



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

Monitoraggio per la certificazione delle competenze

(circolare ministeriale n. 3/2015)

**Rapporto sulla rilevazione effettuata
nel giugno - luglio 2016**
(secondo anno di adozione sperimentale)

DG  **ORDINAMENTI**

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

Progettazione e produzione del Rapporto a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali di cui al Decreto del Ministro n. 243 del 27 aprile 2015 composto da:

Italo Fiorin	LUMSA – Roma – Coordinatore
Giancarlo Cerini	Dirigente tecnico – USR Emilia Romagna
Sergio Cicatelli	Dirigente scolastico – Roma
Gisella Langé	già Dirigente tecnico – Milano
Franco Lorenzoni	Docente scuola primaria – Giove (TR)
Paolo Mazzoli	Direttore INVALSI
Carlo Petracca	già Direttore generale Abruzzo
Franca Rossi	Ricercatore - Università La Sapienza
Maria Carmela Salvia	Dirigente scolastico – Vibo Valentia
Maria Rosa Silvestro	Dirigente tecnico - MIUR
Aladino Tognon	già Dirigente scolastico – Bassano del Grappa (VI)
Rosetta Zan	Università di Pisa

Gruppo di lavoro redazionale: "Monitoraggio per i nuovi modelli di certificazione delle competenze nel Primo ciclo d'istruzione-secondo anno di adozione sperimentale", istituito con Decreto Direttoriale Prot. 622, 6 luglio 2016 e composto da: Giancarlo Cerini, Gisella Langé, Daniela Marrocchi, Stefano Mazza, Maria Rosa Silvestro.

Per informazioni:

dgosv.segreteria@istruzione.it

INDICE

Premessa.....pag.5

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

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

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

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

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

2.1 Le ragioni dell'indagine

2.2 Gli strumenti dell'indagine: il questionario

2.3 Le scuole partecipanti

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

3.1 Il contesto

3.2 Dati sull'adozione del modello

4. Impatto sul curricolo e sulla formazione/informazione dei docenti.....pag.17

4.1 Attività di formazione degli insegnanti

4.2 Certificazione e nuovi curricoli

5. Modello di certificazione.....pag.20

5.1 Modello, competenze chiave europee e competenze trasversali

5.2 Comunicazione e rilascio della certificazione

6. Metodi e strumenti per la rilevazione delle competenze.....pag.22

6.1 Gli strumenti usati per la rilevazione delle competenze

6.2 Fruibilità del modello

7. Prospettive di sviluppo del modello.....pag.25

7.1 Certificazione degli alunni con bisogni educativi speciali

7.2 Tempi del rilascio della certificazione

7.3 Possibili modifiche del modello

8. Analisi delle risposte aperte.....pag.27

8.1 I nuclei tematici emersi nelle risposte aperte

PARTE C: APPROFONDIMENTI QUALITATIVI.....pag.33

9. Orientamenti emergenti dai report degli staff regionali.....pag.33

9.1 Il quadro della partecipazione alla sperimentazione

9.2. Le iniziative di supporto a livello regionale

9.3 Modalità di coinvolgimento delle scuole nei focus

9.4 Forme di documentazione e repository

9.5 Le indicazioni specifiche emergenti dai focus

9.6 Le priorità di modifica segnalate a livello regionale

9.7 Ulteriori suggerimenti e proposte

PARTE D: CONCLUSIONI E LINEE DI TENDENZA.....pag.44

10. Quale futuro per la certificazione delle competenze?.....pag.44

Appendici.....pag.48

Appendice 1: Il questionario

Appendice 2: Nota Miur prot. n. 11141 del 6 novembre 2015 - Prosecuzione delle sperimentazione dei modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione. Anno scolastico 2015-16.

Appendice 3: Documento di orientamento del CSN - Certificazione delle competenze: dagli esiti del monitoraggio alla nuova fase di sperimentazione

Appendice 4: Nota Miur prot. n. 6440 del 9 giugno 2016 - Monitoraggio del secondo anno di sperimentazione dei modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione. Anno scolastico 2015-16

Appendice 5: Decreto nomina gruppo di lavoro redazionale

Premessa

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

Una sperimentazione che, nel corso del biennio, ha visto progressivamente aumentare il numero delle scuole aderenti, portando, nell'a.s.2015-2016, ad un coinvolgimento di oltre 2000 istituzioni scolastiche. Un segnale, questo, di grande attenzione da parte di tutta la comunità educativa riguardo ai temi della valutazione e della certificazione delle competenze, tanto più significativo in un momento di importante rinnovamento, quale quello che stiamo vivendo con le novità introdotte dalla legge n.107 del 2015.

Anche in questa seconda fase della sperimentazione le scuole sono state chiamate a studiare, approfondire e mettere alla prova i modelli elaborati dal Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni, in un processo di ricerca azione sugli aspetti culturali e pedagogici della valutazione. Le scuole hanno saputo cogliere l'occasione per riflettere sul tema delle competenze e sulle pratiche didattiche, in coerenza con l'impostazione pedagogica delle Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

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

Anche per il secondo anno di sperimentazione le osservazioni e le riflessioni emerse dal monitoraggio sono state sintetizzate nel presente rapporto che potrà costituire un utile riferimento nel vivace dibattito sui temi della valutazione, sollecitato anche dalla delega legislativa di cui al comma 181, lettera i) dell'articolo 1 della legge 107 del 2015.

È con questo auspicio che, nell'attesa che venga completato l'iter legislativo che condurrà ad una revisione delle modalità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti, si rilancia, per l'a. s. 2016-2017, il terzo anno di sperimentazione dei modelli di certificazione, integrati e modificati in base alle considerazioni e alle proposte avanzate dalle scuole nel corso degli ultimi due anni.

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

Carmela Palumbo

Direttore Generale

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

PARTE A: IL CONTESTO CULTURALE E ISTITUZIONALE

1. Il curricolo per competenze

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

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

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

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

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

A questo timore si può rispondere che:

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

- tra le metodologie consigliate per sviluppare la didattica per competenze si colloca il costruttivismo sociale, ossia l'abitudine a far lavorare gli alunni in gruppo attraverso forme di apprendimento cooperativo, di educazione tra pari, di apprendistato cognitivo, che favoriscono la maturazione del "comportamento sociale, di un'abitudine al lavoro di gruppo, e di iniziativa e responsabilità ad affrontare rischi".

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

2. Normativa di riferimento e monitoraggio della sperimentazione

Un sintetico riepilogo della normativa di riferimento può risultare utile. Con Circolare Ministeriale n. 22 prot. AOOGGOSV 4418 del 26 agosto 2013 della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici sono stati forniti orientamenti alle scuole e agli Uffici scolastici regionali per lo sviluppo di azioni di accompagnamento delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Lo scopo principale di tali misure veniva ravvisato nell'esigenza di produrre nelle scuole e tra i docenti un'attività di informazione, formazione e ricerca sugli aspetti innovativi veicolati dal testo ministeriale. Il *Documento di lavoro del Comitato Scientifico Nazionale - Accompagnare le Indicazioni – Agosto 2013* allegato a tale circolare ha indicato alcune tematiche di rilievo su cui concentrare l'attività di ricerca mediante gruppi ristretti di docenti appartenenti a scuole, costituite in rete. Tra le suddette tematiche è stata inserita la valutazione, individuata da numerose istituzioni scolastiche come oggetto della propria attività di ricerca-azione anche in connessione con la certificazione delle competenze.

Le scuole hanno avvertito la responsabilità di tale operazione, richiesta da più riferimenti legislativi:

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

certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo";

- Il D. Lgs n. 13 del 16 gennaio 2013, relativo alla individuazione del sistema nazionale di certificazione delle competenze, definisce il documento di certificazione *"un atto educativo legato ad un processo di lunga durata che aggiunge informazioni utili in senso qualitativo in quanto descrive i risultati del processo formativo, quinquennale e triennale. Accompagna il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni". Mentre la certificazione della competenza è identificata come "una Procedura di formale riconoscimento, da parte di un ente titolato, in base alle norme generali, ai livelli essenziali delle prestazioni e agli standard minimi fissati dalla legislazione vigente, delle competenze acquisite dalla persona in contesti formali, anche in caso di interruzione del percorso formativo, o di quelle validate acquisite in contesti non formali e informali".*

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

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

A seguito di una indagine quantitativa e qualitativa rivolta alle istituzioni scolastiche che hanno aderito alla sperimentazione nell'a. s. 2014/15, gli esiti del primo anno di sperimentazione sono stati sintetizzati nel Rapporto sulla rilevazione effettuata nei mesi di giugno e luglio 2015 dal titolo *Monitoraggio per la certificazione delle competenze* (circolare ministeriale n. 3/2015) reperibile al link:
http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/MonitoraggioCertificazione%20Rapporto.pdf

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

Il lavoro sin qui svolto dalle scuole, i loro approfondimenti e le loro riflessioni, arricchite dalle ulteriori considerazioni e osservazioni che hanno permesso l'estensione dei modelli ad una platea più vasta, possono costituire un utile riferimento alla delega legislativa di cui al comma 181, lettera i)

dell'articolo 1 della legge 107 del 2015, in materia di revisione delle modalità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti del primo ciclo di istruzione.

PARTE B: L'INDAGINE ON LINE

2. L'indagine

2.1 Le azioni di monitoraggio

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

Alle scuole che hanno accolto l'invito a proseguire o a intraprendere ex-novo il percorso sperimentale relativo alla certificazione delle competenze è stato chiesto di adottare con accortezza la strumentazione già allegata alla CM 3/2015 e di entrare nel merito di alcuni aspetti rilevanti:

- il duplice riferimento al profilo delle competenze (Indicazioni Nazionali) ed alle competenze chiave europee;
- una evidenziazione efficace del rapporto tra apprendimenti disciplinari e competenze trasversali (cross-curricolari);
- la semplificazione, l'accorpamento, la pertinenza dei 12 indicatori di competenza;
- la struttura logica e linguistica degli enunciati dei 4 livelli di competenza, che sostituiscono il voto in decimi nell'espressione dell'apprezzamento;
- le scelte certificative in presenza di disabilità e bisogni educativi speciali (BES) degli alunni;
- l'attenzione alle esigenze di personalizzazione e di valorizzazione delle caratteristiche e dei talenti personali;
- la collocazione e le caratteristiche del giudizio orientativo.

Per rilevare l'impatto dei nuovi modelli e raccogliere le osservazioni delle scuole sono state previste, anche per l'a. s. 2015-2016, azioni di monitoraggio della sperimentazione:

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

Come lo scorso anno è stato istituito un Gruppo di lavoro operativo incaricato di elaborare un'azione di monitoraggio relativa dell'adozione sperimentale dei nuovi modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione con il coordinamento del Comitato Scientifico Nazionale. I risultati dell'indagine quantitativa svolta a livello nazionale attraverso il questionario on line sono oggetto di analisi nei paragrafi seguenti.

L'insieme delle azioni di monitoraggio realizzate a livello regionale, nonché altre utili osservazioni e valutazioni sull'andamento della sperimentazione (confluite in una specifica relazione che ogni staff ha inoltrato al Comitato Scientifico Nazionale per il tramite della Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione) e sui suoi possibili ulteriori sviluppi sono illustrate nella successiva *Parte C - Approfondimenti qualitativi* del presente Rapporto.

2.2 Gli strumenti dell'indagine: il questionario

Per la raccolta delle informazioni sul processo di sperimentazione e delle osservazioni pervenute dalle scuole è stato predisposto un apposito questionario, contenente in parte alcuni quesiti già proposti nel primo anno di sperimentazione, in parte domande relative a questioni nuove sollevate durante il primo anno di sperimentazione (es. la valutazione degli alunni con bisogni educativi speciali).

Anche in questo secondo anno alle scuole è stata data la possibilità di inserire alla fine del questionario, in un apposito campo aperto, utilizzando un massimo di 250 caratteri, una osservazione, un suggerimento o un rilievo che l'istituzione scolastica ha ritenuto utile far pervenire alla Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione e al Comitato Scientifico Nazionale.

Il questionario è stato predisposto online in modo da rendere più efficiente sia la compilazione, sia la successiva elaborazione delle risposte. Potevano rispondere al questionario sia le istituzioni scolastiche che hanno proseguito la sperimentazione già avviata nell'anno precedente sia le istituzioni scolastiche di nuova adesione.

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

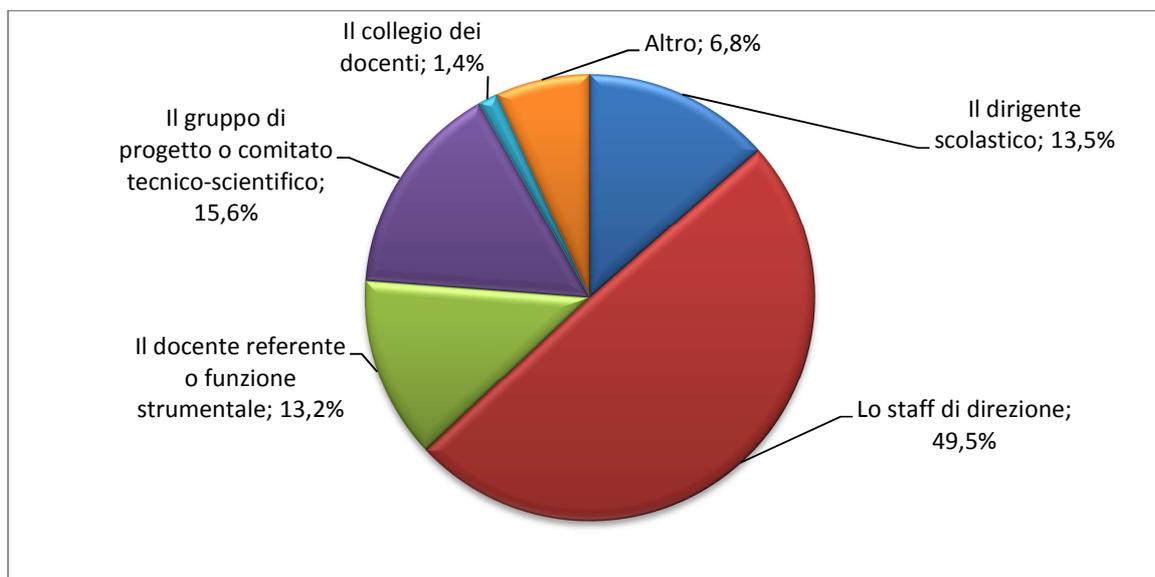
Sono stati utilizzati grafici a torta per la presentazione dei dati relativi alle domande che richiedevano una sola risposta, mentre sono stati impiegati istogrammi, corredati da tabelle riportanti valori assoluti e valori percentuali, per le domande alle quali potevano essere fornite fino a tre risposte. In quest'ultimo caso le risposte aggregate, in percentuale, risultano diverse da 100 in quanto fanno riferimento al numero di scelte effettuate e non al numero delle scuole rispondenti. Tutti i grafici e tutte le tabelle elaborate sono riferite a un campione di 1503 istituzioni scolastiche ricavato dall'insieme dei questionari risultati validi dopo aver eliminato quelli incompleti, duplicati, errati.

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

È stato, pertanto, chiesto alle scuole di indicare la funzione rivestita nell'istituzione dalla persona o dalle persone che hanno compilato il questionario. Le percentuali più alte registrate (staff di direzione, 49,5%; gruppo di progetto o comitato tecnico scientifico, 15,6%) fanno rilevare che la compilazione del questionario è stata frutto di un lavoro collegiale. La compilazione individuale del questionario da parte del dirigente (13,5%) e del docente referente o funzione strumentale (13,2%), unitamente ad una minima percentuale dell'1,4% di coinvolgimento del collegio dei docenti, sembrerebbero far pensare, invece, a difficoltà di condivisione delle scelte organizzative e didattiche all'interno della comunità professionale.

Questi dati, tuttavia, non ci rivelano se la compilazione del questionario sia stata preceduta da una riflessione più ampia e diffusa tra tutti i docenti delle questioni sottese alle domande con successiva compilazione in forma individuale per motivi di economicità (Grafico 1).

Grafico 1 - Personale che ha elaborato le risposte



2.3 Le scuole partecipanti

La popolazione di riferimento risulta costituita sia dalle istituzioni scolastiche del primo ciclo che hanno proseguito la sperimentazione già avviata nell'anno precedente sia dalle istituzioni scolastiche di nuova adesione. Pertanto, rispetto al primo anno di sperimentazione (che ha visto la partecipazione di 1477 scuole) si sono verificate 706 nuove adesioni, pari al 47% di incremento del numero iniziale.

Il totale delle istituzioni scolastiche, statali e paritarie, che hanno risposto validamente al questionario on line è 1503 su un totale di 2183 istituzioni scolastiche aderenti alla sperimentazione, pari al 68,85%. Si registra, pertanto, un buon tasso di rappresentatività con una certa variabilità a livello regionale: eccettuate poche regioni con percentuali di risposte al questionario on line inferiori alla media nazionale, tutte le altre regioni hanno risposto molto positivamente all'indagine on-line arrivando a percentuali che si aggirano sull'80-90%, fino al 100% dell'Umbria (tabella 1).

Va precisato che l'apparente riduzione in termini percentuali delle risposte on line (circa 69% contro l'86% dello scorso anno), va compensata con un incremento in termini assoluti delle scuole partecipanti alla sperimentazione, la maggior parte delle quali avevano probabilmente già risposto al primo monitoraggio.

Tabella 1 - Numero delle istituzioni scolastiche rispondenti per regione

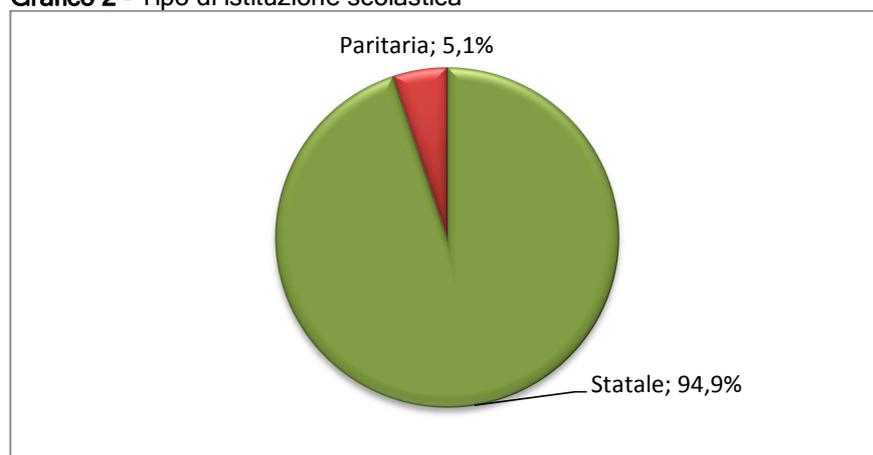
Regioni	Scuole aderenti alla sperimentazione	Risposte al questionario on line	%
Abruzzo	112	100	89,29%
Basilicata	44	39	88,64%
Calabria	109	87	79,82%
Campania	220	157	71,36%
Emilia Romagna	139	102	73,38%
Friuli Venezia Giulia	23	21	91,30%
Lazio	168	113	67,26%
Liguria	51	28	54,90%
Lombardia	235	200	85,11%
Marche	78	59	75,64%
Molise	20	13	65,00%
Piemonte	131	32	24,43%
Puglia	194	169	87,11%
Sardegna	76	28	36,84%
Sicilia	183	61	33,33%
Toscana	116	79	68,10%
Umbria	47	47	100,00%
Veneto	237	168	70,89%
TOTALE	2183	1503	68,85%

3. Adozione del modello di certificazione

3.1 Il contesto

I modelli di certificazione delle competenze sono stati sperimentati principalmente da istituzioni scolastiche statali (94,9% del campione) anche se si rileva una discreta percentuale, pari a 5,1%, di scuole paritarie che si sono impegnate nello studio, approfondimento ed adozione dei nuovi modelli secondo le indicazioni fornite nella C.M. n.3 del 13 febbraio 2015.

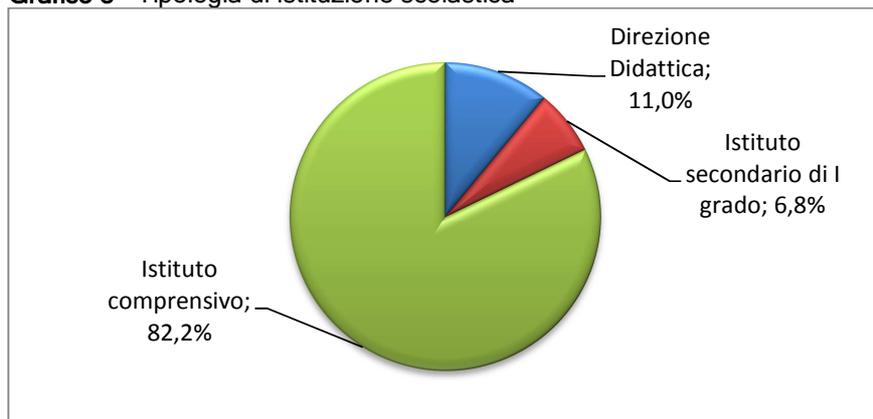
Grafico 2 - Tipo di istituzione scolastica



Per quanto riguarda la tipologia di istituzioni scolastiche rispondenti al questionario, si rileva la presenza di Istituti comprensivi (82,2%), di Direzioni didattiche (11%) e di Scuole secondarie di primo grado (6,8%), in linea con il dato nazionale che vede circa l'86% di istituti comprensivi sul totale delle istituzioni scolastiche statali del primo ciclo (fonte Miur: *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale" A.S. 2015/2016*).

