione sezione, la scelta cavo sono eseguite velocemente e in modo approssimativo per la preoccupazione di finire in fretta. Nell’esecuzione del progetto dimentica di indicare vari elementi essenziali di simbologia e le spiegazioni sul cartiglio. Nell’esecuzione del progetto di impianto consulta il catalogo e i prezzi ma non sa fare un calcolo preventivo dei costi. Presenta il progetto con imprecisioni e con un linguaggio tecnico impreciso e senza la cura dovuta.

Osservazioni:

Come si vede la rubrica olistica usa elementi descrittivi della rubrica analitica, ma è più discorsiva al fine di fornire un'idea di sviluppo complessivo della professionalità. In questo caso essa descrive immaginariamente tre fasi di sviluppo della professionalità dell'allievo nel fare impianti elettrici.

Le tre categorie sono ideali in quanto nessun allievo "cade" esattamente in una di esse. Tuttavia costituiscono un punto di riferimento per indicare uno sviluppo ottimale, medio e solo iniziale della professionalità.

c) *La rubrica di miglioramento* può essere una rubrica analitica (quasi sempre) o una rubrica olistica sulla quale si evidenzia il progresso compiuto dall'allievo. In questo caso le prestazioni devono essere dello stesso tipo in modo da poter essere valutate sulle stesse dimensioni e sugli stessi indicatori. La rubrica di una prestazione precedente e quella dell'ultima vengono confrontate e dal confronto si può rilevare dove e di quanto si sia verificato un miglioramento.

Le rubriche di miglioramento sono utili soprattutto per sviluppare ogni singola abilità, ma anche la professionalità complessiva dell'allievo. Nel percorso formativo possono essere consegnate all'inizio dell'anno o di una fase significativa di esso, e rimangono alla conclusione del periodo.

In teoria, per il portfolio, una prestazione autentica con un giudizio "insufficiente" potrebbe essere accompagnata da una successiva nella quale l'allievo dimostra di aver recuperato e migliorato tutti gli aspetti. Il confronto tra le due (una eseguita, ad esempio, all'inizio d'anno e l'altra alla fine) consentono di "vedere" come si è sviluppata la competenza dell'allievo.

La stessa suddivisione di rubriche, ma ad un altro livello, può essere compiuta per la valutazione "finale" del portfolio. Nel caso di un portfolio "disciplinare", si potrebbe costruire una rubrica "olistica" sulla disciplina valutando l'insieme delle prestazioni raccolte. Nel caso invece di un portfolio complessivo e finale si dovrà pensare a una rubrica olistica che valuti le prestazioni raccolte per tutte le discipline. Su questo aspetto però non ci dilunghiamo. Nello "Scenario" proposto più avanti è incluso un esempio di Rubrica Olistica del Portfolio. Essa è da intendere come sistema di criteri con cui valutare tutto il portfolio preparato dallo studente.

6. CONCLUSIONE

Giunti alla fine della lettura di questa breve guida, si può essere presi dalla sensazione di trovarsi immersi in una stanza buia, e che qualcuno, che invece vede e sa, ce la descrivesse. In breve, è molto probabile che i lettori/formatori, a cui questa guida è rivolta, possano essere assaliti da dubbi, incertezze e numerose domande a cui vorrebbero che si rispondesse. Stando così le cose, forse la cosa migliore da fare è cominciare a esplorare e fare esperienza della stanza "alla luce" di quanto è stato descritto. Un po' alla volta la stanza diverrà familiare. È bene vincere la paura rischiando e scoprendo una cosa alla volta.

Il primo rischio da affrontare è quello di pensare a una prestazione autentica e poi costruire una rubrica di valutazione. Inizialmente questa decisione non influirà sul modo tradizionale di “fare scuola”: prima si insegna qualcosa e poi lo si valuta proponendo una prestazione autentica.

Solo più avanti ci si renderà conto che tra il modo in cui si continua ad insegnare e la prestazione autentica non c'è “continuità” o allineamento. Il secondo passo sarà allora provare a introdurre un nuovo modo d'insegnare nella direzione di una prestazione autentica sia la “naturale” conseguenza. Questa sarà la conquista più profonda, più radicale e difficile. Essa richiederà molto tempo, attenzione e riflessione, forse anche qualche insuccesso. Ma si dovrà persistere.

Un passaggio ulteriore sarà costruire un progetto di formazione per un anno poi e per tre sui temi essenziali della disciplina e della professionalità in formazione.

L'ultimo passo cruciale sarà riuscire a condividere tra tutti i formatori un piano “unitario” tale che gli interventi di ogni formatore si integrino con quelli di un altro, entro una “visione” unica e armonica di formazione dell'allievo.

Questa è la grande sfida e la grande scommessa verso cui si è chiamati a dirigersi. Il portfolio dell'allievo può essere a questo proposito uno strumento di grande aiuto.

Capitolo II

SCENARIO DI IMPOSTAZIONE DEL PORTFOLIO

1. IMPOSTAZIONE

Giorgio, Adriana, e Livio sono tre formatori che il prossimo anno costituiranno il team di corso della prima meccanici nel Centro di Formazione Professionale ...

Il corso ha una durata di 3 anni e ha come finalità principale

Giovedì scorso 3 settembre si sono incontrati insieme al Direttore del Centro e al coordinatore di settore per stabilire l'orario delle discipline che saranno tra di loro suddivise per i prossimi tre anni. Il direttore ha stabilito che Giorgio, Adriana e Livio accompagneranno gli studenti per tutti e tre gli anni al raggiungimento della qualifica professionale. Oltre alla suddivisione delle aree formative, i tre formatori del team di corso e il direttore hanno deciso di affrontare il problema della nuova valutazione, che richiede l'utilizzo di un nuovo strumento alternativo denominato "Il mio portfolio".

Ogni studente del corso dovrà costruire durante tre anni un "portfolio" che avrà determinate caratteristiche. Nel corso dell'incontro, i formatori hanno deciso di dare delle risposte ai seguenti interrogativi:

- 1) Che cosa è il portfolio per noi formatori? Che cosa è il portfolio per gli allievi?
- 2) Perché si utilizza il portfolio?
- 3) Quale tipo di portfolio vogliamo definire e scegliere di usare?
- 4) Come verrà costruito questo portfolio?
- 5) Da chi, e in che misura ognuno interviene?
- 6) Che cosa contiene il portfolio che ogni allievo dovrà costruire?
- 7) Quanto tempo alla settimana sarà dedicato dall'allievo in classe, da solo o con gli altri compagni di corso, e a casa per costruire il portfolio?
- 8) Qual è l'obiettivo principale che vogliamo raggiungere attraverso la costruzione del portfolio (raccogliere, valutare, far lavorare, far crescere...)?
- 9) ...

Una delle prime attività che ha prodotto il team del corso è stata questa tabella, che illustra le intenzioni e gli obiettivi che i tre specifici gruppi di partecipanti (allievi, insegnanti e genitori) si propongono di raggiungere attraverso l'introduzione del portfolio dello studente.

Formatori	Allievi	Genitori
<ul style="list-style-type: none">• Ricuperare la <i>motivazione e l'interesse per l'apprendimento</i>.• Stimolare gli studenti ad <i>assumersi le proprie responsabilità e a riflettere</i> sul proprio apprendimento.	<ul style="list-style-type: none">• Mostrare interesse per l'apprendimento.• Assumere le proprie responsabilità e riflettere sul proprio apprendimento.	<ul style="list-style-type: none">• Mostrare la crescita e il miglioramento degli studenti.• Prendersi le proprie responsabilità e la padronanza di sé e riflettere sul proprio apprendimento.

Formatori

- Rendere pubblici gli *obiettivi di fine anno e le rubriche di valutazione* delle singole prestazioni.
- Scegliere *i temi centrali e le domande essenziali* che devono guidare la formazione e l'apprendimento dell'anno.
- Focalizzare l'*attenzione* degli allievi *sul miglioramento* e sul processo di apprendimento.
- Sviluppare *abilità sociali* e di collaborazione. Le prestazioni autentiche comprenderanno sempre attività da svolgere in modo collaborativo.
- Predisporre l'*insegnamento* in modo da realizzare un prodotto autentico. Quando sarà progettato, sarà controllato nei suoi aspetti di complessità, di sfida alle capacità dell'allievo, di interesse, di varietà e ricca possibilità di apprendimento.

(Per la preparazione delle lezioni servirsi delle Schede riportate sopra).

Allievi

- Cominciare ad apprendere ad autovalutarsi.
- Informare degli obiettivi e delle sfide dell'apprendimento che devono conseguire. Informare sui temi e sulle domande centrali della professionalità da apprendere.
- Aiutare gli studenti a concentrarsi sui propri punti di forza ma soprattutto sull'affrontare i punti di debolezza.
- Informare sulle proprie abilità relazionali. Disporre di rubriche di valutazione continua sulle abilità sociali.
- L'apprendimento dovrebbe migliorare attraverso la documentazione e la riflessione su prestazioni autentiche.

Genitori

- Informare sugli obiettivi e sul piano educativo dell'anno. Cercare di ottenere la loro partecipazione.
- Informare sulle abilità e conoscenze professionali essenziali e sul lavoro, e sul lavoro e la vita.
- Invitare una volta ogni tre mesi i genitori al Centro e informarli attraverso gli stessi allievi di ciò che hanno fatto.
- Fornire ai genitori esempi del progresso e dello sviluppo degli studenti.
- Migliorare la conoscenza dell'apprendimento degli studenti attraverso la documentazione e la riflessione su prestazioni autentiche.

Un altro risultato dell'incontro è stato il seguente calendario di massima per sapere cosa fare durante il primo anno (almeno):

Settembre

- 1) Introdurre il portfolio: suo significato e valore.
- 2) Definire la terminologia essenziale del portfolio: rubrica, prestazione autentica, miglioramento, documentazione, ...
- 3) Mostrare agli studenti un esempio di portfolio costruito con materiali di prestazioni dagli anni precedenti.
- 4) Dare spiegazioni e fornire esempi.
- 5) Spiegare la rubrica finale del portfolio. Questo consentirà anche di spiegare quali sono gli obiettivi di fine anno.
- 6) Condividere il processo del portfolio con i genitori in una sezione assembleare a "porte aperte".

Ottobre

- 1) Preparare prestazioni brevi, piuttosto semplici, e valutarle su rubriche per far comprendere il sistema di valutazione.
- 2) Spiegare e definire ogni tipo di “immissione”.¹ Mostrare esempi di immissioni.
- 3) Completare con tutta la classe la riflessione su una immissione da inserire nel portfolio per un compito.
- 4) Realizzare una unità di apprendimento da immettere nel portfolio insieme a tutta la classe e collocarla nel portfolio.
- 5) Conservare il lavoro dello studente nel portfolio.

Novembre

- 1) Rivedere gli obiettivi del primo trimestre e progettare gli obiettivi per il secondo trimestre.
- 2) Definire che cosa si intende per “riflessione personale”.
- 3) Utilizzare l’analogia della conferenza che si fa al termine della partita per riflettere sulla prestazione compiuta. Fornire una prestazione “esemplare” su cui confrontarsi.

Gennaio

- 1) Avere almeno due compiti completi della scheda di riflessione e della rubrica.
- 2) Riflettere sugli obiettivi del secondo trimestre e fissare i percorsi da intraprendere per raggiungerli.
- 3) Preparare un incontro con i genitori. Gli allievi dovranno preparare dei materiali per dimostrare ai genitori ciò che hanno fatto e quanto hanno appreso.
- 4) Verificare la possibilità di far fare una prestazione autentica.

Febbraio

- 1) Completare una prestazione autentica e la sua immissione.
- 2) Rivedere le rubriche e i contenuti del portfolio.

Marzo-Aprile

- 1) Controllare che gli studenti stiano completando le schede di riflessione sulle immissioni in maniera corretta e adeguata.
- 2) Rivedere le rubriche e i contenuti del portfolio.

¹ Per “immissione” intendiamo l’introduzione di prodotti o i prodotti stessi nel portfolio. È necessario che tutto ciò che si decide di inserire sia corredato da una scheda di presentazione anche molto breve e dalla rubrica di valutazione. Quindi se si tratta di lavori scritti è chiaro che si inseriscono direttamente; nel caso di artefatti voluminosi (impianti, oggetti, complessivi, opere d’arte...) si sceglie tra una documentazione fotografica o video, o se proprio non è possibile, avere a disposizione mezzi multimediali per una documentazione cartacea descrittiva...

Maggio

- 1) Gli studenti devono selezionare (ad esempio) quattro immissioni per il portfolio di presentazione.
- 2) Controllare che le schede di riflessione sulle immissioni siano completate.
- 3) Lavorare con l'intera classe per completare un esempio di riepilogo o indice del portfolio.
- 4) Mandare i portfolio alle famiglie perché completino la scheda e forniscano un loro feedback.

Giugno

- 1) Stabilire un tempo per presentare il portfolio ai compagni.
- 2) Organizzare un tempo per esprimere reciproche congratulazioni.
- 3) (Se ha abbastanza tempo, si possono mettere a disposizione di un certo pubblico selezionato i lavori migliori realizzati nella scuola durante l'anno, organizzando una mostra-esposizione).

Dopo un'ora abbondante di discussione, i quattro formatori hanno deciso di:

- 1) Suddividere il portfolio in SEZIONI
 - Introduzione
 - Sezione personale
 - Sezione orientamento
 - Sezione professionale
 - Sezione dello stage
 - Sezione valutazione.

Il formato del portfolio cartaceo sarà nel formato A4 costituito da:

- raccoglitore ad anelli
 - buste di plastica trasparenti
 - copertina
 - separatori di sezione con cavalierini colorati.
- 2) Il tutor del corso Giorgio curerà, insieme ai colleghi Adriana e Livio, la costruzione del portfolio dello studente.

All'inizio dell'anno ci saranno degli incontri (qualche ora di lezione) in cui il tutor e i colleghi insieme contemporaneamente spiegheranno agli studenti che cosa è il portfolio e quali funzioni e obiettivi ha... perché è importante...

Soprattutto agli inizi dell'anno si potranno inserire le documentazioni dei lavori secondo le aree formative che vengono insegnate... poi in base alle prestazioni professionali.
 - 3) I formatori si incontreranno una volta al mese per fare il punto della situazione e per stabilire quali lavori disciplinari e quali interdisciplinari mettere nel portfolio.
 - 4) A questo punto i formatori hanno deciso di ri-incontrarsi per vedere insieme una scaletta più dettagliata di ciò che andrà inserito nel Portfolio soprattutto agli inizi del-

l'anno. Ciò che si inserisce nel Portfolio sarà guidato dal formatore per il primo anno e poi, negli anni successivi, si darà la possibilità allo studente di scegliere egli stesso le immissioni soprattutto della sezione professionale.

Il lunedì successivo, i formatori del team di corso si incontrano e fanno un brainstorming per vedere che cosa si può inserire nell'introduzione del portfolio.

Queste le idee (in disordine) prodotte:

- 1) Copertina personalizzata
- 2) Presentazione introduttiva del portfolio da parte dello studente
- 3) Scheda di riepilogo indice del portfolio
- 4) Scheda anagrafica (parte dei dati e formato forniti dalla segreteria)
- 5) Presentazione di se stesso da parte dello studente
- 6) Presentazione della propria classe o corso
- 7) Scheda con l'orario settimanale
- 8) Presentazione del profilo professionale
- 9) Obiettivi per la vita da raggiungere in tre anni (in forma di rubrica)
- 10) Calendario con gli eventi più importanti della vita del gruppo e del centro per l'anno che sta per cominciare (e così per i successivi tre anni)
- 11) Lettera ai genitori di inizio d'anno (da parte del team di corso)
- 12) Scheda che documenta esperienze scolastiche e formative, esperienze di lavoro, di apprendistato... o altre esperienze significative
- 13) Scheda con rubrica del portfolio
- 14) Scheda-pacchetto, schede che documentano un'intera prestazione autentica (presentazione, immissione, rubrica, scheda di riflessione)
- 15) Scheda descrizione stage

...

Al terzo incontro, i formatori del team di corso con il contributo di un consulente esterno e del Direttore del Centro hanno stabilito queste linee guida riguardo agli elementi che il portfolio dovrebbe avere e alla riflessione che si può fare su di essi. Le fasi di realizzazione del portfolio saranno relative a) alla conclusione di una prestazione autentica b) a fine trimestre e c) al termine per una raccolta di presentazione.

2. LE FASI DI REALIZZAZIONE

2.1 La conclusione di una singola prestazione autentica

I formatori cureranno la chiusura di ogni prestazione autentica attraverso questi tre momenti:

- a) *Raccolta di tutti gli elementi documentativi della prestazione*
- b) *Riflessione conclusiva sulla prestazione eseguita*
- c) *Valutazione della prestazione attraverso la rubrica.*

a) *Raccolta di tutti gli elementi documentativi della prestazione*

In questa fase gli allievi (guidati dai formatori) raccolgono i prodotti delle loro prestazioni. I tre formatori decidono anche di suddividere le prestazioni che ognuno farà in quattro sub-sezioni di immissioni: APPLICAZIONE, PROGETTO, RISOLUZIONE DI PROBLEMA, SCELTA APERTA.

Nella sub-sezione di APPLICAZIONE l'allievo colloca prestazioni che sono state l'applicazione di conoscenze o informazioni a situazioni reali.

Nella sub-sezione PROGETTO l'allievo colloca prestazioni autentiche, molte con una metodologia di realizzazione di un progetto.

Nella sub-sezione di RISOLUZIONE DI PROBLEMA gli allievi collocano prestazioni svolte a partire da un problema o caso da risolvere.

Nella sub-sezione SCELTA APERTA l'allievo seleziona ogni lavoro che può essere un esempio di crescita, di creatività, o di interesse. L'immissione selezionata dovrebbe potenziare il portfolio in una o più prestazioni. Il lavoro può essere centrato sull'apprendimento di ciò che può mostrare l'unicità di qualche talento. L'immissione di scelta aperta consente la padronanza dello studente di "pavoneggiarsi di fronte agli insegnanti" e di dimostrare il proprio talento individuale.

b) *Riflessione conclusiva sulla prestazione eseguita*

La riflessione è un processo che coinvolge la metacognizione, che abilita lo studente a valutare il lavoro fondandosi su criteri stabiliti. Essa può essere raggiunta attraverso domande guida. La riflessione fornisce l'opportunità agli studenti di comprendere il proprio apprendimento.

Allo scopo di guidare e aiutare le riflessioni dell'allievo, i formatori si danno queste guide di riflessione.

1. *Riflessione*

*	Ho scelto di immettere questo esempio di lavoro perché...
*	Se dovessi rifare questo compito, dovrei stare attento a introdurre... perché...
*	Il riflettere su quello che è avvenuto in questa prestazione mi ha aiutato ad accrescere la mia comprensione/conoscenza di... perché...

2. *Collaborazione - se questa fosse un'attività di gruppo...*

*	Il mio ruolo nell'attività era...
*	Vorrei dare al gruppo un voto di... per l'attività perché...
*	Vorrei dare a me stesso un voto di... perché...
*	Vorrei cambiare il modo in cui il gruppo ha lavorato insieme. Secondo me...

3. *Comprensione*

*	Posso dire di conoscere...
*	Se dovessi fornire una sintesi sull'argomento, l'esprimerei così...
*	Esempi, prodotti reali che si avvicinano a questo lavoro potrebbero essere...
*	Collegamenti ai contenuti di questo lavoro potrebbero essere...
*	Lavorando per realizzare questo prodotto, ho capito anche... Questo lavoro mi ha insegnato...

4. Progetto/Soluzione di problema

*	Sono molto contento di ciò che ho fatto, perché...
*	Se avessi fatto più ricerca, studio, attenzione, avrei scelto...
*	Facendo questo lavoro mi sono venuti in mente molti altri interrogativi. Ad esempio...
*	Un altro progetto che mi piacerebbe realizzare sarebbe...

5. Comunicazione

*	Se dovessi raccontare o spiegare in modo sintetico quello che ho fatto, lo descriverei così: ...
*	Così, in tre frasi spiegherei il senso di ciò che ho fatto.

6. Rilevanza personale

*	Ciò che mi è piaciuto di più/ di meno di questa immissione sull'argomento è stato...
*	Posso mettere in pratica ciò che ho imparato nella vita di tutti i giorni; per esempio quando...
*	Questo argomento mi interessa perché...
*	Questo lavoro è collegato alla professionalità che sto apprendendo in questo: ...
*	Ho spiegato le diverse possibilità di scelta che le persone hanno di fronte a questo argomento così...

Nella pagina successiva è proposto un fac-simile di scheda di riflessione che può accompagnare ogni singola immissione.

c) La valutazione della prestazione attraverso la rubrica

SCHEDA di Riflessione sull'immissione di ...

Cognome: _____ Nome: _____ Data: _____

Tipo di immissione: _____

Tipo di compito (per favore, metti una crocetta accanto ad uno):

- Applicazione
- Progetto
- Risoluzione di problema
- Scelta aperta.

Rivedendo il tuo lavoro rispondi alle seguenti richieste:

1. Descrivi il compito

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

2. Con chi hai lavorato per completare questo compito? Se hai lavorato in gruppo, quali sono stati i ruoli di ciascun membro del gruppo? Che cosa precisamente hai dovuto fare?

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

3. Come risulta da questa esperienza, penso ora di sapere bene:

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

4. Per realizzare questo progetto (problema) ho appreso...

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

5. Così, in tre frasi, sintetizzerei quello che ho fatto o imparato.

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

6. Quello che ho fatto è importante per me e per la mia professione perché...

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

2.2 A fine trimestre

Il team dei formatori prepara gli studenti all'incontro con i genitori di fine trimestre. Il team darà le Indicazioni per preparare l'allievo alla presentazione del Portfolio ai genitori.

- a) Il portfolio deve essere completo in tutte le sue parti e sezioni.
- b) È richiesto il controllo di ogni immissione nella sezione giusta.
- c) Le prestazioni autentiche e quelle fatte per area formativa devono sempre avere:
 - la scheda di presentazione
 - la documentazione del prodotto/attività
 - la scheda di riflessione
 - la rubrica di valutazione.

2.3 La valutazione di fine anno del portfolio

Assieme ai colleghi del team di corso, il tutor ha suggerito questa ipotesi: il portfolio può essere una parte del sistema di valutazione del Centro e del formatore. Il processo di valutazione olistica sembra essere più adatto perché offre una descrizione complessiva dell'allievo e offre un'immagine più concreta del suo cammino personale e professionale.

1. Considerazioni generali riguardanti i punteggi

La valutazione olistica richiede non più l'esame delle singole immissioni quanto invece la formazione di un'impressione generale riguardo al lavoro che è stato fatto per un lungo periodo di tempo.

2. Predisposizione della rubrica olistica del portfolio

La rubrica olistica del portfolio è simile a quella di una prestazione ma le dimensioni devono essere diverse e più ampie in modo da "attraversare" tutto il lavoro raccolto nel portfolio. Il team di formatori ha ritenuto di prendere quella trovata in un volume del portfolio. Le dimensioni scelte sono state: *Varietà dei prodotti, Sviluppo dell'apprendimento, Organizzazione del portfolio, Comunicazione e comprensione, Autovalutazione, Impegno dimostrato.*

3. Attribuzione di una valutazione

Per decidere la valutazione, il team ha deciso di eseguirla insieme:

1. I membri del team leggono con attenzione la sezione introduttiva: lo scopo o gli scopi del portfolio, la presentazione fatta dallo studente.
2. Dopo aver identificato gli scopi, il portfolio è esaminato velocemente per verificare se da una breve visione superficiale sembra documentare gli scopi descritti. Ogni membro scriverà alcuni appunti sulle impressioni avute da questa lettura veloce.
3. Successivamente il portfolio viene esaminato più in profondità su quelle che sem-

brano essere le dimensioni più rilevanti: Sviluppo/Miglioramento e Autovalutazione. Anche da questo esame verranno segnalate le proprie valutazioni analitiche.

4. In un successivo esame vengono prese in considerazione le altre dimensioni: Varietà, Organizzazione, Comprensione/Comunicazione e Impegno, e si raccoglieranno i rispettivi giudizi di valutazione.
5. Il team si scambierà i giudizi rilevando le giustificazioni.
6. I giudizi sono raccolti secondo una descrizione a quattro livelli: Ottimo, Distinto, Buono, Sufficiente.
7. Al giudizio formulato verrà aggiunto quello dello stage.
8. Dalle osservazioni precedenti si trarranno prospettive di orientamento.

Nelle pagine che seguono sono forniti alcuni elementi del portfolio che potrebbero essere oggetto di un fac-simile.

Capitolo III

MODELLO DI “IL MIO PORTFOLIO”



REGIONE PIEMONTE

Centro di Formazione Professionale
di

.....

il *miò*
portfolio

.....

Cognome e Nome

INTRODUZIONE

del *miò* portfolio

Presentazione

La documentazione continua del mio lavoro e del mio impegno mi consente di seguire meglio la mia crescita umana e formazione professionale. Questo portfolio, che raccoglie la documentazione del mio lavoro e dei miei risultati conseguiti ha per me i seguenti scopi formativi umani e professionali.

Esso mi consentirà di osservare:

[segnare con una X le opzioni scelte]

- la verifica delle mie reali aspirazioni*
- il confronto con le mie possibilità e le mie attitudini*
- la costruzione di una mia identità personale*
- il controllo del percorso formativo e del progresso del mio apprendimento*
- il controllo delle variazioni degli obiettivi formativi*
- la conoscenza e la comprensione del mio percorso formativo*

Presento sinteticamente la denominazione e la definizione del PROFILO PROFESSIONALE relativo al mio percorso formativo, così come previsto dalla Regione Piemonte

Questa presentazione l'ho compilata il giorno
(data di compilazione)

Scheda I-2: Riepilogo

La scheda che propongo nella pagina successiva offre un Riepilogo sintetico delle immissioni e dei contenuti che ho organizzato finora...

Il **mio** PORTFOLIO è suddiviso nelle seguenti sezioni e contiene:

 ... nella SEZIONE INTRODUZIONE

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

 ... nella SEZIONE PERSONALE

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

 ... nella SEZIONE OBIETTIVI PER LA VITA

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

 ... nella SEZIONE ORIENTAMENTO

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

 ... nella SEZIONE PROFESSIONALITÀ

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

 ... nella SEZIONE STAGE

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

 ... nella SEZIONE VALUTAZIONE

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

PERSONALE

del *miò* portfolio

*In questa sezione raccolgo
la documentazione inerente i miei dati personali,
le mie esperienze formative e lavorative,
la mia partecipazione e collaborazione
all'impegno educativo dei miei formatori.*

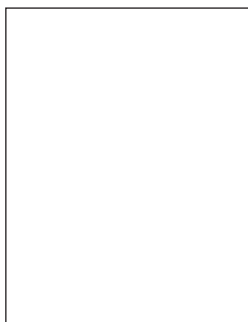
In particolare:

- *Scheda II-1:* Informazioni personali (Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*)
- *Scheda II-2:* Precedenti esperienze scolastiche formative e lavorative considerate importanti (Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*)
- *Scheda II-3:* Esperienze formative (Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*)
- *Scheda II-4:* Esperienze Lavorative/Professionali (Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*)
- *Scheda II-5:* Autovalutazione del Comportamento
- *Scheda II-6:* Valutazione del Comportamento da parte del Team di Corso
- *Scheda II-7:* Valutazione del Comportamento nel corso dei tre anni

Scheda II-1: Sezione 1 Libretto *Formativo del Cittadino*

Informazioni personali

Descrizione sintetica dei dati personali dell'utente



I miei dati personali principali...

Cognome _____

Nome _____

Codice Fiscale n° _____

Sesso _____

Comune (o Stato estero) di nascita _____ Provincia _____

Nazionalità _____

Comune di residenza _____ CAP _____ Provincia _____

Indirizzo di residenza _____

Comune di domicilio _____ CAP _____ Provincia _____

Indirizzo di domicilio _____

Numero Telefono cellulare _____

Numero Telefono _____

Numero Fax _____

Indirizzo di posta elettronica _____

Corso n° _____

Denominazione corso _____

Anno formativo _____

Si autorizza il trattamento dei dati personali ai sensi del d.lg. 196/03

(firma del titolare del portfolio)

(firma del genitore per i minorenni)

Ho compilato questa scheda il giorno

Scheda II-2: Sezione 1 Libretto Formativo del Cittadino

Esperienze importanti scolastiche, formative e lavorative precedenti

Registrazione delle esperienze pregresse dell'utente a livello scolastico, formativo e lavorativo

Titoli di Istruzione e Formazione (*)

I miei titoli sono i seguenti:

Titolo di studio _____

Se in apprendistato, indicare se:

- apprendistato per il diritto dovere
- apprendistato per l'alta formazione

Anno di conseguimento ___/___/___

Nome dell'Istituto scolastico/Ente/Università _____

Sede dell'Istituto scolastico/Ente/Università _____

Votazione conseguita (numeratore/denominatore) ____/____ cum laude _____

Ultimo anno frequentato (se abbandonato) _____

Anno di frequenza (se in corso) _____

Numero di esami sostenuti (se abbandonato o in corso) _____

Tirocinio/stage Durata _____

Ente/Azienda ospitante _____

_____ (*) da ripetersi per ogni esperienza citata.

Scheda II-3: Sezione 1 Libretto Formativo del Cittadino

Esperienze formative (*)

Le esperienze scolastiche/formative che ho fatto finora sono state le seguenti:

Titolo attività formativa _____

Se ottenuto in apprendistato, indicare:

- apprendistato per il diritto dovere
- apprendistato professionalizzante
- apprendistato per l'alta formazione
- indicare se ottenuto in contratto di inserimento

Soggetto che ha erogato l'attività formativa _____

Sede soggetto erogatore (Comune o Stato estero) _____

Concluso nel _____

Durata (specificare se in ore/giorni/mesi) _____

Attestazione/certificazione rilasciata o validata dall'ente pubblico) _____

Altre attestazioni _____

Tirocinio/stage Durata _____

Ente/Azienda ospitante _____

Ho studiato la seguente lingua straniera _____

Ho partecipato anche a (scambi con l'estero, corsi, attività sportive, concorsi, vacanze studio...) _____

... (altro)

(*) da ripetersi per ogni esperienza citata.

