

Università degli studi di Udine

VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE DEGLI ALUNNI

Prof. Nidia Batic

febbraio – marzo 2015

nidia.batic@uniud.it

PERCHÉ SI VALUTA

MIGLIORARE

Apprendimento

Progetto educativo - didattico

Intervento dell'insegnante sul piano didattico, educativo e formativo

Motivazione

Relazioni

Servizi

POF

MONITORARE

Processi di apprendimento e sviluppo

Raggiungimento degli obiettivi educativi, formativi e didattico – disciplinari (efficacia del progetto e dell'intervento)

EDUCARE

COMUNICARE

Continuità verticale (passaggio da un ordine di scuola a quello successivo)

Continuità orizzontale (alle famiglie)

Ogni valutazione è legata ad un momento decisionale in quanto, **sulla base della valutazione, l'alunno o l'istituzione si troveranno a dover prendere delle decisioni.**

ALUNNI

COSA SI VALUTA

apprendimento (conoscenze, abilità)

processi di apprendimento

competenze

aspetti educativi (comportamenti
sociali/relazionali)

aspetti formativi (dimensione
individuale: autostima, capacità
riflessive, autocritiche, ecc.)

potenzialità

INSEGNANTI

metodo di insegnamento

stile di insegnamento

efficacia dell'insegnamento

POF

progetti

Piano dell'offerta formativa

SCUOLA

organizzazione

servizi

QUANDO SI VALUTA

VALUTAZIONE INIZIALE
= V. DIAGNOSTICA

Capire i prerequisiti al fine di avviare eventuali azioni di recupero e per sapere da dove partire per il percorso di insegnamento

VALUTAZIONE
INTERMEDIA = V.
FORMATIVA

Verificare il processo di insegnamento / apprendimento per valutare l'adeguatezza del metodo ed eventualmente modificarlo

Verificare il raggiungimento di obiettivi intermedi

Verificare i tempi di apprendimento

Verificare le difficoltà di apprendimento

Verificare l'adeguatezza del progetto

VALUTAZIONE FINALE
= V. SOMMATIVA

Verificare il raggiungimento degli obiettivi finali

VALUTAZIONE
PREDITTIVA

Predire il risultato che un alunno potrà conseguire seguendo un itinerario di studi.

COME SI VALUTA

STRUMENTI QUALITATIVI

Colloquio clinico:

valutazione diagnostica

Colloquio euristico:

valutazione sommativa

STRUMENTI QUANTITATIVI

Osservazione di

comportamenti:

valutazione diagnostica,
formativa, sommativa

Strumenti strutturati per

conoscenze e

competenze:

valutazione diagnostica,
formativa, sommativa

valutazione

Dare valore

Esprimere un parere

Misura

Mettere in condizione di prendere decisioni

Verifica raggiungimento traguardo

Osservazione

Giudizio

DEFINIZIONE

La valutazione

è

la verifica di conformità

tra risultati attesi

e

risultati ottenuti

min



max

VALUTAZIONE DEGLI OBIETTIVI COGNITIVI

Obiettivi **indotti**

Percorso progettuale:

1. Valutazione diagnostica
2. Individuazione dei risultati attesi
3. Pianificazione delle attività
4. Attuazione del progetto
5. Valutazione

1. Valutazione diagnostica

Ricognizione delle conoscenze, abilità, competenze dei bambini. Le carenze, gli errori, le misconoscenze diventano il punto di partenza per l'attività didattica

Strumenti: colloquio clinico, prova

2. Individuazione dei risultati attesi

Si definiscono i contenuti che gli alunni dovranno acquisire e che rappresenteranno i riferimenti su cui si baserà la valutazione.

3. Pianificazione delle attività

Individuazione di:

Risorse umane in termini di conoscenze /
competenze necessarie

Risorse materiali

Risorse finanziarie

Durata

Temporizzazione (diagramma di Gantt)

Attività da svolgere per il raggiungimento degli
obiettivi

4. Attuazione del progetto

Rigore nell'attuazione

Flessibilità nel ridefinire gli obiettivi, il metodo, ecc.