In entrambi i grafici si riscontra una sostanziale coincidenza con i dati rilevati lo scorso anno.

Grafico 3 - Tipologia di istituzione scolastica

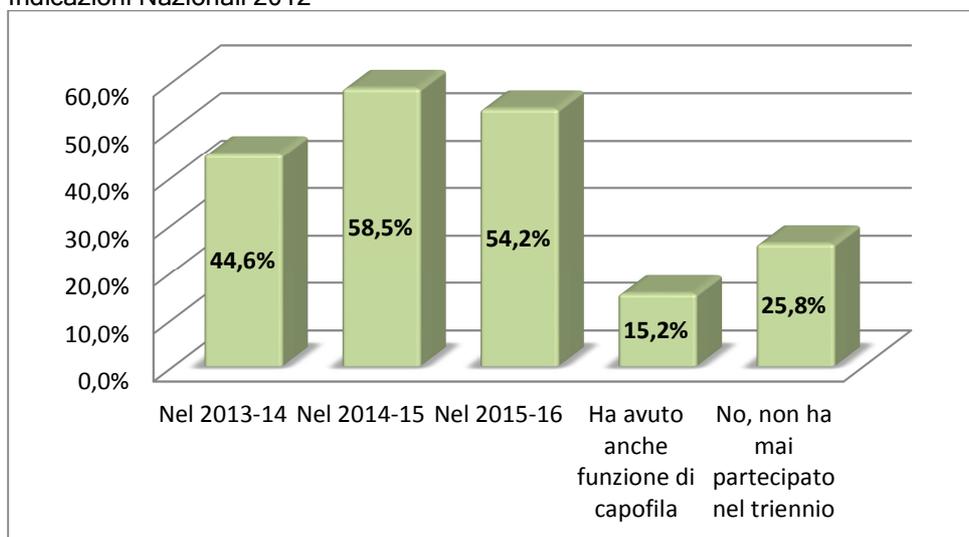


Tra le istituzioni rispondenti al questionario si registra, inoltre, una prevalenza di scuole (con percentuali che vanno dal 44,6% al 58,5%) che hanno partecipato nei tre anni di formazione e ricerca alle misure di accompagnamento delle Indicazioni Nazionali 2012, anche come scuola capo-fila di rete (15,2%). Il grafico mostra come ci sia una significativa propensione da parte delle istituzioni scolastiche che hanno intrapreso percorsi di ricerca sulle Indicazioni Nazionali 2012 a sperimentare anche nuove pratiche valutative e certificative.

È, comunque, significativo che, accanto a scuole che possiedono una consolidata esperienza nella ricerca-formazione nell'ambito delle Indicazioni Nazionali, vi sia circa un quarto delle scuole (25,8%) che abbia scelto di sperimentare i nuovi modelli pur non avendo partecipato alle precedenti azioni nazionali (grafico 4).

Rispetto allo scorso anno (30,15%) la percentuale delle istituzioni scolastiche che non ha mai partecipato alle misure di accompagnamento alle Indicazioni nazionali è leggermente diminuita; ciò significa che progressivamente si sta incrementando sia il numero delle scuole che adottano i modelli sperimentali di certificazione delle competenze, sia il numero delle scuole che partecipano alle misure di accompagnamento.

Grafico 4 - Partecipazione alle misure di accompagnamento (ricerca-formazione) promosse dal Miur per le Indicazioni Nazionali 2012



3.2 Dati sull'adozione del modello

Per quanto riguarda le classi in cui sono stati adottati i modelli (terza secondaria di primo grado e/o quinta primaria), è da segnalare che, a differenza del primo anno di sperimentazione (quando è stata concessa la possibilità a ciascuna istituzione scolastica di utilizzare il nuovo modello sperimentale anche in singole classi), è stato fortemente raccomandato alle istituzioni sperimentatrici l'estensione del nuovo modello a tutte le classi quinte della scuola primaria e a tutte le classi terze della scuola secondaria di primo grado. Pertanto, la tendenza rilevata lo scorso anno verso una adozione generalizzata (72-80%), quest'anno si è particolarmente accentuata, determinando valori di adozione del modello che si attestano sul 95,3% per la quinta classe di scuola primaria e sul 95,5% per la terza classe di scuola secondaria di primo grado (grafico 5 e tabella 2).

Grafico 5 - Percentuale delle classi appartenenti alle scuole sperimentali che hanno adottato nell'a. s. 2015/16 il modello di certificazione allegato alla CM 3/2015

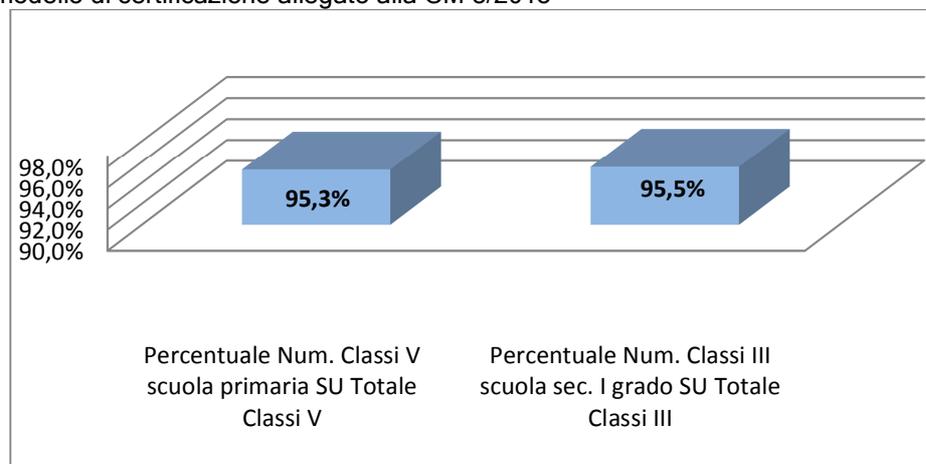


Tabella 2 (rif. Grafico 5) - Percentuale delle classi appartenenti alle scuole sperimentali che hanno adottato nell'a. s. 2015/16 il modello di certificazione allegato alla CM 3/2015

In quante classi l'istituzione scolastica ha adottato nel corrente anno scolastico 2015/16 il modello di certificazione allegato alla CM 3/2015?	N. Classi	Tot. Classi	%
Percentuale Numero Classi V scuola primaria SU Totale Classi V	6737	7072	95,3%
Percentuale Numero Classi III scuola sec. I grado SU Totale Classi III	6005	6286	95,5%

Ai fini del presente monitoraggio è interessante esaminare le motivazioni che hanno indotto le scuole ad adottare i modelli sperimentali.

Rispetto al questionario elaborato nel primo anno di sperimentazione, le possibili risposte sono state parzialmente modificate e accorpate; pertanto le risposte risultano distribuite su cinque possibili motivazioni, anziché sette. Si consideri che, nelle domande di seguito analizzate (grafico 6 e tabella 3), si offriva alle scuole la possibilità di fornire fino a tre risposte; di conseguenza, nell'analisi, le risposte aggregate, in percentuale, fanno riferimento al numero di scelte effettuate e non al numero delle scuole rispondenti.

Alla domanda *“Per quali motivi l'istituzione scolastica ha adottato (o confermato) nel corrente anno scolastico 2015-16 il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/15?”* la risposta prevalente, con 1095 scelte, pari al 72,9%, riguarda gli aspetti pedagogici (es. didattica per competenze) che il modello intende far emergere e mettere alla prova. Seguono, rispettivamente con il 65,6% e il 46,2% di preferenze, il superamento delle incertezze degli ultimi anni con una proposta nazionale e la corrispondenza del modello con il lavoro svolto dalla istituzione scolastica in materia di valutazione.

Presentano percentuali inferiori le motivazioni dipendenti dalle scelte della dirigenza o dello staff della scuola (22,8%) e quelle legate ad esigenze di semplificazione delle procedure (10,6%).

Per quanto non sia possibile effettuare un confronto analitico delle risposte fornite dalle scuole nei due anni di sperimentazione per la parziale riformulazione del quesito, si conferma, in ogni caso, una crescente attenzione da parte delle istituzioni scolastiche nei confronti degli aspetti pedagogici del modello e, in particolare, della didattica per competenze che è sottesa all'adozione del documento proposto.

Grafico 6 - Motivi per cui l'istituzione scolastica ha adottato (o confermato), per l'anno scolastico 2015/16, il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/15

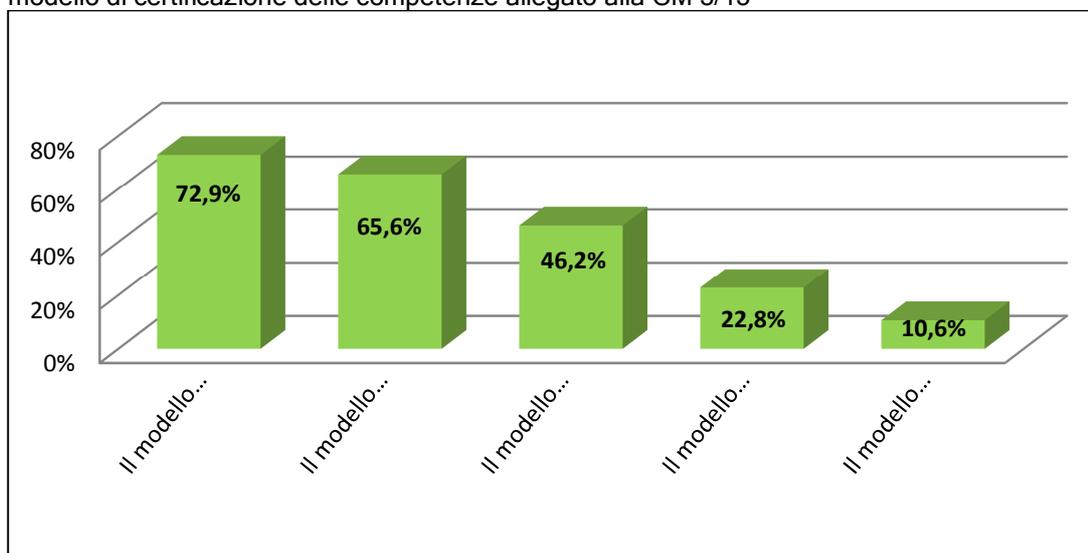


Tabella 3 (rif. Grafico 6)- Motivi per cui l'istituzione scolastica ha adottato (o confermato), per l'anno scolastico 2015/16, il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/15

Per quali motivi l'istituzione scolastica ha adottato (o confermato) nel corrente anno scolastico 2015-16 il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/15?	%	N.
Il modello di certificazione presenta aspetti pedagogici (p. es. didattica per competenze) che meritano di essere messi alla prova	72,9%	1095
Il modello di certificazione consente di superare le incertezze degli anni precedenti con una proposta di carattere nazionale	65,6%	986
Il modello di certificazione corrisponde in buona parte al lavoro finora svolto dalla scuola in materia di valutazione	46,2%	694
Il modello di certificazione è stato fortemente voluto dalla dirigenza e dallo staff della scuola	22,8%	342
Il modello di certificazione consente di semplificare alcune procedure	10,6%	159

4. Impatto sul curricolo e sulla formazione/informazione dei docenti

4.1 Attività di formazione degli insegnanti

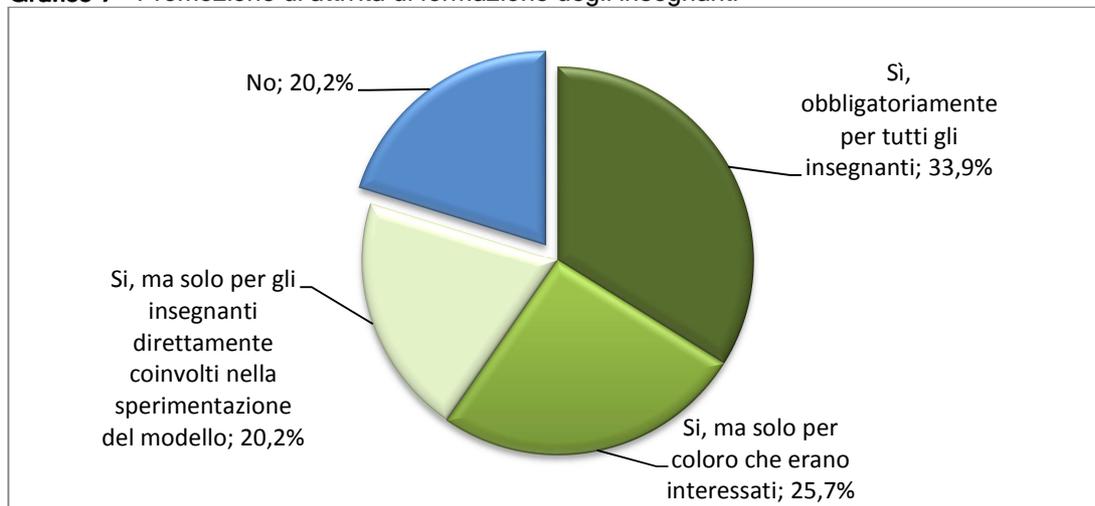
Al fine di valutare l'impatto che l'adozione del modello sperimentale ha avuto sulla formazione dei docenti, è stato chiesto se l'istituzione scolastica ha promosso attività di formazione o incontri per gli insegnanti per discutere il nuovo strumento.

Dalle risposte è emerso un generale coinvolgimento da parte delle scuole con l'attivazione di momenti di analisi e studio dei nuovi modelli da parte di circa l'80% delle scuole rispondenti. Nello specifico, il 33,9% dei rispondenti ha dichiarato di aver organizzato momenti di formazione obbligatoria per tutti i docenti dell'istituto, mentre il 25,7% ha effettuato la formazione esclusivamente per i docenti che erano interessati e il 20,2% ha previsto attività formative solamente per i docenti delle classi sperimentatrici (grafico 7).

Una considerazione a parte merita la risposta negativa fornita dal 20% delle scuole che hanno risposto al questionario. Ad una prima lettura il dato potrebbe essere interpretato come una certa resistenza ad effettuare formazione, soprattutto se visto in correlazione con la percentuale dello scorso anno, decisamente inferiore (7,74%). In realtà, i dati vanno considerati alla luce della composizione del campione di riferimento: trattandosi in buona parte di istituzioni scolastiche che proseguivano nella sperimentazione, si può ragionevolmente dedurre che questa percentuale sia costituita da una parte delle scuole che hanno attivato nel corso del primo anno di sperimentazione specifici momenti formativi non ripetuti, poi, nel secondo anno.

Va, inoltre, notato che risulta leggermente incrementata la percentuale dei docenti coinvolti nella formazione indipendentemente dall'effettivo utilizzo del modello sperimentale. Infatti, circa un terzo delle scuole rispondenti ha ritenuto che la partecipazione ad iniziative formative sul tema delle competenze potesse essere un'occasione da estendere a tutti i docenti dell'istituto e non solamente a coloro che erano direttamente interessati dalla sperimentazione. Se, poi, si considera che le classi che adottano i nuovi modelli ogni anno sono diverse (coinvolgendo anche docenti differenti), si può dedurre che la formazione stia progressivamente interessando tutti gli insegnanti.

Grafico 7 - Promozione di attività di formazione degli insegnanti



I bisogni formativi dei docenti sono ben evidenziati nel successivo grafico 8 dal quale emergono due aspetti fondamentali e complementari che sono alla base della certificazione delle competenze: da un lato la didattica per competenze (che ha raggiunto l'88,8% delle preferenze), dall'altro le funzioni, i metodi e gli strumenti della valutazione (73,4%).

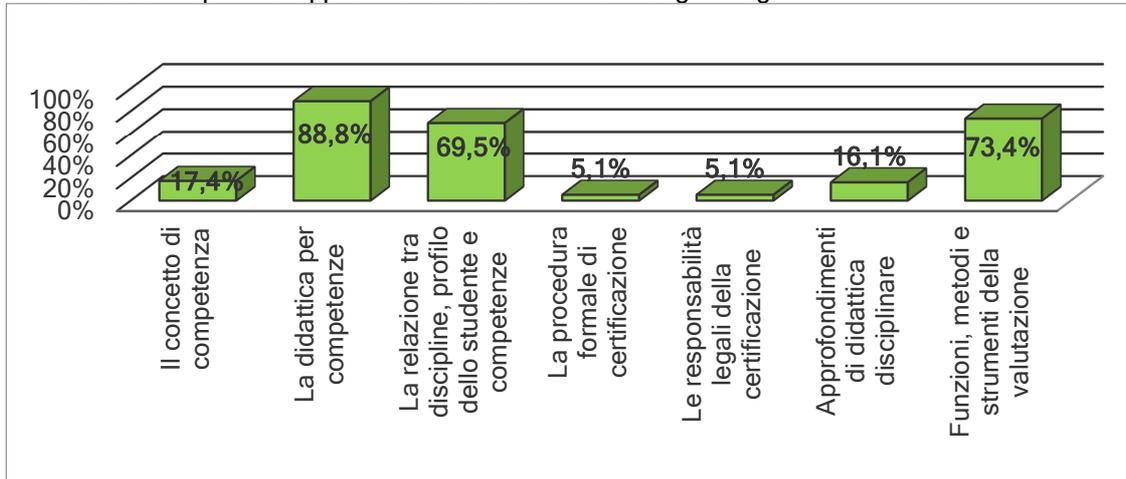
Raggiunge una percentuale ragguardevole (69,5%) la necessità di approfondimento di un aspetto squisitamente legato alla strutturazione del modello proposto e che rimanda ad una più ampia riflessione sulla relazione tra discipline, profilo dello studente e competenze.

Tra i bisogni formativi espressi dai docenti ottengono percentuali più basse il concetto di competenza (17,4%) e gli approfondimenti di didattica disciplinare (16,1%), probabilmente perché percepiti come aspetti ricompresi o derivanti dai temi più generali della didattica per competenze.

Sicuramente marginali sono gli aspetti amministrativi legati alla certificazione delle competenze: la procedura formale e le responsabilità legali relative alla certificazione raggiungono solamente il 5,1% delle preferenze delle scuole interessate dalla sperimentazione.

Anche in questo caso si offriva alle scuole la possibilità di fornire fino a tre risposte di conseguenza le percentuali fanno riferimento al numero di scelte effettuate e non al numero delle scuole rispondenti.

Grafico 8 - Aspetti da approfondire nella formazione degli insegnanti



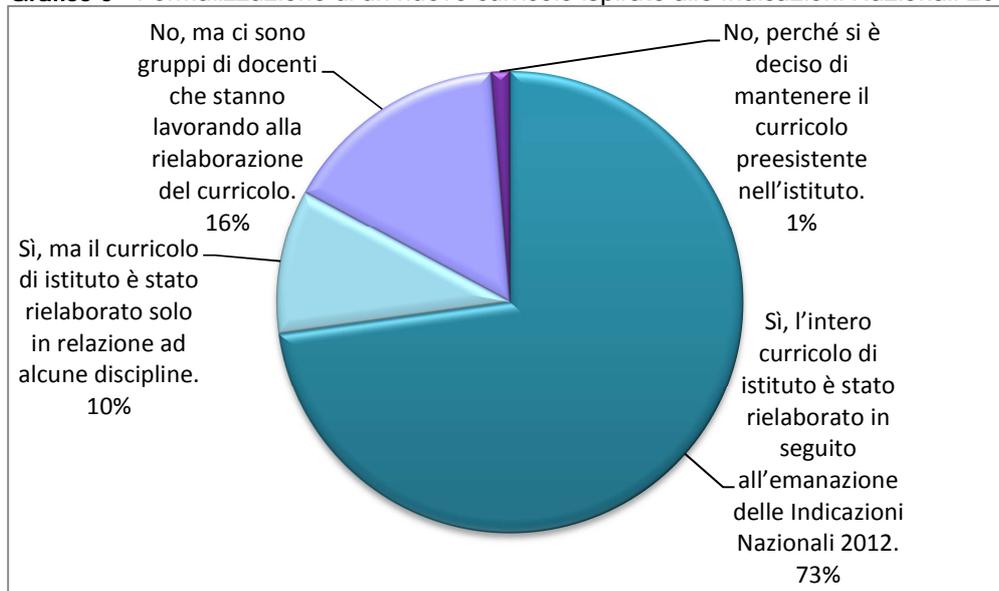
4.2 Certificazione e nuovi curricoli

Secondo l'impianto teorico delle Indicazioni nazionali, la certificazione delle competenze dovrebbe comportare una rivisitazione della didattica, della valutazione e, in generale, del curricolo. È stato chiesto, quindi, a ciascuna istituzione sperimentatrice se è stato formalizzato un nuovo curricolo ispirato alle Indicazioni/2012, riferibile al profilo dell'allievo ed ai traguardi per lo sviluppo delle competenze.