Scheda II-4: Sezione 1 Libretto Formativo del Cittadino

Esperienze Lavorative/Professionali (*)

Le mie esperienze lavorative/professionali precedenti (stage, apprendistato, lavoro stagionale, ...) sono state le seguenti:

Tipologia contrattuale _____

Data di inizio del rapporto di lavoro ____/____/____

Data di cessazione del rapporto di lavoro ____/____/____

Mansione svolta (qualifica SIL) _____

Settore economico (codice ISTAT) _____

Principali attività svolte _____

Nome del datore di lavoro _____

Indirizzo del datore di lavoro _____

... (altro)

Altre esperienze culturali (iscrizione ad associazioni, ...) molto interessanti sono state:

Altre esperienze che ritengo siano state significative sono:

_____ (*) da ripetersi per ogni esperienza citata.



Scheda II-5

COMPORTAMENTO

di (Cognome Nome):

In questo periodo [dal mese di al mese di dell'anno] mi sono comportato così:

<i>Abilità nel comportamento</i>	<i>Mai</i>	<i>A volte</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>
Puntualità e preparazione				
1. Arrivo alle lezioni puntuale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Porto con me il materiale necessario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Completo il compito assegnatomi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rispetto dei compagni				
1. Rispetto la proprietà degli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ascolto i compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Rispondo ai compagni in modo educato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Rispetto le opinioni degli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mi trattengo dall'usare un linguaggio offensivo e ingiurioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rispetto degli insegnanti				
1. Seguo consigli e suggerimenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Assolvo le richieste degli insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Agisco con responsabilità e accetto le conseguenze delle mie azioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rispetto del contesto e dell'ambiente				
1. Rispetto le norme e il regolamento del Centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ho un comportamento educato e adeguato all'ambiente in cui mi trovo (cortile, corridoi, aula, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ho cura degli strumenti di lavoro e degli ambienti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Impegno nel processo di apprendimento				
1. Costanza nell'impegno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Collaborazione per il miglioramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Altre riflessioni che voglio comunicare

Periodo Formativo:

Ho compilato questa scheda il giorno
(data di compilazione)

Scheda II-6

COMPORTAMENTO

di (Cognome Nome):
 In questo periodo [dal mese di al mese di dell'anno]
 i miei FORMATORI del Team di Corso hanno notato in me alcune abilità nel mio
 "modo di fare" che hanno riassunto così:

Abilità nel comportamento	Mai	A volte	Spesso	Sempre
Puntualità e preparazione				
1. Arriva alle lezioni puntuale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Porta con sé il materiale necessario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Completa il compito assegnato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rispetto dei compagni				
1. Rispetta la proprietà degli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ascolta i compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Risponde ai compagni in modo educato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Rispetta le opinioni degli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Si trattiene dall'usare un linguaggio offensivo e ingiurioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rispetto degli insegnanti				
1. Segue consigli e suggerimenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Assolve le richieste degli insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Agisce con responsabilità e accetta le conseguenze delle sue azioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rispetto del contesto e dell'ambiente				
1. Rispetta le norme e il regolamento del Centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ha un comportamento educato e adeguato all'ambiente in cui si trova (cortile, corridoi, aula, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ha cura delle suppellettili e degli strumenti di lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Impegno nel processo di apprendimento				
1. Costanza nell'impegno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Collaborazione per il miglioramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Noi formatori del team di corso vogliamo aggiungere le seguenti note:

Periodo Formativo:

I formatori hanno compilato questa scheda il giorno
 (data di compilazione)



Scheda II-7

COMPORAMENTO NEI TRE ANNI RILEVATO DAI MIEI FORMATORI

di (Cognome Nome):

I miei formatori dal al hanno così descritto il mio comportamento:
 anno anno

Abilità nel comportamento Periodi o trimestri	PRIMO anno			SECONDO anno			TERZO anno			E	F	
	I	II	III	I	II	III	I	II	III			
PUNTUALITÀ E PREPARAZIONE												
1. Arriva puntuale alle lezioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI
2. Porta con sé il materiale necessario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI
3. Completa il compito assegnato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI
RISPETTO DEI COMPAGNI												
1. Rispetta la proprietà degli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI
2. Ascolta i compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI
3. Risponde ai compagni in modo educato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI
4. Rispetta le opinioni degli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI
5. Si trattiene dall'usare un linguaggio offensivo e ingiurioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI
RISPETTO DEGLI INSEGNANTI												
1. Segue consigli e suggerimenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI
2. Assolve le richieste degli insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI
3. Accetta con responsabilità le azioni e le attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI

Abilità nel comportamento	Periodi o trimestri	PRIMO anno			SECONDO anno			TERZO anno			E	F	
		I	II	III	I	II	III	I	II	III			
RISPETTO DEL CONTESTO E DELL'AMBIENTE													
1. Rispetta le norme e il regolamento del Centro		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI
2. Ha un comportamento educato e adeguato all'ambiente in cui si trova (cortile, corridoi, aula, ecc.)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI
3. Ha cura delle suppellettili e degli strumenti di lavoro		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI
IMPEGNO NEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO													
1. Costanza nell'impegno		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI
2. Collaborazione per il miglioramento		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SEMPRE SPESSO A VOLTE MAI

OSSERVAZIONI 1° ANNO

.....

OSSERVAZIONI 2° ANNO

.....

OSSERVAZIONI 3° ANNO

.....

OSSERVAZIONI finali

.....

I formatori hanno compilato questa scheda il giorno
 (data di compilazione)

OBIETTIVI PER LA VITA

del *miò* portfolio

*In questa sezione raccolgo le mie riflessioni
e quelle dei miei formatori circa gli obiettivi per la vita.
Con questa espressione si indicano gli atteggiamenti, i valori,
la sensibilità e le inclinazioni che manifesto nelle mie esperienze
nel centro di formazione e al di fuori del centro.*

- *Scheda III-1: Gli obiettivi per la vita*
- *Scheda III-2: Impegno/Decisione*
- *Scheda III-3: Autovalutazione*
- *Scheda III-4: Valutazione del Team*

Scheda III-1: Obiettivi per la vita

1. Responsabilità

È la capacità di assumersi impegni, di riconoscere i propri doveri e diritti, di far fronte alle conseguenze delle proprie azioni e scelte.

- | | |
|-----------------------------------|---|
| Molto responsabile | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Analizzo il contesto in cui mi trovo e esamino le mie scelte, scoprendo i miei punti di forza e di debolezza. <input type="checkbox"/> Ho interessi al di fuori dell'ambito strettamente formativo e cerco il confronto parlandone con i miei genitori o con persone per me importanti. |
| Piuttosto responsabile | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Eseguo tutte le attività richieste a scuola, ho cura che i miei lavori siano ben fatti. <input type="checkbox"/> Mi accorgo che alcuni interessi personali extrascolastici mi distraggono eccessivamente. |
| Moderatamente responsabile | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mi accontento di un livello minimo nelle prestazioni e non cerco di migliorarmi. <input type="checkbox"/> Mi impegno solo per quello che mi è richiesto. Non ho voglia di fare di più. |
| Per nulla responsabile | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ho sempre bisogno di essere sollecitato per fare il minimo necessario. <input type="checkbox"/> Non ho cura dei miei compiti e delle mie attività. Non voglio preoccuparmi del mio futuro, del mio progresso, del mio impegno e del mio lavoro, non voglio avere preoccupazioni. |

2. Collaborazione

È la capacità di contribuire con le proprie idee alla ricerca di soluzioni di problemi condivisi e complessi, di ascoltare le idee di altri sapendole arricchire con le proprie, di cercare il consenso anche quando vengono sottolineati punti di vista diversi, e di mettere al centro gli interessi del gruppo e non i propri.

- | | |
|------------------------------------|--|
| Molto collaborativo | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Partecipo attivamente ai lavori di gruppo. <input type="checkbox"/> Partecipo con entusiasmo ai compiti da svolgere in gruppo e per questo sono ricercato dai miei compagni. |
| Piuttosto collaborativo | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Partecipo ai lavori di gruppo proponendo strategie e soluzioni ma non mi adopero attivamente per mettere in atto le decisioni prese dal gruppo. <input type="checkbox"/> Partecipo alle discussioni di gruppo, senza prevaricare e senza interrompere chi sta parlando, ma non manifesto entusiasmo. |
| Moderatamente collaborativo | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Partecipo ai lavori di gruppo con difficoltà, collaboro con altri solo se mi sono simpatici. <input type="checkbox"/> Tendo qualche volta a impormi e non ascolto le idee di altri se sono diverse dalle mie. |
| Per nulla collaborativo | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Non partecipo ai lavori di gruppo, ma mi piace comandare. <input type="checkbox"/> Sono invidioso delle cose che fanno gli altri, soprattutto se sono migliori delle mie. Non ho il senso di ciò che vuol dire fare qualcosa "insieme". |

Scheda III-1: Obiettivi per la vita

3. Gestione dell'impulsività

È la capacità di riflettere, di prendere tempo, di interrogarsi prima di agire.

- Molto riflessivo** Valuto le conseguenze prima di iniziare un'azione o prendere una decisione.
- Raccolgo informazioni, prendo tempo per riflettere prima di dare una risposta o esprimere un giudizio.
- Piuttosto riflessivo** Rifletto sugli errori e cerco le cause per evitare di sbagliare ancora.
- Mi fermo brevemente a riflettere sulle scelte che faccio.
- Moderatamente riflessivo** Mi lascio prendere dalla fretta di agire anche se mi sforzo di riflettere su ciò è più conveniente fare in quella situazione.
- Spesso non mi fermo a riflettere sulle scelte ma cerco di correggermi.
- Per nulla riflessivo** Agisco impulsivamente, facendo o dicendo la prima cosa che mi viene in mente.
- Accetto l'idea più ovvia e semplice invece di prendere in esame alternative diverse.

4. Creatività

È la capacità di disporre di un pensiero laterale, cioè non essere chiusi nella cultura al momento più diffusa o passivi rispetto alle soluzioni più comuni, ma essere divergenti, innovativi e disponibili alla critica assumendo prospettive e soluzioni originali.

- Molto creativo** Sono autonomo nel mio modo di pensare e di fare le cose.
- Non mi lascio condizionare dagli altri.
- Piuttosto creativo** Sono intrinsecamente motivato dalle cose che faccio.
- Cerco un modo mio personale di fare le cose indipendentemente da quello che fanno gli altri.
- Moderatamente creativo** Sono rigido nel mio modo di pensare e di agire. Non desidero cambiamenti.
- Ricorro spesso a soluzioni già sperimentate ed evito di fare cose nuove.
- Per nulla creativo** Mi identifico in ciò che tutti pensano e fanno.
- Faccio quello che fanno tutti.

5. Persistenza

È la capacità di portare a termine le attività intraprese e non venir meno agli impegni presi.

- | | |
|----------------------------------|--|
| Molto persistente | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Provo piacere nell'affrontare compiti che sfidano le mie capacità. <input type="checkbox"/> Gli errori non mi scoraggiano e sono sempre occasioni di miglioramento. |
| Piuttosto persistente | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Quando non ho successo con una strategia tento di trovarne un'altra più adatta. <input type="checkbox"/> Di fronte alla difficoltà inizialmente mi scoraggio ma poi mi impegno. |
| Moderatamente persistente | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Nelle situazioni difficili cerco di tenere duro solo se sono incoraggiato. <input type="checkbox"/> Ho un tempo di attenzione e di impegno abbastanza limitato. |
| Per nulla persistente | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rinuncio a continuare un lavoro quando non lo termino entro breve tempo. <input type="checkbox"/> Di fronte a qualche difficoltà facilmente mi arrendo dicendo: "Non sono capace di farlo!". |

6. Porre domande e problemi

È la capacità di riconoscere che sullo sfondo di ogni informazione vi è una domanda o un problema.

- | | |
|--------------------------------|--|
| Molto analitico | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Non mi fermo ad usare le cose, in genere voglio capire come funzionano. <input type="checkbox"/> Non mi basta capire, voglio sapere il perché, il come, il quando, il chi, ecc. |
| Piuttosto analitico | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mi piace riflettere sui problemi e cercare soluzioni. <input type="checkbox"/> Mi pongo sempre domande sulle cose nuove in cui mi imbatto. |
| Moderatamente analitico | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Spesso sono incerto e mi è difficile avere una mia opinione <input type="checkbox"/> Cambio continuamente opinione perché mi accorgo che non sono molto convinto delle cose che penso. |
| Per nulla analitico | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Non mi complico la vita con molti interrogativi e molti perché. <input type="checkbox"/> Non mi interessa sapere se una cosa è giusta o vera. Se mi piace, va bene. |

7. Fiducia in se stessi

È la capacità di analizzare quali abilità sono necessarie per un compito particolare e saperle acquisire da soli senza ricorrere a particolari training.

- Molto fiducioso** Se non sono capace di fare qualcosa, mi propongo di impararle.
- Penso che nulla sia impossibile, se mi impegno posso farcela.
- Piuttosto fiducioso** Sono convinto di poter fare molte più cose di quelle che faccio.
- Un compito nuovo non mi spaventa. È una occasione di crescita personale.
- Moderatamente fiducioso** Quando non so fare qualcosa cerco qualcuno che me lo insegni.
- Sono una persona come altre con doti e limiti.
- Per nulla fiducioso** Di fronte alla prima difficoltà mi tiro indietro perché sento di non essere capace.
- Cerco continuamente aiuto, sono insicuro e indeciso riguardo a ciò che faccio.

8. Iniziativa

È la capacità di dar inizio a qualcosa o a un compito in modo autonomo e indipendente secondo la necessità senza essere guidati e sospinti a farlo da altri.

- Molto autonomo** Sono intraprendente e non aspetto suggerimenti di altri, agisco in modo autosufficiente.
- Mi entusiasmo facilmente, sono sempre in azione, trovo sempre qualcosa da fare.
- Piuttosto autonomo** Mi piace mettermi alla prova anche se so di non essere preparato per affrontare ogni situazione.
- Mi piace cominciare cose che non ho mai fatto.
- Moderatamente autonomo** Faccio quello che mi viene richiesto di fare e non prendo iniziative.
- Intraprendo delle nuove attività solo se sollecitato da altri a farle.
- Per nulla autonomo** Non prendo iniziative.
- Non mi va mai di cominciare cose nuove.

*Scheda III-1: Obiettivi per la vita***9. Autoregolazione**

È la capacità di riflettere su se stessi sapendo prevedere le fasi di sviluppo della propria riflessione, metterle in atto e successivamente saper analizzare i passi compiuti, riconoscere gli errori, trovare soluzioni possibili e valutare l'efficacia delle strategie messe in atto e la qualità del pensiero raggiunto e, infine, arricchire la propria attività mentale tramite l'esperienza compiuta.

- | | |
|-----------------------------------|---|
| Molto autoregolato | <input type="checkbox"/> Organizzo le mie attività di apprendimento prevedendo i tempi di svolgimento e le scadenze.
<input type="checkbox"/> Verifico ciò che ho fatto e le valutazioni ricevute per capire dove e come posso aver sbagliato. |
| Piuttosto autoregolato | <input type="checkbox"/> Per lo più sono puntuale nella consegna del lavoro e prevedo i tempi che mi sono necessari per portarlo a termine.
<input type="checkbox"/> Mi preoccupo non solo di correggermi nelle cose in cui sono debole, ma anche di progredire in quelle che già eseguo a un livello più che sufficiente. |
| Moderatamente autoregolato | <input type="checkbox"/> Mi esamino sulle rubriche solo al termine delle prestazioni richieste ma non durante il loro svolgimento.
<input type="checkbox"/> Mi confronto con gli obiettivi di prestazione ma non con quelli di fine anno. |
| Per nulla autoregolato | <input type="checkbox"/> Non ho il controllo del mio apprendimento: <ol style="list-style-type: none"> 1. sono spesso richiamato agli impegni; 2. svolgo i compiti assegnatemi in fretta e non li rivedo; 3. mi preoccupo solo di portarli a termine, non importa come. <input type="checkbox"/> Ho difficoltà a capire qual è il livello di prestazione che si vorrebbe da me. Non voglio né cerco il colloquio per migliorare. |

10. Velocità

È la capacità di muoversi tra molte informazioni e molte fonti scegliendo quelle che sono utili nella realtà attuale.

- | | |
|-----------------------------|--|
| Molto veloce | <input type="checkbox"/> Rifletto attentamente sulle novità cercando di non lasciarmi trascinare da ciò che risulta attraente ad un primo impatto.
<input type="checkbox"/> Mi piace informarmi su ciò che accade. |
| Moderatamente veloce | <input type="checkbox"/> Cerco di aggiornarmi continuamente sulle novità che avvengono nell'area professionale per cui mi sto preparando.
<input type="checkbox"/> Quando posso consulto molte fonti di informazione prima di farmi una mia idea. |
| Piuttosto veloce | <input type="checkbox"/> Mi piace essere informato sugli sviluppi scientifici in qualsiasi campo avvengano.
<input type="checkbox"/> Sono attento a ciò che accade intorno a me e cerco di rimanere informato. |
| Per nulla veloce | <input type="checkbox"/> Non mi va di impegnarmi per essere attivo e protagonista nel tempo in cui vivo.
<input type="checkbox"/> Sono distratto e non osservo quello che accade attorno a me. |

11. Umiltà

È la capacità di riconoscere i propri limiti, le proprie percezioni parziali e il bisogno di collaborare con altri perché consapevoli di non essere bastevoli a se stessi.

- Molto umile** Ammetto con onestà di non sapere tutto.
 Sono disponibile a sentire altri pareri per arricchire il mio punto di vista
- Piuttosto umile** Desidero migliorare la mia comprensione delle cose.
 Difendo la libertà del mio modo di pensare, ma riconosco che non è l'unico modo di vedere le cose.
- Moderatamente umile** Riconosco quando non so.
 Riconosco di aver molto da imparare da altri che sanno più di me.
- Per nulla umile** Mi arrabbio terribilmente quando perdo.
 Non tollero che qualcuno mi dica qualcosa che dissente dalla mia opinione.

12. Comunicazione

È la capacità di informare e di essere informati, di raccontare e di ascoltare, di essere recettivi alle informazioni ed anche disponibili a partecipare alla costruzione della conoscenza.

- Molto comunicativo** Mi piace parlare, comunicare, stare con altri, condividere esperienze.
 Sono capace di dire le stesse cose in molti modi diversi a seconda di chi mi ascolta.
- Piuttosto comunicativo** Sono aperto e disponibile al contatto con gli altri, anche se qualche volta non lo sono nello stesso modo con tutti.
 Nel comunicare con gli altri mi preoccupo sempre di essere chiaro e preciso.
- Moderatamente comunicativo** Comunico in modo che mi capiscano, ma quasi sempre mi chiedono anche di precisare meglio cosa volevo dire.
 Nel mio modo di esprimermi non utilizzo dettagli ed elementi che arricchiscono la comunicazione.
- Per nulla comunicativo** Trovo gli altri irritanti e banali. Posso fare a meno degli altri.
 Sono taciturno, non mi va mai di parlare. Preferisco stare da solo che in compagnia.

13. Ascolto con comprensione ed empatia

È la capacità di assumere la prospettiva di altri, di percepire ciò che altri dicono, di riportare il pensiero di altri per comprenderlo pienamente senza contaminarlo con il proprio punto di vista.

- | | |
|----------------------------------|---|
| Molto comprensivo | <input type="checkbox"/> Mi sforzo di ascoltare e di comprendere ciò che un altro dice.
<input type="checkbox"/> Per verificare se ho capito bene ciò che un altro ha detto, provo a ripeterlo con mie parole. |
| Piuttosto comprensivo | <input type="checkbox"/> So ridire le cose da un punto diverso dal mio.
<input type="checkbox"/> Ascolto con attenzione. |
| Moderatamente comprensivo | <input type="checkbox"/> Per capire meglio chiedo che mi si fornisca qualche esempio o che si sia concreti
<input type="checkbox"/> Riesco ad ascoltare e comprendere solo chi la pensa come me. |
| Per nulla comprensivo | <input type="checkbox"/> Non ascolto ciò che un altro dice, ma ripeto ciò che penso.
<input type="checkbox"/> Interrompo una conversazione quando un altro mi dice di non essere d'accordo con me. |

14. Pensare in modo flessibile

È la capacità di assumere punti di vista diversi, di gestire fonti di informazioni diverse, e di non focalizzarsi su un'unica soluzione ma su più soluzioni del problema.

- | | |
|---------------------------------|---|
| Molto flessibile | <input type="checkbox"/> Per capire a fondo qualcosa adotto varie strategie: faccio un disegno, mi immagino un esempio, provo a dirlo in modi diversi, faccio uno schema, approfondisco su altre letture.
<input type="checkbox"/> Applico ciò che ho appreso o che so a molte situazioni diverse. |
| Piuttosto flessibile | <input type="checkbox"/> Mi sforzo di capire le cose cercando di capire che problema c'è dietro di esse.
<input type="checkbox"/> Mi piace esaminare punti di vista diversi prima di farmi una opinione mia. |
| Moderatamente flessibile | <input type="checkbox"/> Qualche volta mi riesce difficile vedere le cose dal punto di vista di altri.
<input type="checkbox"/> Provo sempre una grande soddisfazione quando scopro soluzioni nuove a problemi vecchi. |
| Per nulla flessibile | <input type="checkbox"/> Mi fermo alla prima comprensione che ho.
<input type="checkbox"/> Cerco di memorizzare le cose o di fissarle in procedure automatiche per evitare di dimenticarle. |

*Scheda III-1: Obiettivi per la vita***15. Precisione e accuratezza**

È la capacità di essere attenti e scrupolosi.

Questa capacità è richiesta dalla società attuale, in seguito agli sviluppi e ai continui miglioramenti della tecnologia.

- Molto preciso** Metto molta cura nelle cose che faccio, non per orgoglio ma per il piacere di far bene il mio lavoro.
- Quando mi rivolgo ad altri mi esprimo con proprietà di parole e di frasi.
- Piuttosto preciso** In genere faccio bene la maggior parte delle cose in cui mi impegno e non mi lascio prendere dalla fretta di finire.
- Mi piace essere preciso e accurato, anche se non mi ritengo pignolo e perfezionista.
- Moderatamente preciso** Sono un po' approssimativo nell'esecuzione dei miei lavori.
- Mi piace svolgere dei compiti che ho già fatto perché devo pensare meno.
- Per nulla preciso** Faccio le cose in fretta per liberarmene al più presto possibile.
- Mi esprimo con un linguaggio vago, improprio, ripetitivo.

16. Assumere decisioni responsabili

È la capacità di prendere decisioni assumendosi il rischio di sbagliare, di vivere in uno stato di incertezza e di insicurezza senza compromettere la propria tranquillità e serenità, di accettare l'errore come condizione necessaria per trasformare le cose.

- Molto deciso** Mi informo bene prima di prendere una decisione che conta.
- Prendo una decisione solo dopo che ho valutato molte alternative possibili.
- Piuttosto deciso** Non trascuro mai di considerare le conseguenze che possono derivare da una mia decisione.
- Quando sono in difficoltà nel prendere una decisione mi rivolgo a persone che possono aiutarmi
- Moderatamente deciso** Riconosco che nella vita bisogna a volte assumere rischi, ma io ho paura di farlo.
- Preferisco fare come gli altri mi dicono.
- Per nulla deciso** Non so mai decidermi.
- Non so mai come impegnare il tempo.

Scheda III-1: Obiettivi per la vita

17. Avere il senso dell'umorismo

È la capacità di saper vedere il lato paradossale o umoristico, divertente e piacevole di ogni cosa, cogliendone il valore e l'importanza.

- | | |
|---------------------------------|--|
| Molto umoristico | <input type="checkbox"/> So ridere dei miei difetti come delle mie doti. |
| | <input type="checkbox"/> So ridere e divertirmi quando è il tempo. |
| Piuttosto umoristico | <input type="checkbox"/> So distinguere una situazione di debolezza e fragilità umana da una palesemente buffa e ridicola. |
| | <input type="checkbox"/> Sono pronto con una battuta a sollevare una tensione. |
| Moderatamente umoristico | <input type="checkbox"/> Qualche volta più che umoristico sono sarcastico. |
| | <input type="checkbox"/> Mi considero più sfortunato dei miei compagni. |
| Per nulla umoristico | <input type="checkbox"/> Sono oltremodo pessimista. |
| | <input type="checkbox"/> Di ogni cosa vedo sempre l'aspetto negativo. |

18. Rispondere con curiosità e meraviglia

È la capacità di scoprirsi curiosi e meravigliati di fronte a ciò che si vede e si incontra, di non ritirarsi di fronte alle difficoltà e di gioire quando si è trovata la soluzione di un problema.

- | | |
|------------------------------|--|
| Molto curioso | <input type="checkbox"/> Sono molto curioso di sapere e di conoscere. |
| | <input type="checkbox"/> Sono meravigliato dalla natura e dalle scoperte dell'uomo. |
| Piuttosto curioso | <input type="checkbox"/> Faccio spesso connessioni tra idee, fatti e cose che mi succedono. |
| | <input type="checkbox"/> Spesso mi meraviglio anche di cose che vedo tutti i giorni. |
| Moderatamente curioso | <input type="checkbox"/> Non capisco perché anche piccole cose suscitano in me una grande curiosità. |
| | <input type="checkbox"/> Sono sempre incerto quando qualcuno o qualcosa mi sorprende o mi stupisce. |
| Per nulla curioso | <input type="checkbox"/> Uso le cose senza mai chiedermi come funzionano. |
| | <input type="checkbox"/> Ho l'impressione che al mondo non ci sia più nulla da scoprire. |

Tra gli obiettivi della vita analizzati penso di impegnarmi sui seguenti:

- 1. Responsabilità
- 2. Collaborazione
- 3. Gestione dell'impulsività
- 4. Creatività
- 5. Persistenza
- 6. Porre domande o problemi
- 7. Fiducia in se stessi
- 8. Iniziativa
- 9. Autoregolazione
- 10. Velocità
- 11. Umiltà, senso dei limiti
- 12. Comunicazione
- 13. Ascolto con comprensione ed empatia
- 14. Pensare in modo flessibile
- 15. Precisione e accuratezza
- 16. Assumere rischi con responsabilità
- 17. Senso dell'umorismo
- 18. Senso di meraviglia e curiosità



Scheda III-3: Autovalutazione

*Sviluppo nei tre anni degli obiettivi elencati su cui mi sono impegnato.
Sono riuscito ad arrivare ad uno sviluppo di questo tipo:*

	trimestri	Primo anno			Secondo anno			Terzo anno			Finale
		I	II	III	I	II	III	I	II	III	
<input type="checkbox"/> Molto											
•											
•											
•											
•											
•											
•											
•											
<input type="checkbox"/> Abbastanza											
•											
•											
•											
•											
•											
•											
•											
<input type="checkbox"/> Moderatamente											
•											
•											
•											
•											
•											
•											
•											
<input type="checkbox"/> Per nulla											
•											
•											
•											
•											
•											
•											
•											

Di (Cognome Nome)



Scheda III-4: Valutazione del Team

Sviluppo nei tre anni degli obiettivi elencati su cui mi sono impegnato. Secondo i miei formatori sono riuscito ad arrivare ad uno sviluppo di questo tipo:

trimestri	Primo anno			Secondo anno			Terzo anno			Finale
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	
<input type="checkbox"/> Molto										
.....										
•										
•										
.....										
•										
•										
.....										
•										
•										
<input type="checkbox"/> Abbastanza presenti										
.....										
•										
•										
.....										
•										
•										
.....										
•										
•										
<input type="checkbox"/> Moderatamente										
.....										
•										
•										
.....										
•										
•										
.....										
•										
•										
<input type="checkbox"/> Per nulla										
.....										
•										
•										
.....										
•										
•										

Di (Cognome Nome)

Il Tutor

ORIENTAMENTO

del *mio* portfolio

In questa sezione del mio portfolio raccolgo la documentazione che attesta le esperienze per me più significative e le occasioni di crescita nella conoscenza di me stesso/a, finalizzate ad un'adeguata scelta dei miei percorsi formativo-lavorativi, in particolare circa:

- La definizione delle mie attitudini, preferenze, valori, possibilità
- La valorizzazione delle più importanti esperienze formative, personali, sociali
- La possibilità di utilizzare al meglio le mie potenzialità
- _____
- _____

In particolare:

- *Scheda IV-1:* Percorsi di orientamento precedente (*Libretto Formativo*)
- *Scheda IV-2:* Profilo orientativo iniziale
- *Scheda IV-3:* Profilo orientativo in itinere
- *Scheda IV-4:* Profilo orientativo finale

Percorsi di orientamento precedenti

Registrazione delle eventuali attività di orientamento svolte dall'utente.

Le esperienze di orientamento che ho vissuto fino ad oggi sono state le seguenti:

Ho partecipato ad attività di orientamento presso il Centro/Istituto

.....

dal al

per ore complessive

all'interno del corso

come percorso a se stante dal titolo

nell'ambito di colloqui individuali

.....

Azioni effettuate:

.....

.....

.....

.....

(altro)

.....

.....

.....

.....

Profilo orientativo iniziale

Le mie “aspirazioni” e i miei “interessi” più rilevanti finora sono questi:

.....
.....

Le capacità che oggi possiedo e di cui posso dire di essere orgoglioso, perché lo dicono anche altri sul mio conto, sono queste:

.....
.....

Sono convinto che ad oggi i miei “punti forti” siano questi:

.....
.....

Sono convinto che ad oggi gli aspetti sui quali migliorare siano questi:

.....
.....

Credo che ad oggi la mia famiglia possa esprimere su di me le seguenti opinioni, che personalmente condivido:

.....
.....

Se dovessi indicare sinteticamente un “progetto” personale da portare avanti durante l’anno, con opportune verifiche, forse direi...

.....
.....

Ho compilato questa scheda il giorno
(data di compilazione)

Profilo orientativo in itinere

Descrivo brevemente me stesso: risorse e criticità, valori che regolano il vivere quotidiano, interessi e hobby...

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Lungo il percorso formativo intrapreso, le principali difficoltà che hanno ostacolato il raggiungimento dei miei obiettivi sono:

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Ho cercato di fronteggiare le difficoltà incontrate nel modo seguente e con i seguenti risultati:

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Per soddisfare le mie aspettative odierne, penso di poter riuscire a raggiungere le seguenti mete:

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Per soddisfare le mie aspettative odierne penso di poter/dover contare sull'aiuto di (famiglia, formatori, amici, ...):

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Esprimo una valutazione sintetica (bilancio personale) su me stesso, in termini di conoscenze, capacità personali e di studio, capacità lavorative e professionali:

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Data

.....
.....

Profilo orientativo finale

Dalla riflessione sull'esperienza formativa che ho vissuto in questi anni ritengo che le esperienze significative sono state:

.....

.....

.....

Dal punto di vista della mia formazione personale (autostima, capacità comunicative e relazionali, cooperazione...) ritengo di essere cresciuto nei seguenti aspetti...

.....

.....

.....

Nella riflessione su questa esperienza credo che il mio metodo di studio e di lavoro sia:

.....

.....

.....

Nella riflessione su questa esperienza credo che la mia maturità professionale sia:

.....

.....

.....

PROGETTO PERSONALE

Dopo aver riflettuto con i miei compagni e con i miei formatori sulle esperienze formative che ho vissuto in questi anni, vorrei schematicamente delineare in poche righe un PROGETTO per il futuro che cercherò di realizzare:

.....

.....

.....

Le “attitudini” e gli “interessi” che metterò in gioco saranno...

.....
.....

Perché (motivazioni personali per la realizzazione del progetto)

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

I “valori” nascosti dietro a queste attività e a questi impegni sono:

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

Le “opportunità” da non lasciarmi sfuggire saranno...

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

Sono convinto che per crescere e migliorare dovrò essere capace di:

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

**Eventuali problemi da affrontare e modalità per superarli
(persone, strumenti, situazioni su cui il progetto può contare...):**

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

Ho compilato questa scheda il giorno (data di compilazione)

LA PROFESSIONALITÀ

del *miò* portfolio

In questa parte raccolgo la documentazione del mio sviluppo educativo, culturale e professionale e del mio apprendimento.

Sono la testimonianza di ciò che ho appreso, del mio impegno e del mio miglioramento continuo.

Vengono raccolti i materiali più significativi delle attività orientative, sociali, culturali e professionali.

- *Scheda V-1: Profilo Professionale (Libretto Formativo)*
- *Scheda V-2: Percorso Formativo (Libretto Formativo)*
- *Scheda V-3: Revisione Progetto Personale (Libretto Formativo)*
- *Scheda V-4: Personalizzazione del percorso (Libretto Formativo)*
- *Scheda V-5: La prestazione. Presentazione della prestazione*
- *Scheda V-6: La prestazione. Scheda della prestazione*
- *Scheda V-7: La prestazione. Rubrica di valutazione e valutazione conseguita*
- *Scheda V-8: La prestazione. Documentazione della prestazione*
- *Scheda V-9: La prestazione. Riflessione sulla prestazione*

Scheda V-1: Libretto Formativo
Profilo Professionale

Descrizione del profilo professionale comprendente le competenze e le attività.

Denominazione Profilo professionale	
Descrizione sintetica (tratta da “Descrizione per l’orientamento”)	

Competenze e attività correlate	
Competenze	Attività

Scheda V-2: Libretto Formativo

Percorso Formativo

Descrizione del percorso formativo in fasi e unità formative.

Denominazione Corso	
---------------------	--

Fasi/Moduli	ore	UF	ore

Scheda V-3: Libretto Formativo

Revisione Progetto Personale

Descrizione del “patto formativo” personale quando si evince la necessità di definire parti del percorso formativo specificatamente per l’utente.

PRIMA REVISIONE data

Annotazioni

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

Tutor formativo Corsista

SECONDA REVISIONE data

Annotazioni

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

Tutor formativo Corsista

TERZA REVISIONE data

Annotazioni

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

Tutor formativo Corsista

Personalizzazione del percorso

Descrizione di eventuali parti del percorso che vengono personalizzate con approfondimenti o recuperi.

Approfondimenti

Titolo UdA ore

Argomenti:

-
-
-

Titolo UdA ore

Argomenti:

-
-
-

Recuperi

Titolo UdA ore

Argomenti:

-
-
-

Titolo UdA ore

Argomenti:

-
-
-

LE PRESTAZIONI PROFESSIONALI

Presentazione della prestazione

Il titolo della prestazione (o del capolavoro) è:

.....