5. Valutazione: verifica del raggiungimento degli obiettivi

A livello individuale

A livello di classe

Valutazione del percorso

Valutazione sommativa

PERCORSO DELLA VALUTAZIONE

Obiettivo

Risultati attesi

Prova

Standard di meta*

Unità di misura

Regola e Descrittore

Criterio

* INVALSI, Quadro di riferimento teorico del sistema scolastico e delle scuole (ValSiS), giugno 2010, pag.142.

Esempio

Obiettivo: imparare a fare le somme (coincide con il risultato atteso)

Prova: ai bambini vengono distribuite delle schede in cui sono presentati 10 esercizi: 10 somme con numeri a due cifre

Standard: 10 somme corrette su 10

Unità di misura: il risultato della somma

Regola (individuale)

descrittore sintetico

10 somme corrette su 10

10

9 somme corrette su 10

9

8 somme corrette su 10

8

7 somme corrette su 10

7

6 somme corrette su 10

6

5 o meno di 5 somme corrette su 10

5

Criterio (di classe)

valutazione

- se il 100% ha ottenuto 9 o 10

obiettivo pienamente raggiunto

- diversamente

obiettivo non raggiunto

Esempio

Obiettivo: comprensione di un testo in una classe seconda

Risultati attesi:

- a) significati delle parole
- b) ordine cronologico
- c) ruolo dei personaggi
- d) fatti e azioni

a) Conoscere i significati delle parole

Prova: ai bambini è stato consegnato un foglio su cui trovano l'elenco di 8 parole nuove presenti nel testo e si chiede di specificarne il significato

Standard: 8 parole conosciute su 8

Unità di misura: la definizione

Regola	descrittore	
8 parole conosciute su 8		10
7 parole conosciute su 8		9
6 parole conosciute su 8		7
5 parole conosciute su 8		6
meno di 5 parole conosciute	su 8	5

b) ordine cronologico

Prova: ai bambini è stata distribuita una scheda in cui sono rappresentate le 5 fasi del testo e si chiede di ordinarle.

Standard: 5 fasi in ordine corretto

Unità di misura: posizionamento delle fasi

Regola	descrittore
5 fasi in ordine corretto su 5	10
3 fasi in ordine corretto su 5	7
diversamente	5

c) ruolo dei personaggi

Prova: ai bambini è stato consegnato un foglio su cui sono stati predisposti due elenchi, uno con i nomi dei personaggi e l'altro con i loro ruoli. I bambini devono unire correttamente personaggi e ruoli

Standard: 5 abbinamenti corretti

Unità di misura: abbinamento

Regola

descrittore

5 abbinamenti corretti su 5

10

diversamente

5

d) fatti e azioni – riconoscimento

Prova: ai bambini è stato consegnato un elenco di fatti / azioni, anche non presenti nel brano, e si chiede di riconoscere quelle presenti nel brano. Ad esempio si elencano 10 fatti / azioni di cui 5 presenti.

Standard: 5 fatti/azioni su 5 corretti

Unità di misura: la scelta

Regola	descrittore
5 fatti/azioni su 5	10
5 fatti/azioni su 5 più 1 altra azione	7
4 fatti/azioni su 5	6
meno di 4 o più di 6 fatti/azioni	5

d) fatti e azioni – immagini

Prova: ai bambini sono state distribuite 3 immagini e devono descrivere l'azione con 3 parole chiave ciascuna.