Quasi tre quarti dei rispondenti, pari al 73%, ha risposto che l'intero curricolo di istituto è stato rielaborato ed adottato a seguito dell'emanazione delle Indicazioni/2012 mentre il 10% ha dichiarato di aver rivisto il curricolo d'istituto solamente in parte, perché sono stati rielaborati e revisionati solo i curricoli relativi ad alcune discipline. La restante parte delle scuole ha risposto di non aver aggiornato il curricolo d'istituto ma, di questi, solamente l'1% ha deciso di mantenere il curricolo pre-esistente nell'istituto; il 16% ha, invece, affermato che un gruppo di docenti sta provvedendo all'elaborazione del curricolo, sottolineando come si tratti di un lavoro in progress non ancora ultimato (grafico 9).

Rispetto ai dati dello scorso anno, le risposte totalmente affermative sono aumentate di 16 punti percentuali mentre sono dimezzate le scuole che hanno rielaborato il curricolo solo parzialmente. Si può, pertanto, affermare che si sta completando progressivamente la rielaborazione e l'aggiornamento del curricolo d'istituto secondo le Indicazioni Nazionali 2012.

Grafico 9 - Formalizzazione di un nuovo curricolo ispirato alle Indicazioni Nazionali 2012



5. Modello di certificazione

5.1 Modello, competenze chiave europee e competenze trasversali

Come per il primo monitoraggio, si è ritenuto opportuno verificare nelle scuole il grado di apprezzamento degli aspetti maggiormente significativi del modello sperimentale di certificazione delle competenze. Pertanto, è stato chiesto alle istituzioni scolastiche di valutare nuovamente, su scala a quattro livelli, gli elementi che maggiormente caratterizzano i modelli sperimentali. Gli aspetti per i quali esprimere un giudizio di apprezzamento sono rimasti sostanzialmente gli stessi, quindi è stato possibile anche verificare se le scuole – sebbene il campione sia differente in termini assoluti e percentuali – hanno confermato il giudizio espresso lo scorso anno.

I risultati sono presentati nella Tabella 4 in valore assoluto e percentuale per ciascuno dei quattro livelli di valutazione; per una maggiore sintesi, nell'ultima colonna è riportata anche una media ponderata (M), calcolata attribuendo 4 punti alla scelta "molto", 3 punti al livello "abbastanza", 2 punti a "poco", 1 punto a "per nulla". Come è facile notare, i valori della media ponderata risultano tutti superiori a 3, cioè mediamente superiori al livello "abbastanza"; in un paio di casi si avvicinano più al "molto" che al livello "abbastanza", segno di una valutazione complessiva molto positiva.

Il fattore più apprezzato è il riferimento alle competenze chiave europee ($M = 3,63$), che si incrementa anche nel livello più positivo di scelta rispetto al monitoraggio precedente ("molto" = 65,6%, contro il 62,2% del 2015). Pressoché allo stesso livello medio ($M = 3,62$) si colloca l'apprezzamento per l'uso di indicatori di livello in luogo dei voti decimali per la valutazione delle competenze, voce per la quale si registra però un lieve calo nella scelta più positiva ("molto" = 67,9% contro 70,3% del 2015).

Di poco inferiore, ma pur sempre su livelli molto positivi, è l'apprezzamento per l'assenza di una valutazione negativa della competenza ($M = 3,41$). Positivo è anche il giudizio per la presenza di uno spazio libero destinato alla descrizione e certificazione di ulteriori competenze personali acquisite dallo studente ($M = 3,29$) e molto simile è il giudizio sul riferimento al Profilo dello studente, così come definito dalle Indicazioni nazionali 2012 ($M = 3,24$).

Il fattore meno apprezzato, che si colloca comunque all'interno di una valutazione ancora positiva, è il riferimento alle discipline maggiormente coinvolte nello sviluppo delle singole competenze (M = 3,10).

Tabella 4 - Apprezzamento degli aspetti del modello sperimentale di certificazione

Quanto sono stati apprezzati i seguenti aspetti del modello sperimentale di certificazione?	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	M
Riferimento al Profilo dello studente	40,25% 605	55,89% 840	3,53% 53	0,33% 5	3,24
Riferimento alle competenze chiave europee	65,60% 986	31,94% 480	2,26% 34	0,20% 3	3,63
Riferimento alle discipline più coinvolte nello sviluppo di ciascuna competenza	30,27% 455	53,29% 801	13,11% 197	3,33% 50	3,10
Uso di indicatori di livello in luogo dei voti decimali per la valutazione delle competenze	67,93% 1021	26,81% 403	4,52% 68	0,73% 11	3,62
Assenza di un livello negativo di competenza	57,62% 866	28,81% 433	10,71% 161	2,86% 43	3,41
Presenza di uno spazio libero per segnalare competenze personali aggiuntive	48,50% 729	35,66% 536	12,64% 190	3,19% 48	3,29

5.2 Comunicazione e rilascio della certificazione

Anche con il secondo monitoraggio si è voluto verificare se e quali modalità di informazione per i genitori sono state adottate dalle istituzioni scolastiche che hanno sperimentato il modello di certificazione. Già nella circolare ministeriale n. 3/2015 era stato precisato che le famiglie degli alunni dovessero essere portate a conoscenza del “significato formativo” della certificazione delle competenze, nella sua prospettiva di strumento complementare e non sostitutivo della valutazione periodica e finale degli apprendimenti.

Tenendo conto che potevano essere indicate dalle scuole più risposte, gli spazi ritenuti maggiormente utili per informare i genitori sul significato della certificazione sono risultati – come per il primo anno di sperimentazione – le riunioni informative nel corso dei consigli di classe/interclasse; tale modalità è stata indicata dall'81% delle istituzioni scolastiche rispondenti (era il 68,68% nel 2015/2016).

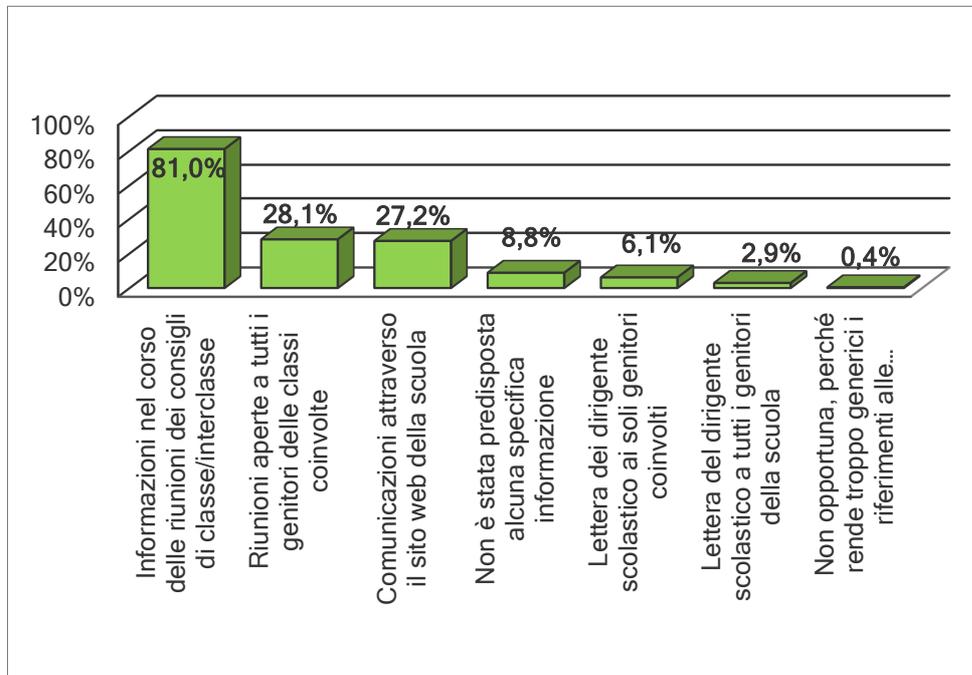
Sono risultate di poco inferiori al 30% le risposte riguardanti altri due strumenti di comunicazione: le riunioni aperte a tutti i genitori degli alunni coinvolti nella sperimentazioni sono state privilegiate dal 28,1% delle scuole, mentre il 27,2% di istituzioni ha utilizzato il proprio sito web per diffondere informazioni.

Sembrano essere scarsamente utilizzate, invece, le comunicazioni tramite lettera del dirigente scolastico (6,1% per i soli genitori coinvolti; 2,9% informativa per tutti i genitori della scuola), in diminuzione rispetto al precedente monitoraggio, quando era stato il 10,10% dei dirigenti che aveva inviato una lettera a tutti i genitori dell'istituto.

Da segnalare (anche se il dato migliora di oltre cinque punti percentuali se confrontato con quello

registrato nel 2015) che quasi il 9% delle scuole rispondenti ha dichiarato di non aver predisposto alcun tipo di informazione specifica per i genitori degli alunni cui è stata rilasciata la certificazione delle competenze.

Grafico 9 - Modalità di informazione ai genitori



6. Metodi e strumenti per la rilevazione delle competenze

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

Con il precedente monitoraggio era emerso chiaramente che circa i due terzi (66,17%) delle istituzioni scolastiche che stavano sperimentando i modelli di certificazione delle competenze avevano utilizzato anche diversi e specifici strumenti per la rilevazione e l'accertamento delle competenze conseguite dagli alunni.

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

Rispetto alle possibili risposte proposte – si potevano scegliere più opzioni – le scuole si sono orientate, per oltre il 97%, sull'osservazione sistematica (era il 74,17% lo scorso anno). A seguire, le opzioni maggiormente indicate sono state le prove strutturate (85%) e semistrutturate (82%). Tali modalità avevano riscontrato nel precedente monitoraggio un gradimento molto più basso, rispettivamente del 42% e del 21%.

È stato invece confermato lo scarso utilizzo del dossier e del portfolio dello studente (12%), anche se in crescita rispetto al precedente monitoraggio (circa il 2%). Risulta quasi raddoppiata, rispetto allo scorso anno, la percentuale di risposte che indicano l'utilizzo del compito autentico, passato dal 44,40% all'80%.

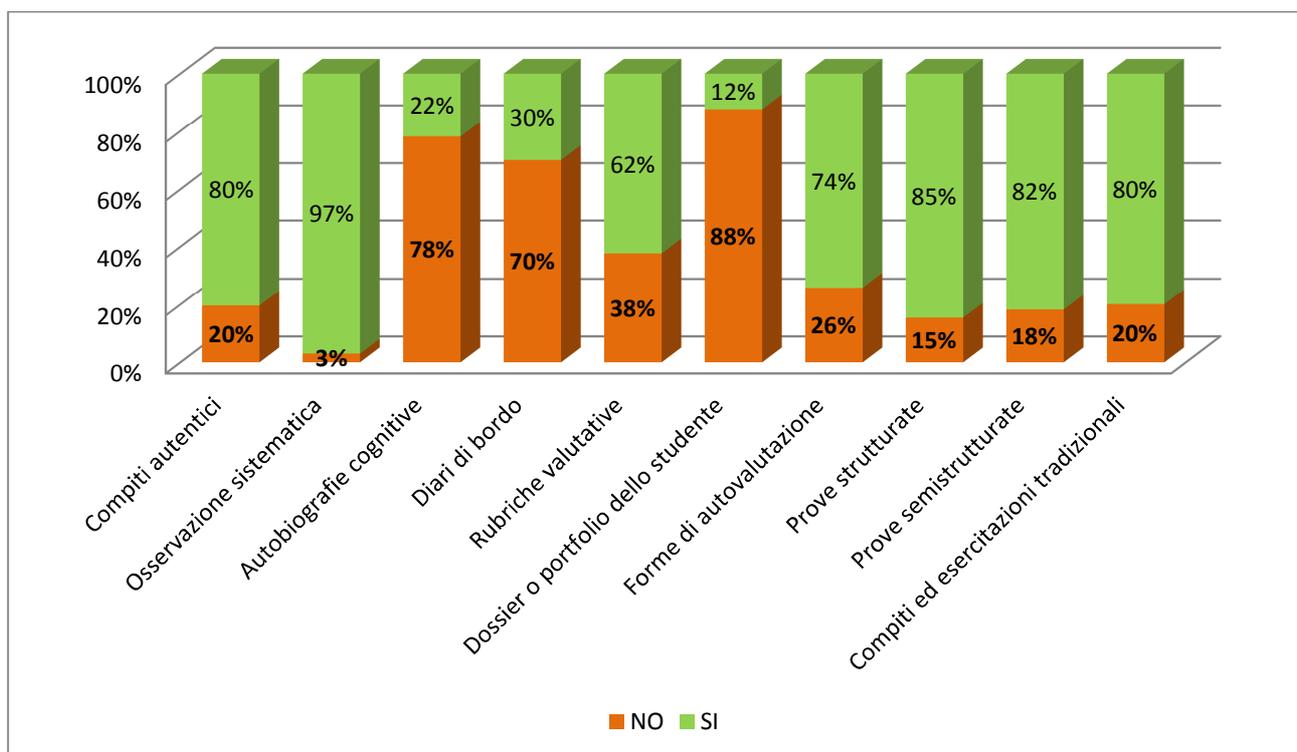
Anche le forme di autovalutazione degli alunni hanno fatto registrare una crescita significativa, con

una percentuale che si impenna dal 16,87% al 74%.

Va anche registrato un forte incremento della percentuale di risposte relative all'utilizzo di compiti ed esercitazioni tradizionali: se lo scorso anno circa un terzo delle scuole aveva dichiarato di continuare ad utilizzare strumenti di tipo tradizionale per l'accertamento delle competenze, le istituzioni che hanno risposto in tal senso al questionario 2015/2016 risultano essere l'80% del totale delle scuole rispondenti.

Dall'esito di tale domanda è plausibile presupporre che accanto alle nuove modalità di valutazione dei livelli di competenza acquisiti dagli alunni (compiti autentici, rubriche valutative, forme di autovalutazione) continuano ad essere utilizzate anche forme di tipo più tradizionale quali compiti ed esercitazioni.

Grafico 12 - Strumenti usati per rilevare le competenze



6.2 Fruibilità del modello

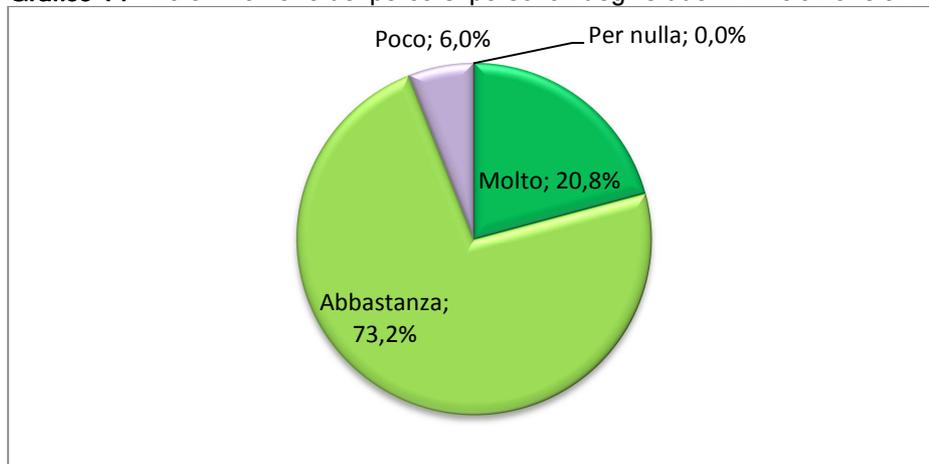
In tale sezione, come per il precedente monitoraggio, si è inteso porre domande sul livello di fruibilità del modello e del suo impatto comunicativo sulle famiglie degli alunni, in particolare sulla chiarezza delle informazioni riportate.

In merito ai livelli di fruibilità del modello, è stato richiesto alle scuole di posizionarsi su una scala a quattro livelli, da molto a per niente.

Dalle risposte pervenute, risulta che la percentuale di scuole che ha affermato che il modello sperimentale di certificazione risulta essere molto rispettoso dell'equilibrio tra le caratteristiche personali degli alunni e i traguardi di competenza attesi, è passato dall'11,90% al 20,8%, a dimostrazione del gradimento che il modello stesso, sia per la scuola primaria che per la scuola secondaria, ha fatto riscontrare tra gli addetti ai lavori. Nessuna istituzione scolastica, per contro, ha dichiarato non fruibile i

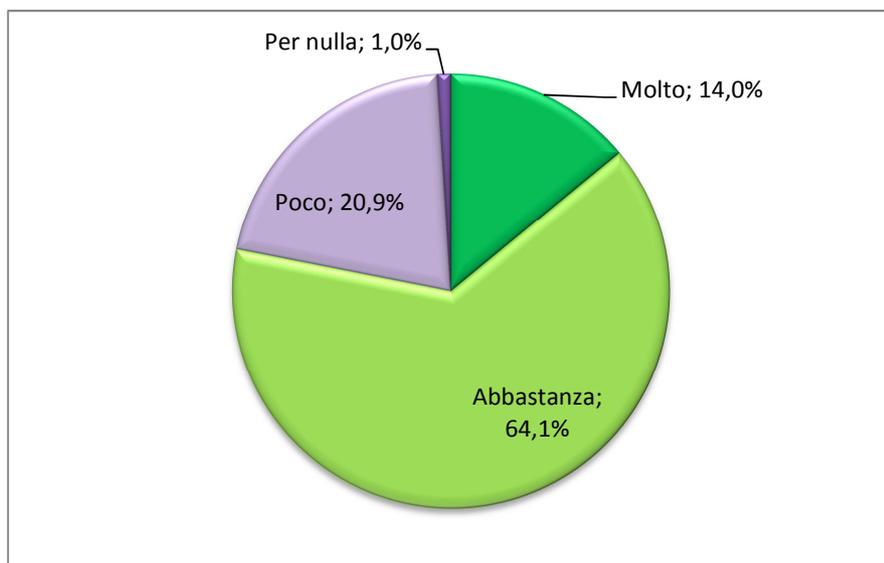
modelli (erano lo 0,31% nel precedente monitoraggio).

Grafico 14 - Valorizzazione dei percorsi personali degli studenti in relazione ai traguardi e alle competenze attese



Anche in merito alla chiarezza del modello nel comunicare ai genitori degli alunni le competenze acquisite da questi ultimi, sono risultate in aumento le risposte completamente positive rispetto al primo monitoraggio (i “molto” raggiungono una percentuale del 14% rispetto al precedente 10,18%), mentre risultano in calo le risposte riferite ad una scarsa chiarezza del modello (20,9% rispetto al 25,92% registrato lo scorso anno). Nonostante questo spostamento percentuale, un quinto delle scuole rispondenti ha confermato un giudizio di scarsa comprensibilità per i genitori del linguaggio utilizzato nel descrivere le competenze.

Grafico 15 - Chiarezza dei modelli per comunicare ai genitori le competenze acquisite dai loro figli



7. Prospettive di sviluppo del modello

A conclusione del secondo anno di sperimentazione, occorre trarre un primo bilancio in merito alle eventuali prospettive di sviluppo e di estensione, sotto il profilo quantitativo, del modello di certificazione delle competenze. Con il questionario si è cercato di sondare le opinioni delle scuole su possibili nuovi scenari.

7.1 Certificazione degli alunni con bisogni educativi speciali

A seguito di quanto emerso dalle risposte aperte previste dal precedente monitoraggio, sono state predisposte alcune domande su aspetti precedentemente non indagati, ma funzionali ad individuare elementi e prospettive per un ulteriore sviluppo dei modelli di certificazione oppure per una loro modifica/semplificazione.

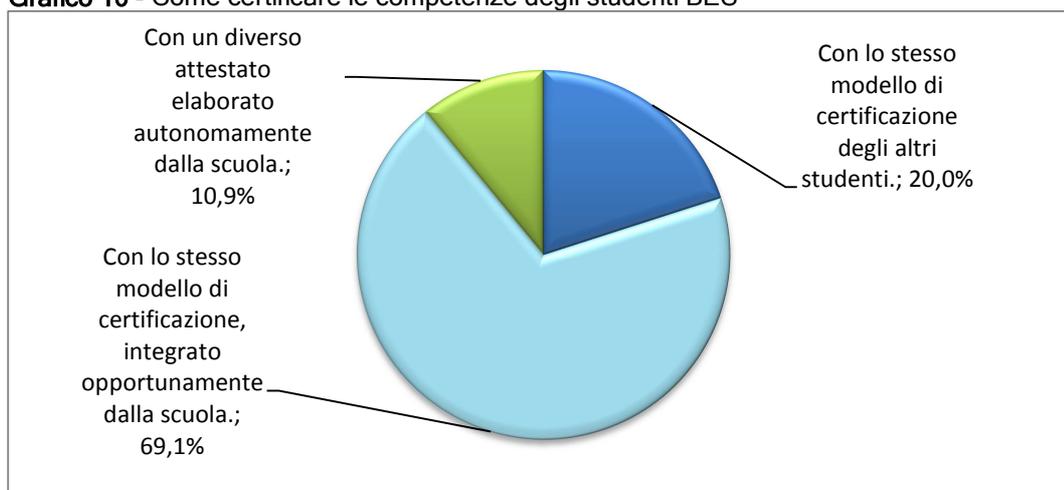
Uno degli aspetti su cui si è incentrata la nuova consultazione ha riguardato, in particolare, la possibilità di adeguare il modello di certificazione alle specificità degli alunni con bisogni educativi speciali.

Le Linee guida allegate alla circolare ministeriale n. 3/2015 precisavano che *“Il modello nazionale per gli alunni con disabilità certificata viene compilato per i soli ambiti di competenza coerenti con gli obiettivi previsti dal piano educativo individualizzato (PEI)”*. Quindi, almeno in fase di prima applicazione del modello sperimentale nazionale, non è stata prevista la predisposizione di modelli specifici o di modelli semplificati per gli alunni con disabilità o altri bisogni educativi speciali.