- 1) Mi chiamo:
- 2) Ho redatto la scheda il giorno:
- 3) La prestazione riguarda la seguente disciplina:
- 4) Ho scelto di inserire questa prestazione nel Portfolio *perché*
 - rappresenta per me un grande passo avanti nel mio apprendimento;
 - ha a che fare con un argomento che mi ha interessato molto;
 - appartiene a un'area della disciplina nella quale avevo bisogno di migliorare;
 - è stato il punto da cui sono partito per migliorare le mie capacità.
- 5) Nell'eseguire questa attività penso di aver imparato su di me che:
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
- 6) Di ciò che ho fatto, mi è piaciuto soprattutto questo:
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)

Vorrei aggiungere queste osservazioni personali:

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

Ho compilato questa scheda il giorno
(data di compilazione)

Scheda della prestazione

Profilo: Operatore elettrico - Impiantista civile e industriale¹

L'*impiantista civile e industriale* è in grado di installare e in alcuni casi anche progettare impianti elettrici in edilizia residenziale, in ambienti produttivi artigianali, del terziario e industriali, conoscendo le prescrizioni tecniche e normative che consentono di eseguirlo a regola d'arte, in ottemperanza alla legislazione vigente. È in grado di effettuare interventi di manutenzione ordinaria e straordinaria, diagnosticare guasti, effettuarne il recupero delle anomalie e verificare ai termini di legge l'impianto. Il profilo professionale corrisponde ai seguenti ruoli: – installatore e/o manutentore impianti elettrici, – cablatore di impianti elettrici civili e industriali. È possibile una successiva crescita professionale che gli permetterà di assumere ruoli di coordinamento operativo (responsabile di impresa installatrice e/o responsabile della manutenzione aziendale). Lo sviluppo della professionalità acquisita può evolversi verso ambiti professionali specifici quali – impianti in ambienti speciali; impianti di telecomunicazione; impianti trasmissioni dati; impianti di protezione da scariche atmosferiche; impianti di sollevamento di persone o cose; impianti di protezione antincendio; building automation; progettazione computerizzata degli impianti; impianti di anti-intrusione.

COMPETENZE:

- **Contestualizzare soluzioni progettuali**
- **Sviluppare il ciclo di lavoro**
- **Scegliere differenti tecnologie per la gestione degli impianti**

Titolo della prestazione/capolavoro

Titolo	Parti comuni edificio Civile
Disegno indicativo	Inserire il disegno (se previsto)
Obiettivo	Il tuo compito è realizzare l'impianto a "Regola d'arte" delle parti comuni di un edificio adibito ad abitazione civile: luci scale, locale cantina, passo pedonale e giardino. Il problema, o la sfida, è la concorrenza, cioè il rapporto qualità/prezzo e i tempi di completamento del lavoro.

¹ *Nota generale:* Le Prestazioni sono sia del Profilo ICI che IMIAI, la rubrica di valutazione è generale del profilo IMIAI ed è da adattare, da parte del Formatore, per ogni Prestazione.

Scheda V-6: La prestazione

Ruolo	Tu sei titolare di un'impresa artigiana e devi realizzare, sulla base di un capitolato dei lavori, l'impianto elettrico delle parti comuni di un edificio adibito a civile abitazione, costituito da 4 piani fuori terra con cantine, locale autorimessa e annesso giardino condominiale.
Destinatario	I responsabili dell'impresa "IL MATTONI" ti chiedono di presentare l'impianto da te ipotizzato come migliore di altri tuoi concorrenti.
Situazione	La sfida implica risponde alle esigenze del capitolato: <ul style="list-style-type: none"> • Procurarsi fonti professionali di informazione; • Informarsi sulla legislazione normativa vigente; • Rilevare il rapporto qualità/prezzo tra diverse fonti di informazione sui materiali; • Organizzare il lavoro in modo da rispettare i tempi di realizzazione; • Garantire l'esecuzione nei tempi stabiliti.
Progetto o prestazione	Realizzerai e verificherai l'impianto dal capitolato producendo la documentazione e la sequenza dei lavori immaginando 8 ^h di lavoro effettivi per giornata.
Standard di successo	Il tuo lavoro sarà giudicato dal direttore dei lavori, al quale in un primo tempo consegnerai: <ul style="list-style-type: none"> • Lo schema topografico unifilare e quello funzionale; • La distinta materiale; • Il preventivo costi. Una volta eseguito l'impianto DOVRAI: <ul style="list-style-type: none"> • Illustrare il funzionamento (effettuando il collaudo funzionale e le verifiche di legge) tenendo conto che, in caso di non rispondenza alle specifiche richieste, sarai tenuto a recuperare le eventuali anomalie o incompletezze; • Compilare la dichiarazione di conformità a "Regola d'Arte"; • Produrre la relazione tecnico consuntiva; • Consegnare il piano di lavoro operativo nei vari giorni.

RUBRICA DI VALUTAZIONE E

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO 100-90	BUONO 89-75
Contestualizzare soluzioni progettuali	Redigere la progettazione degli impianti.	Effettua <i>in modo corretto, completo e ordinato</i> la stesura del progetto. <input type="checkbox"/>	Effettua <i>in modo corretto, completo, ma non ordinato</i> la stesura del progetto. <input type="checkbox"/>
		Sceglie <i>correttamente</i> i componenti in riferimento ai cataloghi e al rispetto delle normative. <input type="checkbox"/>	Sceglie <i>in modo errato</i> alcuni componenti <i>non importanti</i> in riferimento ai cataloghi e al rispetto delle normative. <input type="checkbox"/>
		Rispetta <i>scrupolosamente</i> le normative elettriche inerenti al dimensionamento. <input type="checkbox"/>	Dimentica <i>una o due normative</i> elettriche <i>poco rilevanti</i> inerenti al dimensionamento. <input type="checkbox"/>
	Produrre il materiale documentale	Disegna <i>con correttezza e completezza</i> lo schema elettrico. <input type="checkbox"/>	Disegna lo schema elettrico <i>con alcuni errori irrilevanti</i> relativi alla funzionalità e alla simbologia. <input type="checkbox"/>
		Compila <i>correttamente</i> tutte le parti della relativa documentazione. <input type="checkbox"/>	Compila <i>in modo errato alcune parti non principali</i> della relativa documentazione. <input type="checkbox"/>
	Utilizzare software specifici del settore	Completa <i>in modo corretto</i> tutte le parti attinenti all'impostazione del software. <input type="checkbox"/>	Completa le parti attinenti all'impostazione del software <i>con alcune imprecisioni</i> di scarsa rilevanza. <input type="checkbox"/>
		Svolge <i>correttamente e completamente</i> l'elaborato tecnico. <input type="checkbox"/>	Svolge <i>in modo errato alcune parti poco importanti</i> dell'elaborato tecnico. <input type="checkbox"/>
	Svolge il ciclo di lavoro <i>in modo corretto, completo ed ordinato</i> . <input type="checkbox"/>	Svolge il ciclo di lavoro <i>con alcuni errori ininfluenti</i> . <input type="checkbox"/>	
Sviluppare il ciclo di lavoro	Utilizzare software specifici del settore	Completa <i>in modo corretto</i> tutte le parti attinenti all'impostazione del software. <input type="checkbox"/>	Completa le parti attinenti all'impostazione del software <i>con alcune imprecisioni</i> di scarsa rilevanza. <input type="checkbox"/>
		Svolge <i>correttamente e completamente</i> l'elaborato tecnico. <input type="checkbox"/>	Svolge <i>in modo errato alcune parti poco importanti</i> dell'elaborato tecnico. <input type="checkbox"/>
		Svolge il ciclo di lavoro <i>in modo corretto, completo ed ordinato</i> . <input type="checkbox"/>	Svolge il ciclo di lavoro <i>con alcuni errori ininfluenti</i> . <input type="checkbox"/>
Scegliere differenti tecnologie per la gestione degli impianti	Realizzare impianti elettrici civili	Legge ed interpreta <i>correttamente</i> il disegno elettrico <input type="checkbox"/>	Legge ed interpreta <i>correttamente</i> il disegno elettrico ma <i>con alcune imprecisioni</i> di scarsa importanza. <input type="checkbox"/>
		Effettua <i>in modo autonomo, corretto e completo</i> il cablaggio elettrico. <input type="checkbox"/>	Effettua <i>in modo autonomo, corretto e completo</i> il cablaggio elettrico, ma <i>con alcune inesattezze</i> irrilevanti. <input type="checkbox"/>
		Utilizza <i>in modo appropriato</i> lo strumento, comprende il suo scopo, e sa come funziona. <input type="checkbox"/>	Utilizza <i>in modo appropriato</i> lo strumento, comprende il suo scopo, ma <i>non sa come funziona</i> . <input type="checkbox"/>
		Ricerca <i>in modo autonomo</i> e trova <i>soluzioni appropriate</i> ai problemi dell'impianto. <input type="checkbox"/>	Ricerca <i>in modo autonomo</i> e trova soluzioni ai problemi dell'impianto <i>con piccoli aiuti</i> del formatore. <input type="checkbox"/>

VALUTAZIONE CONSEGUITA

SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
Effettua la stesura del progetto <i>con alcune imperfezioni ed alcuni errori trascurabili.</i> <input type="checkbox"/>	Effettua la stesura del progetto <i>con alcune imperfezioni ed alcuni errori rilevanti.</i> <input type="checkbox"/>
Sceglie <i>in modo errato</i> alcuni componenti importanti in riferimento ai cataloghi e al rispetto delle normative. <input type="checkbox"/>	Sceglie <i>in modo errato</i> vari componenti importanti in riferimento ai cataloghi e al rispetto delle normative. <input type="checkbox"/>
Dimentica <i>una o due normative</i> elettriche rilevanti inerenti al dimensionamento. <input type="checkbox"/>	Dimentica <i>numerose normative</i> elettriche rilevanti inerenti al dimensionamento. <input type="checkbox"/>
Disegna lo schema elettrico <i>con alcuni (2-3) errori rilevanti</i> relativi alla funzionalità e alla simbologia. <input type="checkbox"/>	Disegna lo schema elettrico <i>con numerosi errori rilevanti</i> relativi alla funzionalità e alla simbologia. <input type="checkbox"/>
Compila <i>in modo errato alcune parti principali</i> della relativa documentazione. <input type="checkbox"/>	Compila <i>in modo errato numerose parti principali</i> della relativa documentazione. <input type="checkbox"/>
Completa le parti attinenti all'impostazione del software <i>con numerose imprecisioni di discreta rilevanza.</i> <input type="checkbox"/>	Completa le parti attinenti all'impostazione del software <i>con molte imprecisioni di considerevole rilevanza.</i> <input type="checkbox"/>
Svolge <i>in modo errato alcune parti importanti</i> dell'elaborato tecnico. <input type="checkbox"/>	Svolge <i>in modo errato numerose parti importanti</i> dell'elaborato tecnico. <input type="checkbox"/>
Svolge il ciclo di lavoro <i>con alcuni errori importanti.</i> <input type="checkbox"/>	Svolge il ciclo di lavoro <i>con numerosi errori importanti.</i> <input type="checkbox"/>
Completa le parti attinenti all'impostazione del software <i>con numerose imprecisioni di discreta rilevanza.</i> <input type="checkbox"/>	Completa le parti attinenti all'impostazione del software <i>con molte imprecisioni di considerevole rilevanza.</i> <input type="checkbox"/>
Svolge <i>in modo errato alcune parti importanti</i> dell'elaborato tecnico. <input type="checkbox"/>	Svolge <i>in modo errato numerose parti importanti</i> dell'elaborato tecnico. <input type="checkbox"/>
Svolge il ciclo di lavoro <i>con alcuni errori importanti.</i> <input type="checkbox"/>	Svolge il ciclo di lavoro <i>con numerosi errori importanti.</i> <input type="checkbox"/>
Legge ed interpreta <i>correttamente</i> il disegno elettrico ma <i>con alcune imprecisioni rilevanti.</i> <input type="checkbox"/>	Legge ed interpreta il disegno elettrico <i>con molta confusione. Insicuro ed impreciso.</i> <input type="checkbox"/>
Effettua <i>in modo autonomo, corretto e completo</i> il cablaggio elettrico, ma <i>con alcune inesattezze importanti.</i> <input type="checkbox"/>	Effettua il cablaggio elettrico con <i>numerose inesattezze gravi.</i> <input type="checkbox"/>
Utilizza <i>in modo appropriato</i> lo strumento, non comprende pienamente il suo scopo, e <i>non sa come funziona.</i> <input type="checkbox"/>	Utilizza lo strumento con <i>metodi e modalità non corretti.</i> <input type="checkbox"/>
Ricerca <i>in modo autonomo</i> ma <i>ha bisogno del formatore</i> per trovare soluzioni ai problemi dell'impianto. <input type="checkbox"/>	Non è autonomo nella ricerca e <i>non trova soluzioni</i> ai problemi dell'impianto <i>neppure con l'aiuto del formatore.</i> <input type="checkbox"/>

Insieme con il formatore abbiamo compilato questa scheda il giorno
(data di compilazione)

Documentazione della prestazione

Titolo della prestazione/capolavoro

.....

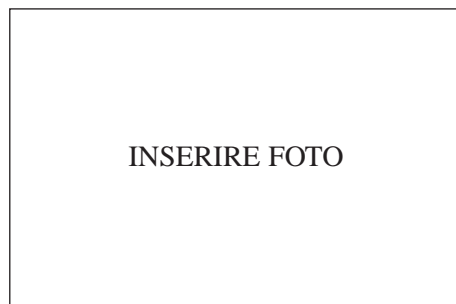
Le foto seguenti documentano ciò che ho realizzato:



Prestazione finita e montata



Particolari della prestazione
in fase di realizzazione



Dettaglio di come avviene la realizzazione
di parte della prestazione



Ho compilato questa scheda il giorno

(data di compilazione)

Scheda V-9: La prestazione

Riflessione sulla prestazione

(Realizzata dallo studente guidato dal formatore)

Titolo della prestazione/capolavoro

Il tipo di compito che ho fatto è un/a: *(mettere una crocetta in corrispondenza di una scelta)*

- Applicazione Progetto Risoluzione di problema Scelta aperta

Rivedendo il mio lavoro rispondo alle seguenti richieste:

1. Provo a descrivere il compito

.....
.....

2. Ho cominciato a realizzarlo il l'ho terminato il

3. Ho portato a termine questo lavoro, con

.....

Nel lavoro in gruppo c'era una suddivisione di ruoli

Io dovevo

4. Come risulta da questa esperienza, penso ora di sapere bene:

.....

5. Per realizzare questo progetto (problema) ho appreso...

.....

6. Così, in tre frasi, sintetizzerei quello che ho fatto o imparato

.....

.....

7. Quello che ho fatto è importante per me e per la mia professione perché...

.....

8. Sinteticamente valuto la mia prestazione/capolavoro nel seguente modo:

(compila la rubrica di autovalutazione del compito allegata e riporta qui il tuo giudizio sintetico)

.....

.....

Ho compilato questa scheda il giorno

(data di compilazione)

LO STAGE

del *miò* portfolio

In questa sezione raccolgo la documentazione collegata alla mia esperienza di stage:

- *Scheda VI-1: Stage aziendale (Libretto Formativo)*
- *Scheda VI-2: Descrizione azienda*
- *Scheda VI-3: Riflessione ambiente*
- *Scheda VI-4: Descrizione prodotto*
- *Scheda VI-5: Rubrica di valutazione dello Stage - Periodo Iniziale*
- *Scheda VI-6: Rubrica di valutazione dello Stage - Periodo Intermedio*
- *Scheda VI-7: Rubrica di valutazione dello Stage - Periodo Finale*
- *Scheda VI-8: Soddisfazione azienda*
- *Scheda VI-9: Soddisfazione allievi*

Scheda VI-1: Libretto Formativo

Stage aziendale

Descrizione sintetica delle attività di stage effettuate dall'utente durante il percorso formativo.

Sede di svolgimento ore

Settore/funzione

Principali mansioni svolte

Valutazione

Data

Il tutor formativo Il tutor aziendale

Sede di svolgimento ore

Settore/funzione

Principali mansioni svolte

Valutazione

Data

Il tutor formativo Il tutor aziendale

Sede di svolgimento ore

Settore/funzione

Principali mansioni svolte

Valutazione

Data

Il tutor formativo Il tutor aziendale

Ho compilato questa scheda il giorno

(data di compilazione)

Descrizione azienda

- 1) Quali sono le dimensioni strutturali dell'azienda che ospitano il tirocinio?
.....
.....
 - 2) Quanti dipendenti ha? Di cui quanti impiegati?
.....
.....
 - 3) L'azienda è divisa in reparti? Se sì, quanti?
.....
.....
 - 4) In quale reparto sei stato inserito e qual è stata la tua mansione all'interno dell'azienda?
.....
.....
 - 5) Qual è la mansione della persona che ti ha affiancato nel periodo di tirocinio?
.....
.....
 - 6) Se era un dipendente, aveva delle responsabilità particolari (capo reparto, capo officina, ecc.), oppure era un operaio?
.....
.....
 - 7) Quali tipi di intervento pratico hai potuto effettuare durante tutto il periodo di tirocinio?
.....
.....
 - 8) L'azienda è diretta da un gruppo di soci o ha un unico titolare?
.....
.....
 - 9) Utilizza le ultime novità tecnologiche del proprio settore? Se sì, quali hai individuato?
.....
.....
- Altro:

Ho compilato questa scheda il giorno
(data di compilazione)

Riflessione ambiente

- 1) Pensando al corso che hai frequentato e all'azienda nella quale hai svolto il tirocinio, quali argomenti consigli di approfondire?
.....
.....
 - 2) Durante lo svolgimento dell'esperienza di tirocinio, hai vissuto qualche momento "critico" (nei rapporti con i colleghi, nell'operare con gli strumenti, nello svolgere determinati compiti, nell'impatto generale con un ambiente nuovo)?
.....
.....
 - 3) Come hai risolto questi eventuali momenti critici?
.....
.....
 - 4) In che cosa ti sei sentito più a tuo agio?
.....
.....
 - 5) Descrivi come sono stati i rapporti col tuo diretto responsabile
.....
.....
 - 6) Il responsabile aziendale o altri ti hanno seguito costantemente nello svolgimento del tuo lavoro, oppure si sono limitati ad affidarti dei compiti?
.....
.....
 - 7) Qual è la tua impressione sul "clima" all'interno del tuo reparto (collaborazione tra persone, interesse, impegno, ecc.)?
.....
.....
 - 8) Hai rilevato delle disfunzioni (nei metodi di lavoro, di tipo organizzativo, nei rapporti interpersonali, ecc.) nel reparto in cui sei stato inserito?
.....
.....
 - 9) Sei potuto intervenire in tali disfunzioni? Se sì, in quale maniera (a livello di proposta o di intervento operativo)?
.....
.....
 - 10) Gli insegnanti del tuo corso in che misura ti hanno seguito durante l'esperienza di tirocinio?
.....
.....
- Altro:

Ho compilato questa scheda il giorno
(data di compilazione)

Descrizione prodotto

- 1) Quale tipo di prodotto viene sviluppato nell'azienda in cui hai svolto il tirocinio?
.....
.....
- 2) È un prodotto di tipo meccanico o un prodotto di tipo elettrico/elettronico, oppure un misto fra le due tecnologie?
.....
.....
- 3) È un prodotto complesso da realizzare o di facile costruzione/montaggio?
.....
.....
- 4) Che percorso compie il prodotto dalla sua entrata in azienda alla consegna?
.....
.....
- 5) L'azienda offre ai suoi clienti anche un servizio di assistenza oppure opera soltanto in sede?
.....
.....
- 6) Il prodotto che esce dall'azienda è un prodotto finito o ha bisogno di ulteriori lavorazioni da parte di altre aziende?
.....
.....
- 7) Se il prodotto dell'azienda è un prodotto finito, chi è l'utilizzatore finale?
.....
.....
.....
.....

Ho compilato questa scheda il giorno
(data di compilazione)

RUBRICA DI VALUTAZIONE DELLO STAGE

di (Cognome Nome)

FATTORI	Descrittori sintetici	GRADI DI VALUTAZIONE				
		1	2	3	4	5
APPLICAZIONE	<i>Interesse, partecipazione e costanza</i>	Non è interessato alle attività proposte. Non partecipa. Non è attento. <input type="checkbox"/>	Scarso interesse alle attività proposte. Poco partecipativo, frequentemente disattento. <input type="checkbox"/>	Sufficientemente interessato alle attività proposte. Qualche problema di costanza nella partecipazione e nell'impegno. <input type="checkbox"/>	Buoni l'interesse, la partecipazione, l'impegno e la costanza. Tende ad essere propositivo. <input type="checkbox"/>	Ottimi l'interesse, la partecipazione, l'impegno e la costanza. Buona propositività. <input type="checkbox"/>
RELAZIONE E COLLABORAZIONE	<i>Capacità di entrare in relazione e di collaborare con gli altri</i>	Nessuna capacità di entrare in relazione e di collaborare con gli altri. <input type="checkbox"/>	Scarsi i rapporti all'interno del gruppo. Preferisce lavorare da solo. <input type="checkbox"/>	Media abilità relazionale e capacità di collaborazione all'interno del gruppo. <input type="checkbox"/>	Buone le relazioni con i colleghi e con i docenti/tutor. Buona la capacità di collaborazione. <input type="checkbox"/>	Ottime le relazioni con i colleghi e con i docenti/tutor. Elevata capacità di collaborazione. <input type="checkbox"/>
FREQUENZA	<i>Puntualità Presenza</i>	Ritardi e assenze molto frequenti. <input type="checkbox"/>	Frequenti ritardi. Frequenti assenze. <input type="checkbox"/>	Ritardi e assenze accettabili. <input type="checkbox"/>	Ritardi e assenze poco significativi. <input type="checkbox"/>	Ritardi e assenze non significativi. <input type="checkbox"/>
LAVORO/AUTONOMIA	<i>Qualità del lavoro svolto Autonomia e affidabilità</i>	Impreciso, confusionario nell'utilizzo delle informazioni e/o degli strumenti. Non autonomo. Non affidabile. <input type="checkbox"/>	Qualche imprecisione, tende a fare confusione nell'utilizzo delle informazioni e/o degli strumenti. Poco o non sempre autonomo. Qualche problema sull'affidabilità. <input type="checkbox"/>	Precisione e abilità operative nella norma. Sufficientemente affidabile ed autonomo. <input type="checkbox"/>	Buon livello di precisione e di abilità operativa. Buona autonomia operativa. Affidabile. <input type="checkbox"/>	Ottimo livello di precisione e di abilità operativa. Ottimo grado di autonomia operativa. Molto affidabile. <input type="checkbox"/>
PROFITTO	<i>Risultati conseguiti</i>	Non ha conseguito un livello accettabile di professionalità. (0-50) <input type="checkbox"/>	Risultati e professionalità appena accettabili. (51-60) <input type="checkbox"/>	Risultati e professionalità discreti. (61-70) <input type="checkbox"/>	Risultati e professionalità buoni. (71-85) <input type="checkbox"/>	Risultati e professionalità ottimi. (86-100) <input type="checkbox"/>

Ho compilato questa scheda il giorno

(data di compilazione)

RUBRICA DI VALUTAZIONE DELLO STAGE

di (Cognome Nome)

FATTORI	Descrittori sintetici	GRADI DI VALUTAZIONE				
		1	2	3	4	5
APPLICAZIONE	<i>Interesse, partecipazione e costanza</i>	Non è interessato alle attività proposte. Non partecipa. Non è attento. <input type="checkbox"/>	Scarso interesse alle attività proposte. Poco partecipativo, frequentemente disattento. <input type="checkbox"/>	Sufficientemente interessato alle attività proposte. Qualche problema di costanza nella partecipazione e nell'impegno. <input type="checkbox"/>	Buoni l'interesse, la partecipazione, l'impegno e la costanza. Tende ad essere propositivo. <input type="checkbox"/>	Ottimi l'interesse, la partecipazione, l'impegno e la costanza. Buona propositività. <input type="checkbox"/>
RELAZIONE E COLLABORAZIONE	<i>Capacità di entrare in relazione e di collaborare con gli altri</i>	Nessuna capacità di entrare in relazione e di collaborare con gli altri. <input type="checkbox"/>	Scarsi i rapporti all'interno del gruppo. Preferisce lavorare da solo. <input type="checkbox"/>	Media abilità relazionale e capacità di collaborazione all'interno del gruppo. <input type="checkbox"/>	Buone le relazioni con i colleghi e con i docenti/tutor. Buona la capacità di collaborazione. <input type="checkbox"/>	Ottime le relazioni con i colleghi e con i docenti/tutor. Elevata capacità di collaborazione. <input type="checkbox"/>
FREQUENZA	<i>Puntualità Presenza</i>	Ritardi e assenze molto frequenti. <input type="checkbox"/>	Frequenti ritardi. Frequenti assenze. <input type="checkbox"/>	Ritardi e assenze accettabili. <input type="checkbox"/>	Ritardi e assenze poco significativi. <input type="checkbox"/>	Ritardi e assenze non significativi. <input type="checkbox"/>
LAVORO/AUTONOMIA	<i>Qualità del lavoro svolto Autonomia e affidabilità</i>	Impreciso, confusionario nell'utilizzo delle informazioni e/o degli strumenti. Non autonomo. Non affidabile. <input type="checkbox"/>	Qualche imprecisione, tende a fare confusione nell'utilizzo delle informazioni e/o degli strumenti. Poco o non sempre autonomo. Qualche problema sull'affidabilità. <input type="checkbox"/>	Precisione e abilità operative nella norma. Sufficientemente affidabile ed autonomo. <input type="checkbox"/>	Buon livello di precisione e di abilità operativa. Buona autonomia operativa. Affidabile. <input type="checkbox"/>	Ottimo livello di precisione e di abilità operativa. Ottimo grado di autonomia operativa. Molto affidabile. <input type="checkbox"/>
PROFITTO	<i>Risultati conseguiti</i>	Non ha conseguito un livello accettabile di professionalità. (0-50) <input type="checkbox"/>	Risultati e professionalità appena accettabili. (51-60) <input type="checkbox"/>	Risultati e professionalità discreti. (61-70) <input type="checkbox"/>	Risultati e professionalità buoni. (71-85) <input type="checkbox"/>	Risultati e professionalità ottimi. (86-100) <input type="checkbox"/>

Ho compilato questa scheda il giorno

(data di compilazione)

RUBRICA DI VALUTAZIONE DELLO STAGE

di (Cognome Nome)

FATTORI	Descrittori sintetici	GRADI DI VALUTAZIONE				
		1	2	3	4	5
APPLICAZIONE	<i>Interesse, partecipazione e costanza</i>	Non è interessato alle attività proposte. Non partecipa. Non è attento. <input type="checkbox"/>	Scarso interesse alle attività proposte. Poco partecipativo, frequentemente disattento. <input type="checkbox"/>	Sufficientemente interessato alle attività proposte. Qualche problema di costanza nella partecipazione e nell'impegno. <input type="checkbox"/>	Buoni l'interesse, la partecipazione, l'impegno e la costanza. Tende ad essere propositivo. <input type="checkbox"/>	Ottimi l'interesse, la partecipazione, l'impegno e la costanza. Buona propositività. <input type="checkbox"/>
RELAZIONE E COLLABORAZIONE	<i>Capacità di entrare in relazione e di collaborare con gli altri</i>	Nessuna capacità di entrare in relazione e di collaborare con gli altri. <input type="checkbox"/>	Scarsi i rapporti all'interno del gruppo. Preferisce lavorare da solo. <input type="checkbox"/>	Media abilità relazionale e capacità di collaborazione all'interno del gruppo. <input type="checkbox"/>	Buone le relazioni con i colleghi e con i docenti/tutor. Buona la capacità di collaborazione. <input type="checkbox"/>	Ottime le relazioni con i colleghi e con i docenti/tutor. Elevata capacità di collaborazione. <input type="checkbox"/>
FREQUENZA	<i>Puntualità Presenza</i>	Ritardi e assenze molto frequenti. <input type="checkbox"/>	Frequenti ritardi. Frequenti assenze. <input type="checkbox"/>	Ritardi e assenze accettabili. <input type="checkbox"/>	Ritardi e assenze poco significativi. <input type="checkbox"/>	Ritardi e assenze non significativi. <input type="checkbox"/>
LAVORO/AUTONOMIA	<i>Qualità del lavoro svolto Autonomia e affidabilità</i>	Impreciso, confusionario nell'utilizzo delle informazioni e/o degli strumenti. Non autonomo. Non affidabile. <input type="checkbox"/>	Qualche imprecisione, tende a fare confusione nell'utilizzo delle informazioni e/o degli strumenti. Poco o non sempre autonomo. Qualche problema sull'affidabilità. <input type="checkbox"/>	Precisione e abilità operative nella norma. Sufficientemente affidabile ed autonomo. <input type="checkbox"/>	Buon livello di precisione e di abilità operativa. Buona autonomia operativa. Affidabile. <input type="checkbox"/>	Ottimo livello di precisione e di abilità operativa. Ottimo grado di autonomia operativa. Molto affidabile. <input type="checkbox"/>
PROFITTO	<i>Risultati conseguiti</i>	Non ha conseguito un livello accettabile di professionalità. (0-50) <input type="checkbox"/>	Risultati e professionalità appena accettabili. (51-60) <input type="checkbox"/>	Risultati e professionalità discreti. (61-70) <input type="checkbox"/>	Risultati e professionalità buoni. (71-85) <input type="checkbox"/>	Risultati e professionalità ottimi. (86-100) <input type="checkbox"/>

Ho compilato questa scheda il giorno

(data di compilazione)

Soddisfazione azienda

Inserire la/le scheda/e di soddisfazione stage del sistema qualità.

Soddisfazione allievi

Inserire la/le scheda/e di soddisfazione stage del sistema qualità.

LA VALUTAZIONE

del *miò* portfolio

Questa parte comprende la documentazione relativa ai seguenti aspetti:

LA CERTIFICAZIONE e LA GESTIONE DEI CREDITI FORMATIVI

- *Scheda VII-1: Competenze rilevate/crediti riconosciuti/conoscenze acquisite (Libretto Formativo)*
- *Scheda VII-2: Acquisizioni certificate durante il percorso (Libretto Formativo)*
- *Scheda VII-3: Acquisizioni certificate al termine del percorso (Libretto Formativo)*
- *Scheda VII-4: Competenze acquisite in percorsi di apprendimento (Sezione 2 Libretto Formativo del Cittadino)*

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

- *Scheda VII-5: Valutazione del mio apprendimento attraverso il portfolio (Rubriche di valutazione)*

LA REALIZZAZIONE DEI PASSAGGI

- *Scheda VII-6: Domanda di passaggio*
- *Scheda VII-7: Confronto requisiti richiesti e posseduti*
- *Scheda VII-8: Convenzione tra organismi*
- *Scheda VII-9: Modelli di riconoscimenti per i crediti*

LA CERTIFICAZIONE E LA GESTIONE DEI CREDITI FORMATIVI

Scheda VII-1: Libretto Formativo

Competenze rilevate / Crediti riconosciuti / / Conoscenze acquisite

di (Cognome Nome):

*Registrazione degli eventuali crediti formativi posseduti
dall'utente prima di iniziare a frequentare il corso.
I crediti vengono riconosciuti sotto forma di competenze possedute
o di conoscenze acquisite e vengono descritti secondo il modello
della Sezione 2 del Libretto Formativo del Cittadino.*

Vedi sezione 2 - Competenze acquisite in percorsi di apprendimento
(Libretto Formativo del Cittadino)

Scheda VII-2: Libretto Formativo

Acquisizioni certificate durante il percorso

di (Cognome Nome):

*Certificazione delle acquisizioni possedute dall'utente
durante il percorso formativo.*

*Le acquisizioni, riconosciute sotto forma di competenze o di conoscenze,
vengono descritte secondo il modello della Sezione 2
del Libretto formativo del cittadino.*

ACQUISIZIONI CERTIFICATE IN CASO DI ABBANDONO DURANTE IL PERCORSO

Vedi sezione 2 - Competenze acquisite in percorsi di apprendimento
(Libretto Formativo del Cittadino)

Acquisizioni certificate al termine del percorso

di (Cognome Nome):

*Certificazione delle acquisizioni possedute dall'utente
al termine del percorso formativo*

Certificato di

.....

Conseguito in data

.....

Durata del percorso formativo

.....

Rilasciato da

.....