Standard: 9 parole chiave corrette

Unità di misura: la parola utilizzata

Regola	descrittore
9 su 9 parole chiave corrette	10
almeno 2 parole chiave per immagine	8
almeno 1 parole chiave per immagine	7
diversamente	5

MATRICE DI PERCORSO
Obiettivo: COMPrensIONE DEL TESTO

				fatti / azioni		
	significato	sequenza	ruoli	riconoscimento	immagini	totale
b1	10	10	10	7	10	47 su 50
b2	6	5	5	6	7	29 su 50
b3	10	10	5	10	10	45 su 50
b4	7	7	5	10	7	36 su 50
totale	33 su 40	32 su 40	25 su 40	33 su 40	34 su 40	

LETTURA DELLA MATRICE

Colonna: Consente di individuare quali bambini hanno avuto più difficoltà sul singolo indicatore / obiettivo. Il **totale di colonna** indica il livello globalmente raggiunto dalla classe. Consente di capire dove i bambini hanno trovato più o meno difficoltà e di valutare se l'obiettivo è stato raggiunto.

Riga: Consente di analizzare i risultati ottenuti da ogni singolo bambino nelle diverse prove e di capire quali sono i traguardi raggiunti e quelli da raggiungere. Il totale di riga indica il livello totale di apprendimento raggiunto individualmente da ciascun bambino.

VALUTAZIONE FINALE DEL PROGETTO

Criterio a livello individuale descrittore

se totale 49 o 50	10
se totale da 45 a 48	9
se totale da 40 a 44	8
se totale da 35 a 40	7
se totale da 30 a 34	6
se totale inferiore a 30	5

Criterio a livello di classe

valutazione

se 80% ha 9 o 10	ob. pienamente raggiunto
se 80% ha almeno 8	ob. parzialmente raggiunto
diversamente	obiettivo non raggiunto

Caratteristiche delle prove di verifica

- **Validità.** E' riferita agli aspetti qualitativi delle prove. Le prove sono valide se sono strutturate per misurare ciò che devono misurare, e quindi se spaziano su un campione sufficientemente rappresentativo delle conoscenze e/o abilità che si intendono indagare.
- **Attendibilità.** E' riferita alla fedeltà delle misurazioni. Le prove sono attendibili se utilizzano sistemi di misura stabili ed omogenei e se hanno determinato preventivamente e senza ambiguità i criteri di interpretazione dei risultati. Se sono replicabili, precise e fedeli.
- **Oggettività e soggettività**

- L'**oggettività** consiste nella possibilità di predeterminare l'esattezza delle risposte e nell'attribuzione del punteggio uguale da parte di tutti gli insegnanti (attendibilità). Rimane comunque un dato di **soggettività**, che sta nelle decisioni relative alla scelta e alla costruzione della prova. Per diminuire tali rischi è opportuno lavorare in gruppo.
- Maggiore è il numero di docenti che converge nelle stesse decisioni minore sarà il livello di soggettività.

Come costruire un item appropriato?

È necessario che:

- la domanda tenda ad ***accertare se è stato raggiunto l'obiettivo*** e se rispetta i contenuti che sono stati sviluppati;
- la domanda sia formulata in maniera ***univoca*** e, quindi, si presti ad una sola interpretazione;
- rispecchi la **metodologia didattica** usata.
- i ***distrattori*** siano ***plausibili*** cosicché la risposta fornita dallo studente rappresenti il risultato di un articolato processo di discriminazione fra le alternative offerte.

VALUTAZIONE DEGLI OBIETTIVI EDUCATIVI E FORMATIVI

Bisogni (e quindi Obiettivi) **manifesti o latenti**

Percorso progettuale:

1. Analisi del contesto
2. Valutazione diagnostica
3. Decisione
4. Individuazione degli obiettivi: bisogni => obiettivi
5. Risultati attesi: indicatori di bisogno => risultati attesi
6. Pianificazione delle attività
7. Attuazione del progetto
8. Valutazione: verifica del raggiungimento degli obiettivi

BISOGNI LATENTI

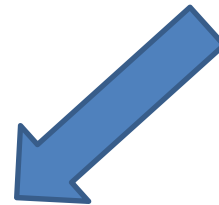
- Parla poco
- Arrossisce
- Prestazioni scritte migliori di quelle orali
- Non è tra i primi nelle attività pratiche
- Non partecipa alle attività di gruppo
- Comportamenti verbali e gestuali violenti
- Leader di un gruppo di bulli
- Prende in giro gli altri
- Disturba