Dal monitoraggio dello scorso anno era però emersa l'esigenza di una diversa trattazione del problema della certificazione per gli alunni con disabilità o con BES o DSA, per una accertata difficoltà di uso del modello integrale. In alcuni casi era stato anche suggerito dalle scuole di adottare modelli flessibili o comunque personalizzabili (non essendo ritenuto sufficiente a tale scopo il solo indicatore aperto presente nel modello).

Al quesito relativo all'uso del modello per gli alunni con bisogni educativi speciali, le scuole rispondenti si sono orientate maggiormente verso il modello sperimentale nazionale opportunamente integrato (69,1%); solo il 20,0% ha ritenuto di non dover modificare il modello, mentre il 19,9% preferirebbe costruire in maniera autonoma un proprio modello.

Grafico 10 - Come certificare le competenze degli studenti BES



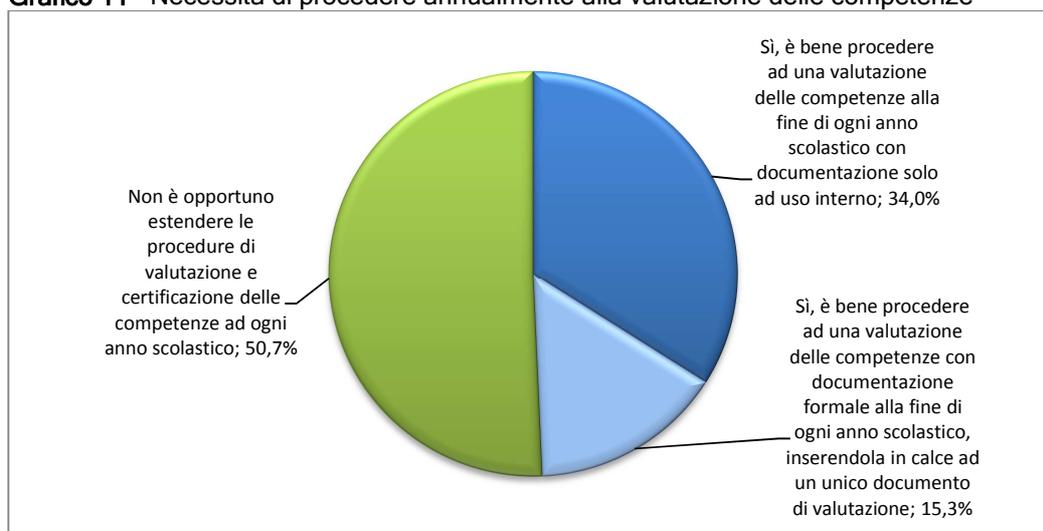
7.2 Tempi del rilascio della certificazione

Come noto, la normativa vigente – DPR n. 122/2009 – prevede il rilascio della certificazione delle competenze sia al termine della scuola primaria che al termine della scuola secondaria di primo grado.

È stato chiesto alle istituzioni scolastiche se ritenevano necessario estendere le procedure di valutazione a tutti gli anni scolastici in modo formale o solo ad uso interno, come documentazione per la redazione della certificazione finale dei due percorsi del primo ciclo ovvero se ritenevano opportuno inserire la valutazione delle competenze in un unico documento di valutazione annuale, accanto alla valutazione degli apprendimenti disciplinari.

Poco più della metà delle scuole rispondenti (50,7%) si è espresso per non estendere le procedure di valutazione e certificazione delle competenze ad ogni anno scolastico; il 34% ha ritenuto invece necessario procedere a documentare la valutazione delle competenze annualmente, ma ad uso esclusivamente interno. Solo il 15,3% delle scuole sarebbe favorevole all’inserimento nel documento annuale di valutazione degli apprendimenti di una sezione relativa alla valutazione delle competenze acquisite dagli alunni.

Grafico 11 - Necessità di procedere annualmente alla valutazione delle competenze



7.3 Possibili modifiche del modello

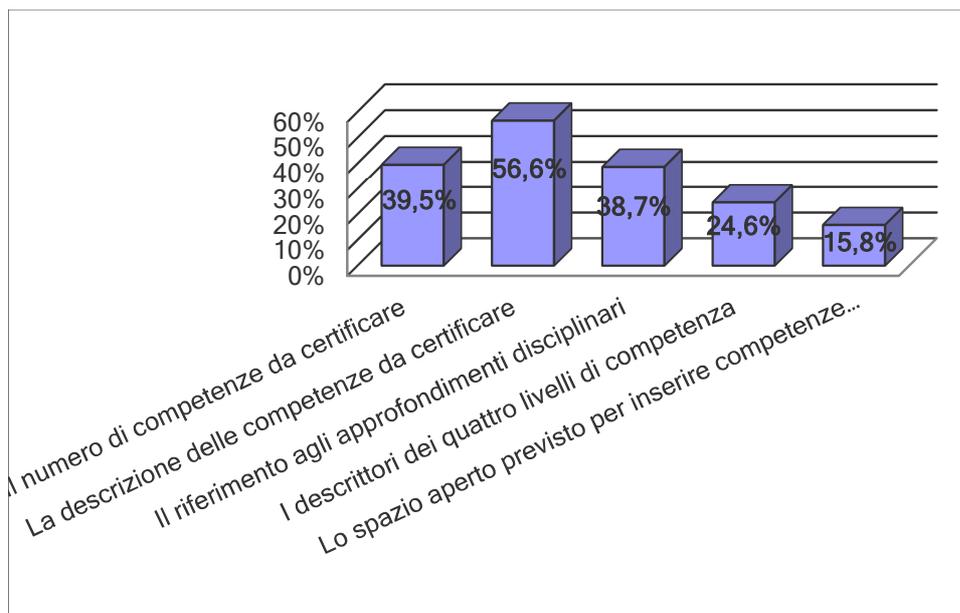
Sulla scorta degli esiti dei focus regionali condotti lo scorso anno, è emersa la necessità di arricchire il questionario con ulteriori domande; è stato quindi chiesto alle istituzioni scolastiche che hanno sperimentato i modelli di certificazione se e quali modifiche ritenessero opportune in vista della loro futura adozione definitiva (era possibile fornire fino a tre risposte).

Oltre la metà delle istituzioni scolastiche (56,6%) ha individuato come elemento di maggiore criticità la descrizione delle competenze da certificare, ritenuta troppo complessa soprattutto se riferita al livello di leggibilità per i genitori, richiedendo un intervento di semplificazione del linguaggio utilizzato

nel modello. A seguire, quasi il 40% delle istituzioni ha ritenuto necessario ridurre il numero delle competenze da certificare (39,5%) e modificare o eliminare del tutto il riferimento agli approfondimenti disciplinari (38,7%).

Poco meno del 25% delle scuole ha richiesto una modifica dei descrittori dei quattro livelli di acquisizione delle competenze.

Grafico 16 - Elementi da modificare nel modello di certificazione



8. Analisi delle risposte aperte

Anche quest'anno, come per il primo monitoraggio, nella parte finale del questionario è stato inserito uno spazio aperto per permettere alle scuole di inserire proprie osservazioni e riflessioni sulla sperimentazione e di segnalare proposte per la eventuale revisione del nuovo modello di certificazione delle competenze.

Come è avvenuto lo scorso anno, le scuole hanno utilizzato lo spazio messo a disposizione per aggiungere argomentazioni a risposte già fornite nelle domande chiuse, ma anche per proporre riflessioni su aspetti che non hanno trovato posto in tali risposte.

Prima di entrare nel merito dei contributi pervenuti, è interessante sottolineare che il totale dei testi raccolti è di 693, pari al 46% dei questionari compilati. Vale a dire che quasi la metà delle scuole che hanno compilato il questionario ha ritenuto opportuno aggiungere il proprio punto di vista su un aspetto specifico della sperimentazione sia in merito agli aspetti processuali sia in merito al modello da utilizzare.

Come si può vedere nella Tabella 1, l'utilizzo dello spazio di risposta aperto ha un ampio range di variazione: si va, infatti, dal 31% del Molise al 75% della Lombardia.

In ogni caso è importante registrare che in ogni regione c'è un sufficiente campione di scuole che utilizza questo spazio facoltativo di parola aggiungendo qualcosa alle informazioni raccolte con le

domande chiuse del questionario.

Regione	Risposte aperte raccolte/Questionari compilati
<i>Abruzzo</i>	47/100=47%
<i>Basilicata</i>	25/3=64%
<i>Calabria</i>	35/87=40%
<i>Campania</i>	54/157=34%
<i>Emilia Romagna</i>	41/102=40%
<i>Friuli</i>	9/21=43%
<i>Lazio</i>	58/113=51%
<i>Liguria</i>	21/28=75%
<i>Lombardia</i>	107/200=54%
<i>Marche</i>	33/59=56%
<i>Molise</i>	4/13=31%
<i>Piemonte</i>	15/32=47%
<i>Puglia</i>	73/169=43%
<i>Sardegna</i>	13/28=46%
<i>Sicilia</i>	21/61=34%
<i>Toscana</i>	34/79=43%
<i>Umbria</i>	22/47=47%
<i>Veneto</i>	81/168=48%
Totale	693/1503=46%

Tab.1: frequenze grezze e percentuali dello spazio aperto utilizzate dalle scuole nelle diverse regioni

8.1 I nuclei tematici emersi nelle risposte aperte

L'analisi delle lessico utilizzato dalle scuole nelle risposte aperte identifica con chiarezza i nuclei tematici (tab.2) che le istituzioni scolastiche hanno ritenuto di mettere in primo piano e di sottoporre all'attenzione del Ministero dell'istruzione.

La maggior parte delle risposte offre riflessioni su più di un tema collegato alla certificazione delle competenze, per questa ragione la somma delle frequenze percentuali è maggiore di cento.

In generale il contenuto delle risposte aperte conferma l'orientamento emerso nelle risposte chiuse e le indicazioni raccolte nei focus-group regionali di cui si darà conto nella successiva sezione del commento ai dati.

Nuclei tematici	Lessico (occorrenze)	Frequenze totali/percentuali
Il sostegno della formazione al processo di valutazione	Formazione (93), Formare (25), Aggiornamento (27) Approfondimento (62), Riflessione guidata (21), Informazione (20).	248/693= 36%
Semplificare il modello per facilitare la comprensione	Semplificare (74), Ridurre (27), Snellire (16), Togliere (13) Eliminare (16), Sostituire (13) Corrispondenza (29), Chiarezza (27), Complessa (16), Ripetizione (18)	249/693 =36%
Implementare il modello per non lasciare fuori informazioni importanti	Aggiungere (32), Ampliare (30) Inserire (77), Dettagliare (18) Specificare (20), Insieme (34); Scuola dell'Infanzia (24)	235/693= 34%
Effetti della valutazione delle competenze sulla didattica	Cambiare (35), Stimolare (23), Incentivo (22), Ri-orientare (21)	101/693=15%

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

Il sostegno della formazione al processo di valutazione

Il 36% delle risposte aperte fa riferimento alla necessità di investire nella formazione dei docenti. Si tratta di una frequenza importante, ma non alta che trova la sua ragione anche nell'investimento delle reti che in molti casi hanno attivato percorsi di formazione e autoformazione che hanno fruito di competenze interne alle scuole, come hanno confermato oltre il 50% delle istituzioni scolastiche nelle domande chiuse.

Le scuole avvertono la necessità di formazione per rispondere al meglio ai cambiamenti che la certificazione delle competenze comporta. In particolare le scuole ritengono necessaria una formazione che affronti tre complessità (es.1): la prima riguarda l'utilizzo e la messa a punto di strumenti efficaci (compiti di realtà, rubriche valutative, diari di bordo, osservazione sistematica) per la valutazione delle competenze. La seconda complessità riguarda la gestione dei cambiamenti sul piano della didattica che la valutazione delle competenze comporta (per esempio allestire e lavorare in una classe intesa come ambiente di apprendimento non è una pratica diffusa). Infine la terza complessità riguarda la relazione fra apprendimenti disciplinari e competenze trasversali.

Non mancano nelle risposte anche riferimenti a bisogni formativi su aspetti più specifici (es.2) quali, per esempio, le responsabilità legali della certificazione.

Esempio n.1

- *Sarebbe utile un percorso di formazione strutturato come ricerca- azione diffuso e coordinato a livello nazionale.*
- *È opportuno e urgente (...) avviare percorsi di formazione per tutti i docenti, in particolare su: didattica per competenze, valutazione delle competenze, relazione tra discipline e competenze.*
- *Si ritiene utile incrementare attività di formazione e aggiornamento per tutti i docenti, in particolare per sviluppare azioni mirate all'acquisizione di metodi di valutazione idonei compiti autentici, osservazione sistematica, diario di bordo.*
- *Prima dell'utilizzo della certificazione delle competenze sarebbe stato opportuno accompagnare i docenti con corsi di formazione sulla didattica per competenze e, quindi, sulla necessità di utilizzare compiti autentici, diari di bordo e rubriche valutative per una certificazione delle competenze più attendibile.*
- *Si ravvisa la necessità di una formazione a carattere nettamente operativo: come strutturare un compito autentico, come costruire ed utilizzare una rubrica di valutazione, come raccogliere "evidenze" sulle competenze in via di acquisizione. Sono preferibili, inoltre, attività a livello di istituto (per tutti i docenti) piuttosto che in rete per pochi docenti.*

Esempio n. 2

- *In relazione alla certificazione delle competenze, sarebbe necessario conoscere maggiormente quali sono le responsabilità legali per i docenti che certificano, attraverso una adeguata formazione.*

Semplificare il modello per facilitare la comprensione

Il modello di certificazione deve veicolare informazioni chiare e comprensibili. È questa la ragione che è alla base delle richieste di ***semplificazione*** del modello, richieste dal 36% delle scuole. Le richieste di semplificazione riguardano in alcuni casi l'aspetto linguistico, per esempio il lessico utilizzato per la descrizione dei profili, in altri casi chiamano in causa l'eccessiva numerosità degli indicatori (es. 3).

In sintesi permane la preoccupazione – già espressa nelle risposte al questionario somministrato nel primo anno di sperimentazione dei modelli di certificazione – che non tutte le famiglie possano comprendere un linguaggio troppo tecnico (es. 4).

Esempio n. 3

- *Sarebbe opportuno semplificare la descrizione di alcuni profili (ad es. la competenza 12 del modello della secondaria è troppo vasta). lo stesso dicasi per la competenza n. 8 in cui vengono messi insieme potenzialità artistiche, musicali e motorie.*
- *Le competenze del modello di certificazione ministeriale adottato dal nostro istituto risultano articolate in 12 descrittori. Alcune di queste 12 voci ci appaiono estremamente analitiche e in parte ripetitive. Allo scopo di semplificare la lettura della certificazione delle competenze da parte delle famiglie, proponiamo di eliminare dall'elenco dei 12 punti, il 5 e il 6 perché comunque riconducibili al 7 (...).*
- *Semplificare il modello di certificazione per quel che riguarda i descrittori: 13 descrittori sono troppi, si potrebbero accorpare*
- *I docenti della scuola primaria suggeriscono di semplificare alcuni indicatori; il linguaggio utilizzato è troppo specialistico.*
- *Sarebbe auspicabile una corrispondenza tra il numero delle competenze chiave e il numero delle competenze contenute nel certificato*

Esempio n. 4

- *Semplificare il linguaggio per la comunicazione alle famiglie.*
- *Esprimere la descrizione delle competenze da certificare in modo più semplice ed immediatamente accessibile a tutti i genitori.*

Implementare il modello per non lasciare fuori informazioni importanti

Alle istanze di semplificazione si aggiungono anche istanze che propongono di implementare il processo di valutazione delle competenze agendo:

- a) sull'artefatto della scheda, aggiungendo voci, spazi oppure dettagliando più ampiamente qualche dimensione dello strumento, anche per consentire di utilizzare il modello per gli alunni con bisogni educativi speciali (es. 5)
- b) condividendo, più di quanto si faccia attualmente, esperienze, strumenti e buone pratiche (es. 6)

Le richieste di implementazione non vanno interpretate come richieste in direzione opposta a quelle di semplificazione, al contrario la loro funzione è quella di rendere maggiormente efficace il processo di valutazione nel suo complesso.

In questo nucleo tematico sono state conteggiate anche le richieste di coinvolgere l'ultimo anno della scuola dell'Infanzia nella certificazione delle competenze (es. 7). Tale richiesta è presente nel 4% delle risposte contro il 3% dell'anno precedente.

Esempio n. 5

- *Si auspica la redazione di un modello sperimentale di certificazione delle competenze per gli alunni con bisogni educativi speciali in cui sia presente uno spazi.*
- *Proposta di voci per la certificazione delle competenze degli studenti BES*
- *Sarebbe opportuno inserire per gli alunni non italofoeni il livello di competenza in italiano L2*
- *Sarebbe opportuno inserire nella certificazione una voce che stabilisca gli strumenti utilizzati per rilevare le competenze per favorire una didattica in tal senso.*
- *Dalla compilazione del questionario si evince la richiesta di una maggiore descrizione delle competenze da certificare e un maggiore spazio vuoto.*
- *(...) Ampliare i descrittori dei 4 livelli per la costruzione agevole delle rubriche di valutazione di prove complesse e compiti autentici.*
- *Riguardo la descrizione delle competenze risulta di difficile compilazione per gli insegnanti, in quanto alcune voci (in particolare negli ultimi punti) uniscono insieme molti aspetti differenti dell'alunno.*
- *La descrizione delle competenze da certificare risulta ambigua, in alcuni casi accorpa descrittori diversi, quindi difficilmente valutabili con un unico livello (7, 9, 12); nella n. 8 è difficile tenere l'espressione artistica, musicale e motoria insieme. Si consiglia di evidenziare, in ogni descrizione di competenza, la stringa che aggrega tutti i*

descrittori.

Esempio n. 6

- Si ritiene utile incrementare la disponibilità di materiali e ricerche a disposizione delle scuole per lavorare, con modelli operativi, su didattica, valutazione e certificazione competenze

Esempio n. 7

- Sarebbe opportuno mettere a punto un modello di certificazione al termine della scuola dell'infanzia, per valutare e certificare le competenze acquisite nel triennio in riferimento ai campi di esperienza. Il gruppo di lavoro interno all'istituto, costituito dagli insegnanti della scuola dell'infanzia, sta predisponendo un possibile modello di certificazione delle competenze.

Effetti della valutazione delle competenze sulla didattica

Anche quest'anno nelle domande aperte le scuole hanno voluto sottolineare gli effetti dell'adozione del modello di certificazione sulla didattica e più in generale sui docenti, anche se in percentuale minore rispetto alla precedente consultazione (15% contro il 30% del 2014/2015). È molto forte la consapevolezza che l'attività didattica, l'azione progettuale, la messa a punto di strumenti di valutazione devono cambiare (es. 8) per garantire maggiore coerenza tra la valutazione e la didattica. Si tratta di un cambiamento potenziale, non scontato, ma fortemente ricercato.

Esempio n. 8

- La certificazione delle competenze può diventare l'occasione per stimolare nuove pratiche educative, coerenti con l'idea di un apprendimento che viene costruito dagli allievi. È necessario allestire ambienti di apprendimento, diffondere nuove forme di gestione della classe e attuare un passaggio, non semplice, dalle programmazioni lineari per obiettivi a situazioni-problema.
- L'adozione del modello di certificazione Miur rappresenta per i docenti un forte e stimolante incentivo a sperimentare e ad applicare sul campo forme di didattica laboratoriale per lavorare con gli alunni sempre più in termini di competenze e non solo di conoscenze come nel passato.
- La certificazione delle competenze può ri-orientare la didattica e le modalità valutative nell'ottica di una didattica per competenze. Perciò si auspica la costituzione di una banca dati sulle pratiche innovative: compiti autentici, rubriche, griglie di valutazione
- Fino a che resterà la valutazione docimologica nelle pagelle è forte il rischio di una trasformazione della stessa in livelli da parte di molti insegnanti. I genitori invece si aspettano che i livelli raggiunti coincidano con il voto. Come attuare una didattica per competenze se poi si devono dare voti?

Infine in molte risposte le scuole sollecitano l'estensione del modello di certificazione per tutte le istituzioni scolastiche.

Esempio n. 9

- È opportuno e urgente estendere il modello di certificazione a tutte le istituzioni scolastiche (...)

Il tempo

Il tempo è una variabile importante. Lo scorso anno le scuole avevano sottolineato i **tempi ristretti** per realizzare la sperimentazione, iniziata quasi a metà anno scolastico (la circolare ministeriale di avvio del processo sperimentale era stata emanata nel mese di febbraio). Quest'anno, invece, le scuole hanno avuto l'intero anno scolastico per portare avanti la sperimentazione dei modelli di certificazione delle competenze. Il tempo però torna ad essere sottolineato, anche se con frequenze residuali (intorno al 2%). È il tempo necessario ai docenti per condividere scelte, comprendersi, valutare.

Esempio n. 10

- *La necessità di avere adeguati tempi di confronto tra gli insegnanti per valutare i livelli di competenza raggiunti dai ragazzi.*

Infine alcune scuole (3%) chiedono “...di prorogare ancora per un anno la sperimentazione del nuovo modello di certificazione”.