.....
(firma Direttore)

Ho compilato questa scheda il giorno
(data di compilazione)

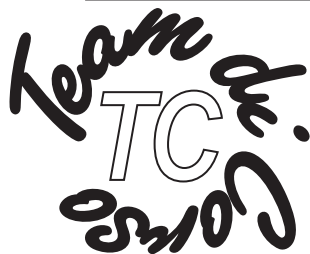
Scheda VII-4: Sezione 2 Libretto Formativo del Cittadino

Competenze acquisite in percorsi di apprendimento

Tipologia (*)	Descrizione	Contesto di acquisizione (in quale percorso/situazione sono state sviluppate le competenze indicate)	Periodo di acquisizione (anno/i in cui sono state sviluppate le competenze indicate)	Tipo di evidenze a supporto dell'avvenuta certificazione delle competenze descritte

(*) In caso di competenze acquisite nell'ambito di percorsi di apprendimento formale, specificare l'articolazione in relazione alle tipologie di competenze individuate dall'accordo in Conferenza Unificata del 28-10-2004: competenze di base, competenze tecnico-professionali e trasversali. Per le competenze di base derivanti da percorsi di istruzione e formazione si farà riferimento alle aree individuate dall'Accordo in Conferenza Unificata del 15-01-2004: Area dei linguaggi, Area tecnologica, Area scientifica, Area storico-socio-economica.

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI



Valutazione del mio apprendimento attraverso il Portfolio

(Rubriche di valutazione)

Compilato il giorno
(data di compilazione)

RUBRICA GENERALE - AREA LINGUISTICA - LINGUA ITALIANA

COMPETENZE	CAPACITÀ	ATTIVITÀ	OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
Contestualizzare comunicazioni (scritte/orali) di carattere funzionale in lingua italiana	Comprendere il contenuto di informazioni, testi, articoli	Scambiare informazioni con altri anche attraverso strumenti informatici e telematici	Comunica e decodifica <i>in modo corretto</i> , anche utilizzando strumenti informatici.	Comunica e decodifica <i>in modo impreciso e con qualche difficoltà</i> anche utilizzando strumenti informatici.	Comunica e decodifica <i>in modo lacunoso e impreciso</i> utilizzando strumenti informatici.	<i>Non</i> comunica e decodifica messaggi <i>né</i> conosce strumenti informatici con cui comunicare a distanza.
		Interagisce con interlocutori differenti, controlla la sua conversazione rimanendo coerente con l'argomento e utilizzando una forma <i>comunicativa</i> corretta.	Interagisce con interlocutori differenti, controlla la sua conversazione rimanendo coerente con l'argomento e utilizzando una forma <i>comunicativa</i> imprecisa.	Interagisce con interlocutori differenti, controlla la sua conversazione rimanendo coerente con l'argomento e utilizzando una forma <i>comunicativa</i> non adeguata e scorretta.	Interagisce con interlocutori differenti procedendo nella conversazione per associazioni e in una forma <i>non corretta e/o inadeguata</i> .	
	Decodificare messaggi in forma scritta e orale	Legge testi scritti (anche nell'ambito della produzione letteraria) <i>in modo molto scorrevole</i> comprendendo ciò che legge.	Legge testi scritti (anche nell'ambito della produzione letteraria) <i>in un modo quasi sempre scorrevole</i> e comprende <i>in modo molto sintetico</i> ciò che legge.	Legge testi scritti (anche nell'ambito della produzione letteraria) <i>con errori e ripetizioni</i> comprendendo <i>solo parzialmente</i> ciò che legge.	Legge testi scritti (anche nell'ambito della produzione letteraria) <i>in modo stentato e non comprende</i> ciò che legge.	
		Ascolta comunicazioni verbali riuscendo a parafrasare o a sintetizzare ciò che ha ascoltato.	Ascolta comunicazioni verbali riuscendo <i>parzialmente</i> a parafrasare o a sintetizzare ciò che ha ascoltato.	Ascolta comunicazioni verbali <i>riuscendo appena</i> a sintetizzare ciò che ha ascoltato.	Ascolta comunicazioni verbali <i>non riuscendo</i> a sintetizzare e/o fraintendendo ciò che ha ascoltato.	
		Riconosce in un testo <i>tutti</i> i fatti, le idee fondamentali, i punti di vista e/o le finalità, con il rispettivo lessico specifico.	Riconosce in un testo <i>quasi tutti</i> i fatti, le idee fondamentali, i punti di vista e/o le finalità, con il rispettivo lessico specifico.	Riconosce in un testo <i>solo</i> i fatti principali, le idee fondamentali, i punti di vista e/o le finalità, individuando parzialmente il rispettivo lessico specifico.	Riconosce in un testo <i>solo alcuni fatti</i> , alcune idee fondamentali, alcuni punti di vista e/o finalità, individuando poche volte o quasi mai il rispettivo lessico specifico.	
		Dispone di un lessico <i>molto ampio e coerente</i> .	Dispone di un lessico <i>sufficientemente ampio e coerente</i> .	Dispone di un lessico <i>appena sufficiente e con qualche incoerenza</i> .	Dispone di un lessico <i>insufficiente e/o del tutto incoerente</i> .	
						↙

COMPETENZE	CAPACITÀ	ATTIVITÀ	OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0	
Contestualizzare comunicazioni (scritte/orali) di carattere funzionale in lingua italiana	<i>Organizzare il testo selezionando i contenuti</i>	<i>Esporre il proprio punto di vista sulla base di una scaletta</i>	Produce una scaletta <i>funzionale</i> al testo da realizzare.	Produce una scaletta <i>poco funzionale</i> al testo da realizzare.	Produce una scaletta <i>ap-pena funzionale</i> al testo da realizzare.	Produce una scaletta <i>per nulla funzionale</i> al testo da realizzare o <i>non</i> produce alcuna scaletta.	
			Sintetizza i contenuti (in relazione all'obiettivo della comunicazione) <i>in modo chiaro e quasi sempre corretto</i> .	Sintetizza i contenuti (in relazione all'obiettivo della comunicazione) <i>in modo chiaro e quasi sempre corretto</i> .	Sintetizza i contenuti (in relazione all'obiettivo della comunicazione) <i>in modo sufficientemente corretto</i> .	Sintetizza i contenuti (in relazione all'obiettivo della comunicazione) <i>in modo insufficiente</i> .	
		<i>Scrivere testi informativi ed espressivi (appunti, verbali, lettere)</i>	Distribuisce <i>molto bene</i> le informazioni in relazione al destinatario.	Distribuisce informazioni <i>in modo impreciso e incompleto</i> rispetto al destinatario.	Distribuisce le informazioni procedendo <i>in modo non scorrevole né facilmente comprensibile</i> al destinatario.	Distribuisce le informazioni procedendo <i>in modo poco scorrevole e incomprendibile</i> al destinatario.	
			Rivede e stila un <i>editing finale corretto</i> .	Rivede e stila un editing finale <i>non accorgendosi di alcuni errori</i> .	Rivede e stila un editing finale <i>con alcuni gravi errori</i> ortografici e grammaticali.	Rivede e stila un editing finale <i>con troppi errori</i> ortografici e grammaticali.	
		<i>Strutturare il testo nel rispetto delle principali regole grammaticali</i>	<i>Scrivere testi informativi ed espressivi (appunti, verbali, lettere)</i>	Distribuisce <i>molto bene</i> le informazioni in relazione al destinatario.	Distribuisce informazioni <i>in modo impreciso e incompleto</i> rispetto al destinatario.	Distribuisce le informazioni procedendo <i>in modo non scorrevole né facilmente comprensibile</i> al destinatario.	Distribuisce le informazioni procedendo <i>in modo poco scorrevole e incomprendibile</i> al destinatario.
				Rivede e stila un <i>editing finale corretto</i> .	Rivede e stila un editing finale <i>non accorgendosi di alcuni errori</i> .	Rivede e stila un editing finale <i>con alcuni gravi errori</i> ortografici e grammaticali.	Rivede e stila un editing finale <i>con troppi errori</i> ortografici e grammaticali.
	Riconosce i propri dubbi/errori e ricorre al dizionario e/o ad altre fonti per migliorare l'elaborato.			Riconosce i propri dubbi/errori, ricorre al dizionario e/o ad altre fonti, ma <i>non migliora</i> l'elaborato poiché utilizza i supporti in modo improprio.	Riconosce i propri errori ma <i>non sa</i> precisamente a quali strumenti/risorse ricorrere per migliorare l'elaborato e risolvere i propri dubbi.	<i>Non si accorge</i> neppure degli errori <i>né ricorre</i> all'utilizzo dei dizionari e/o ad altre fonti per migliorare il suo lavoro.	
	<i>Riconoscere le principali tecniche grammaticali, compositive, espositive</i>	<i>Esporre il proprio punto di vista sulla base di una scaletta</i>	Produce una scaletta <i>funzionale</i> al testo da realizzare.	Produce una scaletta <i>poco funzionale</i> al testo da realizzare.	Produce una scaletta <i>ap-pena funzionale</i> al testo da realizzare.	Produce una scaletta <i>per nulla funzionale</i> al testo da realizzare o <i>non</i> produce alcuna scaletta.	
			Rivolgendosi a destinatari diversi modifica con facilità il proprio messaggio.	Rivolgendosi a destinatari diversi modifica con qualche difficoltà il proprio messaggio.	Rivolgendosi a destinatari diversi modifica con difficoltà il proprio messaggio.	Rivolgendosi a destinatari diversi non sa modificare il proprio messaggio.	



COMPETENZE		OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
Contestualizzare comunicazioni (scritte/orali) di carattere funzionale in lingua italiana	Riconoscere le principali tecniche grammaticali, compositive, espositive	Distribuisce <i>molto bene</i> le informazioni in relazione al destinatario.	Distribuisce informazioni <i>in modo impreciso e incompleto</i> rispetto al destinatario.	Distribuisce le informazioni procedendo <i>in modo non scorrevole né facilmente comprensibile</i> al destinatario.	Distribuisce le informazioni procedendo <i>in modo poco scorrevole e incomprendibile</i> al destinatario.
		Rivede e stila un <i>editing finale corretto</i> .	Rivede e stila un editing finale <i>non accorgendosi di alcuni errori</i> .	Rivede e stila un editing finale <i>con alcuni gravi errori</i> ortografici e grammaticali.	Rivede e stila un editing finale <i>con troppi errori</i> ortografici e grammaticali.
		Riconosce i propri dubbi/errori e ricorre al dizionario e/o ad altre fonti per migliorare l'elaborato.	Riconosce i propri dubbi/errori, ricorre al dizionario e/o ad altre fonti, <i>ma non migliora</i> l'elaborato poiché utilizza i supporti in modo improprio.	Riconosce i propri errori <i>ma non sa</i> precisamente a quali strumenti/risorse ricorrere per migliorare l'elaborato e risolvere i propri dubbi.	<i>Non si accorge</i> neppure degli errori <i>né ricorre</i> all'utilizzo dei dizionari e/o ad altre fonti per migliorare il suo lavoro.
	Esporre il proprio punto di vista sulla base di una scaletta	Produce una scaletta <i>funzionale</i> al testo da realizzare.	Produce una scaletta <i>poco funzionale</i> al testo da realizzare.	Produce una scaletta <i>appena funzionale</i> al testo da realizzare.	Produce una scaletta <i>per nulla funzionale</i> al testo da realizzare o non produce alcuna scaletta.
		Sintetizza i contenuti (in relazione all'obiettivo della comunicazione) <i>in modo immediato e corretto</i> .	Sintetizza i contenuti (in relazione all'obiettivo della comunicazione) <i>in modo chiaro e quasi sempre corretto</i> .	Sintetizza i contenuti (in relazione all'obiettivo della comunicazione) <i>in modo sufficientemente corretto</i> .	Sintetizza i contenuti (in relazione all'obiettivo della comunicazione) <i>in modo insufficiente</i> .
		Codifica <i>tutte</i> le informazioni parafrasandole in modo corretto.	Codifica <i>quasi tutte</i> le informazioni parafrasandole con alcune imprecisioni.	Codifica <i>solo parzialmente</i> le informazioni facendone semplicemente una sintesi.	Codifica un numero <i>insufficiente</i> di informazioni non riuscendo neppure a sintetizzarle.
	Scambiare informazioni con altri anche attraverso strumenti informatici e telematici	Interagisce con interlocutori differenti, controlla la sua conversazione rimanendo coerente con l'argomento e utilizzando una forma <i>comunicativa corretta</i> .	Interagisce con interlocutori differenti, controlla la sua conversazione rimanendo coerente con l'argomento e utilizzando una forma <i>comunicativa imprecisa</i> .	Interagisce con interlocutori differenti, controlla la sua conversazione rimanendo coerente con l'argomento e utilizzando una forma <i>comunicativa non adeguata e scorretta</i> .	Interagisce con interlocutori differenti procedendo nella conversazione per associazioni e in una forma <i>non corretta e/o inadeguata</i> .
	Modificare la forma espressiva di un testo in relazione al destinatario				



COMPETENZE	CAPACITÀ	ATTIVITÀ	OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
Contestualizzare comunicazioni (scritte/orali) di carattere funzionale in lingua italiana	Modificare la forma espressiva di un testo in relazione al destinatario	Scrivere testi informativi ed espressivi (appunti, verbali, lettere)	Riconosce la tipologia del testo e le sue caratteristiche comunicative.	Riconosce in modo solo formale ed esteriore i principali tipi di testo e le sue caratteristiche comunicative.	Riconosce solo alcuni tipi di testo e alcune sue caratteristiche comunicative.	Non riconosce i tipi di testo né le sue caratteristiche comunicative.
			Distribuisce molto bene le informazioni in relazione al destinatario.	Distribuisce informazioni in modo impreciso e incompleto rispetto al destinatario.	Distribuisce le informazioni procedendo in modo non scorrevole né facilmente comprensibile al destinatario.	Distribuisce le informazioni procedendo in modo poco scorrevole e incomprendibile al destinatario.
Rivede e stila un editing finale corretto.	Rivede e stila un editing finale non accorgendosi di alcuni errori.		Rivede e stila un editing finale con alcuni gravi errori ortografici e grammaticali.	Rivede e stila un editing finale con troppi errori ortografici e grammaticali.		
Riconosce i propri dubbi/errori e ricorre al dizionario e/o ad altre fonti per migliorare l'elaborato.	Riconosce i propri dubbi/errori, ricorre al dizionario e/o ad altre fonti, ma non migliora l'elaborato poiché utilizza i supporti in modo improprio.		Riconosce i propri errori ma non sa a quali strumenti/risorse precisamente ricorrere per migliorare l'elaborato e risolvere i propri dubbi.	Non si accorge neppure degli errori né ricorre all'utilizzo dei dizionari e/o ad altre fonti per migliorare il suo lavoro.		
	Decodificare messaggi in forma scritta e orale		Riconosce in un testo tutti i fatti, le idee fondamentali, i punti di vista e/o le finalità, con il rispettivo lessico specifico.	Riconosce in un testo quasi tutti i fatti, le idee fondamentali, i punti di vista e/o le finalità, con il rispettivo lessico specifico.	Riconosce in un testo solo i principali fatti, idee fondamentali, punti di vista e/o finalità, individuando parzialmente il rispettivo lessico specifico.	Riconosce in un testo solo alcuni fatti, idee fondamentali, punti di vista e/o finalità, individuando poche volte o per nulla il rispettivo lessico specifico.

RUBRICA GENERALE - AREA LINGUISTICA - LINGUA INGLESE

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
Contestualizzare comunicazioni scritte/orali in lingua inglese	<i>Compilare un form di registrazione in lingua inglese</i>	Sa leggere e decodificare le richieste riportate su un modulo, le sa trascrivere e compilare <i>correttamente</i> , verifica <i>autonomamente e velocemente</i> il form di registrazione.	Sa leggere e decodificare le richieste riportate su un modulo, le sa trascrivere e compilare <i>correttamente</i> , <i>ma ha bisogno di un po' di tempo</i> per verificare autonomamente il form di registrazione.	Sa leggere e decodificare le richieste riportate su un modulo, <i>ma commette alcuni errori</i> di trascrizione e compilazione, <i>non è autonomo</i> nel verificare il form di registrazione.	Sa leggere le richieste riportate su un modulo, <i>ma le decodifica a stento e non sa</i> trascrivere e compilare quanto indicato.
	<i>Produrre semplici testi di carattere personale e/o quotidiano in lingua inglese</i>	Scrivere un testo <i>scorrevole e coerente, senza alcun errore lessicale e/o grammaticale</i> .	Scrive un testo <i>coerente con pochi errori lessicali</i> , <i>ma non privo di errori di grammatica</i>	Scrive un testo appena <i>coerente con diversi errori lessicali e/o di grammatica</i> .	Scrive un testo <i>confuso e/o con parecchi errori</i> di ogni sorta.
		Utilizza il dizionario <i>velocemente sapendo con precisione</i> come e dove cercare i termini.	Utilizza il dizionario <i>sapendo come e dove</i> cercare i termini.	Utilizza il dizionario <i>lentamente sapendo appena come e dove</i> cercare i termini.	Utilizza il dizionario <i>molto lentamente e/o senza sapere come e dove</i> cercare i termini.
		Sa cercare informazioni e le legge <i>con una pronuncia precisa</i> ; le decodifica e le interpreta in modo funzionale all'elaborazione di un testo.	Sa cercare informazioni e le legge <i>con una pronuncia quasi precisa</i> ; le decodifica e le interpreta in modo funzionale all'elaborazione di un testo.	Sa cercare informazioni <i>ma le legge con una pronuncia stentata. Ha qualche difficoltà</i> a decodificare e a interpretare in modo funzionale all'elaborazione di un testo.	<i>Non sa</i> cercare informazioni e <i>non sa leggerle</i> con una pronuncia corretta. <i>Incontra serie difficoltà</i> a decodificare e a interpretare in modo funzionale all'elaborazione di un testo.
	<i>Dare/Ricevere informazioni in forma orale in lingua inglese</i>	Ascolta comunicazioni verbali riuscendo a parafrasare o a sintetizzare <i>correttamente</i> ciò che ha ascoltato.	Ascolta comunicazioni verbali <i>riuscendo parzialmente</i> a parafrasare o a sintetizzare ciò che ha ascoltato.	Ascolta comunicazioni verbali <i>riuscendo solo</i> ad identificare l'argomento che ha ascoltato.	Ascolta comunicazioni verbali <i>fraintendendo</i> ciò che ha ascoltato.
		Comprende e decodifica le informazioni, parafrasando e sintetizzando <i>con precisione</i> quanto ha ascoltato.	Comprende e decodifica le informazioni, parafrasando e sintetizzando <i>parzialmente</i> quanto ha ascoltato.	Comprende e decodifica le informazioni, <i>riuscendo solo</i> a identificare l'argomento ascoltato.	Riesce solo a identificare alcuni elementi della comunicazione ricevuta, <i>fraintendendo</i> quanto ha ascoltato.
		Rielabora interiorizzando personalmente le informazioni ricevute e risponde <i>coerentemente</i> all'interlocutore fornendogli nuove riflessioni.	Rielabora interiorizzando le informazioni ricevute e risponde <i>coerentemente</i> all'interlocutore.	Comprende <i>sostanzialmente</i> ciò che gli viene detto, <i>ma ha qualche difficoltà</i> a rispondere coerentemente all'interlocutore.	<i>È incerto</i> nella comprensione, le sue risposte sono <i>incoerenti</i> rendendo difficile il procedere della conversazione.

RUBRICA GENERALE - AREA STORICO-SOCIO-ECONOMICA

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
Esercitare il ruolo di cittadino attivo	<i>Interagire con strutture territoriali di organismi locali, nazionali e sovranazionali</i>	<i>Identifica i principi costituzionali e comunitari e dimostra di saper raccogliere informazioni finalizzate ai propri diritti e doveri nei diversi ambiti.</i>	<i>Identifica i principi costituzionali e comunitari dimostrando di saper raccogliere informazioni, ma non di saperle gestire riguardo propri diritti e doveri nei diversi ambiti.</i>	<i>Identifica i principi costituzionali e comunitari ma non sa reperire le informazioni che gli consentano di esercitare i propri diritti e doveri nei diversi ambiti.</i>	<i>Non identifica i principi costituzionali e/o comunitari e/o non sa reperire le informazioni che gli consentano di esercitare i propri diritti e doveri nei diversi ambiti.</i>
		<i>Conosce diritti e doveri della cittadinanza, sa reperire le informazioni necessarie per accedere a strutture e servizi, e dimostra comportamenti congruenti.</i>	<i>Conosce diritti e doveri della cittadinanza, sa reperire le informazioni necessarie per accedere a strutture e servizi, dimostra comportamenti congruenti solo in relazione ai propri diritti.</i>	<i>Conosce diritti e doveri della cittadinanza, sa reperire le informazioni necessarie per accedere a strutture e servizi, non dimostra comportamenti congruenti in relazione sia ai propri diritti che ai propri doveri.</i>	<i>Non conosce quali sono i suoi diritti e doveri di cittadinanza e/o non sa reperire le informazioni necessarie per accedere a strutture e servizi.</i>
		<i>Conosce i diversi operatori economici e il loro ruolo, sa simulare i principali adempimenti bancari e postali di un soggetto economico.</i>	<i>Conosce i diversi operatori economici e il loro ruolo, sa simulare con qualche difficoltà i principali adempimenti bancari e postali di un soggetto economico.</i>	<i>Conosce i diversi operatori economici e il loro ruolo, ma non sa simulare i principali adempimenti bancari e postali di un soggetto economico.</i>	<i>Non conosce i diversi operatori economici e il loro ruolo, né sa simulare i principali adempimenti bancari e postali di un soggetto economico.</i>
		<i>Conosce le relazioni tra gli operatori economici e tra i principali indicatori dell'economia e li sa rappresentare.</i>	<i>Conosce le relazioni tra gli operatori economici e tra i principali indicatori dell'economia, ma non li sa rappresentare.</i>	<i>Conosce le relazioni tra gli operatori economici, ma non tra i principali indicatori dell'economia e non li sa rappresentare.</i>	<i>Non conosce le relazioni tra gli operatori economici né tra i principali indicatori dell'economia e non li sa rappresentare.</i>
Orientarsi nel mondo del lavoro	<i>Esprimere comportamenti e linguaggi coerenti con la cultura delle pari opportunità</i>	<i>Conosce gli elementi legislativi e istituzionali relativi alle Pari Opportunità, riconosce la specificità del soggetto, valorizza le differenze di genere e adegua il proprio linguaggio.</i>	<i>Conosce gli elementi legislativi e istituzionali relativi alle Pari Opportunità, riconosce la specificità del soggetto, valorizza le differenze di genere, ma non adegua il proprio linguaggio.</i>	<i>Conosce gli elementi legislativi e istituzionali relativi alle Pari Opportunità, riconosce la specificità del soggetto, ma non valorizza le differenze di genere né adegua il proprio linguaggio.</i>	<i>Non conosce gli elementi legislativi e istituzionali relativi alle Pari Opportunità, non riconosce la specificità del soggetto, non valorizza le differenze di genere e non adegua il proprio linguaggio.</i>
		<i>Individua gli organismi locali relativi al mondo del lavoro, conosce i servizi da loro offerti e sa accedere ad essi.</i>	<i>Individua gli organismi locali relativi al mondo del lavoro, conosce i servizi da loro offerti, ma non sa accedere ad essi.</i>	<i>Individua gli organismi locali relativi al mondo del lavoro, ma non conosce i servizi da loro offerti e non sa accedere ad essi.</i>	<i>Non individua gli organismi locali relativi al mondo del lavoro, non conosce i servizi da loro offerti e non sa accedere ad essi.</i>
Orientarsi nel mondo del lavoro	<i>Esercitare un rapporto di lavoro</i>	<i>Conosce gli elementi delle fondamentali tipologie contrattuali e sa leggere/comprendere/redigere documenti inerenti la propria posizione lavorativa.</i>	<i>Conosce gli elementi delle fondamentali tipologie contrattuali e sa leggere/comprendere documenti inerenti la propria posizione lavorativa, ma non li sa redigere.</i>	<i>Conosce gli elementi delle fondamentali tipologie contrattuali e sa appena leggere documenti inerenti la propria posizione lavorativa, ma non li sa comprendere né redigere.</i>	<i>Non conosce gli elementi delle fondamentali tipologie contrattuali e/o non sa neppure leggere documenti inerenti la propria posizione lavorativa.</i>

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO	BUONO	SUFFICIENTE	INIZIALE
		100-90	89-75	74-60	59-0
Orientarsi nel mondo del lavoro	Esercitare un rapporto di lavoro	<i>Conosce</i> gli operatori del mondo del lavoro e le loro relazioni, <i>comprende</i> le dinamiche legate alla domanda e all'offerta del lavoro.	<i>Conosce</i> gli operatori del mondo del lavoro e le loro relazioni, <i>comprende</i> le dinamiche legate <i>solo</i> alla domanda del lavoro.	<i>Conosce</i> gli operatori del mondo del lavoro e le loro relazioni, ma <i>non comprende</i> le dinamiche legate alla domanda/offerta del lavoro.	<i>Non conosce</i> gli operatori del mondo del lavoro e le loro relazioni, <i>non comprende</i> le dinamiche legate alla domanda/offerta del lavoro.
		<i>Conosce</i> i valori/diritti umani individuali e collettivi universalmente riconosciuti, e <i>sa</i> dedurre e mettere in atto comportamenti coerenti.	<i>Ha una conoscenza limitata</i> dei valori/diritti umani individuali e collettivi universalmente riconosciuti, e <i>sa</i> dedurre da essi comportamenti coerenti.	<i>Ha una conoscenza limitata</i> dei valori/diritti umani individuali e collettivi universalmente riconosciuti, e <i>non sa</i> riconoscere la propria incoerenza nei comportamenti.	<i>Ha solo una conoscenza superficiale e limitata</i> dei valori/diritti umani individuali e collettivi universalmente riconosciuti.
Individuare gli elementi fondamentali delle organizzazioni aziendali	Agire un ruolo assegnato	<i>Individua</i> le diverse tipologie di organizzazione e riconosce i rispettivi obiettivi, <i>definisce</i> i propri obiettivi all'interno dell'organizzazione di cui fa parte.	<i>Individua</i> le diverse tipologie di organizzazione e riconosce i rispettivi obiettivi, ma <i>non sa definire</i> i propri obiettivi all'interno dell'organizzazione di cui fa parte.	<i>Sa solo</i> descrivere le diverse tipologie di organizzazione.	<i>Non sa</i> definire un'organizzazione né sa individuarne le caratteristiche.
		<i>Sa</i> descrivere e rappresentare ruoli, posizioni ed elementi che caratterizzano un'organizzazione, <i>li sa</i> riconoscere in un contesto reale.	<i>Sa</i> descrivere e rappresentare ruoli, posizioni ed elementi che caratterizzano un'organizzazione, ma <i>non li sa</i> riconoscere in un contesto reale.	<i>Ha una conoscenza solo approssimativa</i> di ruoli, posizioni ed elementi che caratterizzano un'organizzazione.	<i>Non sa</i> descrivere alcuno degli elementi che caratterizzano un'organizzazione.
		<i>Conosce e sa</i> rappresentare i principali processi organizzativi di un'azienda, <i>sa</i> contestualizzare il proprio ruolo all'interno dell'organizzazione di cui fa parte e <i>sa</i> mettere in atto pratiche operative coerenti.	<i>Conosce e sa</i> rappresentare i principali processi organizzativi di un'azienda, <i>sa</i> contestualizzare il proprio ruolo all'interno dell'organizzazione di cui fa parte ma <i>non riconosce</i> le incoerenze nelle proprie pratiche operative.	<i>Conosce</i> i principali processi organizzativi di un'azienda ma <i>non sa</i> contestualizzare il proprio ruolo all'interno dell'organizzazione di cui fa parte.	<i>Non conosce</i> i principali processi organizzativi di un'azienda e/o <i>non sa</i> contestualizzare il proprio ruolo all'interno dell'organizzazione di cui fa parte.
Individuare il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica e sincronica	Illustrare trasformazioni storiche e variazioni nelle condizioni di vita dei popoli	<i>Riconosce</i> le principali cause e i principali effetti di un'area/evento storico, <i>li sa</i> rappresentare, <i>sa</i> collocare quegli avvenimenti nello spazio e nel tempo.	<i>Riconosce</i> le principali cause e i principali effetti di un'area/evento storico e <i>li sa</i> rappresentare.	<i>Riconosce</i> le principali cause e i principali effetti di un'area/evento storico e <i>non li sa</i> rappresentare.	<i>Non individua</i> né le cause e/o né gli effetti di un'area/evento storico.
		<i>Identifica e descrive</i> gli elementi significativi che contraddistinguono periodi storici e aree geografiche diversi, <i>sa</i> esporre confronti e interrelazioni.	<i>Identifica e descrive</i> gli elementi significativi che contraddistinguono periodi storici e aree geografiche diversi, ma <i>non sa</i> esporre alcun confronto.	<i>Sa solo identificare e descrivere</i> gli elementi significativi che contraddistinguono aree geografiche diverse.	<i>Non identifica</i> gli elementi significativi che contraddistinguono periodi storici e aree geografiche diversi.



COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
Individuare il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica e sincronica	<i>Illustrare trasformazioni storiche e variazioni nelle condizioni di vita dei popoli</i>	<i>Identifica</i> quali strumenti hanno caratterizzato l'innovazione tecnico-scientifica nel corso del tempo, <i>sa leggere e riprodurre</i> grafici, schemi, mappe, tabelle che li rappresentano.	<i>Identifica</i> quali strumenti hanno caratterizzato l'innovazione tecnico-scientifica nel corso del tempo, <i>sa solo leggere</i> grafici, schemi, mappe, tabelle che li rappresentano.	<i>Identifica</i> quali strumenti hanno caratterizzato l'innovazione tecnico-scientifica nel corso del tempo.	<i>Non conosce</i> le innovazioni tecnico-scientifiche e i relativi strumenti che le hanno caratterizzate nel corso del tempo.
		<i>Dimostra</i> di comprendere il concetto di successione temporale, <i>raccolge</i> documentazioni storiche, ricava informazioni e <i>realizza</i> mappe/schemi che rappresentano la società contemporanea come prodotto delle vicende del passato.	<i>Dimostra</i> di comprendere il concetto di successione temporale, <i>raccolge</i> documentazioni storiche e ricava informazioni, ma <i>non fa uso di strumenti</i> per rappresentare il legame tra passato e presente.	<i>Dimostra di comprendere</i> il concetto di successione temporale, ma <i>non raccoglie</i> documentazioni storiche sulla società.	<i>Dimostra di non comprendere</i> il concetto di successione temporale e <i>non raccoglie</i> alcuna documentazione di carattere storico.
Contestualizzare i principi dello sviluppo sostenibile	<i>Esprimere comportamenti a tutela dell'ambiente</i>	<i>Identifica</i> e rappresenta con mappe/schemi quali fattori causano equilibrio/disequilibrio tra risorse disponibili e bisogni, <i>illustra</i> quali rischi ambientali possono derivare dal proprio comportamento e propone soluzioni alternative.	<i>Identifica</i> quali fattori causano equilibrio/disequilibrio tra risorse disponibili e bisogni, <i>illustra</i> quali rischi ambientali possono derivare dal proprio comportamento.	<i>Identifica</i> quali fattori causano equilibrio/disequilibrio tra risorse disponibili e bisogni; <i>comprende appena</i> quali rischi ambientali possono derivare dal proprio comportamento.	<i>Non identifica</i> quali fattori causano equilibrio/disequilibrio tra risorse disponibili e bisogni, e/o <i>non comprende</i> quali rischi ambientali possono derivare dal proprio comportamento.
		<i>Illustra</i> le relazioni proprie dell'ecosistema, <i>individua</i> comportamenti ecologici individuali e collettivi che dimostrano il rispetto di regole di educazione ambientale.	<i>Illustra</i> le relazioni proprie dell'ecosistema e <i>ha una conoscenza approssimativa</i> dei comportamenti ecologici individuali e collettivi che dimostrano il rispetto di regole di educazione ambientale.	<i>Presenta in modo superficiale</i> le relazioni proprie dell'ecosistema, <i>conosce appena</i> i comportamenti ecologici individuali e collettivi che dimostrano il rispetto di regole di educazione ambientale.	<i>Non conosce</i> e non sa illustrare le relazioni proprie dell'ecosistema, <i>né conosce</i> i comportamenti ecologici individuali e collettivi che dimostrano il rispetto di regole di educazione ambientale.