DIAGNOSI
TIMIDEZZA

DIAGNOSI
AGGRESSIVITÀ

TIMIDEZZA

AGGRESSIVITÀ



INSICUREZZA

1) ANALISI DEL CONTESTO

L'OSSERVAZIONE

Indicazioni nazionali per il curricolo 2012

«Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una **continua capacità di osservazione** del bambino, di presa in carico del suo «mondo», di lettura delle sue scoperte, di sostegno e incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli. ... L'osservazione, nelle sue diverse modalità, rappresenta uno **strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l'originalità, l'unicità, le potenzialità attraverso un atteggiamento di ascolto, empatia e rassicurazione**»

Nella scuola dell'infanzia l'osservazione riveste un ruolo centrale per la programmazione curricolare, fornendo quelle informazioni sullo sviluppo dei bambini che stanno alla base di qualunque intervento didattico ed educativo. Al contempo fornisce elementi utili per la verifica e valutazione del percorso svolto.

L'osservazione è indispensabile per documentare il percorso formativo di ciascun bambino.

Osservare per CONOSCERE

Conoscere per COMPRENDERE

Comprendere per PROGETTARE e PROGRAMMARE

Programmare per INTERVENIRE

Intervenire e poi VALUTARE

La procedura di osservazione può essere così definita: **l'osservazione è un'operazione di selezione e di strutturazione dei dati in modo da far emergere una rete di significati.** La *selezione dei dati* può essere funzionale ad una ipotesi o all'obiettivo dell'analisi. La *strutturazione dei dati* consiste nel loro ripartirli in categorie e classificarli secondo criteri di equivalenza. (Tessaro)

- Il docente non deve semplicemente chiedersi “*che cosa*” osservare, ma prima di tutto ***perché*** deve osservare, a quale scopo?
- Sono diverse le funzioni attribuite all’osservazione, e ciascuna converge su specifiche attività valutative:
- funzione ***descrittiva*** è quella più neutrale ed è adatta per l’accertamento o per il monitoraggio;
- funzione ***formativa*** si osserva per ***agire sulla situazione*** osservata e si agisce per formare (col medesimo obiettivo della *valutazione formativa*);
- funzione ***valutativo-sistemica*** si entra nella seguente spirale: *si osserva per valutare, si valuta per decidere, si decide per agire*;
- funzione ***euristica*** (o *osservazione invocata*) punta a far emergere ipotesi pertinenti da sottoporre successivamente a controllo;
- funzione di ***verifica*** (o *osservazione provocata*, attraverso uno stimolo-domanda) presenta lo scopo di verificare o di falsificare un’ipotesi. (Tessaro)

L'accertamento *intenzionale* si ha quando l'osservatore "si interroga" in modo esplicito sui processi analizzati. Con l'accertamento intenzionale, attraverso tecniche di osservazione sistematica, le operazioni di rilevazione e misurazione sono predisposte in modo da sapere cosa cercare (indicatori e soglie), quando e dove cercare (in tempi/durate e spazi/luoghi predefiniti).

- Le fasi fondamentali dell'accertamento intenzionale sono:

1. ***l'osservazione sistematica*** delle situazioni, dei comportamenti, delle azioni;

2. la ***rilevazione e la registrazione delle caratteristiche significative*** (e nell'attribuire significato troviamo il collegamento con la valutazione) e dei *dati necessari* e sufficienti per formulare e verificare le ipotesi di lavoro (collegamento con la verifica),

3. la ***descrizione*** delle informazioni qualitative che si considerano significative (processi, atteggiamenti, stili personali, modi specifici di porsi),

4. la ***misura*** degli elementi quantitativi, ***individuando i differenziali*** (o gli scarti) tra il prima e il dopo, tra un alunno e gli altri. (Tessaro)