PARTE C: APPROFONDIMENTI QUALITATIVI

9. Orientamenti emergenti dai report degli staff regionali

Il presente report presenta una lettura di sintesi del secondo anno di sperimentazione (2015/16) dei nuovi modelli di certificazione delle competenze per il primo ciclo (nota MIUR n. 11141 del 6/11/2015), sulla base dei report regionali predisposti dagli staff regionali di supporto alle Indicazioni/2012.

Ogni Ufficio Scolastico Regionale, sulla scorta di quanto indicato nella nota MIUR n. 6440 del 9/6/2016 è stato invitato a redigere un report sull'andamento della sperimentazione nelle scuole del primo ciclo della propria regione, seguendo la traccia di un apposito format, con particolare riferimento a quanto è emerso nei rapporti diretti con le scuole sperimentatrici.

A differenza dell'anno precedente non era stata indicata una modalità preferenziale per la realizzazione dell'audit. Nella maggior parte delle regioni sono stati realizzati seminari rivolti a rappresentanti delle scuole, in altre sono stati svolti "focus" presso alcune scuole campione.

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

9.1 Il quadro della partecipazione alla sperimentazione

Il secondo anno della sperimentazione ha visto un incremento delle scuole partecipanti di circa il 47% rispetto al primo anno (2139 istituzioni scolastiche rispetto a 1477), confermando il notevole interesse dimostrato dalle scuole nei confronti dell'innovazione.

La dinamica della sperimentazione delineata nella CM 3/2015 ha comunque subito una modifica, comunicata alle scuole all'inizio dell'anno scolastico 2015/16 (nota MIUR prot. 11141 del 6/11/2015), per consentire un maggior tempo di sedimentazione delle innovazioni.

In effetti, il primo anno ebbe a disposizione solo pochi mesi per testare i nuovi strumenti. Quindi non è stata resa obbligatoria la generalizzazione dell'adozione dei nuovi modelli, lasciando alle singole istituzioni scolastiche la decisione sulla partecipazione al progetto sperimentale.

Inoltre, anche l'entrata in vigore della legge 107/2015, che al comma 181 affida all'esecutivo una delega per innovare le norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze, ha suggerito all'amministrazione un atteggiamento prudentiale, per non creare sovrapposizioni tra i due processi (la sperimentazione e la scrittura del decreto delegato). Anzi, la presenza di un esteso gruppo di scuole impegnate nella sperimentazione, può rappresentare un'opportunità offerta al legislatore (in questo caso, lo stesso "esecutivo") per fondare le innovazioni previste dalla delega sulle migliori pratiche didattiche in atto nelle scuole.

Il maggior tempo a disposizione delle scuole ha consentito inoltre di "rilanciare" la loro ricerca attorno ad alcuni nodi lasciati irrisolti dai primi mesi di sperimentazione (e di cui c'è testimonianza nel Report 2014/15).

La prosecuzione del percorso nel 2015/16 ha inoltre portato il Comitato Scientifico Nazionale a non procedere, in quel momento, a modifiche del modello proposto, proprio per raccogliere un quadro più articolato di osservazioni da parte delle scuole.

L'adesione alla sperimentazione, uniformemente distribuita in tutte le regioni italiane, conferma la tradizionale propensione del primo ciclo di istruzione verso l'innovazione pedagogica, a partire dalla dimensione "formativa e orientativa" della valutazione (per altro richiamata anche nella delega legislativa).

L'adozione degli strumenti di certificazione ha quindi assunto un "valore aggiunto" che ha riguardato la retroazione del momento valutativo sul curricolo, aprendo interessanti spazi di ricerca sulle

didattiche più coerenti con la nuova impostazione. La certificazione diventa una “occasione per ripensare l’intera prassi didattica e valutativa al fine di spostare sempre di più l’attenzione sulla maturazione di competenze efficaci nella vita e negli studi (USR Campania) e spesso si innesta su precedenti iniziative di ricerca (USR Friuli-Venezia Giulia).

Nelle relazioni regionali si esprime dunque un apprezzamento per gli effetti dell’iniziativa, che ha determinato una effervescenza di iniziative in singole scuole, in reti, ma anche a livello territoriale più ampio, facendo ben sperare per la crescita di una cultura della valutazione nel nostro paese ed un più deciso orientamento formativo (“spostando l’attenzione dai saperi alle modalità con cui allievi usano, in contesti autentici, conoscenze e abilità” - USR Toscana).

9.2. Le iniziative di supporto a livello regionale

In quasi tutte regioni si sono svolti momenti di carattere informativo, generalmente verso l’inizio dell’anno scolastico, spesso in forma di conferenze regionali (o interprovinciali) rivolte a tutte le scuole impegnate nella sperimentazione (ai loro dirigenti e referenti), anche per fornire le necessarie istruzioni di lavoro ad opera degli staff regionali. Questi incontri hanno spesso visto la presenza di rappresentanti del CSN (Comitato Scientifico Nazionale) e si sono trasformati in momenti di formazione. In alcune regioni, tali iniziative sono state poi replicate a livello provinciale, in forma di seminari di approfondimento tecnico, nella seconda parte dell’anno scolastico.

Si segnalano anche iniziative più strutturate e coordinate con l’organizzazione di seminari in ogni provincia, riservati alla presentazione di alcuni primi esiti del lavoro delle scuole, ma anche per il confronto pubblico con esperti, centrato sui temi docimologici più rilevanti. Si cita il caso dell’USR Lombardia che ha organizzato contemporaneamente in tutte le province seminari di approfondimento “La giornata delle competenze”. In alcuni casi (USR Abruzzo) i convegni di chiusura sono stati regionali.

La gestione delle iniziative è stata curata dagli Staff regionali per le Indicazioni/2012, che hanno ritrovato in questo ambito una rinnovata “mission” nell’accompagnamento alle Indicazioni. I seminari regionali si sono incentrati sul rapporto tra competenze trasversali e apprendimenti disciplinari, sulla certificazione per gli alunni disabili, sulla funzione comunicativa dei nuovi strumenti. In alcuni casi si sono svolte specifiche iniziative rivolte alla scuola dell’infanzia, anche se non direttamente coinvolta nella sperimentazione.

La contemporanea attivazione di reti per la formazione sulle Indicazioni (sulla base del decreto direttoriale n. 940/2015) ha garantito un tessuto di attività formative, nelle scuole aggregate in rete, che hanno sostenuto in qualche modo l’attività di ricerca delle scuole sperimentatrici, anche se non c’è una corrispondenza diretta tra scuole impegnate nella sperimentazione e scuole impegnate nelle misure di accompagnamento.

Si sottolinea il ruolo propulsivo delle scuole polo capo-fila nell’organizzazione delle attività formative, spesso rivolte a figure di secondo livello (docenti tutor per accompagnare i colleghi nella progettazione di istituto). In alcune regioni tali attività hanno coinvolto anche scuole non partecipanti alla sperimentazione (USR Campania).

Nelle migliori realtà la certificazione “si è configurata come un processo aperto di revisione e miglioramento del curriculum” (USR Marche).

La formazione connessa alle Indicazioni, nel corso dell’a. s. 2015/16, ha quindi assunto una maggior curvatura verso i temi della certificazione delle competenze, contribuendo però a mantenere un forte legame tra progettazione, didattica, valutazione e certificazione. Le questioni maggiormente “gettonate” risultano essere la didattica per competenze, lo studio di ambienti di apprendimento idonei,

l'elaborazione di prove comuni e di rubriche di valutazione delle competenze (o la predisposizione di prove comuni o "prove esperte").

La formazione ha visto il coinvolgimento di una pluralità di soggetti in qualità di conduttori (da esperti del settore a strutture universitarie, ad agenzie formative, ad associazioni professionali e disciplinari).

In alcune situazioni (USR Sardegna) sono stati associati alle attività formative anche i numerosi docenti impegnati nell'anno di formazione per neo-assunti.

Ogni staff regionale Indicazioni/2012 ha svolto funzioni di supporto, orientamento (molte le problematiche giuridiche attinenti la "natura" della sperimentazione), di consulenza e di monitoraggio.

Il monitoraggio nazionale è stato realizzato nei mesi di giugno e luglio 2016 con un duplice strumento:

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

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

Si segnala che una efficace azione di accompagnamento richiederebbe un potenziamento delle risorse umane, finanziarie e temporali.

9.3 Modalità di coinvolgimento delle scuole nei focus

Era stato suggerito agli Staff regionali Indicazioni/2012 – con la nota MIUR prot. 6440 del 9/6/2016 – di contattare con modalità anche differenziate le scuole impegnate nella sperimentazione, anche per raccogliere in modo diretto orientamenti, valutazioni, suggerimenti. Si dà conto nella tavola che segue delle modalità adottate nelle singole regioni.

Regione	Modalità prescelta	Soggetti coinvolti
Abruzzo *	---	-----
Basilicata *	Contatti con 3 scuole polo	-----
Calabria	Focus in 5 scuole sperimentatrici	Circa 70 operatori (dirigenti, referenti, docenti)
Campania	6 focus in scuole sperimentatrici	Dirigenti, referenti di progetti, docenti
Emilia-Romagna	1 focus regionale, articolato in 5 focus tematici	79 operatori coinvolti (di cui 16 dirigenti)
Friuli Venezia Giulia	Focus in 2 scuole sperimentatrici	17 docenti di primaria e secondaria
Lazio	Focus in 5 scuole sperimentatrici	Dirigenti, referenti di progetti, docenti coinvolti, altri docenti
Liguria *	-----	-----
Lombardia	Interviste di gruppo o focus in 9 scuole sperimentatrici	Coinvolti circa 80 tra dirigenti, referenti, insegnanti
Marche *	Focus in 5 scuole sperimentatrici	---
Molise	2 focus presso scuole sperimentatrici	12 operatori scolastici
Piemonte	Focus in 1 scuola sperimentatrice	11 operatori (dirigente e insegnanti)
Puglia *	6 focus presso scuole sperimentatrici	----

Regione	Modalità prescelta	Soggetti coinvolti
Sardegna	2 focus interprovinciali	Rappresentanti di 76 scuole (dirigenti e referenti)
Sicilia	Focus in 4 scuole sperimentatrici	Dirigenti, membri di staff e docenti (54 persone)
Toscana	4 focus interprovinciali	Rappresentanti di 41 scuole (referenti primaria e secondaria)
Umbria	4 focus con scuole capo-fila e 2 seminari provinciali di ascolto	Dirigenti e docenti referenti delle scuole (np)
Veneto	Visita alle 9 reti impegnate nelle misure di accompagnamento	43 scuole (dirigenti referenti e rappresentanze docenti)

* Non è stato possibile rilevare informazioni più dettagliate dai report degli staff regionali

I focus hanno coinvolto prevalentemente i dirigenti scolastici, interpellati sull'impatto della certificazione nel lavoro complessivo della scuola e da rappresentanti dei docenti (in genere i referenti della sperimentazione) in merito ai percorsi didattici messi a punto per lo sviluppo delle competenze e agli strumenti utilizzati per la loro rilevazione e valutazione.

In generale, si apprezza il lavoro di ricerca e progettazione messo in moto dall'adozione della certificazione, con una specifica attenzione al rapporto tra i diversi gradi scolastici e al curricolo verticale (con riferimento alle competenze di cittadinanza). Grazie alla sperimentazione vengono incentivate anche le didattiche innovative (USR Molise) ed il lavoro per gruppi verticali. Alcune scuole hanno inserito tra le priorità del Piano di Miglioramento il corretto uso del nuovo modello (USR Marche).

L'adozione del modello sembra aver stimolato la riflessione sulla didattica per competenze, sulla definizione dei compiti di realtà e sull'utilizzazione di rubriche valutative (USR Sicilia). Presenti anche richiami ad una programmazione a ritroso, per costruire attività e compiti di realtà (o autentici), unità di apprendimento, situazioni di problem solving, alle life skill. Il costrutto di competenza, tuttavia, continua a restare "di scarsa praticabilità nelle prassi didattiche quotidiane" (USR Emilia-Romagna).

Risulta generalizzata la richiesta di semplificare il linguaggio, da rendere più esplicito ed essenziale, in funzione di una migliore condivisione dello strumento con i genitori. In alcune realtà sono state adottate opportune strategie di mediazione comunicativa verso i genitori (es. presentazioni del modello, diffusione di video, informativa negli organi collegiali, sito web, ecc.). I genitori tendono a sottovalutare il valore della certificazione, considerata troppo tecnicistica, rispetto al voto. Alcune relazioni mettono in evidenza che spesso manca una accurata documentazione dei livelli di competenza effettivamente dimostrati dagli alunni. Infatti, le "competenze sono osservabili nell'agito" (USR Emilia-Romagna). Si sono rese necessari anche adattamenti o riformulazioni delle rubriche valutative. Molti report segnalano che sarebbe utile "procedere ad una valutazione delle competenze al termine di ogni anno scolastico con una documentazione destinata ad un uso interno" (USR Basilicata).

9.4 Forme di documentazione e repository

Da segnalare che in quasi tutte le regioni sono stati attivati spazi web dedicati (in genere nell'ambito delle rubriche on line sulle Indicazioni), ove dar conto delle iniziative e presentare materiali significativi. Particolarmente utili i repository di prove validate, riferite alle diverse competenze (USR Friuli-Venezia Giulia). In qualche caso sono stati attivati servizi FAQ. È praticata anche la consulenza telefonica a cura dei membri degli staff. Si riportano, di seguito, i link ai siti istituzionali dedicati alle Indicazioni 2012 e ad ulteriori servizi web di documentazione.

Regione	Link di riferimento	Materiali disponibili
Abruzzo	http://comprensivo3chieti.gov.it/certificazione.competenze/docs/ http://www.abruzzo.istruzione.it/indicazioni_curricolo/index.shtml	Documentazione percorsi di ricerca Sito dedicato
Basilicata	https://docs.google.com/forms/d/1yvdt738GTN7_f6i4cKYZxG1fpI0sxyVU6wmxAcf8/viewform	Banca dati e informazioni
Calabria	http://www.istruzione.calabria.it/v-seminario-nazionale-sulle-indicazioni-nazionali-le-competenze-tra-apprendimento-misurazione-e-certificazione-la-parola-alle-scuole/ http://www.icsrombiolo.gov.it	Sito USR dedicato Scuola capofila per la formazione
Campania	http://www.ordinamentiuscampania.it/node/47	Sito USR dedicato
Emilia Romagna	http://istruzioneer.it/category/indicazioni-primo-ciclo/ http://istruzioneer.it/scuola-dell-infanzia-e-indicazioni/ http://istruzioneer.it/category/certificazione-delle-competenze/	Sito USR dedicato Atti seminario nazionale Infanzia
Friuli Venezia Giulia	https://sites.google.com/site/nucleovalidazione/ http://competenzeprimociclousrfvg.jimdo.com/	Repository di strumenti Sito USR dedicato Competenze 1° ciclo
Lazio	http://www.usrlazio.it/index.php?s=1181	Sito USR dedicato
Liguria	http://www.labtd.it/partecipa/ http://www.donmilani.wikischool.it/index.php/ricerche-e-progetti/competenze	Sito scuola capofila per la formazione
Lombardia	http://www.istruzione.lombardia.gov.it/indicazioni-nazionali-2012	Sito USR dedicato
Marche	www.indicazioninazionali.marche.it http://www.marche.istruzione.it/indicazioni_nazionali/ind_naz_index.shtml	Sito USR dedicato
Molise	http://www.istruzioneemolise.it/index.php?option=com_content&view=category&id=70&Itemid=217	Sito USR dedicato
Piemonte	http://indicazioninazionali.istruzioneepiemonte.it/	Sito USR dedicato
Puglia	http://www.pugliausr.it/	Sito generale USR
Sardegna	http://www.istruzione.sardegna.it/prima/	News in costruzione
Sicilia	http://www.usr.sicilia.it/index.php?option=com_content&view=article&id=932&catid=27	Sito USR dedicato
Toscana	http://www.toscana.istruzione.it/certificazione_competenze/index.shtml	Materiali di documentazione
Umbria	http://istruzione.umbria.it/	Sito generale USR
Veneto	http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/archives/category/ordinamenti/ordi-1	Sito USR dedicato

In alcune reti di scuole è stata creata una piattaforma digitale per condividere le esperienze di ricerca e formazione sulla didattica trasversale per competenze (USR Marche).

La modalità blended può agevolare una attività formativa più incisiva.

9.5 Le indicazioni specifiche emergenti dai focus

Il riferimento al profilo delle competenze

È stata apprezzata la struttura del nuovo modello, con il duplice riferimento alle competenze chiave europee e alle competenze trasversali del profilo delle Indicazioni/2012 (da alcuni considerato eccessivamente analitico). E' importante tenere nella giusta considerazione le Indicazioni/2012. Qualche relazione mette in evidenza la compatibilità dei due riferimenti, altre ne propongono la "fusione".

Tuttavia si fa preferire l'aggancio (almeno invertendo le prime due colonne della scheda) alle competenze chiave europee, considerate di più agevole lettura e interpretazione.

In qualche relazione (USR Umbria) si segnala la coerenza complessiva tra profilo, competenze

chiave, traguardi di competenza e obiettivi di apprendimento.

In alcune relazioni si segnala la difficoltà a “stringere” sul concetto di standard (e comunque una certa pretenziosità dei costrutti trasversali).

E’ stata segnalata qualche difficoltà in materia di rilascio di certificazioni sulle competenze digitali, per carenze strutturali o per incerta attribuzione delle discipline, forse sottovalutando la possibilità – richiamata da alcune relazioni (USR Veneto) - di coltivare il “digitale” anche in assenza di specifiche dotazioni tecnologiche (ad es. il pensiero computazionale, il BYOD). Ma spesso il digitale “non si insegna a scuola” ed è comunque pervasivo di molte competenze trasversali.

Il rapporto tra apprendimenti disciplinari e competenze trasversali

La terza colonna del modello sperimentale, ove viene richiesto di indicare le discipline chiamate in causa dalle competenze cross-curricolari, è quella che crea maggiore disorientamento. Anche la sua compilazione è variabile con scelte a volte di scuola o di team o riferita ai singoli alunni (USR Liguria). In varie relazioni se ne chiede esplicitamente l’abolizione, perché “il concetto stesso di competenza implica il riferirsi a prospettive interdisciplinari” (USR Emilia-Romagna).

Molte relazioni segnalano che il richiamo alle discipline previsto dal documento (ma anche nelle pratiche valutative) sembra smentire la coerenza dell’impianto basato sulle competenze trasversali. In alcune scuole questa colonna non è stata utilizzata.

Il coinvolgimento di più discipline è apparso più agevole nella scuola primaria, più problematico nella scuola secondaria di I grado, consolidata entro una prospettiva disciplinarista. Non mancano gli esempi di progettazione di “situazioni di apprendimento complesse” (anche problemi reali) per dare alle discipline una “valenza formativa ampia” (USR Umbria). Alcune relazioni raccomandano di organizzare il lavoro dei docenti per competenze disciplinari, andando però oltre il “mero contributo nozionistico o di abilità della materia” (USR Marche), e contemporaneamente favorire quello in chiave metadisciplinare. Si cita l’esempio dei Consigli di area, per lavorare su competenze effettive (USR Lombardia).

La scuola secondaria di primo grado ritiene che l’individuazione di alcune discipline come base della trasversalità possa aiutare un lavoro di tipo collaborativo tra i diversi docenti (anche se poi si denuncia la mancanza di spazi operativi per tale concertazione, necessaria per adottare didattiche maggiormente integrate).

Qualche relazione mette in evidenza l’eccessivo “peso” dei contenuti disciplinari, che vengono già monitorati dalle prove Invalsi. Altre segnalano che la “costruzione di competenze è inseparabile dalla costruzione di schemi di mobilitazione intenzionale di conoscenze” (USR Basilicata) e mettono l’accento sulle competenze trasversali (non genericamente interdisciplinari), da intendersi come azioni fondamentali dell’allievo di fronte ad un compito (diagnosticare, relazionarsi, affrontare, ecc.).

A titolo personale, in una relazione (USR Veneto), si chiede di sostituire il richiamo secco alle discipline con un riferimento alle competenze culturali sottese alle diverse discipline. In altri documenti si citano elaborazioni originali di “protocolli condivisi e snelli” (USR Friuli-Venezia Giulia) o di rubriche valutative capaci di stimolare l’integrazione tra profili trasversali e traguardi disciplinari (USR Toscana).

La semplificazione degli indicatori

È diffusa la sensazione che il modello presenti “un accorpamento di troppi elementi da osservare nella stessa competenza” (USR Marche), difficile da maneggiare nei consigli di classe. Il modello per la scuola primaria sembra più chiaro (USR Lombardia).

In relazione al profilo del 14enne, in alcune relazioni si chiede la semplificazione e accorpamento

in un unico indicatore delle 3 competenze riferibili alla dimensione sociale. Trova audience anche la trasformazione e riformulazione dei 12 enunciati del profilo del 14enne (Indicazioni Nazionali 2012) in descrittori delle competenze chiave, con un possibile coordinamento con le competenze di cittadinanza previste in esito all'obbligo di istruzione (DM 139/2007).

Molte osservazioni critiche si riferiscono all'accorpamento di alcuni apprendimenti (es: le discipline afferenti l'area espressiva o quelle riconducibili alle due lingue straniere, che presentano due agganci diversi al QCER). Anche l'integrazione dell'area matematica, scienze e tecnologie, risulta ardua ("La sua ricca composizione non farebbe emergere una o più competenze unificanti" – USR Calabria). Tali osservazioni non sembrano cogliere il carattere olistico e trasversale del concetto di competenza richiamato nel modello nazionale (USR Veneto), e comunque si richiede l'elaborazione di prove/progetti ad hoc.