RUBRICA GENERALE - AREA SCIENTIFICA

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO	BUONO	SUFFICIENTE	INIZIALE
		100-90	89-75	74-60	59-0
Analizzare oggetti nel piano e nello spazio	Eseguire operazioni riguardanti figure piane e solide	Identifica <i>in completa autonomia tutte</i> le figure geometriche presenti nel caso esaminato.	Identifica <i>quasi in autonomia tutte</i> le figure geometriche presenti nel caso esaminato. <i>Un leggero intervento del formatore è sufficiente a risolvere le difficoltà.</i>	Identifica <i>in autonomia solo</i> le principali figure geometriche presenti nel caso esaminato, <i>ma ha spesso bisogno dell'aiuto del formatore.</i>	<i>Non è in grado</i> di identificare neanche le principali figure presenti nel caso esaminato. <i>Anche se aiutato</i> ha molte difficoltà.
		Individua <i>tutte</i> le grandezze e le misure <i>sempre correttamente.</i>	Individua <i>tutte</i> le grandezze e le misure <i>abbastanza correttamente</i> , anche se <i>con qualche imprecisione.</i>	Individua <i>tutte</i> le grandezze e le misura <i>correttamente solo se guidato e aiutato costantemente.</i>	<i>Anche se aiutato e guidato non riesce</i> ad identificare e/o a misurare le grandezze in esame.
		<i>Conosce e usa bene in autonomia tutte</i> le misure convenzionali proprie della geometria.	<i>Conosce e usa in modo appropriato</i> le misure convenzionali proprie della geometria, <i>anche se a volte ha bisogno di qualche intervento del formatore.</i>	<i>Conosce e usa solo</i> le principali misure geometriche convenzionali, e <i>solo con continui interventi del formatore usa in modo corretto</i> le altre.	<i>Non riesce</i> ad esprimere le misure geometriche con le unità appropriate. <i>Malgrado l'intervento costante del formatore, non è in grado</i> di esprimerle in modo corretto, a causa delle numerose lacune nelle conoscenze specifiche.
		Calcola <i>in modo corretto tutti</i> gli elementi richiesti delle figure in esame. Compie in autonomia l'analisi dei dati e i calcoli necessari.	Calcola <i>in modo corretto e in autonomia quasi tutti</i> gli elementi richiesti delle figure in esame.	Calcola <i>in modo corretto solo alcuni</i> e/o i principali elementi richiesti delle figure in esame. Negli altri casi <i>ha bisogno di essere guidato</i> per giungere alla completa soluzione.	<i>Neppure aiutato, riesce</i> a calcolare misure geometriche come perimetri, aree e volumi.
		<i>Applica in modo corretto</i> la strategia risolutiva propria del campo prescelto e <i>calcola correttamente</i> gli elementi. <i>Il processo risolutivo è monitorato e gestito in autonomia.</i>	Sceglie e applica <i>in autonomia</i> il settore matematico appropriato per giungere alla soluzione. <i>Consegue il risultato voluto con alcune imprecisioni e incertezze.</i>	<i>Solo se guidato</i> sceglie e applica il settore matematico prescelto e giunge a risultati corretti.	<i>Non riesce</i> a comprendere la possibilità di utilizzare altri settori per arrivare al risultato voluto. <i>Non sa</i> come applicare le strategie proprie del settore prescelto e <i>quasi mai</i> giunge a conseguire risultati corretti.
		Individuare strategie matematiche	Risolvere semplici problemi matematici	Le operazioni sono effettuate, secondo la loro tipologia, <i>tutte in modo corretto.</i> La coerenza dei risultati è puntualmente verificata.	Le operazioni sono effettuate, secondo la loro tipologia, <i>quasi sempre in modo corretto.</i> <i>Non è sempre verificata</i> la coerenza dei risultati.
<i>Pianifica correttamente</i> le sequenze delle operazioni, conosce e applica <i>sempre coerentemente le proprietà dei vari tipi di numeri.</i> Le approssimazioni e troncamenti sono adeguati. Il calcolo è svolto <i>in autonomia</i> , i risultati parziali sono <i>costantemente monitorati.</i>	Nel complesso <i>pianifica correttamente</i> la sequenza in modo corretto, conosce e applica con successo le proprietà delle operazioni. <i>Qualche volta commette errori</i> nel calcolo a causa di distrazioni e imprecisioni.			<i>Solo con continui interventi di aiuto</i> riesce a completare l'intera sequenza di operazioni e ad ottenere risultati corretti.	La sequenza <i>non è corretta, ci sono errori</i> nell'ordine di svolgimento e nei calcoli dovuti alle mancate conoscenze del modo di operare di alcuni numeri e operatori. <i>L'aiuto non è risolutivo</i> del problema.

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
Individuare strategie matematiche	Risolvere semplici problemi matematici	L'allievo utilizza <i>sempre</i> lo strumento di calcolo secondo le necessità, sfruttando tutta la sua potenzialità. I risultati sono verificati nel loro logico ordine di grandezza e valutati <i>sempre correttamente e in modo assiduo</i> .	Lo strumento di calcolo è usato <i>in modo corretto e autonomo; alcune funzioni o potenzialità non sono adeguatamente</i> sfruttate.	<i>L'intervento del formatore è determinante</i> per l'uso corretto e adeguato dello strumento di calcolo e per raggiungere i risultati voluti.	L'allievo <i>non sa usare</i> lo strumento di calcolo se non nelle sue funzioni elementari. <i>Non riconosce o non corregge gli errori e anche se aiutato, non usa in modo corretto</i> le sequenze ed i tasti.
		I dati sono <i>correttamente riconosciuti</i> e trasformati in incognite e costanti. Le equazioni e/o i sistemi sono <i>risolti correttamente</i> dal punto di vista formale e dei risultati. Il processo risolutivo è <i>monitorato e verificato</i> . Sceglie e usa <i>correttamente</i> anche il metodo grafico.	La pianificazione della sequenza operativa è <i>corretta</i> . L'equazione o il sistema sono <i>correttamente formalizzati</i> . <i>Gli errori nello svolgimento sono solo di calcolo</i> e l'allievo ne ha la consapevolezza, per cui li <i>corregge autonomamente</i> . Il metodo grafico, quando usato, <i>ha solo qualche imprecisione</i> .	<i>Solo una guida costante gli permette</i> di formalizzare l'equazione o il sistema. <i>Non sempre</i> i risultati sono corretti solo per errori di calcolo e di metodo. Il metodo risolutivo grafico è <i>molto impreciso</i> .	<i>Non riesce</i> a formalizzare l'equazione o il sistema. Anche se aiutato, non <i>procede</i> nella risoluzione. <i>Quando li raggiunga, accetta i risultati qualsiasi</i> essi siano. <i>Non riesce</i> ad applicare la metodologia grafica di risoluzione.
		Le proprietà formali sono applicate in modo da <i>ricavare</i> le formule inverse <i>in modo corretto</i> . Il procedimento è <i>controllato e verificato</i> .	Le proprietà formali sono applicate in modo da <i>ricavare</i> le formule inverse <i>in modo corretto</i> . Piccoli errori formali non <i>pregiudicano</i> il risultato.	A partire dalla formula iniziale, <i>riesce</i> a ricavare dati mediante le formule inverse <i>solo se guidato</i> nel percorso.	La sequenza logica per <i>ricavare</i> la formula inversa è <i>incompleta o errata</i> , non si sviluppa e non <i>permette</i> di raggiungere alcun risultato. <i>Anche aiutato, l'allievo non sviluppa il processo</i> .
		La sequenza logica di trasformazione e impostazione è <i>corretta</i> , i dati sono <i>riconosciuti e utilizzati correttamente</i> . La sequenza <i>permette</i> di raggiungere concretamente risultati adeguati. Il processo è <i>ben monitorato</i> .	La sequenza logica è <i>corretta</i> , i dati sono <i>riconosciuti e utilizzati correttamente</i> . La sequenza, <i>pianificata autonomamente</i> , <i>permette</i> di raggiungere <i>risultati adeguati</i> .	La logica dei dati è <i>evidente solo</i> nelle sue linee principali, il processo è <i>solo delineato</i> . <i>L'aiuto necessario</i> per determinarne tutti gli aspetti, gli <i>permette</i> di completare la trasformazione e impostare un processo completo.	<i>Non si riconoscono</i> i dati presenti nel problema. La sequenza logica che <i>permetterebbe</i> di risolvere il problema <i>non è impostata o è incompleta</i> .



COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO	BUONO	SUFFICIENTE	INIZIALE
		100-90	89-75	74-60	59-0
Interpretare dati statistici e probabilistici	Costruire semplici rappresentazioni grafiche	Il campo di applicabilità è interpretato correttamente dal punto di vista statistico. I dati sono identificati nella loro varietà e nei legami che li regolano.	Il fenomeno è riconosciuto come oggetto di possibile trattazione statistica, alcuni dati o loro correlazioni, non indispensabili, sono dimenticati.	L'aiuto è indispensabile per riconoscere il fenomeno come oggetto di applicabilità statistica, i dati necessari sono riconosciuti ma non in modo autonomo.	I fenomeni non sono trattati dal punto di vista statistico. La valenza statistica dei dati presi in esame non è riconosciuta, classi di dati sono dimenticati.
		La tabella è ordinata, chiara e completa. L'ordine usato permette di trattare facilmente i dati presi in esame. La completezza è controllata.	La tabella è completata in autonomia, alcuni dati non sono correttamente inseriti.	La tabella contiene solo i dati principali, alcune conclusioni non sono possibili. Il completamento avviene solo con l'aiuto del formatore.	La tabella è incompleta e disordinata, non permette di elaborare dati e conclusioni. Nel raccogliere i dati nella tabella non è compresa la loro logica correlazione, e quindi gli inserimenti sono errati.
		I concetti e i modi di trattare i dati dal punto di vista statistico e probabilistico sono ben presenti e ottimamente sviluppati. La loro applicazione e il loro controllo sono puntuali e precisi.	I concetti e i modi di trattare i dati dal punto di vista statistico e probabilistico sono ben presenti e il loro sviluppo è completo. La loro applicazione è puntuale e precisa.	L'applicazione dei concetti statistici per ricavare informazioni è disordinata e incompleta. Solo con aiuto esterno l'allievo ordina il proprio modo di procedere e applica correttamente i concetti del calcolo statistico.	I concetti e i modi di trattare i dati dal punto di vista statistico non sono conosciuti, si procede a tentativi, in modo disordinato e incompleto.
		Il grafico è corretto e completo e permette una facile lettura e interpretazione dei dati.	Il grafico è corretto e completo, ma le scale usate non permettono una facile lettura dei dati o l'interpretazione delle conclusioni.	La tipologia di grafico scelta è corretta e permetterebbe l'interpretazione dei dati. Le scale e l'ordine dei dati non sono corretti e solo con l'intervento esterno si risolvono incongruenze, incompletezze e difficoltà di lettura.	Il grafico è incompleto o illeggibile, oppure quello scelto non permette una corretta valutazione dei dati.
		Il grafico tracciato è corretto, completo e corrisponde al reale andamento del fenomeno, la lettura e l'interpretazione permettono di trarre utili conclusioni.	Il grafico tracciato è corretto, completo e corrisponde al reale andamento del fenomeno. La lettura e l'interpretazione permettono di trarre utili conclusioni, però alcuni punti che darebbero informazioni supplementari non sono sufficientemente individuati o determinati.	Il grafico è delineato nel suo andamento, ma solo i suoi punti principali sono individuati. Molte informazioni che potrebbero essere desunte non sono leggibili. Il completamento avviene, ma solo con l'intervento del formatore.	Il grafico tracciato è errato, non corrisponde al reale andamento del fenomeno. I dati che se ne ricavano portano a conclusioni erranee.
		I concetti e i modi di operare con la probabilità sono ben chiari, puntualmente applicati e forniscono un reale aiuto nella previsione dell'andamento del fenomeno osservato.	I concetti e i modi di operare con la probabilità sono ben chiari, puntualmente applicati e forniscono un reale aiuto nella previsione dell'andamento del fenomeno osservato. Alcune imprecisioni nell'applicazione modificano in modo non sensibile le conclusioni.	L'applicazione del calcolo probabilistico è ridotto all'essenziale, le informazioni sono approssimative. La guida lo aiuta a raffinare il processo e aumentare le informazioni che si possono ricavare.	Le conclusioni tratte sono errate per difettosa conoscenza dei concetti probabilistici o per la loro incompleta o errata applicazione. Le informazioni così conosciute portano ad errate conclusioni.
					↙

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
Interpretare fenomeni naturali (fisici, chimici e naturalistici) a livello macroscopico	Rilevare fenomeni naturali (fisici, chimici e naturalistici) a livello macroscopico	Il fenomeno è <i>chiaro</i> nei suoi contenuti e aspetti, <i>tutti i dati necessari sono osservati, raccolti e misurati</i> con procedure idonee.	Il fenomeno è <i>chiaro</i> nei suoi contenuti e aspetti, i dati osservati e raccolti sono misurati con procedure idonee <i>ma a volte in modo non preciso oppure parzialmente incompleto</i> .	È <i>richiesto aiuto</i> per delineare gli aspetti significativi del fenomeno. I dati sono raccolti e misurati <i>in modo abbastanza preciso e completo</i> .	Il fenomeno <i>non è compreso</i> nei suoi aspetti essenziali. I dati raccolti <i>non sono completi oppure erroneamente misurati</i> .
		Il fenomeno è <i>compreso</i> e descritto <i>con precisione e significatività</i> ; i termini usati sono <i>adeguati</i> , le descrizioni <i>chiare</i> . Tutti gli aspetti sono analizzati nelle loro correlazioni.	Il fenomeno è <i>compreso</i> e descritto <i>in tutti</i> i suoi aspetti; i termini usati e le descrizioni <i>sono abbastanza chiare</i> . Tutti gli aspetti sono delineati nelle loro correlazioni.	La descrizione del fenomeno permette di <i>comprenderlo nelle sue linee essenziali</i> . Gli aspetti sono analizzati <i>ma in modo confuso</i> . È <i>richiesto molto aiuto</i> per delineare correlazioni e variazioni.	Il fenomeno <i>non è chiaro</i> nei suoi aspetti, di conseguenza la descrizione è confusa e incompleta. I termini sono generici e le frasi <i>poco chiare</i> . <i>Non si analizzano</i> correlazioni e variazioni.
		Le ipotesi formulate sono logiche e possibili, la verifica della loro veridicità è ben delineata come metodologia e condotta con strumenti idonei. L'analisi dei risultati è <i>chiara e ben descritta</i> . Il monitoraggio è <i>attuato e rendicontato</i> .	Le ipotesi formulate sono logiche e possibili, la verifica della loro veridicità è ben delineata come metodologia e condotta con idonei strumenti. <i>Qualche imprecisione</i> nelle conclusioni.	Riesce a comprendere ciò che deve essere verificato, <i>gli occorre aiuto</i> per definire gli strumenti e la procedura di indagine.	<i>Non riesce</i> a formulare ipotesi che non siano banali. <i>Aiutato a comprendere</i> l'essenza di ciò che si vuole indagare, <i>non è in grado</i> di usare strumenti idonei a verificarne l'autenticità.
		Il modello costruito tiene conto di tutti i fattori di cambiamento. Gli strumenti matematici usati sono <i>adeguati</i> , il loro sviluppo e l'osservazione permettono di stabilire che il parallelo tra il fenomeno osservato e il modello costruito è <i>corretto</i> . Il monitoraggio del fenomeno è <i>ben delineato</i> nel modello. L'analisi delle conclusioni stabilisce osservazioni <i>non banali</i> .	Il modello costruito tiene conto dei fattori di cambiamento. Gli strumenti matematici usati sono <i>adeguati</i> , il loro sviluppo e l'osservazione permettono di stabilire che il parallelo tra il fenomeno osservato e il modello costruito è <i>corretto</i> . L'analisi delle conclusioni è stata svolta stabilendo osservazioni <i>non banali</i> .	Il modello traduce il fenomeno nelle <i>sole linee essenziali</i> . Il completamento e l'arricchimento si ottengono <i>solo con un aiuto esterno</i> .	<i>Non si è tradotto</i> il fenomeno osservato in un modello matematico coerente. <i>Non si può stabilire</i> una corrispondenza tra la parte sperimentale e i dati del modello costruito.
		Individua <i>tutte</i> le grandezze e le misura <i>correttamente</i> .	Individua <i>tutte</i> le grandezze e le misura <i>correttamente anche se con qualche aiuto</i> .	Individua <i>tutte</i> le grandezze e le misura <i>correttamente solo se guidato e aiutato costantemente</i> .	<i>Anche se aiutato e guidato non riesce</i> ad identificare e/o misurare le grandezze in esame.
		<i>Conosce e usa bene tutte</i> le misure convenzionali del S. I.	<i>Conosce e usa in modo appropriato</i> le misure convenzionali proprie della geometria, <i>anche se a volte ha bisogno di qualche suggerimento</i> .	<i>Conosce e usa le principali</i> misure convenzionali geometriche, e <i>solo con continui aiuti usa in modo corretto le altre</i> .	<i>Non riesce</i> ad esprimere le misure geometriche con le unità corrette. <i>L'aiuto costante non è sufficiente</i> a permettergli di esprimerle <i>in modo corretto</i> a causa di alcune lacune nelle conoscenze specifiche.

RUBRICA GENERALE - AREA TECNOLOGICA

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO	BUONO	SUFFICIENTE	INIZIALE
		100-90	89-75	74-60	59-0
Individuare le caratteristiche di un PC e relativo Sistema Operativo	Utilizzare il PC e i comandi del Sistema Operativo	Controlla <i>perfettamente</i> il funzionamento del PC e delle relative periferiche.	Controlla il funzionamento del PC e delle relative periferiche.	Ha un <i>parziale controllo</i> del funzionamento del PC e delle relative periferiche.	<i>Non sa controllare</i> il funzionamento del PC e delle relative periferiche.
		Sa utilizzare le periferiche in modo <i>adeguato e veloce</i> .	Sa utilizzare le periferiche con <i>lievi incertezze</i> .	Sa utilizzare con <i>l'aiuto del formatore solo le periferiche principali</i> .	<i>Non è in grado di utilizzare</i> le periferiche in modo adeguato.
		È in grado di operare con <i>sicurezza ed autonomia</i> in rete locale (utilizzando le periferiche condivise, i file e i programmi).	<i>Chiedendo aiuto</i> , è in grado di operare in rete locale (utilizzando le periferiche condivise, i file e i programmi).	È in grado di operare in rete locale ma con <i>difficoltà</i> (utilizzando le periferiche condivise, i file e i programmi).	<i>Non riesce</i> ad operare in rete.
		Utilizza con <i>facilità e padronanza</i> i file e le cartelle (creare, eliminare, copiare, salvare, spostare).	<i>Non sempre riesce</i> ad utilizzare i file e le cartelle (creare, eliminare, copiare, salvare, spostare).	Utilizza <i>dopo molti tentativi</i> i file e le cartelle (creare, eliminare, copiare, salvare, spostare).	Utilizza con <i>molta difficoltà</i> i file e le cartelle (creare, eliminare, copiare, salvare, spostare).
Individuare strumenti informatici per l'elaborazione di documenti	Produrre un testo in formato elettronico	Avvia in modo <i>corretto e rapido</i> l'applicazione scelta.	Avvia in modo <i>corretto ma lento</i> l'applicazione scelta.	Avvia con <i>qualche difficoltà</i> l'applicazione scelta.	<i>Non individua e non riesce ad avviare</i> l'applicazione scelta.
		Attiva con <i>estrema precisione</i> i comandi funzionali all'obiettivo.	Attiva con <i>qualche incertezza</i> i comandi funzionali all'obiettivo.	Attiva i comandi funzionali all'obiettivo <i>solo se aiutato</i> .	<i>Conosce pochi comandi</i> dell'applicazione e <i>non riesce a collegare i comandi con gli obiettivi</i> .
		Modifica in modo <i>rapido e corretto</i> un documento di testo in formato elettronico.	Modifica un documento di testo in formato elettronico in modo <i>corretto ma relativamente lento</i> .	Modifica un documento di testo in formato elettronico in modo <i>corretto solo se aiutato</i> .	Ha <i>molte difficoltà</i> nel modificare un documento di testo in formato elettronico <i>anche se aiutato</i> .
		Importa ed esporta <i>senza nessun problema</i> i documenti.	Importa ed esporta con <i>qualche incertezza</i> i documenti.	Importa ed esporta documenti <i>solo se aiutato</i> .	Ha <i>molte difficoltà</i> nell'importare ed esportare documenti di testo <i>anche se aiutato</i> .
	Produrre un foglio di calcolo in formato elettronico	Avvia in modo corretto e rapido l'applicazione scelta.	Avvia in modo corretto ma lento l'applicazione scelta.	Avvia con qualche difficoltà l'applicazione scelta.	Non individua e non riesce ad avviare l'applicazione scelta.
		Attiva con <i>estrema precisione</i> i comandi funzionali all'obiettivo.	Attiva con <i>qualche incertezza</i> i comandi funzionali all'obiettivo.	Attiva i comandi funzionali all'obiettivo <i>solo se aiutato</i> .	<i>Conosce pochi comandi</i> dell'applicazione e <i>non riesce a collegare i comandi con gli obiettivi</i> .
		Modifica <i>senza nessun problema</i> un foglio di calcolo in formato elettronico.	Modifica con <i>qualche incertezza</i> un foglio di calcolo in formato elettronico.	Modifica un foglio di calcolo in formato elettronico <i>solo se aiutato</i> .	<i>Non riesce a modificare</i> un foglio di calcolo in formato elettronico <i>anche se aiutato</i> .
		Rappresenta in formato grafico un foglio di calcolo in modo <i>puntuale e corretto</i> .	Rappresenta in formato grafico un foglio di calcolo con <i>qualche incertezza</i> .	Rappresenta in formato grafico un foglio di calcolo <i>con l'aiuto del formatore</i> .	<i>Non riesce a rappresentare</i> in formato grafico un foglio di calcolo <i>anche se aiutato</i> .
		Importa ed esporta <i>senza nessun problema</i> i documenti.	Importa ed esporta con <i>qualche incertezza</i> i documenti.	Importa ed esporta documenti <i>solo se aiutato</i> .	Ha <i>molte difficoltà</i> nell'importare ed esportare documenti di testo <i>anche se aiutato</i> .

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
Individuare strumenti informatici per l'elaborazione di documenti	Elaborare archivi di dati	Avvia in modo <i>corretto e rapido</i> l'applicazione scelta.	Avvia in modo <i>corretto ma lento</i> l'applicazione scelta.	Avvia con <i>qualche difficoltà</i> l'applicazione scelta.	<i>Non individua e non riesce ad avviare</i> l'applicazione scelta.
		Attiva con <i>estrema precisione</i> i comandi funzionali all'obiettivo.	Attiva con <i>qualche incertezza</i> i comandi funzionali all'obiettivo.	Attiva i comandi funzionali all'obiettivo <i>solo se aiutato</i> .	<i>Conosce pochi comandi</i> dell'applicazione e <i>non riesce a collegare i comandi con gli obiettivi</i> .
		Crea in modo <i>rapido e corretto</i> le maschere in auto-composizione.	Crea con <i>qualche imprecisione</i> le maschere in auto-composizione.	Crea le maschere in auto-composizione con <i>l'aiuto del formatore</i> .	<i>Non riesce a creare</i> le maschere in auto-composizione.
		Interroga in modo <i>efficace</i> l'archivio dati.	Interroga con <i>qualche difficoltà</i> l'archivio dati.	Interroga l'archivio dati con <i>l'aiuto del formatore</i> .	<i>Non sa interrogare</i> l'archivio dati.
		Redige in <i>autonomia</i> report complessi.	Redige in <i>autonomia</i> report semplici.	Redige report semplici <i>se aiutato</i> .	<i>Anche se aiutato non è in grado di realizzare</i> neppure report semplici.
	Redigere una presentazione in formato elettronico	Avvia in modo <i>corretto e rapido</i> l'applicazione scelta.	Avvia in modo <i>corretto ma lento</i> l'applicazione scelta.	Avvia con <i>qualche difficoltà</i> l'applicazione scelta.	<i>Non individua e non riesce ad avviare</i> l'applicazione scelta.
		Attiva con <i>estrema precisione</i> i comandi funzionali all'obiettivo.	Attiva con <i>qualche incertezza</i> i comandi funzionali all'obiettivo.	Attiva i comandi funzionali all'obiettivo <i>solo se aiutato</i> .	<i>Conosce pochi comandi</i> dell'applicazione e <i>non riesce a collegare i comandi con gli obiettivi</i> .
		Imposta <i>rapidamente</i> diverse modalità di transizione.	Imposta modalità di transizione ma con <i>alcune imprecisioni</i> .	Imposta con <i>l'aiuto del formatore</i> alcune modalità di transizione.	<i>Non è in grado di impostare</i> alcuna modalità di transizione.
		Inserisce <i>facilmente</i> grafici ed oggetti.	Inserisce con <i>qualche difficoltà</i> grafici ed oggetti.	Inserisce grafici ed oggetti con <i>l'aiuto del formatore</i> .	<i>Non sa inserire</i> grafici ed oggetti.
		Realizza <i>facilmente e rapidamente</i> effetti elaborati di animazione multimediale.	Con <i>qualche aiuto</i> realizza appropriati effetti elaborati di animazione multimediale.	Realizza <i>effetti semplici</i> di animazione multimediale.	<i>Anche se aiutato non è in grado di realizzare</i> neppure banali effetti di animazione multimediale.
Individuare strumenti della rete Internet per la comunicazione	Utilizzare i motori di ricerca per la navigazione in Internet e il servizio di posta elettronica	Si serve delle TIC nel <i>rispetto</i> di tutte le regole di comunicazione e delle norme sulla privacy.	Si serve delle TIC nel <i>rispetto</i> delle regole di comunicazione e delle norme sulla privacy.	Si serve delle TIC nel <i>rispetto</i> delle regole di comunicazione ma <i>non delle norme</i> sulla privacy.	Si serve delle TIC <i>senza rispettare</i> le regole sia di comunicazione che le norme sulla privacy.
		Conosce i motori di ricerca e li avvia con <i>rapidità e facilità</i> .	Conosce i motori di ricerca e li sa avviare ma <i>anche se non sempre con facilità</i> .	Conosce con <i>qualche approssimazione</i> i motori di ricerca e a volte li sa avviare.	<i>Non conosce</i> i motori di ricerca e <i>non li sa avviare</i> .
		Compila con <i>correttezza e precisione</i> i parametri della ricerca.	Compila con <i>qualche errore</i> i parametri della ricerca.	Compila <i>correttamente</i> i parametri della ricerca <i>solo con l'aiuto del formatore</i> .	Compila con <i>molte imprecisioni</i> i parametri della ricerca.
		Esamina e salva con <i>puntualità e consapevolezza</i> le informazioni.	Esamina e salva con <i>qualche approssimazione</i> le informazioni.	Esamina ma <i>non salva tutte le informazioni necessarie</i> .	<i>Non sa esaminare e salvare</i> le informazioni.
		Avvia in modo <i>corretto</i> l'applicazione di posta elettronica.	Avvia <i>dopo qualche tentativo</i> l'applicazione di posta elettronica.	Avvia con <i>l'aiuto del formatore</i> l'applicazione di posta elettronica.	<i>Non sa avviare</i> l'applicazione di posta elettronica.

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO	BUONO	SUFFICIENTE	INIZIALE
		100-90	89-75	74-60	59-0
Individuare strumenti della rete Internet per la comunicazione	<i>Utilizzare i motori di ricerca per la navigazione in Internet e il servizio di posta elettronica</i>	Esamina la casella postale applicando <i>tutte</i> le tecniche di protezione e salva <i>correttamente</i> gli allegati.	Esamina facilmente la casella postale, <i>non applica tutte</i> le tecniche di protezione ma salva <i>correttamente</i> gli allegati.	Esamina la casella postale con <i>qualche difficoltà, non applica alcuna</i> tecnica di protezione ma salva <i>correttamente</i> gli allegati.	Esamina la casella postale con <i>molta difficoltà, non applica</i> le tecniche di protezione e salva gli allegati <i>solo con l'aiuto del formatore.</i>
		Invia con <i>rapidità</i> messaggi singoli e multipli con o senza allegati.	Invia <i>in modo corretto ma non rapidamente</i> messaggi singoli e multipli con o senza allegati.	Invia con <i>qualche difficoltà</i> messaggi singoli e multipli con o senza allegati.	<i>Non sa inviare</i> messaggi singoli e multipli con o senza allegati.

RUBRICA GENERALE - ORIENTAMENTO

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO	BUONO	SUFFICIENTE	INIZIALE
		100-90	89-75	74-60	59-0
Riconoscere le proprie Capacità/Risorse	<i>Sviluppare conoscenza di sé</i>	È <i>in grado</i> di esplicitare le proprie potenzialità, i propri interessi, i propri valori e le proprie motivazioni in autonomia.	Esplicita le proprie potenzialità, i propri interessi, i propri valori e le proprie motivazioni <i>con un piccolo intervento del formatore.</i>	Esplicita le proprie potenzialità, i propri interessi, i propri valori e le proprie motivazioni <i>solo se guidato.</i>	<i>Non è in grado</i> di esplicitare le proprie potenzialità, i propri interessi, i propri valori e le proprie motivazioni <i>anche se guidato.</i>
		È <i>consapevole</i> del proprio livello di autostima.	È <i>in grado</i> di riconoscere il proprio livello di autostima <i>con un piccolo intervento del formatore.</i>	È <i>in grado</i> di riconoscere il proprio livello di autostima <i>solo se guidato.</i>	<i>Non è consapevole</i> del proprio livello di autostima.
		È <i>in grado</i> di confrontarsi <i>in modo autonomo</i> con l'ambiente.	È <i>in grado</i> di confrontarsi con l'ambiente <i>con un piccolo intervento del formatore.</i>	Si confronta con l'ambiente <i>solo se guidato dal formatore.</i>	<i>Non è in grado</i> di confrontarsi con l'ambiente <i>anche con l'aiuto del formatore.</i>
Progettare il proprio Percorso	<i>Definire il proprio progetto formativo e/o professionale</i>	È <i>in grado</i> di reperire in autonomia le informazioni riguardanti le varie proposte formative (scuola, formazione, alternanza scuola-lavoro).	<i>Riesce</i> a reperire le informazioni riguardanti le varie proposte formative (scuola, formazione, alternanza scuola-lavoro) <i>con un piccolo aiuto del formatore.</i>	<i>Riesce</i> a reperire le informazioni riguardanti le varie proposte formative (scuola, formazione, alternanza scuola-lavoro) <i>se aiutato.</i>	<i>Non è in grado</i> di reperire le informazioni legate alle proposte formative <i>anche se guidato.</i>
		È <i>in grado</i> di reperire in modo autonomo le informazioni riguardanti le opportunità lavorative.	È <i>in grado</i> di reperire le informazioni riguardanti le opportunità lavorative <i>con un modesto aiuto del formatore.</i>	È <i>in grado</i> di reperire le informazioni riguardanti le opportunità lavorative <i>se aiutato.</i>	<i>Non è in grado</i> di reperire le informazioni sulle opportunità lavorative <i>anche se è aiutato.</i>
		È <i>in grado</i> di delineare il proprio piano di azione <i>in modo accurato.</i>	È <i>in grado</i> di delineare il proprio piano di azione, <i>con qualche imprecisione.</i>	È <i>in grado</i> di delineare il proprio piano di azione <i>in modo superficiale.</i>	<i>Non è in grado</i> di delineare il proprio piano di azione.

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
Progettare il proprio Percorso	Definire il proprio progetto formativo e/o professionale	È capace di confrontarsi con esperti sulla fattibilità del progetto.	È capace di confrontarsi con esperti sulla fattibilità del progetto con un intervento ininfluente del formatore.	È capace di confrontarsi con esperti sulla fattibilità del progetto solo se guidato.	Non è in grado di confrontarsi con esperti sulla fattibilità del progetto anche con il sostegno del formatore.
		È capace di formalizzare il proprio progetto in modo organico.	È capace di formalizzare il proprio progetto in modo ordinato con qualche imprecisione.	È capace di formalizzare il proprio progetto solo in modo approssimativo.	Non è capace di formalizzare il proprio progetto.
Promuovere il Progetto personale	Attuare il progetto formativo e/o professionale	Sa acquisire la documentazione necessaria per la realizzazione del suo progetto.	Sa acquisire la documentazione necessaria per la realizzazione del suo progetto con un intervento irrilevante del formatore.	Sa acquisire la documentazione necessaria per la realizzazione del suo progetto solo se guidato.	Non sa acquisire la documentazione necessaria per la realizzazione del suo progetto anche se guidato.
		Sa produrre la documentazione del piano di azione in modo organico.	Sa produrre la documentazione del piano di azione con qualche imprecisione.	Sa produrre la documentazione del piano di azione solo in modo superficiale.	Non è in grado di produrre la documentazione del piano di azione.
		Sa utilizzare le tecniche di autocandidatura.	Sa utilizzare le tecniche di autocandidatura con un piccolo intervento del formatore.	È in grado di utilizzare le tecniche di autocandidatura solo se guidato.	Non è in grado di utilizzare le tecniche di autocandidatura.