L'accertamento *spontaneo*, a differenza di quello intenzionale, *rientra in una logica di processo*; il suo compito, infatti, è di ***rilevare l'imprevisto***, *la novità, ciò che esce gli schemi*. Lo scopo dell'accertamento spontaneo è di consegnare alla valutazione gli interrogativi di sviluppo per le azioni didattiche e formative. L'inatteso è molto importante; spesso viene sommariamente stigmatizzato come un errore, frutto dell'ignoranza o del mancato studio; ma non è sempre così: *talvolta può risultare frutto della creatività, dell'originalità, del pensiero produttivo divergente*. Perciò l'imprevisto va rilevato e accuratamente ponderato poiché, per migliorare l'efficacia formativa, esso può mettere in crisi il progetto didattico, chiedendone modifiche o adattamenti.

Griglie di osservazione

Registrazioni audio

Registrazioni video

Diario di bordo

Scale di valutazione

Disegno

Problem solving

2. Valutazione diagnostica

Dall'osservazione si estrapolano quei comportamenti sociali che presentano difformità del rispetto delle regole di convivenza civile e di cittadinanza ma anche quei comportamenti problematici che riguardano il singolo alunno e il suo sviluppo, il suo benessere.

Se i comportamenti difformi osservati si presentano con ricorrenza = indicatori di «bisogno»

Tali indicatori saranno collocati entro un quadro di sistema che consentirà di formulare una diagnosi di «bisogno», espressa come «carenza / mancanza di ...», «incapacità di ...»

3. Decisione

A seconda del tipo di problema la decisione se attivare o meno un progetto deve essere presa dall'insegnante ma può anche coinvolgere gli insegnanti di classe o l'intero collegio docenti.

Importante:

consapevolezza della scelta

condivisione dei valori

conoscenza della cultura e del sistema di valori degli alunni non italiani

Decisione

Il progetto rientra nelle competenze della scuola?

Sì



No



rinvio ai servizi

Verifica delle risorse interne (conoscenze, competenze)?

Sì



No



rinvio ai servizi

Decisione: c'è qualcuno disponibile ad impegnarsi per seguire il caso?

Sì



No



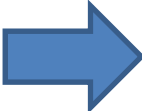
rinvio ai servizi

progetto

4. Individuazione degli obiettivi: bisogni => obiettivi

5. Risultati attesi: indicatori di bisogno => risultati attesi

Il processo è circolare:

Comportamento difforme=indicatore di «bisogno» 

Diagnosi di «bisogno» 

Obiettivo: «risolvere / rispondere al bisogno» 

Risultati attesi: i comportamenti si sono modificati e possiamo verificarlo osservando e misurando gli indicatori di bisogno

6. Pianificazione delle attività

Individuazione di:

Risorse umane in termini di conoscenze /
competenze necessarie

Risorse materiali

Risorse finanziarie

Durata

Temporizzazione (diagramma di Gantt)

Attività da svolgere per il raggiungimento degli
obiettivi

7. Attuazione del progetto

Rigore nell'attuazione

Flessibilità nel ridefinire gli obiettivi, il metodo, ecc.
a seguito della valutazione formativa

8. Valutazione: verifica del raggiungimento degli obiettivi

A livello individuale

A livello di classe

Valutazione del percorso

Valutazione sommativa

PERCORSO DELLA VALUTAZIONE

Obiettivo

Indicatori

Contesto di osservazione

Standard

Unità di misura

Regola e Descrittore

Criterio

MATRICE DINAMICA DI PERCORSO PER MISURAZIONI RIPETUTE

MATRICE DINAMICA DI PERCORSO PER MISURAZIONI RIPETUTE														
	indicatore A							indicatore B						
	1	2	3	4	5	...	t	1	2	3	4	5	...	t
b1														
b2														
b3														
b4														
...														
b n														
totale														

LETTURA DELLA MATRICE

Si ripete l'osservazione del medesimo indicatore dalla data 1 alla data t.