In alcune relazioni (USR Lazio) si raccomanda di accorpare gli indicatori 5-6-7 riferibili in qualche modo all'imparare ad imparare e all'espressione culturale. La competenza comunicativa dovrebbe essere più pervasiva e non essere riferita solo alla lingua. Stringhe linguistiche eccessivamente articolate potrebbero evidenziare una parola chiave portante.

In altre si dà conto del diverso atteggiamento delle scuole di fronte all'indicatore dell'ambito "espressivo" che induce a riferirsi alla dimensione prevalente o elaborare un valore medio (USR Toscana).

Analogamente si fa notare che gli indicatori 10 e 11 (che presentano un eccesso di elementi da osservare) potrebbero essere integrati sotto la voce prevalente delle "competenze sociali". Altre relazioni propongono lo "spacchettamento" della dimensione personale dalla sfera sociale o altre forme di riaggregazione.

I profili 9 e 12 (relativi a competenze sociali) dovrebbero essere rivisti (USR Molise), perché considerati troppo vaghi. Si mette in evidenza in particolare la complessità della descrizione degli enunciati da 7 a 12 (quelli di carattere personale e sociale).

L'operazione di semplificazione potrebbe portare a 8 indicatori presenti sulla scheda.

In alcune relazioni sono presentati modelli comunicativi supportati da grafici (USR Toscana), in altre sono allegati modelli alternativi (USR Emilia-Romagna).

La struttura logica e linguistica dei 4 livelli di competenza

Emerge un generalizzato consenso sulla strutturazione in quattro livelli di competenza (con assenza di un livello negativo) e la loro formulazione descrittiva, sostitutiva dei voti in decimi. I livelli "consentono una maggiore onestà valutativa" (USR Piemonte), i voti "parcellizzano eccessivamente il sapere" (USR Campania). Si chiede anche di "ancorare in qualche modo le competenze trasversali ai traguardi delle competenze, interpretabili come evidenze delle competenze in fase di acquisizione" (USR Calabria).

Apprezzata anche l'assenza di un giudizio esplicitamente negativo, perché un livello "pro-attivo" apre "possibilità continue di sviluppo delle competenze" (USR Lazio) ed è riferibile "alla percezione di una zona di sviluppo prossimale per l'allievo" (USR Umbria), anche se non sempre "corrisponde ad un'acquisizione minima di competenza" (USR Campania).

In alcune relazioni si auspica la messa a disposizione delle scuole di articolate rubriche descrittive dei quattro livelli proposti (iniziale, base, intermedio, avanzato), in altre si segnala la difficoltà a cogliere le "sottigliezze semantiche" dei diversi enunciati.

In ogni modo occorre "evitare il rischio di tradurre i voti numerici in livelli di competenza" (USR Lombardia).

Le scelte certificative per alunni disabili e con BES

L'attuale soluzione non appare soddisfacente e si chiedono scelte rispettose di una didattica inclusiva, che dovrebbe tradursi in maggiore "attenzione al contesto, alle relazioni, alle potenzialità" (USR Abruzzo). Qualche relazione, comunque, mette in evidenza l'apprezzamento, anche da parte delle famiglie, di uno strumento che consente "la valorizzazione delle competenze dei propri figli" (USR Piemonte).

Il problema dell'adattamento dello strumento certificativo in presenza di alunni BES o disabili è una delle questioni più controverse. In linea di massima si ritiene che per allievi con BES o disabili "lievi" sia opportuno utilizzare il documento-base (nel rispetto dello schema), registrando i livelli di effettiva competenza.

Per gli allievi con BES, essendo rilasciato un diploma, la certificazione dovrebbe fare riferimento agli standard comuni, compilandola però solo per le competenze effettivamente formate e incrementando lo spazio per la personalizzazione (USR Marche). Si chiede se tale situazione debba essere esplicitamente segnalata sulla scheda. In alcuni casi vengono annotati "gli strumenti compensativi e le misure dispensative adottati" (USR Emilia-Romagna).

Nel caso di allievi di media o elevata gravità, le proposte si orientano o verso un completo sganciamento dal modello nazionale con riferimento al PEI (magari scelto in autonomia da ogni scuola), oppure per un adattamento delle rubriche interpretative del modello che renda maggiormente personalizzato/trasparente l'indicatore.

In alcuni casi vengono segnalate esperienze fortemente innovative, di taglio narrativo (es.: diario di bordo), rivolte ad alunni DSA (USR Sardegna) o l'esigenza di indicare i contesti in cui si esplicano le competenze.

Utilizzo della scala a 4 livelli (sostitutiva del voto)

Generalmente viene molto apprezzata la articolazione in 4 livelli, sostitutivi dei voti in decimi e la presenza di un livello iniziale (pro-attivo) per valorizzare il primo "sviluppo" di competenze. Questo passaggio riscuote grande consenso ed è considerato un punto di forza dell'intero dispositivo, finalizzato a rilevare nello studente "i punti di forza e le potenzialità" (USR Emilia-Romagna).

Qualche relazione segnala la difficoltà nell'apprezzamento di competenze borderline. In pochi casi si richiede di inserire un livello (E) per registrare le competenze non acquisite, che però viene considerata una richiesta "residuale", presente in settori della scuola secondaria di primo grado.

In qualche focus si chiede di articolare verso l'alto il range dei livelli, per meglio evidenziare livelli strategici o di eccellenza (USR Calabria).

La suggestione positiva dei livelli si spinge fino a prefigurare il superamento del riferimento ai voti numerici anche per la valutazione degli apprendimenti in favore di una scala descrittiva (anche per evitare discordanze interpretative). La presenza del voto numerico per la valutazione delle discipline viene considerato un ostacolo.

L'attenzione alle esigenze di personalizzazione

Il documento di certificazione consente ai docenti di disporre di "ulteriori elementi per descrivere il percorso, la biografia dello studente" (USR Piemonte), in una ottica di orientamento e di continuità. Valorizza esperienze autentiche, considera competenze che vanno oltre gli apprendimenti scolastici, facilita la scoperta dei talenti "senza l'ossessione del giudizio del docente" (USR Basilicata).

Pur nell'apprezzamento generalizzato, qualche incertezza si manifesta in relazione all'utilizzo del 13° spazio aperto, dedicato alla documentazione di particolari esperienze o attitudini (o per dar conto di

attività di potenziamento). Si chiedono migliori esplicitazioni anche per spiegare ai genitori il senso di questa parte del documento.

Alcune relazioni eccepiscono circa l'apprezzamento di competenze maturate in contesti extrascolastici, che possono dipendere dalle diverse condizioni sociali dell'alunno o di cui non si è a conoscenza (USR Toscana).

In qualche relazione si chiede di agganciare i descrittori "personalizzati" ad attività e compiti di realtà (USR Umbria). In altri casi lo spazio aperto è riservato alla registrazioni delle classiche certificazioni europee (linguistiche, ECDL).

In qualche caso si chiede di lasciare completamente libero lo spazio per annotazioni o di aumentare gli spazi aperti, facendo però riferimenti ad evidenze.

Le caratteristiche del giudizio orientativo

Si esprimono forti perplessità circa l'intempestività del rilascio di un giudizio orientativo ad iscrizioni alla scuola secondaria già avvenute sulla base del consiglio orientativo elaborato dal consiglio di classe. Quanto meno dovrebbe essere modificata la dicitura (da "propone" a "conferma/modifica"). Alcune relazioni propongono di "cassare" questa parte.

Inoltre, si richiede una struttura più articolata del consiglio orientativo e non la semplice proposizione dell'indirizzo di studi suggerito. In qualche relazione si segnala la scarsa attenzione di studenti e famiglie nei confronti degli orientamenti indicati dai consigli di classe, foriera anche di fenomeni di dispersione (USR Calabria).

In qualche relazione si segnala come la didattica per competenze e la raccolta di evidenze consenta di meglio fondare il profilo orientativo sulla conoscenza delle caratteristiche degli allievi (USR Campania). Anche l'impostazione dell'esame potrebbe meglio valorizzare i talenti degli allievi. Si cita l'esempio di caratterizzare l'esame come una sorta di conferenza, durante la quale i docenti non possono intervenire (USR Lombardia).

È comunque da migliorare il raccordo con la scuola secondaria di secondo grado, anche attraverso l'adozione di strumenti più coerenti (per qualcuno, "unificati") o la progettazione di unità di apprendimento condivise. Resta il nodo dell'efficacia del passaggio di comunicazioni alla scuola successiva.

Questioni di natura (non solo) giuridica e amministrativa

In qualche relazione si torna sulla legittimità giuridica della scelta di andare oltre l'espressione del voto numerico, in contrasto con il disposto del DPR n. 122/2009, che andrebbe dunque modificato.

Si esprime qualche perplessità sulla certificazione al termine della scuola primaria, si suggerisce di considerarla in itinere (USR Abruzzo). Altri segnalano l'esigenza di un sistema certificativo coerente, articolato in 4 passaggi certificativi (infanzia, primaria, secondaria I grado, fine obbligo).

La presenza di un duplice documento di valutazione (apprendimenti e competenze) viene considerato un elemento di contraddizione da superare, con una revisione del DPR n. 122/2009 e una necessaria armonizzazione.

Qualche relazione richiede una specifica attenzione all'indirizzo musicale della scuola secondaria di primo grado.

Alcune relazioni segnalano il problema del rilascio della certificazione per alunni provenienti da scuola non paritaria o da istruzione parentale, sembrando incoerente affidarla alla Commissione d'esame di licenza.

Altre relazioni richiedono di chiarire le modalità di rilascio delle attestazioni di fine ciclo (al

momento si rilascia un attestato sostitutivo del diploma) tenendo distinta la certificazione (compilata prima dell'esame) dalla attestazione di superamento dell'esame. La maggior parte delle relazioni condivide tale scelta, ma non mancano anche idee favorevoli ad incorporare la certificazione nell'ambito dell'esame, "perché le prove sostenute rappresentano esse stesse compiti di realtà valutabili" (USR Calabria).

Si segnala l'esigenza del tempo necessario ai docenti per progettare prove autentiche e per compilare il modello, soprattutto per i docenti della secondaria impegnati su molte classi. Momenti di compresenza o codocenza potrebbero favorire osservazioni in situazione (USR Liguria). Il registro elettronico non sembra agevolare le nuove modalità certificative.

9.6 Le priorità di modifica segnalate a livello regionale

Può essere interessante analizzare i report regionali quantificando gli elementi di sintesi segnalati dagli USR in merito agli interventi di modifica, integrazione, correzione, considerati prioritari. Non tutte le relazioni si chiudono con indicazioni puntuali di sintesi.

Se costruiamo una ideale graduatoria di frequenza (sulla base delle ricorrenze delle segnalazioni dei 18 staff regionali) emergono queste priorità:

1. Procedere alla semplificazione, riduzione o rimodulazione esemplificativa delle competenze trasversali, senza banalizzazioni (10 ricorrenze)
2. Proporre criteri ad hoc per la certificazione di alunni disabili, in particolare quelli gravi (9 ricorrenze)
3. Semplificare il linguaggio per una migliore efficacia comunicativa (6 ricorrenze)
4. Garantire una migliore coerenza tra le certificazioni, in relazione al biennio superiore (5 ricorrenze)
5. Riformulare o eliminare la terza colonna, con il richiamo alle discipline (4 ricorrenze)
6. Prevedere una valutazione delle competenze ogni anno o adottare un documento unico di valutazione/certificazione (4 ricorrenze)
7. Fornire repertori di rubriche di padronanza sui criteri di certificazione (3 ricorrenze)
8. Investire su formatori ed esperti in grado di supportare le scuole (3 ricorrenze)
9. Chiarire il valore dell'attestazione di superamento dell'esame di stato o modificare l'esame (2 ricorrenze)
10. Proporre un modello certificativo per la scuola dell'infanzia (2 ricorrenze)
11. Tenere distinte dimensioni personali e sociali, comunque "ridondanti" (2 ricorrenza)
12. Assegnare un ruolo più attivo all'alunno nella certificazione (1 ricorrenza)
13. Rivedere il giudizio orientativo (1 ricorrenza)
14. Inserire un spazio per l'indicazione degli strumenti di rilevazione utilizzati (1 ricorrenza)
15. Chiarire le modalità di certificazione da rilasciare agli alunni privatisti (1 ricorrenza)
16. Sostituire il tredicesimo indicatore aperto con finestra a testo libero (1 ricorrenza)
17. Riservare la preferenza alle competenze chiave rispetto al profilo delle Indicazioni (1 ricorrenza)

Le segnalazioni di priorità confermano in termini sintetici quanto viene segnalato nei passaggi analitici di cui si è dato conto in precedenza.

9.7 Ulteriori suggerimenti e proposte

Viene segnalato che non è facile chiarire alle famiglie la diversità di valutazioni implicate nella pagella e nella certificazione, anche per possibili discordanze, specie nella scuola secondaria di primo grado.

Si suggerisce di considerare maggiormente i traguardi "pensando diversamente" le discipline, per

la costruzione di percorsi per competenze trasversali. I traguardi previsti dalle Indicazioni/2012 (in quanto prescrittivi) dovrebbero essere considerati standard di riferimento.

I docenti vanno sostenuti in una “azione di curvatura progressiva della propria prassi didattica verso un modello che accolga la trasversalità” (USR Sardegna), come valore professionale aggiunto e per lo sviluppo di competenze negli allievi. Ciò può avvenire diffondendo progetti trasversali, compiti di realtà e una didattica per problemi.

In alcune relazioni si suggerisce di adottare strumenti più narrativi (es. portfolio, dossier) per meglio accompagnare il percorso degli allievi o comunque di tenere in equilibrio numero delle verifiche e momenti di osservazione.

In una relazione (USR Veneto) si cita il lavoro di ricerca di gruppi di insegnanti impegnati a costruire una rubrica-cornice per redigere le certificazioni personalizzate per gli alunni in situazione di handicap o per alunni disabili.

Da migliorare il raccordo con la scuola secondaria di secondo grado per promuovere la valenza informativa/orientativa della certificazione.

Molte relazioni segnalano l’esigenza di dare continuità alle azioni di formazione dei docenti (anche in forma di ricerca-azione o autoformazione), anche per una estensione di attenzione all’intera platea del collegio dei docenti.

In alcune regioni le attività formative sono state estese a tutte le scuole, e i docenti sperimentatori hanno svolto funzioni di animatori. Molti staff regionali hanno già programmato iniziative formative e convegnistiche per l’a. s. 2016/17.

Si chiede di disseminare gli esiti più significativi delle sperimentazioni, valorizzando una produzione delle scuole spesso di notevole valore (ad esempio, in materia di rubriche di osservazione e di diffusione di compiti di realtà). In alcune realtà è previsto una validazione dei materiali in collaborazione con l’Università (USR Toscana).

PARTE D: CONCLUSIONI E LINEE DI TENDENZA

10. Quale futuro per la certificazione delle competenze?

Gli esiti presentati in forma discorsiva nel rapporto di monitoraggio presentano una larga convergenza tra le risposte emergenti dai questionari compilati e inviati on line dalle scuole sperimentatrici (1503 su 2181) e le riflessioni contenute nelle relazioni generali discorsive inoltrate da tutti gli staff regionali operanti presso gli USR (18).

Gli elementi possono essere sintetizzati in questi punti:

- a) Il clima e le reazioni delle scuole
- b) Le questioni di merito
- c) Nodi critici e richieste di modifica
- d) Proposte di lavoro e timing

Il clima delle scuole

Risulta una notevole adesione delle scuole al progetto di sperimentazione dei nuovi modelli di certificazione (CM 3/2015), giunto al secondo anno, che ha visto la partecipazione di 2.181 istituzioni scolastiche del primo ciclo scuole su 5.615 funzionanti nell'a. s. 2015/16, con un aumento di circa il 47% rispetto all'anno precedente.

L'adozione sperimentale dei nuovi modelli ha rappresentato uno sbocco naturale delle misure di accompagnamento, che hanno fatto seguito all'introduzione delle Indicazioni per il curricolo/2012 nella scuola di base italiana. I nuovi modelli sono apparsi coerenti con l'impostazione pedagogica delle Indicazioni, con particolare riferimento alla cultura della valutazione formativa ad essi sottesa.

Molte scuole hanno utilizzato la certificazione come opportunità per approfondire il tema delle competenze, come effetto a ritroso della compilazione dei documenti certificativi sulle pratiche valutative, sulle didattiche coerenti da realizzare in classe, sugli stili e le modalità di programmazione didattica.

Non si intende sostenere che questo sia avvenuto ovunque, perché si tratta di processi di lunga durata (ed è evidente che non sono mancate adesioni solo formali alla sperimentazione), ma è innegabile che la questione della "didattica per competenze", in una prospettiva di curricolo coordinato lungo l'intera scuola di base, è diventato un oggetto diffuso di formazione, di ricerca operativa, di condivisione professionale.

La formazione in servizio, nonostante la scarsa entità delle risorse assegnate (in progressivo decremento nel corso dei tre anni dell'accompagnamento), si è realizzata su larga scala (circa 800 piccole di reti di 4-5 scuole coinvolte nel triennio), dando luogo ad esperienze significative. In generale nelle scuole interessate sono emersi piccoli gruppi docenti sperimentatori e ricercatori, che potrebbero essere in grado di fungere da tutor, animatori e coordinatori del lavoro progettuale dei colleghi. C'è una forte domanda di continuità della formazione, intesa come accompagnamento sul campo dei processi di innovazione.

A livello territoriale si registra una pluralità di iniziative che ha riguardato tutte le regioni italiane. Seminari regionali, provinciali, con il coinvolgimento di dirigenti scolastici e referenti. Iniziative più specifiche a livello provinciale, di rete o di scuole hanno coinvolto anche i docenti. Emblematiche le "giornate delle competenze", i work-shop territoriali, i focus group tematici.

In alcune situazioni si è proceduto a mettere in atto sistemi di documentazione o repository di esperienze significative (di compiti di realtà, di prove, di rubriche). In molti casi sono stati coinvolti

strutture universitarie, altri soggetti professionali, associazioni, esperti.

Si può affermare che l'attenzione delle scuole sia stata catalizzata piuttosto dall'indotto didattico e progettuale della certificazione, piuttosto che dalle tecnicità della rilevazione delle competenze e della loro certificazione. Questo aspetto non è da giudicare negativamente, anche se rende più incerta la elaborazione di appropriati strumenti di valutazione e certificazione.

Resta aperto, dunque, il significato da attribuire alla certificazione, che viene in genere ascritto al dominio della valutazione formativa, pro-attiva, in grado di descrivere e conoscere la progressione degli apprendimenti, piuttosto che l'attestazione "legale" di effettivi standard di competenza.

La scuola di base utilizza la certificazione per uscire dalla logica della classificazione e orientarsi nella logica della conoscenza. Questo approccio consente di conoscere meglio le dinamiche dell'apprendimento per promuoverlo e sostenerlo.

In coerenza, la scuola richiede coerenza nei sistemi di valutazione, riferiti agli apprendimenti disciplinari (la pagella) e alla certificazione di competenze trasversali. In ciò si ritiene non adeguato l'utilizzo del voto numerico per la certificazione, ma nemmeno per la valutazione degli apprendimenti.

Le questioni di merito

In generale appaiono largamente condivisi il superamento del codice numerico per certificare le competenze, l'abolizione di un livello seccamente negativo, l'utilizzo del codice letterale (A-B-C-D) accompagnato da una rubrica descrittiva che molti vorrebbero più semplice, anche se non generica, uno spazio aperto per arricchire la descrizione delle competenze (fornendo qualche nota di chiarimento).

Una richiesta generalizzata da parte delle scuole si riferisce ad una semplificazione complessiva del linguaggio utilizzato nel prototipo di documento, attraverso l'adozione di un lessico meno specialistico e più "naturale" che consenta una fruizione più diretta da parte dei genitori. Quando l'enunciato è complesso dovrebbe essere "pilotato" da una parola chiave esplicativa, evidenziata.

In linea di massima si richiede di eliminare le ridondanze che si percepiscono nella stesura di alcuni enunciati delle competenze trasversali, specie quelle relative alle dimensioni personali e sociali (per altro tali enunciati sono desunti in larga parte testualmente dal profilo dell'allievo in uscita dal primo ciclo, di cui alle Indicazioni/2012).

La scuola sembra preferire una riduzione del numero delle competenze da certificare (non più di 8), magari creando una più esplicita corrispondenza tra le 8 competenze-chiave (ritenute di più immediata fruibilità) e le competenze desunte dal profilo delle Indicazioni/2012. Si opta per inserire al primo posto come riferimento le competenze chiave e di utilizzare il profilo come "descrittore" di tali competenze. Per alcuni sarebbe più opportuno rielaborare le competenze-chiave accentuando il riferimento a competenze culturali (organizzatori trasversali degli apprendimenti).

Si esprimono numerose osservazioni circa la migliore organizzazione degli enunciati descrittivi delle competenze, volte a chiarire determinate sovrapposizioni, a distinguer meglio alcune dimensioni (personali/sociali), a puntualizzare aspetti specifici. Il lavoro di "ricucitura" sugli enunciati potrebbe essere facilitato dall'analisi di prototipi di modelli pensati o sperimentati nelle migliori realtà innovative.