RUBRICA GENERALE - COMPETENZE TRASVERSALI

COMPETENZE	CAPACITÀ	ATTIVITÀ	OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
Agire in autonomia	Identificare obiettivi	Realizzare il compito	Reperisce in autonomia le informazioni utili per realizzare il compito.	Reperisce le informazioni utili per realizzare il compito con un marginale sostegno del formatore.	Reperisce le informazioni utili per realizzare il compito con un sostanziale sostegno del formatore.	Non reperisce informazioni utili per realizzare il compito neanche con l'aiuto del formatore.
			Opera in autonomia nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti.	Opera nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti con un piccolo aiuto dei formatori.	Opera nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti con un sostanziale sostegno del formatore.	Non opera nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti anche se aiutato dal formatore.
	Definire attività	Realizzare il compito	Riconosce le priorità e opera per priorità.	Riconosce e opera per priorità con un trascurabile aiuto marginale del formatore.	Riconosce e opera per priorità con un sostanziale aiuto del formatore.	Non riconosce le priorità e non opera per priorità per quanto aiutato.
			Opera in autonomia nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti.	Opera nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti con l'aiuto marginale dei formatori.	Opera nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti con un sostanziale aiuto dei formatori.	Non opera nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti anche se aiutato.
						➤

COMPETENZE	CAPACITÀ		ATTIVITÀ	OTTIMO	BUONO	SUFFICIENTE	INIZIALE
				100-90	89-75	74-60	59-0
Agire in autonomia	Predisporre attività	Realizzare il compito	<i>Opera in autonomia nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti.</i>	<i>Opera nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti con l'aiuto marginale dei formatori.</i>	<i>Opera nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti, con un sostanziale sostegno del formatore.</i>	<i>Non opera nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti anche se aiutato.</i>	
			<i>Riconosce e affronta in autonomia le situazioni impreviste.</i>	<i>Riconosce e affronta con un aiuto marginale del formatore le situazioni impreviste.</i>	<i>Riconosce e affronta con l'aiuto determinante del formatore le situazioni impreviste.</i>	<i>Non riconosce e non affronta le situazioni impreviste anche sotto la guida del formatore.</i>	
	Riconoscere priorità	Realizzare il compito	<i>Reperisce in autonomia le informazioni utili per realizzare il compito.</i>	<i>Reperisce le informazioni utili per realizzare il compito con un marginale sostegno del formatore.</i>	<i>Reperisce le informazioni utili per realizzare il compito con un sostanziale sostegno del formatore.</i>	<i>Non reperisce informazioni utili per realizzare il compito neanche con l'aiuto del formatore.</i>	
			<i>Riconosce le priorità e opera per priorità.</i>	<i>Riconosce e opera per priorità con un trascurabile aiuto marginale del formatore.</i>	<i>Riconosce e opera per priorità con un sostanziale aiuto del formatore.</i>	<i>Non riconosce le priorità e non opera per priorità per quanto aiutato.</i>	
	Identificare strategie d'azione	Realizzare il compito	<i>Riconosce le priorità e opera per priorità.</i>	<i>Riconosce e opera per priorità con un trascurabile aiuto marginale del formatore.</i>	<i>Riconosce e opera per priorità con un sostanziale aiuto del formatore.</i>	<i>Non riconosce le priorità e non opera per priorità per quanto aiutato.</i>	
			<i>Opera in autonomia nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti.</i>	<i>Opera nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti con l'aiuto marginale dei formatori.</i>	<i>Opera nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti con un sostanziale aiuto dei formatori.</i>	<i>Non opera nel rispetto delle consegne e degli standard predefiniti anche se aiutato.</i>	
			<i>Riconosce e affronta in autonomia le situazioni impreviste.</i>	<i>Riconosce e affronta con un aiuto marginale del formatore le situazioni impreviste.</i>	<i>Riconosce e affronta con l'aiuto determinante del formatore le situazioni impreviste.</i>	<i>Non riconosce e non affronta le situazioni impreviste anche sotto la guida del formatore.</i>	
	Identificare le regole esplicite e implicite del sistema di riferimento	Comunicare nel contesto di riferimento	<i>Comprende le aspettative dell'interlocutore nel contesto di riferimento.</i>	<i>Comprende le aspettative dell'interlocutore nel contesto di riferimento con l'intervento marginale del formatore.</i>	<i>Ha difficoltà nel comprendere le aspettative dell'interlocutore nel contesto di riferimento.</i>	<i>Non comprende le aspettative dell'interlocutore nel contesto di riferimento.</i>	
			<i>Interagisce con l'interlocutore con comportamenti appropriati al contesto di riferimento.</i>	<i>Interagisce con l'interlocutore nel contesto di riferimento con alcune incertezze.</i>	<i>Ha difficoltà a interagire con l'interlocutore nel contesto di riferimento.</i>	<i>Non è in grado di interagire con l'interlocutore nel contesto di riferimento anche con l'aiuto del formatore.</i>	
		Lavorare in modo cooperativo	<i>Agisce il proprio ruolo nel lavoro di gruppo.</i>	<i>Agisce il proprio ruolo nel lavoro di gruppo con qualche incertezza.</i>	<i>Ha difficoltà nell'agire il proprio ruolo nel lavoro di gruppo.</i>	<i>Non agisce il proprio ruolo nel lavoro di gruppo anche sotto la guida del formatore.</i>	
	Relazionarsi						



COMPETENZE	CAPACITÀ		OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
	ATTIVITÀ					
Relazionarsi	Riconoscere gli interlocutori di riferimento	Comunicare nel contesto di riferimento	Comprende le aspettative dell'interlocutore nel contesto di riferimento.	Comprende le aspettative dell'interlocutore nel contesto di riferimento con l'intervento marginale del formatore.	Ha difficoltà nel comprendere le aspettative dell'interlocutore nel contesto di riferimento.	Non comprende le aspettative dell'interlocutore nel contesto di riferimento.
			Interagisce con l'interlocutore con comportamenti appropriati al contesto di riferimento	Interagisce con l'interlocutore nel contesto di riferimento con alcune incertezze.	Ha difficoltà a interagire con l'interlocutore nel contesto di riferimento.	Non è in grado di interagire con l'interlocutore nel contesto di riferimento anche con l'aiuto del formatore.
Riconoscere il proprio ruolo	Lavorare in modo cooperativo	Agisce il proprio ruolo nel lavoro di gruppo.	Agisce il proprio ruolo nel lavoro di gruppo con qualche incertezza.	Ha difficoltà nell'agire il proprio ruolo nel lavoro di gruppo.	Non agisce il proprio ruolo nel lavoro di gruppo anche sotto la guida del formatore.	
		Apporta contributi personali al lavoro di gruppo.	Apporta contributi personali al lavoro di gruppo quando gli va di farlo.	Ha difficoltà a fornire contributi personali al lavoro di gruppo anche se stimolato a farlo.	Non porta contributi personali al lavoro di gruppo anche se stimolato a farlo.	
Riconoscere il linguaggio appropriato al contesto	Comunicare nel contesto di riferimento	Comprende le aspettative dell'interlocutore nel contesto di riferimento.	Comprende le aspettative dell'interlocutore nel contesto di riferimento con l'intervento marginale del formatore.	Ha difficoltà nel comprendere le aspettative dell'interlocutore nel contesto di riferimento.	Non comprende le aspettative dell'interlocutore nel contesto di riferimento.	
		Si relaziona in modo coerente al contesto di riferimento.	Si relaziona in modo coerente al contesto di riferimento, con qualche incertezza.	Ha difficoltà a relazionarsi in modo coerente al contesto di riferimento.	Non si relaziona coerentemente al contesto relazionale.	
		Interagisce con l'interlocutore con comportamenti appropriati al contesto di riferimento	Interagisce con l'interlocutore nel contesto di riferimento con alcune incertezze.	Ha difficoltà a interagire con l'interlocutore nel contesto di riferimento	Non è in grado di interagire con l'interlocutore nel contesto di riferimento anche con l'aiuto del formatore.	
Gestire le proprie emozioni	Lavorare in modo cooperativo	Reagisce assertivamente in situazioni conflittuali nel lavoro di gruppo giustificando le sue ragioni.	Reagisce assertivamente in situazioni conflittuali nel lavoro di gruppo, ma senza giustificare le sue ragioni.	Ha difficoltà a reagire in modo assertivo in situazioni conflittuali nel lavoro di gruppo esponendo le sue ragioni in modo violento o rinunciando alle sue ragioni.	Non reagisce in modo assertivo in situazioni conflittuali del lavoro di gruppo.	
	Lavorare in modo cooperativo	Agisce il proprio ruolo nel lavoro di gruppo.	Agisce il proprio ruolo nel lavoro di gruppo con qualche incertezza.	Ha difficoltà nell'agire il proprio ruolo nel lavoro di gruppo.	Non agisce il proprio ruolo nel lavoro di gruppo anche sotto la guida del formatore.	
		Apporta contributi personali al lavoro di gruppo.	Apporta contributi personali al lavoro di gruppo quando gli va di farlo.	Ha difficoltà a fornire contributi personali al lavoro di gruppo e solo se stimolato a farlo.	Non porta contributi personali al lavoro di gruppo anche se stimolato a farlo.	
	Lavorare in modo cooperativo	Reagisce assertivamente in situazioni conflittuali nel lavoro di gruppo giustificando le sue ragioni.	Reagisce assertivamente in situazioni conflittuali nel lavoro di gruppo, ma senza giustificare le sue ragioni.	Ha difficoltà a reagire in modo assertivo in situazioni conflittuali nel lavoro di gruppo esponendo le sue ragioni in modo violento o rinunciando alle sue ragioni.	Non reagisce in modo assertivo in situazioni conflittuali del lavoro di gruppo.	

COMPETENZE	CAPACITÀ		ATTIVITÀ	OTTIMO	BUONO	SUFFICIENTE	INIZIALE
				100-90	89-75	74-60	59-0
Diagnosticare	<i>Delimitare strategie per la ricerca di informazioni</i>	<i>Elaborare le informazioni</i>	<i>Legge con precisione le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	<i>Legge con qualche imprecisione le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	<i>Ha difficoltà a leggere le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	<i>Non sa leggere le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	
			<i>Correla con precisione e sicurezza le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	<i>Correla con qualche difficoltà le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	<i>Ha difficoltà a correlare le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	<i>Non correla le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	
			<i>Evidenzia con sicurezza i punti di forza e di debolezza nell'elaborare le informazioni.</i>	<i>Evidenzia con qualche incertezza i punti di forza e di debolezza nell'elaborare le informazioni.</i>	<i>Fa fatica a riconoscere i punti di forza e di debolezza nell'elaborare le informazioni.</i>	<i>Non sa evidenziare i punti di forza e di debolezza nell'elaborare le informazioni.</i>	
	<i>Analizzare informazioni</i>	<i>Elaborare le informazioni</i>	<i>Legge con precisione le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	<i>Legge con qualche imprecisione le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	<i>Ha difficoltà a leggere le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	<i>Non sa leggere le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	
			<i>Correla con precisione e sicurezza le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	<i>Correla con qualche difficoltà le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	<i>Ha difficoltà a correlare le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	<i>Non correla le informazioni provenienti dal contesto e dallo strumento.</i>	
			<i>Evidenzia con sicurezza i punti di forza e di debolezza nell'elaborare le informazioni.</i>	<i>Evidenzia con qualche incertezza i punti di forza e di debolezza nell'elaborare le informazioni.</i>	<i>Fa fatica a riconoscere i punti di forza e di debolezza nell'elaborare le informazioni.</i>	<i>Non sa evidenziare i punti di forza e di debolezza nell'elaborare le informazioni.</i>	
	<i>Selezionare informazioni</i>	<i>Elaborare le informazioni</i>	<i>Evidenzia con sicurezza i punti di forza e di debolezza nell'elaborare le informazioni.</i>	<i>Evidenzia con qualche incertezza i punti di forza e di debolezza nell'elaborare le informazioni.</i>	<i>Fa fatica a riconoscere i punti di forza e di debolezza nell'elaborare le informazioni.</i>	<i>Non sa evidenziare i punti di forza e di debolezza nell'elaborare le informazioni.</i>	
			<i>Monitorare i risultati ottenuti</i>	<i>Verifica con precisione lo stato delle relazioni tra attese e risultati.</i>	<i>Verifica con qualche imprecisione lo stato delle relazioni tra attese e risultati.</i>	<i>Ha difficoltà a verificare con precisione lo stato delle relazioni tra attese e risultati.</i>	<i>Non verifica lo stato delle relazioni tra attese e risultati.</i>
		<i>Controlla in modo analitico e completo gli effetti dell'azione applicata.</i>	<i>Controlla solo gli effetti più evidenti dell'azione applicata.</i>	<i>Controlla in modo superficiale l'effetto dell'azione applicata, trascurando alcuni aspetti.</i>	<i>Non controlla l'effetto dell'azione applicata.</i>		
	<i>Organizzare informazioni</i>	<i>Monitorare i risultati ottenuti</i>	<i>Verifica con precisione lo stato delle relazioni tra attese e risultati.</i>	<i>Verifica con qualche imprecisione lo stato delle relazioni tra attese e risultati.</i>	<i>Ha difficoltà a verificare con precisione lo stato delle relazioni tra attese e risultati.</i>	<i>Non verifica lo stato delle relazioni tra attese e risultati.</i>	
			<i>Identifica con precisione le problematiche legate alla professionalità.</i>	<i>Identifica con qualche imprecisione le problematiche legate alla professionalità.</i>	<i>Ha difficoltà ad identificare con precisione le problematiche legate alla professionalità.</i>	<i>Non identifica le problematiche legate alla professionalità.</i>	
			<i>Corregge senza esitazioni l'azione.</i>	<i>Corregge con qualche esitazione le azioni.</i>	<i>Ha difficoltà a correggere le azioni.</i>	<i>Non è in grado di correggere le azioni.</i>	
<i>Controlla in modo analitico e completo gli effetti dell'azione applicata.</i>			<i>Controlla solo gli effetti più evidenti dell'azione applicata.</i>	<i>Controlla in modo superficiale l'effetto dell'azione applicata, trascurando alcuni aspetti.</i>	<i>Non controlla l'effetto dell'azione applicata.</i>		

RUBRICA GENERALE - AREA PROFESSIONALIZZANTE
COMPETENZE PROFESSIONALI COMUNI

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
Individuare gli elementi del Sistema Qualità	Lavorare in ottica di qualità	<i>Legge</i> le procedure del Sistema Qualità, le identifica e riconosce ciascuno degli elementi di questo sistema. <i>Sa trasporre</i> tali conoscenze al processo produttivo di riferimento, interpretando le procedure, traducendole e attuandole nel contesto produttivo di riferimento.	<i>Legge</i> le procedure del Sistema Qualità, le identifica e riconosce ciascuno degli elementi di questo sistema. <i>Sa trasporre</i> tali conoscenze al processo produttivo di riferimento, interpretando le procedure, ma <i>fa diversi errori</i> quando le attua nel contesto.	<i>Legge</i> le procedure del Sistema Qualità, ma <i>riconosce in maniera incerta</i> gli elementi di questo sistema. <i>Tenta di trasporre</i> tali conoscenze al processo produttivo di riferimento, <i>ma ha molte difficoltà</i> ad interpretare le procedure nel contesto.	<i>Si limita a leggere</i> le procedure del Sistema Qualità <i>senza cogliere alcun nesso</i> col sistema produttivo di riferimento.
	Lavorare in ottica di sicurezza	<i>Comprende</i> le motivazioni e gli scopi del Sistema Qualità, <i>identifica</i> ruoli e responsabilità previsti nel sistema produttivo di riferimento e <i>utilizza correttamente</i> la modulistica relativa a questo sistema.	<i>Comprende</i> le motivazioni e gli scopi del Sistema Qualità, <i>identifica</i> i ruoli, ma non le responsabilità previste nel sistema produttivo di riferimento e <i>utilizza con qualche imprecisione</i> la modulistica relativa a questo sistema.	<i>Comprende</i> in modo approssimativo motivazioni e/o scopi del Sistema Qualità, <i>identifica</i> i ruoli nel sistema produttivo di riferimento e <i>utilizza in modo impreciso e/o incompleto</i> la modulistica relativa a questo sistema.	<i>Non comprende</i> motivazioni/scopi del Sistema Qualità, <i>non identifica</i> ruoli e responsabilità nel sistema produttivo di riferimento e <i>non utilizza</i> la modulistica prevista.
Individuare le norme fondamentali relative ad igiene sicurezza sul lavoro	Lavorare in un'ottica di igiene e sicurezza	<i>Conosce</i> le norme di igiene e di sicurezza, le applica, sa spiegare il sistema prevenzione/protezione e ne <i>identifica</i> figure e ruoli nel contesto di riferimento.	<i>Conosce parzialmente</i> , le norme di igiene e di sicurezza, le applica, <i>spiega in modo superficiale</i> il sistema prevenzione/protezione pur identificandone figure e ruoli nel contesto di riferimento.	<i>Conosce parzialmente</i> le norme di igiene e sicurezza, le applica <i>con lacune e non sa spiegare</i> il sistema prevenzione/protezione, <i>né sa identificare</i> figure e ruoli nel contesto di riferimento.	<i>Non conosce</i> le norme di igiene e sicurezza e/o <i>non le applica</i> . Non sa vedere alcun collegamento al contesto di riferimento.
	Lavorare in un'ottica di qualità	<i>Conosce</i> le situazioni di rischio in relazione al proprio lavoro, <i>comprende</i> la segnaletica e <i>la rispetta</i> .	<i>Conosce</i> le situazioni di rischio in relazione al proprio lavoro, <i>comprende</i> la segnaletica e <i>la trascura</i> .	<i>Ha una conoscenza limitata e superficiale</i> delle situazioni di rischio in relazione al proprio lavoro, <i>rispetta</i> la segnaletica <i>solo se costretto</i> .	<i>Non conosce</i> le situazioni di rischio in relazione al proprio lavoro, <i>non comprende</i> la segnaletica e <i>non la rispetta</i> .
Interpretare semplici preventivi	Produrre semplici preventivi	<i>Identifica</i> beni e servizi (anche nel proprio contesto) e sa quantificarli; <i>legge</i> i preventivi, <i>ne riconosce</i> gli elementi significativi e confronta costi e benefici. <i>Redige correttamente</i> un proprio preventivo.	<i>Identifica</i> beni e servizi (anche nel proprio contesto), <i>ma non è realistico</i> nella loro quantificazione; <i>legge</i> i preventivi, <i>ne riconosce</i> gli elementi significativi, <i>ma non possiede criteri</i> di confronto per valutare costi e benefici. Di conseguenza <i>redige un proprio preventivo in modo inadeguato</i> .	<i>Identifica</i> in modo incompleto beni e servizi (anche nel proprio contesto); <i>legge</i> i preventivi, <i>riconosce</i> in questi <i>solo alcuni elementi significativi</i> . Di conseguenza <i>redige un proprio preventivo non corrispondente a realtà</i> .	<i>Identifica in modo incompleto</i> beni e servizi (anche nel proprio contesto); <i>non si informa</i> su i preventivi, <i>prende decisioni</i> sul proprio preventivo <i>in modo ingiustificato</i> .

RUBRICA GENERALE - AREA PROFESSIONALIZZANTE OPERATORE MECCANICO: MECCANICO COSTRUTTORE SU M.U.

Profilo

L'Operatore meccanico - Costruttore su M.U. possiede conoscenze tecnico-scientifiche e abilità operative in ambito meccanico. È in grado di lavorare particolari metallici e non metallici al banco e alle macchine utensili tradizionali (tornio e fresatrice) e a controllo numerico. È in grado di assemblare e regolare gruppi meccanici ed elettro-pneumatici. È in grado di eseguire disegni 2D con l'ausilio di tecnologie CAD.

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO	BUONO	SUFFICIENTE	INIZIALE
		100-90	89-75	74-60	59-0
Interpretare disegni meccanici e schemi	Disegnare particolari meccanici	Ricava in modo corretto i particolari da complessivi.	Ricava i particolari da complessivi con alcuni interventi del formatore.	Ricava i particolari da complessivi solo con alcuni interventi del formatore.	Non è in grado di ricavare i particolari da complessivi.
		Esegue in modo corretto disegni e schizzi quotati.	Esegue in modo non sempre corretto disegni e schizzi quotati.	Esegue a stento disegni per la quotatura.	Non è in grado di eseguire in modo corretto disegni e schizzi quotati.
		Utilizza la manualistica tecnica in piena autonomia.	Utilizza la manualistica tecnica con qualche aiuto da parte del formatore.	Utilizza a stento la manualistica tecnica ricavando l'indispensabile, e necessita a volte dell'aiuto del formatore.	Non è in grado di utilizzare la manualistica tecnica.
		Utilizza pacchetti applicativi CAD bidimensionali in piena autonomia.	Utilizza pacchetti applicativi CAD bidimensionali in buona autonomia.	Utilizza a stento pacchetti applicativi CAD bidimensionali e necessita a volte dell'aiuto del formatore.	Non è in grado di utilizzare pacchetti applicativi CAD bidimensionali in modo autonomo e necessita del continuo aiuto del formatore.
	Montare e regolare sistemi elettrici-pneumatici	Legge la simbologia di componenti elettrici-pneumatici in modo corretto.	Legge la simbologia di componenti elettrici-pneumatici con qualche errore.	Legge a stento la simbologia di componenti elettrici-pneumatici e necessita di alcuni interventi del formatore.	Non sa leggere la simbologia di componenti elettrici-pneumatici e necessita di continuo aiuto del formatore.
		Legge schemi di impianti elettrici-pneumatici in piena autonomia in modo corretto.	Legge con qualche piccola difficoltà schemi di impianti elettrici-pneumatici.	Legge a stento gli schemi di impianti elettrici-pneumatici e necessita di alcuni interventi del formatore.	Non è in grado di leggere schemi di impianti elettrici-pneumatici e necessita del continuo aiuto del formatore.
		Collega la componentistica elettrica-pneumatica in modo corretto e autonomo.	Collega la componentistica elettrica-pneumatica in parziale correttezza senza l'aiuto del formatore.	Ha alcune difficoltà nel collegare la componentistica elettrica-pneumatica e a volte necessita di alcuni interventi del formatore.	Non è in grado di collegare la componentistica elettrica-pneumatica.
		Regola l'impianto in modo corretto e autonomo.	Regola l'impianto con buona autonomia e correttezza.	Regola l'impianto a stento e a volte necessita dell'aiuto del formatore.	Non è in grado di regolare l'impianto e necessita di continuo aiuto del formatore.
		Collauda l'impianto in piena autonomia e modo corretto.	Collauda l'impianto in buona autonomia e con qualche incertezza.	Collauda l'impianto con alcune difficoltà e a volte necessita dell'aiuto del formatore.	Non è in grado di collaudare l'impianto in modo corretto.

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO	BUONO	SUFFICIENTE	INIZIALE
		100-90	89-75	74-60	59-0
Organizzare il posto di lavoro	Produrre particolari meccanici alle M.U.	Allestisce la macchina, le attrezzature e gli utensili <i>in autonomia e in modo corretto</i> .	Allestisce la macchina, le attrezzature e gli utensili <i>in autonomia e in modo parzialmente corretto</i> .	Allestisce la macchina, le attrezzature e gli utensili <i>con alcune difficoltà e con l'aiuto del formatore</i> .	<i>Non sa</i> allestire la macchina, le attrezzature e gli utensili in autonomia per cui <i>nessita del continuo aiuto del formatore</i> .
		Imposta parametri tecnici in modo corretto <i>senza l'aiuto del formatore</i> .	Imposta parametri tecnici in modo corretto <i>con qualche aiuto del formatore</i> .	<i>Ha alcune difficoltà</i> nell'impostare i parametri tecnici e <i>richiede l'aiuto del formatore</i> .	<i>Non sa</i> impostare i parametri tecnici in modo corretto e <i>nessita di continuo aiuto del formatore</i> .
		Utilizza attrezzature e strumenti in modo autonomo e corretto.	Utilizza le attrezzature e gli strumenti in modo corretto e <i>con pochi aiuti del formatore</i> .	<i>Ha difficoltà</i> nell'utilizzare attrezzature e strumenti in modo corretto e <i>ricorre all'aiuto del formatore</i> .	<i>Non sa</i> utilizzare le attrezzature e gli strumenti in modo corretto ma <i>nessita del continuo aiuto del formatore</i> .
Valutare le fasi di lavoro	Aggiustare e assemblare al banco	Utilizza attrezzature e strumenti in modo autonomo e corretto.	Utilizza le attrezzature e gli strumenti in modo corretto <i>con pochi interventi del formatore</i> .	<i>Ha difficoltà</i> nell'utilizzare attrezzature e strumenti in modo corretto e <i>ricorre all'aiuto del formatore</i> .	<i>Non sa</i> utilizzare le attrezzature e gli strumenti in modo corretto ma <i>nessita di continuo aiuto del formatore</i> .
		Effettua recuperi di anomalie in modo corretto <i>senza l'aiuto del formatore</i> .	Effettua recuperi di anomalie in modo corretto <i>con pochi interventi del formatore</i> .	Recupera le anomalie <i>a stento ma in forma corretta e necessita a volte dell'aiuto del formatore</i> .	<i>Non è in grado</i> di recuperare le anomalie e <i>nessita di continuo aiuto del formatore</i> .
	Produrre particolari meccanici alle M.U.	Effettua spostamenti <i>con giuste misure di intensità, pressione e ritmo</i> .	Effettua spostamenti <i>con alcune difficoltà</i> a mantenere il ritmo, <i>ma esegue il tutto in modo corretto</i> .	Esegue spostamenti <i>in modo non pienamente corretto</i> sbagliando a volte il ritmo, l'intensità o la pressione e <i>a volte necessita dell'aiuto del formatore</i> .	Esegue spostamenti <i>sbagliando</i> intensità, pressione e ritmo e <i>nessita di continuo aiuto del formatore</i> .
		Esegue lavorazioni alle M.U. in forma corretta e in piena autonomia.	Effettua lavorazioni alle M.U. in piena autonomia <i>ma con qualche errore</i> .	Esegue <i>a stento</i> lavorazioni alle M.U. e <i>con aiuti del formatore</i> .	<i>Non è in grado</i> di eseguire le lavorazioni alle M.U. e <i>nessita di continuo sostegno del formatore</i> .
	Effettuare controlli e misurazioni	Controlla la funzionalità di complessivi in piena autonomia e in forma corretta.	Controlla la funzionalità di complessivi in forma corretta, <i>ma ricorre ad alcuni suggerimenti del formatore</i> .	Controlla <i>a stento e con alcuni aiuti del formatore</i> la funzionalità di complessivi.	<i>Non è in grado</i> di controllare la funzionalità di complessivi e <i>nessita di continuo aiuto del formatore</i> .
		Controlla la rugosità di una superficie utilizzando in autonomia e in modo corretto lo strumento di misura adatto.	Controlla la rugosità di una superficie <i>in autonomia e in modo sostanzialmente corretto</i> .	Controlla <i>con difficoltà</i> la rugosità di una superficie, e <i>chiede a volte aiuto al formatore</i> .	<i>Non è in grado</i> di scegliere e utilizzare gli strumenti di controllo per le superfici.
		Controlla le tolleranze di forma sapendo scegliere gli strumenti adatti e utilizzando in modo corretto.	Mostra <i>difficoltà</i> nello scegliere lo strumento adatto, <i>ma lo usa in piena autonomia e correttezza</i> .	Sceglie <i>con difficoltà</i> gli strumenti adatti per controllare la forma e <i>li usa a volte aiutato dal formatore</i> .	<i>Non è in grado</i> di scegliere e utilizzare gli strumenti per controllare la forma <i>se non aiutato di continuo dal formatore</i> .
		Esegue <i>in autonomia e in modo corretto</i> il controllo dimensionale di pezzi scegliendo lo strumento adatto alla quota da rilevare.	Esegue <i>correttamente</i> il controllo dimensionale di pezzi scegliendo, <i>con l'aiuto del formatore</i> lo strumento adatto alla quota da rilevare.	Esegue <i>con alcune incertezze</i> il controllo dimensionale di pezzi scegliendo <i>con l'aiuto del formatore</i> lo strumento adatto alla quota da rilevare.	<i>Non è in grado</i> di eseguire il controllo dimensionale di pezzi e <i>non sa scegliere</i> lo strumento adatto alla quota da rilevare.

COMPETENZE	ATTIVITÀ	OTTIMO 100-90	BUONO 89-75	SUFFICIENTE 74-60	INIZIALE 59-0
Valutare le fasi di lavoro	Montare e regolare sistemi elettrici-pneumatici	Collauda l'impianto in piena autonomia e in maniera corretta.	Collauda l'impianto con alcune difficoltà, ma non ricorre all'aiuto del formatore.	Collauda a stento l'impianto con alcuni interventi del formatore.	Non è in grado di collaudare l'impianto se non con il continuo aiuto del formatore.

LA REALIZZAZIONE DEI PASSAGGI

Domanda di passaggio

Al Dirigente scolastico dell'Istituto/Direttore CFP

Al Direttore del CFP/Dirigente Scolastico dell'Istituto

...I... sottoscritt..., genitore dell'alunna/o

iscritta/o alla classe sez. indirizzo

iscritta/o al corso

TENUTO CONTO

degli interessi dimostrati dallo studente

di (altro):

CHIEDE

il passaggio ad altro indirizzo esterno

(Denominazione del CFP/Istituzione scolastica

(Settore/Classe scelto/a

DICHIARA

di essere disponibile a concordare azioni che facilitino il passaggio e di essere consapevole che esso potrà comportare orari e sedi diversi da quelli attuali.

Data Firma del genitore (o di chi ne fa le veci)

.....

Firma dell'interessata/o

.....

Confronto requisiti richiesti e posseduti**COMPETENZE DI BASE**

Aree formative	Unità di apprendimento (ove esistenti)	REQUISITI RICHIESTI (dal soggetto ricevente)	Requisiti posseduti Competenze acquisite Attività svolte (certificati/attestati da chi invia)	Strumenti di verifica
Linguaggi				
Tecnologica				
Scientifica				
Storico-socio-economica				
Altro (specificare)				

COMPETENZE TECNICO PROFESSIONALI E TRASVERSALI

Area/Settore formativo	Unità di apprendimento (ove esistenti)	REQUISITI RICHIESTI (dal soggetto ricevente)	Requisiti posseduti Competenze acquisite Attività svolte (certificati/attestati da chi invia)	Strumenti di verifica
Competenze professionali comuni				
Competenze professionali specifiche				
Stage				
Capacità personali				
Altro (specificare)				

Crediti riconosciuti	Sono i crediti riconosciuti dalla scuola/CFP che accoglie e dovranno essere suddivisi per aree formative e unità formative/di apprendimento.
Necessità di intervento formativo tramite LARSA	
Indicazioni metodologiche	
Altre indicazioni (tempi, luoghi...)	

Data

Referenti

.....

.....

.....

Convenzione tra organismi

Al dirigente scolastico dell'Istituto/Al Direttore del CFP

Al Referente del Servizio Orientamento

OGGETTO: progetto passaggio

tra il CFP/Istituto (di destinazione)

e l'Istituto/CFP (di provenienza)

In relazione alla richiesta in oggetto e in ottemperanza alla normativa in vigore

SI PROPONE

per lo studente il passaggio per accedere nell'anno

al corso settore anno

alla classe Sezione Indirizzo

Si dispone di organizzare il seguente LABORATORIO di recupero e sviluppo degli apprendimenti:

Area formativa	Obiettivi formativi	Attività da svolgere per acquisire l'obiettivo formativo
Linguaggi		
Socio-storico-economica		
Scientifica		
Tecnologica		
Professionale		
Altro		

Per la realizzazione di tale laboratorio si dispone quanto segue:

Tempi	
Luogo di attuazione	
Formatori/Docenti	
Metodologie formative e di accompagnamento	
Metodologie di verifica/valutazione	
Sospensione (anche parziale) dell'attività	

Modelli per il riconoscimento dei crediti

Per l'attestazione dei crediti in ingresso si utilizzerà la modulistica proposta dall'accordo in Conferenza Unificata del 28 ottobre 2004 riguardante la certificazione finale e intermedia ed il riconoscimento dei crediti.

In particolare si userà l'allegato C per il riconoscimento dei crediti in ingresso al percorso di Formazione Professionale e i modelli A e B per il riconoscimento dei crediti per il passaggio ai corsi di istruzione secondaria superiore.