L'attuale formulazione della c.d. "terza colonna" (indicazione delle discipline di riferimento) incontra numerose perplessità. Se ne chiede l'abolizione oppure una formulazione tale da non inficiare il tema della trasversalità, allorché una competenza viene fatta corrispondere a una disciplina. Vanno comunque sciolte le diffuse ambiguità interpretative.

In generale sarebbero apprezzati dalla scuola strumenti esplicativi circa la valutazione delle competenze ed il processo da seguire per giungere alla valutazione delle competenze (suggerimenti didattici, rubriche di osservazione/valutazione, esemplificazioni di prove complesse o di realtà. Questo aspetto potrebbe essere oggetto di linee di lavoro a parte, per non ridurre gli spazi di autonomia dei

docenti.

I nodi critici

Un aspetto generale si riferisce al valore giuridico connesso allo strumento “certificazione”, che rimanderebbe a procedure formali collegate a standard e a soggetti “terzi” certificatori. Si ritiene importante mantenere il preminente carattere formativo della certificazione nella scuola di base, come elemento che accompagna, documenta e attesta competenze comunque in fase di prima acquisizione. A tal fine sembra preferibile “derubricare” la certificazione ad attestazione.

Allo stessa area di questioni si riferisce il problema del rilascio della certificazione (oggi come conclusione del percorso scolastico di base a prescindere dall’esame di Stato) o degli allievi provenienti da scuole private o paterne.

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

In alcuni casi si chiedono chiarimenti quando le competenze attestate sono ad un livello non adeguato. Complessivamente, però, l’indicazione di una competenza iniziale “accompagnata” dalla guida di un adulto viene considerata pedagogicamente opportuna.

Crea molta attenzione il tema della certificazione di alunni in situazioni di difficoltà: per allievi con BES o disabilità lievi si preferisce un adattamento esplicativo del modello-standard. Nei casi di gravità forte si preferisce uno strumento direttamente ancorato al Progetto educativo personalizzato.

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

Le proposte di sviluppo (a cura del Comitato Scientifico Nazionale)

Alla luce degli esiti del duplice monitoraggio 2015 e 2016, che ha visto le risposte di oltre 2500 istituzioni scolastiche partecipanti alla sperimentazione, sulla base dei modelli e delle Linee Guida allegate alla CM 3/2015, il Comitato Scientifico Nazionale, che ha assicurato la supervisione tecnico-scientifica al processo sperimentale, segnala le seguenti priorità di lavoro:

- 1) Diffondere alle scuole fin dall’inizio dell’a. s. 2016-17 gli esiti del monitoraggio, anche in forme sintetiche ed utili alla riflessione e alla formazione in servizio;
- 2) Impegnarsi ad apportare ai modelli di certificazione le modifiche che scaturiscono dagli orientamenti dalle scuole, dal dibattito scientifico e pedagogico, anche con la eventuale collaborazione degli staff regionali che potranno mettere a disposizione esperienze, prototipi, esempi;
- 4) Attivare gli opportuni contatti con il gruppo di lavoro “delega valutazione” per coordinare lo sviluppo tecnico degli strumenti di certificazione con il quadro di riferimento in cui si iscrive la delega legislativa ex legge 107/2015 sulla valutazione.
- 5) Progettare, nell’ambito del Piano Nazionale di formazione (Legge n. 107/2015), una o più azioni strategiche di formazione sui temi della “didattica per competenze e innovazione metodologica” e “Valutazione degli allievi”;
- 6) Promuovere in ogni regione, con la collaborazione degli staff regionali, almeno una iniziativa regionale rivolta a figure sensibili (dirigenti scolastici, referenti, esperti) per rilanciare i temi della cultura

della valutazione formativa, della certificazione e dei nuovi strumenti valutativi;

7) Proporre al MIUR di considerare l'anno scolastico 2016/17 un anno ponte per l'adozione guidata di nuovi strumenti di valutazione e certificazione, sulla base della proposta di revisione che scaturisce dai processi innovativi in atto nelle scuole (e supervisionata dal CSN Indicazioni/2012). Ciò nelle more della piena adozione di nuove modalità valutative (si presume a decorrere dall'a. s. 2017/18, con l'entrata in vigore dei decreti legislativi).

APPENDICI

Appendice 1 : Il questionario

Appendice 2: Nota Miur prot. n. 11141 del 6 novembre 2015 - Prosecuzione delle sperimentazione dei modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione. Anno scolastico 2015-16.

Appendice 3: Documento di orientamento del CSN - Certificazione delle competenze: dagli esiti del monitoraggio alla nuova fase di sperimentazione

Appendice 4: Nota Miur prot. n. 6440 del 9 giugno 2016 - Monitoraggio del secondo anno di sperimentazione dei modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione. Anno scolastico 2015-16

Appendice 5: Decreto nomina gruppo di lavoro redazionale

1. INFORMAZIONI SUL QUESTIONARIO

Gentile Dirigente scolastico,

anche quest'anno viene sottoposto all'attenzione delle scuole un questionario che intende raccogliere informazioni su alcuni aspetti legati all'adozione del modello sperimentale di certificazione delle competenze diffuso con CM 3/2015.

In quanto rappresentante legale dell'Istituto che ha confermato o aderito alla sperimentazione dei nuovi modelli per l'a.s. 2015-16 La preghiamo di compilare il presente questionario entro il 5 luglio 2016, facendo cortesemente attenzione alle seguenti indicazioni:

- 1) l'asterisco indica che la risposta alla domanda è obbligatoria;**
- 2) ove non altrimenti specificato deve essere selezionata una sola risposta;**
- 3) all'inizio le sarà chiesto di fornire il consenso per il trattamento dei dati personali.**

Grazie per la collaborazione!

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

2. CONSENSO PER IL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI

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

SI

NO

3. DATI DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA

* 2. Denominazione della istituzione scolastica

* 3. Codice meccanografico

* 4. Tipo di istituzione scolastica

Statale

Paritaria

* 5. Tipologia di scuola

Direzione Didattica

Istituto secondario di I grado

Istituto comprensivo

* 6. Indirizzo della istituzione scolastica

* 7. CAP

* 8. Città

* 9. Provincia

* 10. Regione

* 11. Telefono

* 12. Indirizzo e-mail istituzionale

4. ADOZIONE DEL MODELLO DI CERTIFICAZIONE

* 13. L'istituzione scolastica ha partecipato negli ultimi tre anni scolastici alle misure di accompagnamento (ricerca-formazione) promosse dal Miur per le Indicazioni Nazionali 2012?

- Nel 2013-14
- Nel 2014-15
- Nel 2015-16
- Ha avuto anche funzione di capofila
- No

14. In quante classi quinte della scuola primaria l'istituzione scolastica ha adottato nel corrente anno scolastico 2015/16 il modello di certificazione allegato alla CM 3/2015?

Numero di classi quinte di scuola
primaria

Su totale classi quinte di scuola primaria

15. In quante classi terze della scuola secondaria di primo grado l'istituzione scolastica ha adottato nel corrente anno scolastico 2015/16 il modello di certificazione allegato alla CM 3/2015?

Numero di classi terze di scuola
secondaria di primo grado

Su totale classi terze di scuola
secondaria di primo grado

* 16. Per quali motivi l'istituzione scolastica ha adottato (o confermato) nel corrente anno scolastico 2015-16 il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/15?

(sono possibili più risposte, fino a un massimo di tre)

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

5. IMPATTO SUL CURRICOLO E SULLA FORMAZIONE/INFORMAZIONE DEI DOCENTI

* 17. In seguito all'adozione del modello di certificazione delle competenze di cui alla CM 3/2015 l'istituzione scolastica ha promosso attività di formazione per approfondire il nuovo strumento?

- Sì, obbligatoriamente per tutti gli insegnanti.
- Sì, ma solo per coloro che erano interessati.
- Sì, ma solo per gli insegnanti direttamente coinvolti nella sperimentazione del modello.
- No.

* 18. Nell'istituzione scolastica è stato formalizzato un nuovo curriculum ispirato alle Indicazioni Nazionali 2012 e riferibile al Profilo dello studente e ai traguardi per lo sviluppo delle competenze?

- Sì, l'intero curriculum di istituto è stato rielaborato in seguito all'emanazione delle Indicazioni Nazionali 2012.
- Sì, ma il curriculum di istituto è stato rielaborato solo in relazione ad alcune discipline.
- No, ma ci sono gruppi di docenti che stanno lavorando alla rielaborazione del curriculum.
- No, perché si è deciso di mantenere il curriculum preesistente nell'istituto.

6. MODELLO DI CERTIFICAZIONE

* 19. Quanto sono stati apprezzati i seguenti aspetti del modello sperimentale di certificazione?

(si deve dare una risposta per ogni riga)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
Riferimento al Profilo dello studente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riferimento alle competenze chiave europee	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riferimento alle discipline più coinvolte nello sviluppo di ciascuna competenza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso di indicatori di livello in luogo dei voti decimali per la valutazione delle competenze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assenza di un livello negativo di competenza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presenza di uno spazio libero per segnalare competenze personali aggiuntive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 20. Con quali modalità sono stati informati i genitori sull'adozione del nuovo modello di certificazione?

(sono possibili più risposte, fino a un massimo di tre)

- Riunioni aperte a tutti i genitori delle classi coinvolte.
- Lettera del dirigente scolastico a tutti i genitori della scuola.
- Lettera del dirigente scolastico ai soli genitori coinvolti.
- Non opportuna, perché rende troppo generici i riferimenti alle competenze culturali
- Comunicazioni attraverso il sito web della scuola.
- Informazioni nel corso delle riunioni dei consigli di classe/interclasse.
- Non è stata predisposta alcuna specifica informazione.

* 21. Come ritenete che possano essere certificate le competenze degli studenti con bisogni educativi speciali (disabili, DSA, svantaggio socio-culturale)?

- Con lo stesso modello di certificazione degli altri studenti.
- Con lo stesso modello di certificazione, integrato opportunamente dalla scuola.
- Con un diverso attestato elaborato autonomamente dalla scuola.

* 22. Ritenete opportuno prevedere una forma di valutazione delle competenze in ogni anno del percorso di studi?

- Sì, è bene procedere ad una valutazione delle competenze alla fine di ogni anno scolastico con documentazione solo ad uso interno.
- Sì, è bene procedere ad una valutazione delle competenze con documentazione formale alla fine di ogni anno scolastico, inserendola in calce ad un unico documento di valutazione.
- Non è opportuno estendere le procedure di valutazione e certificazione delle competenze ad ogni anno scolastico.

7. RI-ORIENTAMENTO DELLA DIDATTICA

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

(una risposta per ogni riga)

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

* 24. Quali aspetti ritenete necessario approfondire nella formazione in servizio degli insegnanti in relazione alla certificazione delle competenze?

(sono possibili più risposte, fino a un massimo di tre)

- Il concetto di competenza.
- La didattica per competenze.
- La relazione tra discipline, profilo dello studente e competenze.
- La procedura formale di certificazione.
- Le responsabilità legali della certificazione.
- Approfondimenti di didattica disciplinare.
- Funzioni, metodi e strumenti della valutazione.

8. COMUNICAZIONE E FRUIBILITA'

* 25. Il modello di certificazione di cui alla CM 3/2015 consente di valorizzare i percorsi personali di tutti gli studenti in relazione ai traguardi e alle competenze attese?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per nulla

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

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per nulla

* 27. Quali elementi sarebbe opportuno modificare nel modello di certificazione?

(sono possibili più risposte, fino a un massimo di tre)

- Il numero di competenze da certificare.
- La descrizione delle competenze da certificare.
- Il riferimento agli approfondimenti disciplinari.
- I descrittori dei quattro livelli di competenza.
- Lo spazio aperto previsto per inserire competenze aggiuntive.

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

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

29. Nello spazio sottostante è possibile inserire un'osservazione, un suggerimento o un rilievo che l'istituzione scolastica ritiene utile far pervenire al Comitato Scientifico Nazionale presso la Direzione Generale per gli Ordinamenti.

(Max. 250 caratteri)

9. CHIUSURA QUESTIONARIO

* 30. Gentilissima/o dirigente, siamo ormai giunti alla fine della compilazione del questionario. E' sicuro di voler chiudere il questionario? Se risponderà SI, non potrà più modificarlo.

SI

10. USCITA DAL QUESTIONARIO

Grazie della partecipazione.



Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

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

Prot. AOODGOSV 11141

Roma, li 6 novembre 2015

Ai Direttori generali e ai Dirigenti titolari degli Uffici scolastici regionali
LORO SEDI

Ai Dirigenti scolastici delle istituzioni scolastiche del I ciclo
LORO SEDI

p.c., agli Staff regionali per le misure di accompagnamento alle Indicazioni 2012
LORO SEDI

Oggetto: Prosecuzione delle iniziative sperimentali in materia di CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE nel primo ciclo di istruzione. Anno scolastico 2015-16.

Con la C.M. 3 del 13 febbraio 2015 sono stati proposti in via sperimentale alle scuole del primo ciclo nuovi modelli nazionali per la certificazione delle competenze degli allievi, da rilasciare al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado. Si forniscono ora informazioni sugli esiti del primo anno di sperimentazione e orientamenti per la prosecuzione e l'estensione dell'iniziativa. In proposito, si allega alla presente nota un "documento di orientamento" elaborato dal Comitato Scientifico Nazionale per l'attuazione delle Indicazioni/2012.

Il primo anno di sperimentazione (2014-15)

Un numero elevato di istituzioni scolastiche (1.489), statali e paritarie del primo ciclo, ha aderito alla proposta di adottare in via sperimentale i nuovi modelli, mettendone alla prova la "prospettiva pedagogica", la articolazione tecnico-docimologica, la fruibilità sociale.

L'ampia adesione delle scuole testimonia la centralità del tema rispetto al lavoro quotidiano degli insegnanti e rappresenta un interessante modello "bottom up" di diffusione dal basso delle innovazioni in campo educativo, attraverso il coinvolgimento diretto degli operatori scolastici. L'iniziativa si pone in continuità con quanto si è realizzato in relazione alle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo (DM 254/2012) con le relative "misure di accompagnamento", tra cui si iscrive la presente azione focalizzata su nuove modalità di certificazione delle competenze.

L'approccio sperimentale ha altresì messo in evidenza come le scuole abbiano colto il valore pedagogico e formativo della nuova strumentazione, rinvenibile nelle "Linee guida" che accompagnano la CM 3/2015 e che si intendono qui richiamare come base di lavoro anche per il proseguimento della sperimentazione nell'a.s. 2015-16.

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

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

Non va comunque sottovalutato l'impatto giuridico dell'operazione, che trova le sue fonti normative nella legge 169/2008 (obbligo della certificazione delle competenze nel primo ciclo), nel DPR 122/2009 (caratteristiche e procedure della certificazione), nel decreto legislativo 13/2013 (riferimento allo scenario europeo delle qualificazioni EQF), e che invita ad approfondire ulteriormente il delicato rapporto tra aspetti pedagogici della certificazione e valore giuridico e sociale della stessa.

Molti di questi temi sono ripresi nel Report di monitoraggio elaborato dal Comitato Scientifico Nazionale (CSN), sulla base delle osservazioni avanzate dalle scuole. Tale report viene reso pubblico sul sito istituzionale del MIUR e nell'apposita rubrica www.indicazioninazionali.it come utile stimolo alla prosecuzione delle azioni sperimentali.

Il secondo anno di sperimentazione (2015-16)

Come già prefigurato a suo tempo nella CM 3/2015 si tratta di dare continuità a questa iniziativa, riconfermando l'impegno delle scuole già aderenti al programma sperimentale, ed estendendo l'adozione delle nuove modalità certificative ad altre istituzioni scolastiche. La progressiva e graduale generalizzazione degli strumenti di certificazione appare infatti la strategia migliore per favorire una consapevole partecipazione degli insegnanti e trasformare l'adozione dei nuovi dispositivi in uno stimolo importante per rinnovare le pratiche valutative, didattiche e progettuali. Le scuole, nelle diverse azioni di monitoraggio, hanno ripetutamente manifestato la positività di questi stimoli, ma hanno segnalato importanti questioni da approfondire per una migliore configurazione e funzionalità degli strumenti di certificazione.

Va anche ricordato che la sperimentazione, nel suo primo anno, ha potuto svolgersi in un arco temporale assai ristretto, e questo richiede un supplemento di analisi, ricerca e "prova sul campo" dei nuovi strumenti. A tal fine il Comitato Scientifico Nazionale (DM 243/2015), cui si deve la prima elaborazione della proposta, ha ritenuto di non apportare – al momento – modifiche ai due modelli sperimentali (rispettivamente per la scuola primaria e per la scuola secondaria di I grado), pur consapevole delle numerose richieste di integrazioni, modifiche e precisazioni pervenute dalle scuole impegnate nella sperimentazione. Tali punti sono stati oggetto di confronto con esperti di settore, con i rappresentanti degli Staff regionali per le Indicazioni, con il mondo della scuola, in incontri e meeting (tra i quali si ricorda il 5° convegno nazionale Indicazioni svoltosi a Vibo Valentia nei giorni 29-30 settembre 2015 espressamente dedicato ai numerosi aspetti connessi al tema delle competenze) e sono sintetizzati nel "documento di orientamento" (allegato) che il CSN ha elaborato per "rilanciare" il secondo anno della sperimentazione.

Gli oggetti della sperimentazione

Alle scuole che accoglieranno l'invito a proseguire o a intraprendere ex-novo il percorso sperimentale relativo alla certificazione delle competenze viene affidato il compito di adottare con accortezza la strumentazione già allegata alla CM 3/2015 e di entrare nel merito di alcuni nodi concettuali da affrontare per rendere più efficaci e coerenti i nuovi dispositivi certificativi.

Le "domande" al centro della sperimentazione del secondo anno sono così sintetizzabili:

- il duplice riferimento al profilo delle competenze (Indicazioni) ed alle competenze chiave europee;
- una migliore evidenziazione del rapporto tra apprendimenti disciplinari e competenze trasversali (cross-curricolari);
- semplificazione, accorpamento, pertinenza di alcuni indicatori di competenza;

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

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

- struttura logica e linguistica degli enunciati dei livelli di competenza;
- scelte certificative in presenza di disabilità e altri BES degli allievi;

- attenzione alle esigenze di personalizzazione e di valorizzazione delle caratteristiche e dei talenti personali;
- collocazione temporale e caratteristiche del giudizio orientativo.

Su questi ed altri aspetti, si chiede alle scuole di realizzare significativi momenti di ricerca-azione, restituendone gli esiti con le modalità che saranno successivamente comunicate (documenti, proposte di integrazione, soluzioni alternative), attraverso il filtro degli Staff regionali per le Indicazioni/2012, che fungeranno da nucleo di raccordo tra le scuole del territorio ed il Comitato scientifico nazionale.

Modalità per la conferma o la nuova adesione alla sperimentazione

Le istituzioni scolastiche che hanno partecipato nell'a.s. 2014-15 al percorso sperimentale vengono automaticamente re-inserite nell'elenco delle scuole sperimentatrici, salvo motivata rinuncia da esprimere in forma scritta da parte del dirigente scolastico, sentiti i competenti organi collegiali. Alle scuole già inserite negli elenchi ufficiali 2014-15 si chiede di estendere la sperimentazione a tutte le classi dell'istituto e di completare il quadro delle adesioni dei diversi gradi scolastici. Tali determinazioni vanno comunicate agli Uffici Scolastici Regionali entro il 15 dicembre 2015.

Per le nuove adesioni è richiesta una formale istanza del dirigente scolastico, corredata della delibera del Collegio dei docenti (che potrà essere formalmente acquisita anche in tempi successivi), da inoltrare all'Ufficio Scolastico Regionale di pertinenza (alla attenzione dello Staff regionale Indicazioni) entro il 15 dicembre 2015. L'elenco definitivo delle scuole che adottano i nuovi modelli dovrà essere comunicato al MIUR (Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici) entro il 10 gennaio 2016, all'indirizzo di posta elettronica antonio.senes@istruzione.it.

Iniziative di supporto regionale

Ai fini della ulteriore diffusione dei temi legati alla adozione dei nuovi strumenti (modalità di rilevazione delle competenze, retro-azione sulle pratiche didattiche, progettazione didattica efficace per lo sviluppo delle competenze, formulazione di compiti di realtà, ecc.) ogni Staff regionale, anche in collaborazione con la scuola polo destinataria della quota parte delle risorse finanziarie assegnate a livello regionale per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione nell'ambito delle misure di accompagnamento alle Indicazioni per il primo ciclo (D.M. 435/2015, art. 28 tradotto in Avviso DPIT n. 940 del 15-9-2015), potrà organizzare seminari di approfondimento di carattere regionale o territoriale. Le scuole con esperienze più significative potranno offrire la loro testimonianza in relazione al lavoro pedagogico e culturale che si può sviluppare a partire dalle nuove modalità di certificazione.

Si ricorda anche che in sede di assegnazione delle risorse finanziarie per l'a.s. 2015-16 si è richiesto agli UUSSRR di assicurare il finanziamento ad almeno una rete per ogni provincia, in modo che attorno alle attività di ricerca-formazione della scuola-polo individuata potessero svolgersi anche iniziative di sensibilizzazione e di informazione nei confronti delle scuole che NON abbiano aderito alla proposta sperimentale.