Capitolo IV

GUIDA ALLA IMPLEMENTAZIONE DEL PORTFOLIO

“*Il mio Portfolio*”, modello di Portfolio proposto dall’ATS CNOS-FAP Sperimentazione Triennale Regione Piemonte, può essere definito come una raccolta significativa di lavori ed esperienze che mira a *documentare* il progresso e a *raccontare* il percorso svolto dagli allievi evidenziando le disposizioni, le abilità, le conoscenze e le competenze acquisite. Il modello, elaborato in collaborazione con il Prof. Comoglio, docente dell’Università Pontificia Salesiana, include nella sua struttura le schede del *Libretto Formativo* della Regione Piemonte e le sezioni tratte dal *Libretto Formativo del Cittadino* previsto dall’articolo 2 del D.Lgs. 276/2003 attuativo della Legge 30 del 2003, e integra quanto indicato dall’Accordo Stato-Regioni del 18 febbraio 2000 e dal Decreto Ministeriale 174/2001.

1. Avvertenze generali

Il portfolio non deve essere utilizzato allo stesso modo in cui di solito si utilizzano le forme di valutazione tradizionali. Esso è da considerare non uno strumento di valutazione *dell’allievo* da parte del formatore, ma uno strumento utile a *responsabilizzare* l’allievo riguardo al proprio progresso professionale. Nel costruire il proprio portfolio, l’allievo è indotto a *riflettere su come sta progredendo*, e ad *osservare attraverso le prestazioni che gli sono richieste come sta conseguendo il profilo professionale* che intende realizzare.

Il portfolio non è da usare come un “registro dei voti”, e neppure come un mezzo più sofisticato per sollecitare un maggior impegno. L’obiettivo che si propone di raggiungere è quello di fare in modo che l’allievo possa “vedersi” nel proprio sviluppo professionale (*valutazione formativa*) e alla fine dimostrare il livello di competenza professionale conseguito (*valutazione sommativa*).

Per questi motivi il portfolio proposto ha la sottolineatura *mio*. All’inizio l’allievo inserisce dentro di esso “tutte le cose che fa”, e da queste cose scopre i propri punti di forza e di debolezza, si rende conto di quello che deve fare per migliorare. I giudizi espressi sulle prestazioni non devono apparire come giudizi di valutazione o giudizi di controllo dell’impegno profuso nell’apprendimento (*valutazione dell’apprendimento*), ma un giudizio su dove e come migliorare. Le prestazioni richieste devono essere giustificate come necessarie per realizzare il profilo professionale (*valutazione per l’apprendimento*).

È bene tornare a sottolineare che il portfolio non è un documento burocratico con scopi di certificazione in mano ai formatori, ma uno strumento auto-educativo che raccoglie la documentazione della propria crescita professionale. Solo al termine, se-

lezionando i prodotti realizzati, il portfolio può diventare una “certificazione” del conseguimento della propria professionalità.

2. Il modello di portfolio

Il modello proposto è organizzato per SEZIONI TEMATICHE che contengono al loro interno schede riepilogative di vario genere per il rilevamento delle disposizioni personali e per l’autovalutazione del proprio comportamento, testimonianze delle attività svolte, valutazioni e riflessioni sulle abilità dimostrate, esperienze svolte prima o durante la professionalizzazione, valutazioni certificative finali.

Questa guida ha la funzione di fornire materiali e suggerire l’utilizzazione educativa degli strumenti proposti. Pertanto si indicano per ogni sezione gli obiettivi e per le singole schede chi partecipa alla loro stesura e se devono essere applicate. In merito all’applicazione si indica quali parti sono da considerare obbligatorie (alcune parti sono obbligatorie ma personalizzabili dagli Enti utilizzando i materiali che sono patrimonio degli stessi, come per esempio nella sezione orientamento o nella sezione stage) o facoltative.

Le parti definite come obbligatorie, non vanno intese in modo coercitivo, ma come punti di attenzione richiesti dalle indicazioni regionali e nazionali. Le parti facoltative corrispondono alla sperimentazione di elementi e strumenti collegati alla metodologia della valutazione autentica. Resta inteso che ogni team di corso se necessario deciderà quali adeguamenti apportare al modello, nel rispetto della normativa vigente in materia e delle buone prassi maturate all’interno dei centri.

Ovviamente l’applicazione sarà graduale e adattata alle esigenze di ogni singolo Centro di formazione.

Per alcune sezioni, si forniscono anche alcuni suggerimenti metodologici circa l’utilizzo dei materiali allegati.

Per approfondimenti di carattere metodologico riguardo all’utilizzo del portfolio e ai contributi teorici della Valutazione Autentica, si rimanda ai capitoli “Il portfolio nella formazione professionale” e “Scenario”.

3. INDICE DELLE SEZIONI E DELLE SCHEDE

1. INTRODUZIONE

- *Scheda I-1:* Presentazione
- *Scheda I-2:* Riepilogo

2. PERSONALE

- *Scheda II-1:* Informazioni personali (Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*)
- *Scheda II-2:* Precedenti esperienze scolastiche formative e lavorative considerate importanti (Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*)
- *Scheda II-3:* Esperienze formative (Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*)
- *Scheda II-4:* Esperienze Lavorative/Professionali (Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*)
- *Scheda II-5:* Autovalutazione del Comportamento
- *Scheda II-6:* Valutazione del Comportamento da parte del Team di Corso
- *Scheda II-7:* Valutazione del Comportamento nel corso dei tre anni

3. OBIETTIVI PER LA VITA

- *Scheda III-1:* Gli obiettivi per la vita
- *Scheda III-2:* Impegno/Decisione
- *Scheda III-3:* Autovalutazione
- *Scheda III-4:* Valutazione del Team

4. ORIENTAMENTO

- *Scheda IV-1:* Percorsi di orientamento precedenti (*Libretto Formativo*)
- *Scheda IV-2:* Profilo orientativo iniziale
- *Scheda IV-3:* Profilo orientativo in itinere
- *Scheda IV-4:* Profilo orientativo finale

5. PROFESSIONALITÀ

- *Scheda V-1:* Profilo Professionale (*Libretto Formativo*)
- *Scheda V-2:* Percorso Formativo (*Libretto Formativo*)
- *Scheda V-3:* Revisione Progetto Personale (*Libretto Formativo*)
- *Scheda V-4:* Personalizzazione del percorso (*Libretto Formativo*)
- *Scheda V-5:* *La prestazione.* Presentazione della prestazione

- *Scheda V-6: La prestazione.* Scheda della prestazione
- *Scheda V-7: La prestazione.* Rubrica di valutazione e valutazione conseguita
- *Scheda V-8: La prestazione.* Documentazione della prestazione
- *Scheda V-9: La prestazione.* Riflessione sulla prestazione

6. STAGE

- *Scheda VI-1: Stage aziendale (Libretto Formativo)*
- *Scheda VI-2: Descrizione azienda*
- *Scheda VI-3: Riflessione ambiente*
- *Scheda VI-4: Descrizione prodotto*
- *Scheda VI-5: Rubrica di valutazione dello Stage - Periodo Iniziale*
- *Scheda VI-6: Rubrica di valutazione dello Stage - Periodo Intermedio*
- *Scheda VI-7: Rubrica di valutazione dello Stage - Periodo Finale*
- *Scheda VI-8: Soddisfazione azienda*
- *Scheda VI-9: Soddisfazione allievi*

7. VALUTAZIONE DEL PROGRESSO DELL' APPRENDIMENTO

LA CERTIFICAZIONE e LA GESTIONE DEI CREDITI FORMATIVI

- *Scheda VII-1: Competenze rilevate/crediti riconosciuti/conoscenze acquisite (Libretto Formativo)*
- *Scheda VII-2: Acquisizioni certificate durante il percorso (Libretto Formativo)*
- *Scheda VII-3: Acquisizioni certificate al termine del percorso (Libretto Formativo)*
- *Scheda VII-4: Competenze acquisite in percorsi di apprendimento (Sezione 2 Libretto Formativo del Cittadino)*

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

- *Scheda VII-5: Valutazione del mio apprendimento attraverso il portfolio (Rubriche di valutazione)*

LA REALIZZAZIONE DEI PASSAGGI

- *Scheda VII-6: Domanda di passaggio*
- *Scheda VII-7: Confronto requisiti richiesti e posseduti*
- *Scheda VII-8: Convenzione tra organismi*
- *Scheda VII-9: Modelli di riconoscimenti per i crediti*

4. GUIDA ALLE SEZIONI E ALLE SCHEDE

La **Sezione Prima** INTRODUZIONE introduce l'allievo al senso del suo portfolio. A che cosa mi servirà? Che cosa conterrà? A che cosa è finalizzato?

Nella **Presentazione** l'allievo scrive gli scopi – tra quelli descritti – che avrà per lui il portfolio, e subito sotto riporta il profilo professionale offerto dalla Regione Piemonte. La compilazione di questa pagina offre l'occasione di chiarire il senso e il valore del portfolio, del suo uso, del suo contenuto e della sua appartenenza.

Nella seconda parte l'allievo traccia il profilo professionale meta del suo percorso formativo. È opportuno che l'allievo faccia questo riflettendo sulle competenze che dovrà apprendere. Sarà altrettanto opportuno che il formatore o il tutor illustri il profilo descrivendo in maniera concreta la sua meta formativa.

Nel **Riepilogo** si riportano tutte le sezioni di cui è composto il Portfolio.

❑ **Obiettivo**

- Spiegare il senso e l'uso del portfolio per la propria crescita umana e professionale.
- Esaminare le parti di cui è costituito
- Riflettere sulle competenze professionali da acquisire

❑ **Chi**

- *Scheda I-1*: Presentazione Allievi
- *Scheda I-2*: Riepilogo Allievi

❑ **Applicazione**

- *Scheda I-1*: Presentazione Obbligatoria
- *Scheda I-2*: Riepilogo Obbligatoria

❑ **Suggerimenti metodologici**

- Si sottolinea lo scopo distintivo del portfolio: raccogliere i lavori personali dell'allievo e dimostrare la sua crescita umana e professionale.

La **Sezione Seconda** PERSONALE raccoglie informazioni anagrafiche, a cui sono associate altre eventuali informazioni relative al proprio comportamento manifestato all'interno del Centro Professionale.

La sezione è stata modificata passando dal modello del *Libretto Formativo* dell'allievo al modello del *Libretto Formativo del Cittadino - Sezione 1*. Questa scheda può essere collegata ad attività inerenti l'educazione alla cittadinanza.

Se proviene da altre esperienze scolastiche, formative e lavorative precedenti (*Sezione 1 Libretto del Cittadino*), l'allievo preciserà quali ha svolto e quali titoli ha conseguito.

Sono poi proposte delle schede di autovalutazione sul comportamento dimostrato nel Centro di Formazione. La *Scheda di Autovalutazione* e la *Scheda di Valuta-*

zione del Team di Corso sono identiche e devono essere compilate separatamente in tempi stabiliti (una volta al trimestre). Compilate separatamente, possono essere occasione per stabilire un dialogo educativo proficuo tra tutor e allievo.

Il giudizio discusso e concordato può essere registrato su una *Scheda Riassuntiva nei Tre Anni*. La scheda viene conservata in duplice copia nel *Dossier del Corso* e nel *Portfolio dell'Allievo*.

❑ **Obiettivo**

- Raccogliere informazioni di carattere anagrafico e altre relative a percorsi formativi realizzati:
 - ▷ Registrare i titoli di Istruzione e Formazione
 - ▷ Registrare le esperienze formative
 - ▷ Registrare le esperienze lavorative/professionali
 - ▷ Registrare altre esperienze culturali e significative
- Esaminare e riflettere sul proprio comportamento in un ambiente

❑ **Chi**

- *Scheda II-1*: Informazioni personali
(Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*) Allievi
- *Scheda II-2*: Precedenti esperienze scolastiche formative e lavorative considerate importanti
(Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*) Allievi
- *Scheda II-3*: Esperienze formative
(Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*) Allievi
- *Scheda II-4*: Esperienze Lavorative/Professionali
(Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*) Allievi
- *Scheda II-5*: Autovalutazione del Comportamento Allievi
- *Scheda II-6*: Valutazione del Comportamento da parte del Team di Corso Team di corso
- *Scheda II-7*: Valutazione del Comportamento nel corso dei tre anni Tutor/coordinatore

❑ **Applicazione**

- *Scheda II-1*: Informazioni personali
(Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*) Obbligatoria
- *Scheda II-2*: Precedenti esperienze scolastiche formative e lavorative considerate importanti
(Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*) Obbligatoria
- *Scheda II-3*: Esperienze formative
(Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*) Obbligatoria
- *Scheda II-4*: Esperienze Lavorative/Professionali
(Sezione 1 *Libretto Formativo del Cittadino*) Obbligatoria
- *Scheda II-5*: Autovalutazione del Comportamento Facoltativa
- *Scheda II-6*: Valutazione del Comportamento da parte del Team di Corso Facoltativa
- *Scheda II-7*: Valutazione del Comportamento nel corso dei tre anni Facoltativa

❑ **Suggerimenti metodologici**

- Spiegare le Schede agli allievi. Discuterle con loro. Rilevarne la scadenza trimestrale. Sottolineare che una sarà compilata dall'allievo stesso e un'altra dal team. Dalla Scheda finale compilata alla fine dei tre anni si potrà rilevare il “miglioramento” conseguito.

La *Sezione Terza* raccoglie un elenco di OBIETTIVI formativi PER LA VITA. Essi descrivono le tendenze e le sensibilità che il Centro e l'allievo stesso assumono come obiettivi di vita. Un autore le definisce come “ciò che rimane nell'allievo una volta dimenticati tutti i contenuti delle aree formative appresi”. Altri autori considerano gli atteggiamenti riportati nella sezione come obiettivi importanti da educare per il secolo XXI.

In ogni caso molti studiosi e ricercatori convengono che nel passato queste “disposizioni” sono state considerate per lo più “implicitamente” attraverso le prestazioni di apprendimento richieste, ma che oggi devono essere apertamente educate e valutate negli allievi. Ricorrendo ad una metafora, si potrebbero descrivere le disposizioni dicendo che il vetro è “facile” a rompersi, che il ghiaccio ha la “tendenza” a sciogliersi e che il diamante ha la “proprietà” della durezza. Le disposizioni sono realtà che non si possono osservare. Sono aspetti, inclinazioni, tendenze, atteggiamenti che si manifestano in presenza di certe condizioni e che certe situazioni stimolano. Diversamente dalle abilità, non sono mai pienamente possedute. Ennis (1985, 1996) ritiene che l'*inclinazione* sia la componente essenziale della disposizione. La disposizione è una inclinazione *stabile* ad attivarsi in un certo modo ogni volta che la situazione lo richiede. Chi ha l'inclinazione ad essere *preciso e accurato* risponde in questo modo ogni volta che la situazione lo richiede. Allo stesso modo, chi ha la disposizione a *persistere* reagisce impegnandosi ogni qualvolta incontra una difficoltà, mentre chi è *curioso* si dimostra tale ogni volta che scopre di non sapere qualcosa.

La disposizione non è un “saper fare” qualcosa. È possibile che alcune persone sappiano fare qualcosa, ma non essere inclini a farle. Altre possono essere inclini a fare qualcosa, ma non dispongono dell'abilità ad operare in un certo modo. Si potrebbe essere buoni meccanici, elettricisti, grafici, ma non essere persone precise e accurate o persistenti. Sebbene non si esigano reciprocamente, sensibilità e abilità sono importanti perché non vi è motivo di possedere una disposizione senza la presenza di abilità.

Nel mondo del lavoro spesso le disposizioni che una persona possiede diventano più rilevanti delle abilità che ha acquisito. Non di meno, anche lo sviluppo di una professionalità è sostenuta e sollecitata dalla presenza di queste caratteristiche.

In una valutazione, se la persona non mostra realmente un qualche comportamento (che presumibilmente richiede l'appropriata sensibilità e abilità) è molto difficile poter affermare che sia in possesso di una disposizione. Dove si manifestano le disposizioni nella formazione professionale? Nelle prestazioni o nei compiti professionali. Ogni formatore può riflettere e considerare quali disposizioni siano presenti o assenti nella prestazione che richiede ad un allievo. Un compito può richiedere “impegno e resistenza prolungata”, un altro “responsabilità”, un

altro ancora “controllo”, un altro, infine, può richiedere di “essere creativi”. Ecc. Come possono essere utilizzate queste schede?

Un primo modo è quello di inserire la disposizione che si ritiene appropriata nel compito richiesto e quindi nella rubrica di valutazione. La disposizione sarà giudicata secondo il modo in cui si manifesterà nella prestazione.

Un secondo modo è quello di preannunciare chiaramente agli allievi che nell’anno o per un periodo di tempo (tre/quattro mesi) i compiti e le prestazioni che verranno richieste intendono anche valutare una o due disposizioni. La scelta del formatore cadrà su quella ritenuta più assente nel corso.

Un terzo modo può essere quello di chiedere all’allievo di “autoeducarsi” su qualcuna di esse e periodicamente di controllare il proprio impegno.

Infine è possibile utilizzare le schede proposte nello stesso modo in cui si utilizzano le schede del comportamento. Su alcune disposizioni assunte come progetto educativo si procede ad una autovalutazione dello studente e ad una valutazione del team del corso. Alla fine del trimestre o quadrimestre è prevista una comunicazione e una riflessione tra l’allievo e il tutor. A tale scopo sono offerte due schede finali per una autovalutazione e una valutazione del Team di corso. Naturalmente le schede dovranno essere concordate mesi prima del loro uso.

❑ **Obiettivo**

- Accrescere nell’allievo la consapevolezza delle disposizioni e incentivare il loro potenziamento.

❑ **Chi**

- | | |
|---|------------------------------|
| • <i>Scheda III-1</i> : Gli obiettivi per la vita | Tutor/Coordinatore/Formatore |
| • <i>Scheda III-2</i> : Impegno/Decisione | Tutor/Coordinatore/Allievi |
| • <i>Scheda III-3</i> : Autovalutazione | Allievi |
| • <i>Scheda III-4</i> : Valutazione del Team | Team di corso |

❑ **Applicazione**

- | | |
|---|-------------|
| • <i>Scheda III-1</i> : Gli obiettivi per la vita | Facoltativa |
| • <i>Scheda III-2</i> : Impegno/Decisione | Facoltativa |
| • <i>Scheda III-3</i> : Autovalutazione | Facoltativa |
| • <i>Scheda III-4</i> : Valutazione del Team | Facoltativa |

❑ **Suggerimenti metodologici**

- Spiegare agli allievi l’importanza delle disposizioni nella vita pratica e professionale. Discutere con loro come il team sceglie alcune disposizioni e le inserisce nelle prestazioni di apprendimento professionale. Rilevare come esse siano valutate nelle rubriche di valutazione delle prestazioni. L’importanza di questa valutazione e delle schede è soprattutto rivolta ad osservare il “miglioramento” conseguito.

Spesso la formazione può diventare una routine di prestazioni e di apprendimenti. È importante richiamare l’attenzione dell’allievo su come crescere “rivedendo” il proprio progetto formativo e professionale.

La **Sezione Quarta** ORIENTAMENTO raccoglie la documentazione che attesta le esperienze più significative e le occasioni di crescita nella conoscenza di se stessi, finalizzate ad un'adeguata scelta dei percorsi formativo-lavorativi.

In queste schede (*Iniziale, in Itinere e Finale*) l'allievo riflette su se stesso ed esplicita (1) aspirazioni e interessi (intesi il più possibile in senso concreto, riferito all'ambito lavorativo/professionale); (2) capacità (relazionali, comunicative, metodo di studio...); (3) i punti forti e i punti deboli; predisposizione di un progetto personale.

È importante acquisire anche il punto di vista della famiglia e associarla alla delineazione del profilo del giovane.

Non sono schede da riprendere ogni momento. Sono tuttavia piste di riflessione che dovranno essere ogni tanto riconsiderate fino a giungere a una comprensione e decisione professionale alla fine del periodo di formazione. La Scheda finale sarà interessante e significativa per l'allievo se sarà preparata a partire da quelle precedenti.

□ **Obiettivo**

- Far riflettere l'allievo nel periodo di formazione sul suo progetto formativo, sulle sue capacità, doti, aspettative, e sui suoi punti di forza.

□ **Chi**

- *Scheda IV-1:* Percorsi di orientamento precedenti
(*Libretto Formativo*) Allievi
- *Scheda IV-2:* Profilo orientativo iniziale Orientatore/Allievi
- *Scheda IV-3:* Profilo orientativo in itinere Orientatore/Allievi
- *Scheda IV-4:* Profilo orientativo finale Orientatore/Allievi

□ **Applicazione**

- *Scheda IV-1:* Percorsi di orientamento precedenti
(*Libretto Formativo*) Obbligatoria
- *Scheda IV-2:* Profilo orientativo iniziale Obbligatorio
Personalizzabile dagli Enti
- *Scheda IV-3:* Profilo orientativo in itinere Obbligatorio
Personalizzabile dagli Enti
- *Scheda IV-4:* Profilo orientativo finale Obbligatorio
Personalizzabile dagli Enti

□ **Suggerimenti metodologici**

- Da effettuarsi durante le attività di accoglienza e accompagnamento iniziale, in itinere e finale. La Scheda Iniziale sarà preparata all'inizio del percorso di formazione, mentre la Scheda in Itinere potrebbe essere ripresa più volte segnando la data delle riflessioni e cogliendo in questo modo il proprio divenire e crescere. La Scheda Finale riassume le due precedenti, le analizza, ne coglie lo sviluppo fondandosi su esperienze formative rilevanti vissute per:
 - 1) esaltarne la significatività e il contributo in termini di formazione personale, autostima, capacità comunicative e relazionali, acquisizione di un metodo di studio e di lavoro;
 - 2) elaborare un progetto personale per il futuro (aspirazioni, interessi, opportunità e vincoli, indicazioni da parte della famiglia...);
 - 3) sostenere la transizione (indicazioni nel progetto in merito al proseguimento del cammino formativo/lavorativo).

La **Sezione Quinta** LA PROFESSIONALITÀ si può dire che rappresenti la parte del portfolio di cui si deve avere particolare cura e attenzione.

La sezione si divide in due parti:

- 1) nella prima, in alcune schede iniziali (*Scheda V-1, V-2, V-3 e V-4*) si descrive il Profilo Professionale e il Percorso Formativo, si indicano le competenze e le capacità da acquisire, le attività e le azioni da eseguire (si veda quanto indicato dalla Regione Piemonte)
- 2) nella seconda parte, si presentano *Le Prestazioni Professionali*.

Nella *prima parte* della sezione si presenta il Profilo Professionale (*Scheda V-1*) che evidenzia le competenze, le capacità e le attività che l'allievo deve apprendere. Successivamente il Profilo propone alcune Schede illustrano il Percorso Formativo (*Scheda V-2*) che dovrebbe indicare e far conoscere all'allievo il percorso formativo dell'anno, la Revisione del Progetto Personale (*Scheda V-3*) nella quale si definiscono eventualmente parti specifiche di percorso formativo, ed infine, una Personalizzazione del Percorso (*Scheda V-4*) nella quale si stabiliscono per il singolo studente o specifici approfondimenti o richieste di recuperi.

Nella *seconda parte* della sezione vanno collocate le prestazioni che nella programmazione curricolare si ritengono formative della professionalità dell'allievo. Inizialmente si raccolgono tutte le prestazioni, ma alla fine anno si raccoglieranno solo quelle significative che sono in linea con le finalità stabilite del portfolio.

È anche opportuno ricordare che le prestazioni non sono da accostare ai compiti tradizionali. Esse devono costituire delle prove autentiche, cioè prove che includono un argomento centrale dell'apprendimento professionale dello studente, impegnano gli allievi in una attività ricca di apprendimenti, propongono situazioni analoghe a quelle della vita reale.

Sia nel testo sul Portfolio che nell'esemplare di portfolio offerto a titolo di esempio è riportata una prestazione. Quando viene riposta nel Portfolio, essa deve essere corredata di diversi elementi:

- 1) Presentazione della prestazione
- 2) Descrizione del compito richiesto
- 3) Rubrica di valutazione con l'indicazione della valutazione conseguita
- 4) Commento di riflessione sull'esecuzione da parte dell'allievo e del formatore.

La prestazione deve essere presentata come un'attività che si svolge nel mondo reale, indicando il ruolo che dovrà svolgere l'allievo, il contesto nel quale è chiamato a operare, il destinatario del suo lavoro, le qualità standard richieste al suo lavoro.

La prestazione dovrebbe richiedere alcune delle competenze previste nel Profilo Professionale redatto dalla Regione. L'attività di valutazione si concentrerà in modo particolare su queste competenze, ma non è detto che non si concentri anche su qualcun'altra (ad esempio, in riferimento alle disposizioni). La rubrica deve inoltre essere consegnata "con" la prestazione richiesta in modo che l'allievo sappia su quali criteri sarà giudicato. Questi accorgimenti assicurano una possibilità di riuscita migliore, una educazione all'autovalutazione, una imparzialità di giudizi.

Nel corso dell'anno questa parte del portfolio diventa molto ampia, ma dovrebbe ridursi con la selezione solo di alcuni prodotti alla fine dell'anno.

□ **Obiettivo**

- *Prima parte*
 - ▷ Descrivere il profilo professionale con le competenze e attività
 - ▷ Descrivere il percorso formativo in fasi e unità formative
 - ▷ Registrare le attività di revisione del progetto personale
 - ▷ Registrare le attività di personalizzazione del percorso
- *Seconda parte*
 - ▷ Realizzare un apprendimento significativo
 - ▷ Sviluppare competenze professionali
 - ▷ Incrementare/recuperare la motivazione ad apprendere
 - ▷ Accrescere la stima di sé
 - ▷ Educare ad autovalutarsi

□ **Chi**

- *Scheda V-1: Profilo Professionale (Libretto Formativo)* Tutor/Coordinatore
- *Scheda V-2: Percorso Formativo (Libretto Formativo)* Tutor/Coordinatore
- *Scheda V-3: Revisione Progetto Personale (Libretto Formativo)* Tutor/Coordinatore
- *Scheda V-4: Personalizzazione del percorso (Libretto Formativo)* Tutor/Coordinatore
- *Scheda V-5: La prestazione. Presentazione della prestazione* Allievi
- *Scheda V-6: La prestazione. Scheda della prestazione* Tutor/Coordinatore
- *Scheda V-7: La prestazione. Rubrica di valutazione e valutazione conseguita* Tutor/Coordinatore
- *Scheda V-8: La prestazione. Documentazione della prestazione* Allievi/Formatori
- *Scheda V-9: La prestazione. Riflessione sulla prestazione* Allievi/Formatori

□ **Applicazione**

- *Scheda V-1: Profilo Professionale (Libretto Formativo)* Obbligatoria
- *Scheda V-2: Percorso Formativo (Libretto Formativo)* Obbligatoria
- *Scheda V-3: Revisione Progetto Personale (Libretto Formativo)* Obbligatoria
- *Scheda V-4: Personalizzazione del percorso (Libretto Formativo)* Obbligatoria
- *Scheda V-5: La prestazione. Presentazione della prestazione* Obbligatoria
- *Scheda V-6: La prestazione. Scheda della prestazione* Obbligatoria
- *Scheda V-7: La prestazione. Rubrica di valutazione e valutazione conseguita* Obbligatoria
- *Scheda V-8: La prestazione. Documentazione della prestazione* Obbligatoria
- *Scheda V-9: La prestazione. Riflessione sulla prestazione* Obbligatoria

❑ **Suggerimenti metodologici**

- La compilazione di questa sezione presuppone una lettura attenta del testo sul portfolio, sul suo significato e sul suo valore aggiunto.
- Predisporre in anticipo le prestazioni e le rubriche di valutazione.
- Spiegare le rubriche (preparare delle “ancore” che ne precisino il significato). Questo serve per l’obiettivo della autovalutazione. Inserire nella rubrica una dimensione riguardo alla “disposizione”.
- Includere la documentazione relativa alla prestazione. Includere gli elaborati cartacei come prodotti delle prestazioni. Nel caso di prodotti non inseribili nel portfolio (pezzi meccanici, postazioni elettriche, piatti di cucina...), accludere una documentazione fotografica del processo e del prodotto finale.
- Curare la riflessione successiva alla prestazione.

La **Sezione Sesta**, propone schede utili per lo STAGE. È una realtà ormai nota a tutti i formatori. Questa esperienza comprende vari aspetti formativi e anche valutativi, ormai noti. Raccogliamo in sintesi gli obiettivi essenziali di ogni scheda, le responsabilità e la loro applicazione e alcuni consigli metodologici. Nel portfolio lo studente le riporterà compilate.

❑ **Obiettivo**

- Fornire una sintesi dell’esperienza di stage (*Libretto Formativo*)
- Conoscere gli aspetti principali dell’azienda in cui si effettua lo stage (*Descrizione azienda*)
- Riflettere sull’ambiente dell’azienda in cui si effettua lo stage (*Riflessione ambiente*)
- Descrivere i prodotti dell’azienda in cui si effettua lo stage (*Descrizione prodotto*)
- Valutare inizialmente lo stage dell’allievo (*Rubrica di valutazione - stage iniziale*)
- Valutare in itinere lo stage dell’allievo (*Rubrica di valutazione - stage intermedio*)
- Valutare alla fine lo stage dell’allievo (*Rubrica di valutazione - stage finale*)
- Valutare la soddisfazione dell’azienda in merito allo stage dell’allievo (*Soddisfazione azienda*)
- Valutare la soddisfazione dell’allievo in merito allo stage (*Soddisfazione allievi*)

❑ **Chi**

- | | |
|--|---------------------------------|
| • <i>Scheda VI-1: Stage aziendale</i>
(<i>Libretto Formativo</i>) | Tutor formativo/Tutor aziendale |
| • <i>Scheda VI-2: Descrizione azienda</i> | Allievi |
| • <i>Scheda VI-3: Riflessione ambiente</i> | Allievi |
| • <i>Scheda VI-4: Descrizione prodotto</i> | Allievi |
| • <i>Scheda VI-5: Rubrica di valutazione dello Stage. Periodo Iniziale</i> | Tutor formativo/Tutor aziendale |
| • <i>Scheda VI-6: Rubrica di valutazione dello Stage. Periodo Intermedio</i> | Tutor formativo/Tutor aziendale |
| • <i>Scheda VI-7: Rubrica di valutazione dello Stage. Periodo Finale</i> | Tutor formativo/Tutor aziendale |

- *Soddisfazione azienda* Tutor aziendale
- *Soddisfazione allievi* Allievo

□ **Applicazione**

- *Scheda VI-1: Stage aziendale (Libretto Formativo)* Obbligatorio
- *Scheda VI-2: Descrizione azienda* Obbligatorio
Personalizzabile dagli Enti
- *Scheda VI-3: Riflessione ambiente* Obbligatorio
Personalizzabile dagli Enti
- *Scheda VI-4: Descrizione prodotto* Obbligatorio
Personalizzabile dagli Enti
- *Scheda VI-5: Rubrica di valutazione dello Stage. Periodo Iniziale* Obbligatorio
- *Scheda VI-6: Rubrica di valutazione dello Stage. Periodo Intermedio* Obbligatorio
- *Scheda VI-7: Rubrica di valutazione dello Stage. Periodo Finale* Obbligatorio
- *Scheda VI-8: Soddisfazione azienda* Obbligatorio
- *Scheda VI-9: Soddisfazione allievi* Obbligatorio

□ **Suggerimenti metodologici**

- *Scheda VI-5: Periodo Iniziale.* Si utilizza la rubrica della Regione
- *Scheda VI-6: Periodo Intermedio.* Confrontare con la valutazione precedente. Si utilizza la rubrica della Regione
- *Scheda VI-7: Periodo Finale.* Confrontare con la valutazione precedente. Si utilizza la rubrica della Regione.

La **Sezione Settima**, LA VALUTAZIONE DEL *miò* PORTFOLIO, comprende alcune schede che fanno riferimento a varie forme di valutazione: *Valutazione Sommativa di Fine Anno*, *Valutazione di Fine Corso di Formazione*, *Valutazione di Passaggio* da un ordine di scuola ad un altro, *Certificazione della Regione* delle competenze acquisite.

A) La *Valutazione Sommativa di Fine Anno* è data dalla Valutazione del Portfolio realizzato durante l'anno, e "riassume" la valutazione delle competenze e attività attraverso le Rubriche Generali Comuni del Profilo.

A tale riguardo, l'allievo preparerà le prestazioni che sceglierà come significative tra quelle realizzate durante l'anno, e la selezione sarà giudicata dal team dei formatori. Nella selezione potranno anche essere introdotte prestazioni di approfondimento o di sviluppo. Ognuna delle prestazioni dovrà sempre indicare (1) "perché" è stata introdotta, (2) "che cosa" intende dimostrare dell'apprendimento e (3) la valutazione conseguita. Il formatore (o il tutor) potrà/dovrà aiutare e guidare l'allievo nel processo di selezione, oppure egli stesso potrà anche scegliere di inserire qualche prestazione che ritiene significativa.