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

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

Azioni di monitoraggio

Nel corso del corrente anno scolastico saranno realizzate azioni di monitoraggio quantitativo attraverso strumenti telematici cui potranno partecipare tutte le scuole impegnate nella sperimentazione. Ai fini di una lettura più approfondita dei dati emergenti dalle diverse realtà scolastiche sarà riproposto anche nell'a.s. 2015-16 il programma di *audit e focus group* locali con un gruppo rappresentativo di scuole e di insegnanti, sulla base di appositi protocolli di monitoraggio.

Gli esiti di tali azioni diventeranno base indispensabile per apportare le modifiche ai modelli di certificazione, in vista della loro adozione definitiva.

Si rammenta infine, che su questo tema, il legislatore ha affidato al Governo - nell'ambito della legge 13 luglio 2015, n. 107 (art. 1, comma 181, lett. i) - una significativa delega per adeguare la normativa in materia di valutazione e di certificazione, attraverso la "revisione delle modalità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti del primo ciclo di istruzione, mettendo in rilievo la funzione formativa e di orientamento della valutazione, e delle modalità di svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo".

Si tratta di una occasione che le scuole sperimentatrici sapranno certamente cogliere, anche attraverso la partecipazione alle iniziative di ricerca e formazione sul tema delle competenze, per arricchire e consolidare quella cultura della valutazione, della trasparenza e della responsabilità sociale che il Paese si aspetta dalla scuola.

IL DIRETTORE GENERALE

Carmela PALUMBO

Firma autografa sostituita a mezzo stampa ai sensi art. 3 comma 2 D.Lgs. n.39 del 1993

Certificazione delle competenze: dagli esiti del monitoraggio alla nuova fase di sperimentazione

Documento di orientamento

L'introduzione graduale dei nuovi strumenti certificativi

La certificazione delle competenze dello studente è un'operazione complessa, che richiede il ripensamento della prassi didattica e valutativa tradizionale: non si può ridurre a semplice adempimento amministrativo ma deve esserne compresa e valorizzata la natura intrinsecamente educativa. A tale scopo la CM 3/15 ha previsto un percorso di progressiva messa a punto del modello di certificazione, in vista di una sua adozione da parte delle scuole del primo ciclo di istruzione solo al termine di un processo di coinvolgimento dell'intero mondo della scuola italiana, statale e paritaria.

Nell'anno scolastico 2014-15 è stata quindi promossa l'adozione sperimentale di distinti modelli di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di primo grado. Al di là di ogni previsione, le scuole che hanno aderito alla sperimentazione sono state 1.489, mostrando quindi una volontà di innovazione e di messa alla prova che fa ben sperare sulla qualità delle nostre scuole e sul loro desiderio di innovazione e miglioramento. Nel mese di giugno 2015 è stato proposto un questionario on line per raccogliere valutazioni sulla funzionalità del modello di certificazione e proposte di miglioramento: hanno risposto 1.276 scuole, confermando dunque il desiderio di partecipazione, nonostante i tempi della sperimentazione fossero stati forzatamente ristretti e concentrati solo negli ultimi mesi dell'anno scolastico.

Da questo ampio monitoraggio quantitativo, affiancato da un audit con un gruppo di scuole sperimentatrici sono emerse indicazioni utili e interessanti, che contribuiranno a migliorare il documento, ma che ancora non si possono considerare rappresentative di tutto il sistema nazionale di istruzione. L'esigenza di allargare la consultazione fino a coinvolgere tutte le scuole del primo ciclo, insieme alla brevità dell'applicazione sperimentale, ha suggerito di confermare anche per l'anno scolastico 2015-16 il medesimo modello di certificazione in modo da poter ricevere al termine di questo secondo anno una più meditata e ampia valutazione, che possa quindi condurre all'adozione di un modello definitivo e condiviso.

Il monitoraggio della sperimentazione: gli esiti

Il monitoraggio della sperimentazione del 2014-15 ha comunque fornito alcune prime importanti indicazioni su cui il Comitato Scientifico Nazionale ritiene utile soffermarsi brevemente in questa sede, con proprie valutazioni, rinviando al Rapporto completo pubblicato on line (www.indicazioninazionali.it) per una documentazione analitica.

Oltre al dato quantitativo del numero elevato di scuole che hanno aderito alla sperimentazione, già di per sé incoraggiante, è significativo che l'81,4% delle scuole abbia motivato l'adesione riconoscendo al modello di certificazione la capacità di stimolare una didattica per competenze. Quasi un terzo delle scuole (32,6%) dichiara di aver riconosciuto nel modello una proposta corrispondente in buona parte al lavoro svolto finora dalla scuola stessa in materia di valutazione e più della metà (51,9%) apprezza la possibilità di superare le incertezze degli anni precedenti con una

proposta di carattere nazionale. Il modello di certificazione è stato dunque sostanzialmente accolto da un'ampia maggioranza di scuole.

Nel merito si può notare che quasi tutti gli elementi sui quali è stato chiesto un parere hanno ricevuto un apprezzamento assai elevato. L'aspetto più gradito è stato il riferimento chiaro alle competenze chiave europee, che ha ricevuto un 97,0% di giudizi favorevoli (sommando le valutazioni molto e abbastanza positive). Seguono a brevissima distanza la scelta di riferire la certificazione delle competenze al profilo dello studente (95,6%) e l'uso di indicatori di livello in luogo di voti numerici per la valutazione delle competenze (94,9%). Le indicazioni emerse dalle osservazioni qualitative condotte dagli staff regionali mediante *focus group* realizzati nelle scuole tendono a confermare queste prime linee di tendenza, anche se va osservato che l'apprezzamento per il riferimento alle competenze chiave europee viene spesso letto come strumento di maggiore chiarezza rispetto alle formulazioni più tecniche (e talvolta poco comprensibili per il pubblico dei genitori) delle competenze contenute nel profilo dello studente.

Ancora con un elevato grado di condivisione le scuole apprezzano la distinzione della certificazione dalla valutazione conclusiva dell'esame di stato (86,5%), la presenza di un consiglio orientativo nella certificazione alla fine del primo ciclo (86,1%), la disponibilità di uno spazio aperto per segnalare competenze personali aggiuntive (86,0%) e la mancanza di un livello negativo di valutazione (84,5%).

Unico fattore che si distingue per una minore approvazione da parte delle scuole (76,4%) è il riferimento alle discipline maggiormente coinvolte nello sviluppo di ciascuna competenza trasversale, ma va notato che si tratta di un tema assai complesso per lo stesso mondo della ricerca pedagogica.

I nodi da affrontare nella nuova fase sperimentale

Se dunque il modello sperimentale di certificazione ha incontrato una buona accoglienza da parte delle scuole, si devono parimenti rilevare *alcuni segnali di criticità* su cui il Comitato Scientifico Nazionale intende approfondire la riflessione nei prossimi mesi:

- **il rapporto tra le competenze personali e le discipline scolastiche** è un aspetto chiave di tutto il processo didattico, dato che è proprio attraverso l'insegnamento delle discipline che si favorisce lo sviluppo delle competenze e dunque l'invito a ricercare un legame tra questi due fattori sollecita le scuole a trovare i collegamenti più significativi per orientare l'azione didattica;
- **il riferimento alle competenze chiave europee** è sicuramente uno strumento comunicativo chiaro ed efficace, ma non si può ridurre tutta l'operazione di certificazione delle competenze alla compilazione di una tabella semplificata, che peraltro si presterebbe ad una comprensione equivoca per via della dizione estremamente essenziale e generica con cui le competenze chiave europee sono identificate;
- **la rinuncia ad usare voti numerici nella valutazione delle competenze** ci allinea alla prassi comunemente in uso in tutto il mondo in questo settore, ma si pone in contrasto con precise disposizioni di legge (legge 169/08 e Dpr 122/09) che andrebbero modificate o reinterpretate prima della messa a regime di un modello definitivo di certificazione eventualmente basato su un codice comunicativo non numerico;
- **la ridondanza e la complessa formulazione di alcune competenze** descritte nel profilo dello studente è evidente, ma tentarne una semplificazione vorrebbe dire rendere meno efficace il richiamo a tale profilo e solleciterebbe una revisione delle stesse Indicazioni Nazionali, anche se va riconosciuto che queste sono destinate prevalentemente a un pubblico di addetti ai lavori (i docenti) mentre la certificazione è destinata a un pubblico di non professionisti (genitori e studenti).

Il nodo fondamentale è costituito dalla natura stessa della certificazione delle competenze, che è *operazione complessa* e richiede un'attenzione non superficiale per essere compiuta, comunicata e compresa. Ogni semplificazione può quindi rivelarsi utile per un verso e dannosa da un altro

punto di vista. Soprattutto, non si deve dimenticare la *portata educativa* che la competenza e la sua certificazione intendono avere e dunque promuovere una seria riflessione sulla natura del costrutto che si va a certificare e un paziente dialogo tra le componenti della comunità scolastica per condividere le trasformazioni richieste da questa logica di lavoro nella didattica quotidiana e nello sviluppo dei processi di apprendimento.

L'incidenza sulle pratiche valutative

La consultazione fa emergere una *domanda di formazione* del personale docente per sviluppare le competenze richieste da una didattica per competenze (si scusi il voluto bisticcio di parole). Solo il 7,8% delle scuole dichiara di non aver promosso attività di formazione specifica sul modello di certificazione, anche se le attività effettivamente organizzate non sempre hanno raggiunto la totalità degli insegnanti, ma va tenuto conto della scarsità di tempo avuto a disposizione nella prima fase di sperimentazione.

Accanto agli insegnanti vanno coinvolti nell'azione formativa/informativa anche i genitori, i quali sono stati finora raggiunti solo in misura limitata dalle iniziative delle scuole. Nella maggior parte dei casi (68,7%) l'informazione si è svolta nei consigli di classe/interclasse, quindi raggiungendo solo una parte degli interessati, mentre appena il 2,9% delle scuole ha tentato di coinvolgere *tutti* i genitori con lettere del dirigente scolastico e il 14,7% non ha predisposto alcuna specifica informazione.

La trasformazione introdotta dal modello di certificazione delle competenze non produce i suoi effetti solo sul piano burocratico della registrazione e comunicazione di un risultato ma incide più profondamente sulla prassi didattica comune e pertanto richiede tempi molto lunghi per essere fatta propria dalle scuole. Dal monitoraggio emerge che solo il 27,7% delle scuole ha già adottato in precedenza modelli didattici strutturati per competenze e il 38,8% ha iniziato a proporre "compiti autentici" per iniziare a valutare le competenze nel loro farsi. Se da un lato il 76,4% delle scuole dichiara di usare forme di osservazione sistematica per rilevare le competenze, dall'altro c'è ancora un 34,0% che ricorre a compiti ed esercitazioni tradizionali ed un 42,0% che utilizza prove strutturate, che non sono lo strumento migliore per rilevare le competenze, mentre solo il 4,2% ricorre a più appropriate autobiografie cognitive e il 5,5% ai cosiddetti diari di bordo.

Gli scenari di prospettiva

Ci si trova dunque all'inizio di una lunga e complessa transizione verso modelli didattici innovativi che incideranno sulla natura e sulla prassi educativa della nostra scuola. In estrema sintesi, le prospettive che si aprono, a breve e più lunga distanza, possono essere le seguenti:

- nel corso dell'anno scolastico 2015-16 dovrà realizzarsi la "**generalizzazione**" del modello di certificazione che il primo monitoraggio ha sostanzialmente convalidato. Per ricevere una valutazione fondata da parte di tutte le scuole italiane, si dovrà quindi allargare ulteriormente la platea delle scuole coinvolte nell'adozione del modello sperimentale nell'anno in corso. Pertanto, a tutte le scuole del primo ciclo, comprese quelle che comunque non avranno adottato per quest'anno tale modello, sarà richiesta una ulteriore approfondita valutazione nel quadro di un *prossimo monitoraggio* verso la fine del corrente anno scolastico;
- in vista della redazione di un **modello definitivo** di certificazione delle competenze si rende necessario, come richiesto da molte scuole, un suo *adattamento ai casi di studenti con bisogni educativi speciali*. La certificazione delle competenze è un documento standardizzato che poco si presta ad adattamenti personali, ma si dovrà tenere adeguatamente conto delle diversità presenti nelle scuole e prevedere modalità adeguate per venire incontro alle esigenze di tutti gli studenti in una logica di convinta inclusione;
- la recente **legge 107/15** ha previsto una specifica **delega** (art. 1, comma 181, lettera i) per adeguare la normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti. Il

processo avviato con il modello sperimentale di certificazione, e prima ancora con il piano di accompagnamento delle Indicazioni Nazionali per il curriculum, intende essere un punto di riferimento per questa *revisione normativa* che ci si augura sappia tenere conto delle esperienze compiute e degli orientamenti espressi dalla scuola reale;

- la certificazione delle competenze all'interno del primo ciclo di istruzione non esaurisce il processo certificativo né l'attenzione al costruito della competenza, che prosegue nel **secondo ciclo** dove però sono al momento in uso modelli di certificazione che rispondono ad una logica diversa al termine dell'obbligo di istruzione e in coincidenza con l'esame finale di Stato. Si rende necessaria un'*armonizzazione* che compia scelte chiare e unitarie per assicurare una coerente continuità educativa tra primo e secondo ciclo;
- proprio in relazione alla certificazione in uso al termine dell'obbligo di istruzione si avverte il **divergente riferimento** alle competenze chiave europee nel primo ciclo e alle differenti competenze chiave di cittadinanza proposte a suo tempo dal DM 139/07 con probabile maggiore adesione al nostro contesto nazionale. *Si rende necessaria una scelta*, senza necessariamente appiattirsi sul riferimento europeo per motivi di mera fruibilità internazionale dei documenti certificativi;
- si è infine già detto della necessità di un vasto e prolungato **piano di formazione** di tutto il personale docente, per diffondere in ogni ordine e grado di scuola l'uso consapevole del costruito della competenza come strumento di *rinnovamento dell'intera didattica*. Le esigenze poste dalla procedura certificativa possono essere lo stimolo per indirizzare sulle competenze l'attenzione delle scuole e degli insegnanti.



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

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

Ai Direttori Generali
degli Uffici Scolastici Regionali
LORO SEDI

Ai responsabili degli staff regionali
per le Indicazioni 2012

Oggetto: Monitoraggio dell'adozione sperimentale dei nuovi modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione (CM 3/2015 e Nota DGOSV 11141 del 6-11-2015). Scadenze e adempimenti.

Il secondo anno dell'iniziativa sperimentale

Con precedente nota di questa Direzione Generale (Prot. n. 11141 del 6-11-2015) sono state fornite indicazioni alle istituzioni scolastiche circa la prosecuzione della fase sperimentale di adozione dei nuovi modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo, avviata sulla base della CM 3/2015. Ogni Ufficio Scolastico Regionale ha proceduto a formalizzare la partecipazione delle scuole alla seconda annualità, pubblicando gli elenchi ufficiali delle scuole che hanno aderito alla sperimentazione e che al termine di quest'anno scolastico potranno rilasciare gli attestati di certificazione sulla base del modello ministeriale. Si ricorda, in inciso, che le altre scuole continueranno ad utilizzare i modelli autonomamente elaborati nel rispetto del DPR 122/2009 (Regolamento valutazione degli alunni).

Inoltre, nell'ambito delle misure di accompagnamento alle Indicazioni per il primo ciclo (D.M. 435/2015, art. 28), sono stati finanziati per il 2016 n. 184 progetti di ricerca-formazione rivolti a reti di scuole, aventi come oggetto prioritario la riflessione sulle caratteristiche e l'impatto d'uso dei nuovi strumenti. Un apposito finanziamento per iniziative di studio e confronto a livello territoriale è stato assegnato ad una scuola-polo per ogni regione.

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

Le questioni da affrontare, come segnalato in precedenti note del MIUR, sono riassumibili nei seguenti nodi problematici:

- il duplice riferimento al profilo delle competenze (Indicazioni Nazionali) ed alle competenze chiave europee;
- una evidenziazione efficace del rapporto tra apprendimenti disciplinari e competenze trasversali (cross-curricolari);
- la semplificazione, l'accorpamento, la pertinenza dei 12 indicatori di competenza;
- la struttura logica e linguistica degli enunciati dei 4 livelli di competenza, che sostituiscono il voto in decimi nell'espressione dell'apprezzamento;
- le scelte certificative in presenza di disabilità e bisogni educativi speciali (BES) degli alunni;

- l'attenzione alle esigenze di personalizzazione e di valorizzazione delle caratteristiche e dei talenti personali;
- la collocazione e le caratteristiche del giudizio orientativo.

Il presente monitoraggio intende raccogliere le risposte fornite dalle scuole a tali questioni.

Le azioni di monitoraggio

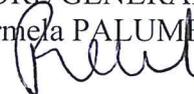
- 1) Per rilevare l'impatto dei nuovi modelli e raccogliere le osservazioni delle scuole partecipanti alla sperimentazione è stato predisposto dal CSN (Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni 2012) un apposito questionario strutturato, disponibile on line all'indirizzo https://it.surveymonkey.com/r/monitorcompetenze_201516, cui le scuole potranno accedere e rispondere nel periodo compreso tra **il 15 giugno 2016 e il 5 luglio 2016**. Si allega il modello del questionario (Allegato 1) per una preliminare analisi e presa di contatto con i quesiti che vengono rivolti alle scuole. Il questionario va proposto a tutte le scuole comprese negli elenchi regionali che hanno aderito alla sperimentazione. Ogni istituzione scolastica compila on line un solo questionario. L'elaborazione dei dati sarà curata a livello nazionale e restituita agli staff regionali per una successiva analisi locale. Per informazioni o chiarimenti è disponibile l'indirizzo di posta elettronica: competenzeosv@istruzione.it
- 2) Per acquisire ulteriori informazioni qualitative dalle diverse realtà territoriali, si chiede ad ogni staff regionale di organizzare entro il mese di giugno uno o più momenti di confronto tra scuole sperimentatrici (focus territoriali, seminari, incontri mirati), ove registrare osservazioni, problemi, soluzioni adottate. E' possibile richiedere la partecipazione di membri del CSN. Gli elementi raccolti, sulla base di un format comune di sintesi (Allegato 2), dovranno essere inoltrati al MIUR - Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per la valutazione del sistema scolastico d'istruzione entro il 10 luglio 2016 (all'attenzione del Dirigente tecnico Daniela Marrocchi, email: daniela.marrocchi1@istruzione.it) e saranno oggetto di lettura ai fini di una conoscenza più approfondita degli esiti della sperimentazione in atto.

Le relazioni regionali costituiranno la base di informazione per l'elaborazione di un report nazionale sulla sperimentazione di cui alla CM 3/2015, arricchita con gli esiti del monitoraggio quantitativo (on line), che sarà assai utile in questa fase di evoluzione del quadro normativo in materia di valutazione (legge 13 luglio 2015, n. 107 (art. 1, comma 181, lett. 1)).

Si ringraziano gli Uffici Scolastici Regionali per la collaborazione che forniranno all'azione di monitoraggio nei confronti di una iniziativa che, per la sua diffusione e per il suo valore pedagogico, riveste un rilevante valore per il nostro sistema educativo.

IL DIRETTORE GENERALE

Carmela PALUMBO



Allegato 1: Testo del Questionario di monitoraggio rivolto alle scuole

Allegato 2: Traccia per la relazione dello staff regionale sugli esiti della sperimentazione



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

IL DIRETTORE GENERALE

- VISTO** il D.Lgs 16 aprile 1994, n° 297 recante il testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione alle scuole di ogni ordine e grado;
- VISTO** l'art. 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59, recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni Scolastiche;
- VISTO** il D.P.R. 8 marzo 1999, n°275 - Regolamento recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n° 59;
- VISTO** la Legge 28 marzo 2003, n. 53 - Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale;
- VISTO** il D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89 recante norme per la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133;
- VISTE** le Indicazioni nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012, emanate con decreto ministeriale 16 novembre 2012, n. 254;
- VISTO** il D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122 - Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni;
- VISTA** la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente;
- VISTA** la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente;



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

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

- VISTI** il D.M. 19 marzo 2013, n. 183 e il D.M. 27 marzo 2015, n. 343 con i quali è stato costituito e rinnovato il "Comitato Tecnico Scientifico per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento";
- VISTA** la C.M. 13 febbraio 2015, n. 3 avente ad oggetto l'adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione;
- VISTA** la nota Prot. n. 6440 del 9 giugno 2016 avente ad oggetto il monitoraggio dell'adozione sperimentale dei nuovi modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione nel secondo anno di sperimentazione;

DECRETA

ART. 1

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

Giancarlo CERINI	Dirigente tecnico in quiescenza - Coordinatore
Gisella LANGE'	Dirigente tecnico di lingue straniere in quiescenza
Daniela MARROCCHI	Dirigente tecnico - MIUR



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

Stefano MAZZA	Funzionario - MIUR
Maria Rosa SILVESTRO	Dirigente tecnico - MIUR

ART. 2

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

ART. 3

Ai componenti del Gruppo, ove spettante, è corrisposto il rimborso spese per viaggio e soggiorno relativo alle riunioni, che graverà sui fondi allocati presso l'Istituto Comprensivo "Italo Calvino" di Jesolo (VE).

ART. 4

Nessun gettone di presenza è dovuto ai componenti del Gruppo di Lavoro.

IL DIRETTORE GENERALE
Carmela PALUMBO