La raccolta (cioè il Portfolio) sarà valutata dal team dei formatori utilizzando le

Rubriche Generali Comuni del Profilo tratte dalla proposta di valutazione della Regione Piemonte. Essendo “analitiche”, le rubriche non consentiranno una valutazione “olistica” (cioè sommativa o globale). Questo significa che agli allievi sarà fornita una valutazione che non dà un giudizio complessivo, ma fornisce solo una misura dello sviluppo raggiunto in singole abilità.

Per un giudizio “olistico” (cioè sommativi o globale) sarà necessario formulare, sulla base degli indicatori forniti, un giudizio sintetico che esprima il Giudizio Generale dell’allievo rispetto al Profilo fornito dalla Regione Piemonte.

B) Per quanto riguarda la *Valutazione Sommativa di Fine Corso di Formazione*, l’allievo potrà rappresentare il cammino che ha svolto nel corso dei tre anni rielaborando e reinterprestando il suo portfolio a partire dai materiali raccolti durante questo periodo di tempo. La procedura per la raccolta sarà simile a quella adottata per la Valutazione di Fine Anno.

Tuttavia è bene ricordare che al termine del triennio l’allievo ha due possibilità di uscita: (1) passare ad un altro “step” formativo oppure (2) entrare nel mondo del lavoro.

Queste due opzioni richiedono due diverse rielaborazioni/reinterpretazioni del Portfolio.

1) Il *Portfolio finalizzato ad un posto di lavoro* richiederà di dimostrare non tanto lo sviluppo del proprio apprendimento, ma le proprie qualità umane e professionali. Sarà forse importante dar conto delle valutazioni riguardo al comportamento, alle disposizioni, alle prestazioni professionali acquisite nel Centro, agli stage svolti, alle abilità personali, alla Certificazione rilasciata dalla Regione.

2) Il *Portfolio finalizzato alla continuità formativa* esigerà di dimostrare il possesso delle conoscenze e abilità richieste dall’istituzione formativa presso la quale si intende proseguire il percorso formativo. A tale scopo dovranno essere indicati in particolare i requisiti richiesti, e dimostrare attraverso il Portfolio che tali requisiti sono posseduti e a quale livello sono posseduti. La stessa modalità sarà adottata nei passaggi tra sistemi formativi prevedendo anche la documentazione aggiuntiva nel caso di attivazione di Larsa (così come previsto dall’accordo Stato-Regioni e dall’accordo tra Miur e Regione Piemonte).

Questi due portfolio dovranno essere accompagnati da un attestato del Centro di Formazione che certifica il livello di professionalità acquisito dall’allievo, oppure le qualità che ha acquisito in vista della scuola presso la quale egli intende proseguire la sua formazione.

□ **Obiettivi**

• *Obiettivo Generale*

▷ Dare attraverso il portfolio realizzato una valutazione finale o di fine anno o di fine triennio o di passaggio al mondo del lavoro o, ancora, di passaggio ad un nuovo percorso formativo.

• *Obiettivi specifici. Certificazione di crediti formativi prima dell’iscrizione al corso di formazione (Schede VII-1 e VII-4)*

▷ Registrare gli eventuali crediti formativi posseduti dall’allievo prima di iniziare a frequentare il corso.

- ▷ Riconoscere i crediti sotto forma di competenze possedute o di conoscenze acquisite e descriverli secondo il modello della Sezione 2 del *Libretto Formativo del Cittadino*.
- *Obiettivi specifici. Acquisizioni certificate durante il percorso formativo (Schede VII-2 e VII-4)*
 - ▷ Registrare gli eventuali crediti formativi acquisiti dall'allievo durante il percorso in caso di abbandono durante il percorso.
 - ▷ Riconoscere i crediti sotto forma di competenze possedute o di conoscenze acquisite e descriverli secondo il modello della Sezione 2 del *Libretto Formativo del Cittadino*.
- *Obiettivi specifici. Acquisizioni certificate al termine del percorso formativo (Scheda VII-3 e VII-4)*
 - ▷ Certificare le acquisizioni possedute dall'allievo al termine del percorso formativo sotto forma di competenze o di conoscenze, descrivendole secondo il modello della Sezione 2 del *Libretto Formativo del Cittadino*.
- *Obiettivi specifici. Valutazione del mio apprendimento attraverso il Portfolio (le Rubriche di valutazione) (Scheda VII-5)*
 - ▷ Valutare l'apprendimento attraverso il portfolio a fine ciclo formativo da parte dei formatori del team di corso in merito all'applicazione e implementazione del portfolio.
- *Obiettivi specifici. Valutazione per il passaggio ad un nuovo percorso formativo (Schede VII-6, VII-7, VII-8 e VII-9)*
 - ▷ Analizzare e confrontare i requisiti richiesti dall'ente/scuola che accoglie l'allievo e la sua preparazione
 - ▷ Avviare la richiesta di passaggio
 - ▷ Stipulare la convenzione
 - ▷ Riconoscere dei crediti ai fini del passaggio.

□ Chi

- *Scheda VII-1: Competenze rilevate. Crediti riconosciuti. Conoscenze acquisite. (Libretto Formativo)* Formatori, Tutor/Coordinatore
- *Scheda VII-2: Acquisizioni certificate durante il percorso (Libretto Formativo)* Formatori, Tutor/Coordinatore
- *Scheda VII-3: Acquisizioni certificate al termine del percorso (Libretto Formativo)* Direttore del Centro
- *Scheda VII-4: Competenze acquisite in percorsi di apprendimento (Sezione 2 del Libretto Formativo del Cittadino)* Direttore del Centro
- *Scheda VII-5: Valutazione del mio apprendimento attraverso il Portfolio (Le rubriche di valutazione)* Team del Corso
- *Scheda VII-6: Domanda di passaggio ad un nuovo percorso formativo* Genitori/Allievo
- *Scheda VII-7: Confronto dei requisiti richiesti e posseduti* Formatori, Tutor/Coordinatore, Direttore

- *Scheda VII-8: Convenzione tra organismi* Direttore
del Centro di Formazione
- *Scheda VII-9: Modelli per il riconoscimento dei crediti* Direttore del Centro di Formazione, Dirigente della Scuola

□ **Applicazione**

- *Scheda VII-1: Competenze rilevate. Crediti riconosciuti. Conoscenze acquisite. (Libretto Formativo)* Obbligatoria
- *Scheda VII-2: Acquisizioni certificate durante il percorso (Libretto Formativo)* Obbligatoria
- *Scheda VII-3: Acquisizioni certificate al termine del percorso (Libretto Formativo)* Obbligatoria
- *Scheda VII-4: Competenze acquisite in percorsi di apprendimento (Sezione 2 del Libretto Formativo del Cittadino)* Obbligatoria
- *Scheda VII-5: Valutazione del mio apprendimento attraverso il Portfolio (Le rubriche di valutazione)* Obbligatoria
- *Scheda VII-6: Domanda di passaggio ad un nuovo percorso formativo* Obbligatoria
- *Scheda VII-7: Confronto dei requisiti richiesti e posseduti* Obbligatoria
- *Scheda VII-8: Convenzione tra organismi* Obbligatoria
- *Scheda VII-9: Modelli per il riconoscimento dei crediti* Obbligatoria

□ **Suggerimenti metodologici**

- *Scheda VII-5 Valutazione del mio apprendimento attraverso il Portfolio:* La valutazione fatta sulle Rubriche della regione Piemonte è “analitica”. Pertanto l’allievo riceve una valutazione dei suoi punti di forza e dei suoi punti di debolezza. Qualora si riferisse ad una somma degli indicatori o ad una descrizione “olistica” o globale, la valutazione avrebbe valore sintetico.
- *Scheda VII-9 Modelli per il riconoscimento dei crediti:* Per l’attestazione dei crediti in ingresso si utilizzerà la modulistica proposta dalla Conferenza Unificata del 28 ottobre 2004 riguardante la certificazione finale e intermedia ed il riconoscimento dei crediti.

In particolare, si userà l’allegato C per il riconoscimento dei crediti per l’ingresso al percorso di Formazione Professionale, e i modelli A e B per il riconoscimento dei crediti per il passaggio ai corsi di istruzione secondaria superiore.

DIZIONARIO

TERMINI UTILI ED ESSENZIALI SULLA VALUTAZIONE

Abilità

È una procedura, cioè una serie di operazioni, adatta a perseguire un obiettivo. Sono esempi di abilità, “risolvere problemi”, “andare in bicicletta”, “guidare una macchina”. Si distinguono microabilità o abilità semplici e macroabilità o abilità complesse. Lo “scrivere” è una abilità semplice, mentre l’“insegnare”, “fare il meccanico” o “fare il grafico” sono abilità complesse. Queste ultime richiedono l’integrazione di molte microabilità e conoscenze.

Affidabilità

L’affidabilità di una prova o di un compito assegnati indica il grado in cui i punteggi ottenuti sono dipendenti e coerenti tra loro. L’affidabilità è una indicazione della coerenza dei punteggi tra valutatori diversi, nel tempo e in prove o compiti diversi che misurano la stessa cosa. Una valutazione è considerata affidabile quando le stesse risposte ricevono lo stesso punteggio non importa quando la valutazione avvenga o chi analizzi le risposte. Tecnicamente, l’affidabilità è un termine statistico che definisce la misura in cui gli errori di misurazione sono assenti da uno strumento di misurazione.

Àncora

L’àncora è un esempio di prestazione che può servire come standard per valutare altre prestazioni. Di solito le àncore forniscono esempi di prestazione a diversi livelli su una rubrica. Per chiarire, una rubrica è costruita secondo la scala “ottimo”, “buono”, “sufficiente”, “non adeguato”, ed è possibile trovare àncore a ciascuno di questi livelli. Naturalmente si hanno àncore a seconda del tipo di rubrica utilizzata. In una rubrica “olistica”, le àncore rappresentano una prestazione o competenza complessiva, mentre in una rubrica analitica rappresentano ognuno degli indicatori presi in considerazione.

Certificazione degli apprendimenti

La certificazione degli apprendimenti rappresenta un’azione che mira a descrivere in modo sistematico le acquisizioni della persona, preferibilmente sotto forma di competenze, e a registrarle in un formato condiviso tra i diversi attori del sistema educativo di istruzione e di formazione professionale, compresi i soggetti economici.

L’azione di certificazione, in quanto tale, non può essere concepita come una mera compilazione, ma rappresenta un’azione complessa, tale da richiedere la soddisfazione di diversi criteri, tra cui: a) la *comprensibilità* del linguaggio, che deve ri-

ferirsi – in forma narrativa e non quindi con linguaggi stereotipati – a locuzioni e sintagmi che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze, b) l'*attribuibilità* delle competenze al soggetto con specificazione delle evidenze che consentano di contestualizzare la competenza entro processi reali in cui egli è coinvolto insieme ad altri attori, c) la *validità* dei metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

Competenza

La comprensione di questo termine è all'origine di molte difficoltà che si possono incontrare sia nella pratica che nella formazione. La definizione del termine oggi più diffusa è quella di "abilità". In ogni caso, il senso più preciso di "competenza" dovrebbe essere il "livello a cui si esprime un'abilità". La ricerca sulle fasi di sviluppo di una "expertise" ha rivelato che un'abilità non si sviluppa in modo discontinuo ma lungo un continuum percettibile nel quale si verificano grandi modificazioni. La "competenza" può essere definita come la progressiva modificazione di una expertise in direzione di livelli sempre maggiori di abilità.

Quando si introduce il termine competenza è importante distinguere tra "livello" a cui è posseduta un'abilità, e "ciò" di cui è costituita l'abilità.

Compito

È un'attività, un esercizio, un problema, una ricerca o progetto che si assegna agli allievi perché la/lo eseguano. I compiti migliori sono quelli che prevedono risposte molteplici, sono sfidanti (possono essere eseguiti con un po' di sforzo e di impegno), e sono in linea con uno o più obiettivi di apprendimento, cioè coincidono con prestazioni autentiche.

Compito a risposta aperta

Un compito di prestazione che non ha una sola risposta corretta. Per esempio: "A piè di pagina vedi il tracciato di un grafico senza alcuna indicazione. Quale fenomeno potrebbe essere rappresentato?". Oppure "Ecco un acquario. Hai 50 euro per comprare dei pesci e delle piante acquatiche, ecc. Usa le informazioni date per pianificare l'acquisto delle cose che vorrai mettere nella vasca. Giustifica le tue scelte". I compiti a risposta aperta sono di solito utilizzati quando lo scopo è valutare il ragionamento, il pensare critico, e le abilità di processi di gruppo piuttosto che conoscenze particolari.

Compito a risposta unica

Un compito di prestazione che ha una sola risposta corretta. Per esempio: "Vi sono quattro pezzi di legno e ciascuno misura un metro e mezzo. Se li usi per limitare uno spazio del tuo cortile, qual è l'area che riesci a creare?".

Contesto di una prestazione

Una prestazione per essere "reale" viene descritta e definita dentro un contesto

che ha le caratteristiche della vita reale. Questo è fatto per mostrare all'allievo che ciò che gli viene chiesto di apprendere non è qualcosa di circoscritto all'ambiente formativo, ma va oltre ad esso ed ha a che fare con la realtà quotidiana. Le circostanze nelle quali una prestazione è inserita consente anche di sollecitare nell'allievo processi di transfer e di attribuire "significato" a quello che deve essere appreso. In questo senso, il contesto contribuisce, oltre ad attribuire un valore significativo e di apprendimento di livello più elevato, a dare un valore "motivante". Il contenuto "disciplinare", contestualizzato in una realtà concreta e reale, può apparire di valore e di interesse, e per questo "degnò" di essere scoperto e conosciuto.

Criterio

I criteri sono linee guida, regole o principi attraverso cui le risposte, i prodotti o le prestazioni dell'allievo sono giudicati. I criteri si distinguono in olistici, tratto-analitici, generali o specifici (a questo riguardo, si veda la voce rubrica olistica, analitica, generale o specifica). I criteri che noi consideriamo importanti da valutare nella prestazione di un allievo dovrebbero essere espressi in rubriche. Le rubriche diventano gli strumenti con i quali noi valutiamo la prestazione dell'allievo.

Descrittori

Sono gli elementi che caratterizzano e descrivono un criterio. Una competenza può essere valutata secondo criteri, ma i criteri, a loro volta, possono essere descritti secondo descrittori. Pertanto il descrittore può essere considerato come una "misura" più circoscritta di un criterio.

Disposizioni

Obiettivi-risultati come flessibilità, perseveranza, auto-fiducia e atteggiamento positivo, piacere di affrontare sfide, ecc. potrebbero essere descritti come disposizioni. Le disposizioni non si possono osservare. Sono aspetti, inclinazioni, tendenze, atteggiamenti che si manifestano in presenza di certe condizioni. Diversamente dalle abilità, non si può dire che siano mai pienamente possedute. Infatti, alcune persone, pur possedendo conoscenze e abilità, non sono "inclinati" ad utilizzarle, mentre altre, pur essendo dotate dall'inclinazione a fare qualcosa, non dispongono dell'abilità ad operare, cioè si accorgono che dovrebbero fare qualcosa, ma non sanno come farlo.

È possibile cogliere la presenza di una disposizione in una situazione che la richiede. Si potrebbe affermare che una persona è in possesso di una disposizione come "essere accurati e precisi" se, nello svolgimento di un compito in cui la disposizione è richiesta, "persiste nonostante la difficoltà" del compito.

Indicatore

È una misura concreta e misurabile, coerente e connessa al descrittore, e quindi al criterio e alla competenza. La coerenza dell'indicatore consente di determinare, in ultimo, la misurazione della competenza.

Libretto Formativo del Cittadino

È uno strumento che raccoglie informazioni, dati e attestazioni riguardanti esperienze effettuate in ambito educativo/formativo, in ambito lavorativo, in ambito sociale, ricreativo o familiare e le documenta. In particolare, il Libretto risponde all'esigenza di rendere codificabile e riconoscibile l'apprendimento formale, non formale o informale che, in quanto tale, deve essere ricostruito, documentato ed eventualmente certificato al fine di essere reso trasparente.

Obiettivi di apprendimento

Affermazioni che descrivono le aree generali nelle quali gli studenti apprenderanno e avranno successo. In modo tipico riflettono ciò che ci aspetta che gli studenti abbiano appreso al termine della scuola di formazione. Le affermazioni rispondono alla domanda: "Che cosa gli allievi dovrebbero aver appreso quando lasceranno la scuola di formazione?" Ecco degli esempi tratti dalla descrizione di un profilo. Un operatore meccanico costruttore di macchine utensili dovrà dimostrare di possedere:

- conoscenze tecnico-scientifiche e abilità operative in ambito meccanico
- lavorare particolari metallici e non metallici al banco e alle macchine utensili tradizionali (tornio e fresatrice) e a controllo numerico
- assemblare e regolare gruppi meccanici ed elettro-pneumatici
- eseguire disegni 2D con l'ausilio di tecnologie CAD.

Portfolio

Una collezione finalizzata, integrata del lavoro dell'allievo che dimostra l'impegno, il progresso o il rendimento conseguito in una o più aree di apprendimento. L'utilità di questo strumento per la formazione e la valutazione è accresciuta quando gli allievi sono incoraggiati a selezionare autonomamente i prodotti che hanno realizzato, a riflettere su "che cosa" e "come" operare la selezione, e hanno chiari i criteri per il successo.

Rubrica

La rubrica è un sistema di indicatori lungo una scala da "ottimo" a "agli inizi" (o "non adeguato") che consente di valutare il livello di competenza conseguito. A seconda degli scopi si possono avere rubriche generiche, olistiche, analitiche, specifiche. L'uso che si fa di una rubrica dipende dagli scopi valutativi che si perseguono.

Rubrica generica

La rubrica generica è un insieme di criteri che, prescindendo dalla specificità di una prestazione, valuta aspetti che rimangono costanti rispetto a più prestazioni diverse. Un operatore elettrico potrebbe svolgere molti tipi di prestazioni diverse, per esempio, un impianto elettrico per un cancello automatico, per una scala, per una abitazione, ed essere valutato in tutte le prestazioni sugli stessi indicatori come operatore elettrico. La rubrica in questo caso sarebbe "trasversale" a molte prestazioni di

verse. Una rubrica, invece, che valutasse ogni singola prestazione, si definirebbe “specificata”.

Rubrica olistica

La rubrica olistica utilizza criteri “eterogenei” per valutare il conseguimento di un livello di competenza complessivo raggiunto. In altre parole, su un’unica scala di valutazione si valuta l’“integrazione” di molte abilità. Ad esempio, in una prestazione come eseguire un depliant pubblicitario, si valuta il risultato complessivo (riguardo ai colori, alla grafica, all’impaginazione, al tipo di carta usata, al tempo impiegato ad eseguirlo) più che le singole abilità impiegate per portarlo a termine.

Rubrica specifica

Una rubrica specifica è un sistema di criteri/indicatori attraverso il quale si intende osservare una prestazione specifica e unica. Questo tipo di rubrica ha il vantaggio di essere molto precisa, ma anche il limite di essere troppo circoscritta alla prestazione richiesta. Non dovrebbe essere utilizzata per valutare una “competenza generale”, che ha invece altri criteri di valutazione.

Stage

Si definisce stage un’esperienza formativa, orientativa o professionalizzante, che non configura rapporto di lavoro, realizzata presso luoghi di lavoro sulla base di una convenzione contenente uno specifico progetto fra il datore di lavoro e i soggetti del sistema formativo, che assolvono a compiti di promozione ed assumono la responsabilità della qualità e della regolarità dell’iniziativa.

Lo stage è un’esperienza orientativa e formativa. Esso si distingue in stage di orientamento e stage di formazione. Lo stage rappresenta un ponte che collega i processi scolastici e formativi e il mondo delle imprese.

Standard della prestazione

Lo standard della prestazione indica il livello di successo o di qualità della prestazione o di eccellenza stabilito per la prestazione. Esso non va confuso con il livello al quale può essere eseguita una prestazione. Questa misura è considerata dalla rubrica di valutazione.

Validità

Da non confondere con “affidabilità”. Indica il grado di sicurezza con cui una prova-compito misura ciò che si intende misurare. Tecnicamente, la validità indica il grado di accuratezza delle predizioni o inferenze fondate su una misura di valutazione.

Valutazione

La valutazione è un giudizio riguardo alla qualità, al valore o al pregio di una ri-

sposta, di un prodotto o di una prestazione sulla base di criteri stabiliti. Le valutazioni sono di solito fondate su fonti molteplici di informazione raccolte attraverso strumenti affidabili, cioè in grado di fornire indicazioni accurate di ciò che si intende valutare. Tramite queste informazioni e indicazioni attendibili, colui che valuta può esprimere un giudizio “valido” e “affidabile”.

Valutazione alternativa

Ogni tipo di valutazione nella quale gli allievi “creano” una risposta ad una domanda, come opposto a valutazioni nelle quali gli studenti scelgono una risposta da un elenco dato (come avviene nelle prove a scelta multipla, vero/falso o nel confronto tra risposte). Il termine “valutazione alternativa” può ritenersi sinonimo di valutazione autentica.

Valutazione autentica

La valutazione autentica è una forma di valutazione dell’apprendimento che raccoglie informazioni da compiti che sollecitano dimostrazioni di conoscenze e abilità in modi che assomigliano alla “vita reale” quanto più vicino possibile. Impegnando gli allievi in attività contestualizzate in un mondo reale, è possibile caratterizzare la valutazione autentica come una valutazione di tipo “predittivo”, che, cioè, offre informazioni di come l’allievo agirebbe con quello che sa nel mondo reale. Per questo, la valutazione autentica possiede qualità migliori rispetto alla valutazione che semplicemente rileva se l’allievo dimostra di conoscere quello che gli è stato insegnato.

Valutazione della prestazione

La valutazione della prestazione è l’osservazione diretta dell’allievo che deve dimostrare in un compito come sa utilizzare quello che sa o sta apprendendo. La prestazione fornisce evidenza di come egli è in grado di integrare diverse abilità e conoscenze e quale livello di competenza ha conseguito. La valutazione di una prestazione di buona qualità ha bisogno di criteri di prestazione prestabiliti molto chiari e definiti, cioè di rubriche di valutazione.

Valutazione formativa

La valutazione formativa è una valutazione diagnostica “continua” che fornisce informazioni sullo sviluppo di una competenza. Essa è necessaria al docente/formatore per guidare l’istruzione, e anche all’allievo per migliorare la sua prestazione.

Valutazione sommativa

La valutazione sommativa è una valutazione “riassuntiva” per un livello di classe o per un corso di studio, e fornisce il resoconto della situazione in riferimento alla padronanza o al grado di eccellenza secondo obiettivi di apprendimento chiari e definiti.

Riferimenti Bibliografici

- Andrade, H. G. (2000). Using good rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Arter, J., & Bond, L. (1996). *Why is assessment changing*. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, (I-3: 1-4). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arter, J. (1990). *Using portfolios in instruction and assessment: State of the art summary*, Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Arter, J., & Spandel, V. (1992). Using portfolio of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and practices*, II(1), 36-44.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of “inert knowledge”. In S. F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. Research and open questions* (Vol. II, pp. 65-80). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Blum, R. E., & Arter J. A. (1996) (Eds.), *A handbook of student performance assessment, in an era of restructuring*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bransford, J. D., A. L. Brown, A. L., & Cocking, R.R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Burke, K. (1992) (Eds.). *Authentic assessment. A collection*. Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development.
- Comoglio, M. (2002a). La “valutazione autentica”. *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93-112.
- Comoglio, M. (2002b). Il portfolio: Strumento di valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(2), 199-224.
- Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano, RCS-Fabbri Editore.
- Comoglio, M. (2004). Portfolio degli studenti. In G. Cerini, & M. Spinosi (Eds.), *Voci della scuola 2004. Le novità del sistema educativo* (pp. 297-304). Napoli: Tecnodid.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2000) (Eds.). *Habits of minds* (Voll. 1-4). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A., & Liebmann, R. M. (1997). Toward renaissance curriculum. An idea whose time has come. In A. L. Costa, & R. M. Liebmann (Eds.), *Envisioning process*

- as content. *Toward a renaissance curriculum*. (pp. 1-20). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Daws, D. (1996). Schoolwide portfolio. In R. E. Blum, & Arter, J. A. (Eds.), *A handbook of student performance assessment, in an era of restructuring* (IX-2: pp. 1-12). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, A. (2002). *Portfolio assessment: Introduction*. <http://www.teachervision.com>.
- Fogarty R. (Ed), *Student portfolios. A collection of articles* (pp. 17-26). Arlington Heights, IL: SkyLight.
- Graves, D. H., & Sunstein, B. S. (1992) (Eds.). *Portfolio portraits*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, N. J., & Rose, L. M. (1997). *Portfolios: Clarifying, constructing and enhancing*, Lancaster, PA: Technomic Publishing.
- Lazzaro, W. L. (1996). Empowering students with instructional rubrics. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook of student performance assessment, in an era of restructuring* (VI-3: pp. 1-9). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mabry, L. (1999). *Portfolios plus. A critical guide to alternative assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001) (Eds.). *Knowing what students know. The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13-20.
- Schipper, B., & Rossi, J. (1997). *Portfolios in the classroom. Tools for learning and instruction*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Spandel, V. & R. Culham (1996), Assessing portfolios. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, (VI-7: 1-7), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Taggart, G. L., et al., (1998), *Rubrics. A handbook for construction and use*, Lancaster, Technomic Publishing Company, Inc.
- Taggart, G. L., & Wood, M. (1998). *Rubrics: A cross-curricular approach to asses-*

- ment, In G. L. Taggart, et al. (Eds.), *Rubrics. A handbook for construction and use* (pp. 57-74). Lancaster, Technomic Publishing.
- Wehlage, G. G., Newmann, F. M., & Secada, W. G. (1996). Standards for authentic achievement and pedagogy. In F. M. Newmann, et al. (Eds.), *Authentic achievement. Restructuring schools for intellectual quality* (pp. 221-48). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1996), What is a rubric? A dialogue on design and use. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, (VI-5: 1-13), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Winograd, P., & Perkins, F. D. (1996). Authentic assessment in the classroom: principles and practices. In R. E. Blum, & J. Arter (Ed.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (I-8: pp. 1-11). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wolf, K., & Siu-Runyan, Y. (1996). Portfolio purposes and possibilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40, 30-36.
- Wyatt III, R. L., & Looper, S. (1999). *So you have to have a portfolio. A teacher's guide to preparation and presentation*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

INDICE

PRESENTAZIONE	3
--------------------------------	---

Capitolo I

IL PORTFOLIO NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

0. Introduzione	9
1. Una definizione del portfolio	10
2. Perché il portfolio	13
3. Quale tipo di soluzione?	15
4. Insegnamento e portfolio	18
4.1 Progettazione dell'attività di comprensione/apprendimento	20
4.2 Apprendimento fondato sul progetto	25
4.3 L'apprendimento fondato sui problemi	31
4.4 Conclusione	35
5. Le rubriche: valutazione della prestazione autentica	36
5.1 Come valutare una singola prestazione	36
6. Conclusione	41

Capitolo II

SCENARIO DI IMPOSTAZIONE DEL PORTFOLIO

1. Impostazione	45
2. Le fasi di realizzazione	49
2.1 La conclusione di una singola prestazione autentica	49
2.2 A fine trimestre	53
2.3 La valutazione di fine anno del portfolio	53

Capitolo III

MODELLO "IL MIO PORTFOLIO"

1. INTRODUZIONE	58
• <i>Scheda I-1: Presentazione</i>	59
• <i>Scheda I-2: Riepilogo</i>	60
2. PERSONALE	61
• <i>Scheda II-1: Informazioni personali (Sezione 1 Libretto Formativo del Cittadino)</i>	62
• <i>Scheda II-2: Esperienze importanti scolastiche formative e lavorative precedenti (Sezione 1 Libretto Formativo del Cittadino)</i>	63

• Scheda II-3: Esperienze formative (Sezione 1 <i>Libretto Formativo del Cittadino</i>)	64
• Scheda II-4: Esperienze Lavorative/Professionali (Sezione 1 <i>Libretto Formativo del Cittadino</i>)	65
• Scheda II-5: Autovalutazione del Comportamento	66
• Scheda II-6: Valutazione del Comportamento da parte del Team di Corso	67
• Scheda II-7: Valutazione del Comportamento nel corso dei tre anni	68
3. OBIETTIVI PER LA VITA	70
• Scheda III-1: Gli obiettivi per la vita	71
• Scheda III-2: Impegno/Decisione	80
• Scheda III-3: Autovalutazione	81
• Scheda III-4: Valutazione del Team	82
4. ORIENTAMENTO	83
• Scheda IV-1: Percorsi di orientamento precedenti (<i>Libretto Formativo</i>)	84
• Scheda IV-2: Profilo orientativo iniziale	85
• Scheda IV-3: Profilo orientativo in itinere	86
• Scheda IV-4: Profilo orientativo finale	89
5. PROFESSIONALITÀ	91
• Scheda V-1: Profilo Professionale (<i>Libretto Formativo</i>)	92
• Scheda V-2: Percorso Formativo (<i>Libretto Formativo</i>)	93
• Scheda V-3: Revisione Progetto Personale (<i>Libretto Formativo</i>)	94
• Scheda V-4: Personalizzazione del percorso (<i>Libretto Formativo</i>)	95
• Scheda V-5: <i>La prestazione</i> . Presentazione della prestazione	97
• Scheda V-6: <i>La prestazione</i> . Scheda della prestazione	98
• Scheda V-7: <i>La prestazione</i> . Rubrica di valutazione e valutazione conseguita	100
• Scheda V-8: <i>La prestazione</i> . Documentazione della prestazione	102
• Scheda V-9: <i>La prestazione</i> . Riflessione sulla prestazione	103
6. STAGE	104
• Scheda VI-1: Stage aziendale (<i>Libretto Formativo</i>)	105
• Scheda VI-2: Descrizione azienda	106
• Scheda VI-3: Riflessione ambiente	107
• Scheda VI-4: Descrizione prodotto	108
• Scheda VI-5: <i>Periodo Iniziale</i> . Rubrica di valutazione dello Stage	109
• Scheda VI-6: <i>Periodo Intermedio</i> . Rubrica di valutazione dello Stage	110
• Scheda VI-7: <i>Periodo Finale</i> . Rubrica di valutazione dello Stage	111
• Scheda VI-8: Soddisfazione azienda	112
• Scheda VI-9: Soddisfazione allievi	113

7. VALUTAZIONE	114
<i>LA CERTIFICAZIONE e LA GESTIONE DEI CREDITI FORMATIVI</i>	
• <i>Scheda VII-1: Competenze rilevate / Crediti riconosciuti / Conoscenze acquisite (Libretto Formativo)</i>	116
• <i>Scheda VII-2: Acquisizioni certificate durante il percorso (Libretto Formativo)</i>	117
• <i>Scheda VII-3: Acquisizioni certificate al termine del percorso (Libretto Formativo)</i>	118
• <i>Scheda VII-4: Competenze acquisite in percorsi di apprendimento (Sezione 2 Libretto Formativo del Cittadino)</i>	119
<i>LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI</i>	
• <i>Scheda VII-5: Valutazione del mio apprendimento attraverso il portfolio (Rubriche di valutazione)</i>	121
<i>LA REALIZZAZIONE DEI PASSAGGI</i>	
• <i>Scheda VII-6: Domanda di passaggio</i>	145
• <i>Scheda VII-7: Confronto requisiti richiesti e posseduti</i>	146
• <i>Scheda VII-8: Convenzione tra organismi</i>	148
• <i>Scheda VII-9: Modelli di riconoscimenti per i crediti</i>	150

Capitolo IV

GUIDA ALLA IMPLEMENTAZIONE DEL PORTFOLIO

1. Avvertenze generali	153
2. Il modello di portfolio	154
3. Indice delle sezioni e delle schede	155
4. Guida alle sezioni e alle schede	157

DIZIONARIO

Termini utili e essenziali sulla valutazione	169
--	-----

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	175
--	-----

STUDI PROGETTI ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Capofila ATS Sperimentazione

Associazione CNOS-FAP Regione Piemonte

Via Maria Ausiliatrice, 32 - 10152 Torino

Tel. 011.5224.407 - Fax 011.5224.696

e-mail: delegazione.piemonte@cnos-fap.net