Colonna: Consente di individuare quali bambini hanno avuto più difficoltà sul singolo indicatore / obiettivo. Il **totale di colonna** indica il livello globalmente raggiunto dalla classe. Consente di capire dove i bambini hanno trovato più o meno difficoltà e di valutare se l'obiettivo è stato raggiunto.

Riga: consente di seguire il percorso fatto da ogni singolo bambino fino al raggiungimento del suo traguardo nell'ultima rilevazione in data «t». È una lettura dinamica che consente di capire se e quando il bambino ha raggiunto l'obiettivo e con quali difficoltà.

Analisi esempio

Lavoro di gruppo sul progetto «potenziamento del valore «rispetto» fra gli studenti

incremento tendenzialmente crescente a livello di classe nei 4 obiettivi

Il picco massimo si osserva alla penultima lezione per tutti e 4 gli obiettivi

Solo l'obiettivo 4 è stato completamente raggiunto nella nona lezione

L'obiettivo 1 è quello che ha raggiunto complessivamente punteggi più bassi, l'obiettivo 4 quello con risultati minori

- L'alunno Q è quello con i risultati migliori su tutti e 4 gli obiettivi, mentre gli alunni I e U sono quelli che presentano i risultati peggiori
- Anche gli alunni A e D osservano in modo corretto le regole.
- Invece gli alunni H e U dimostrano di avere un comportamento irrispettoso.

VALUTARE I DIVERSAMENTE ABILI

Il curriculum dei bambini diversamente abili prevede la definizione degli obiettivi di apprendimento (cognitivo e comportamentale) sulla base delle potenzialità specifiche di ciascun bambino.

Il metodo della valutazione è sempre lo stesso ma quello che cambia sono gli standard, ovvero i risultati attesi.

IL VOTO IN PAGELLA

Sintesi di aspetti quantitativi e qualitativi.

Questione aperta: valutazione «oggettiva» (assoluta) o «personalizzata» (relativa al percorso individuale).

Valutazione «oggettiva»: considera i risultati raggiunti, indipendentemente dal percorso individuale (media ponderata dei voti conseguiti nelle prove strutturate o meno)

Valutazione «personalizzata»: considera non solo i risultati raggiunti ma valuta l'alunno nella sua globalità: percorso formativo individuale, difficoltà e superamento delle stesse, progressi, maturazione personale, conoscenze competenze abilità acquisite

LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

Competenza: può essere definita come l'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono ad un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi e che si manifesta come capacità di affrontare e padroneggiare problemi attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali.

Le competenze si configurano inoltre come strutturalmente capaci di trasferire la loro valenza in diversi campi generando così dinamicamente anche una spirale di altre conoscenze e competenze.

Le competenze, intese come risorse strategiche di diversa natura che il soggetto può sviluppare, si distinguono in:

LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

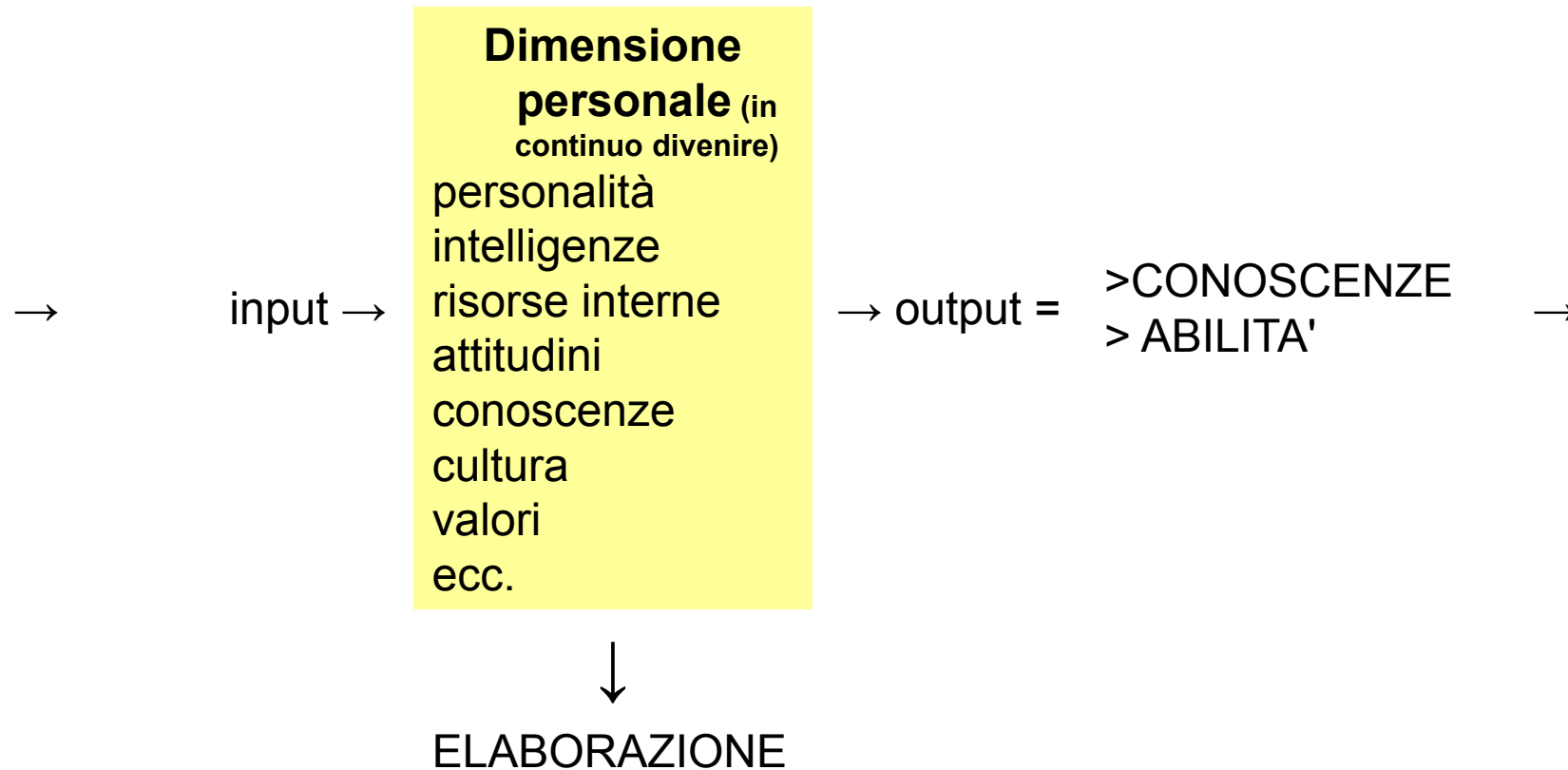
- **competenze di base:** sono gli elementi riconosciuti consensualmente come prerequisiti per l'accesso alla formazione e considerati imprescindibili per inserirsi o reinserirsi positivamente nel mondo del lavoro e per fronteggiare in modo positivo le situazioni di cambiamento (informatica di base, lingua straniera, sicurezza e antinfortunistica, economia, organizzazione, diritto legislativo).
- **competenze tecnico-professionali:** sono costituite dai saperi e dalle tecniche connessi all'esercizio delle attività operative richiesti da funzioni e processi di lavoro (conoscenze specifiche o procedurali di un determinato settore lavorativo).
- **competenze trasversali (competenze in senso stretto):** comprendono l'abilità di diagnosi, di relazione, di problem solving, di decisione, ecc. e in generale, quelle caratteristiche personali che entrano in gioco quando un soggetto si attiva a fronte di una richiesta dell'ambiente organizzativo e che sono ormai ritenute essenziali al fine di produrre la trasformazione di un sapere professionale in un comportamento lavorativo efficace.

Nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006, riguardante il tema del «Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli» sono stati messi a confronto tre termini: conoscenze, abilità e competenze.

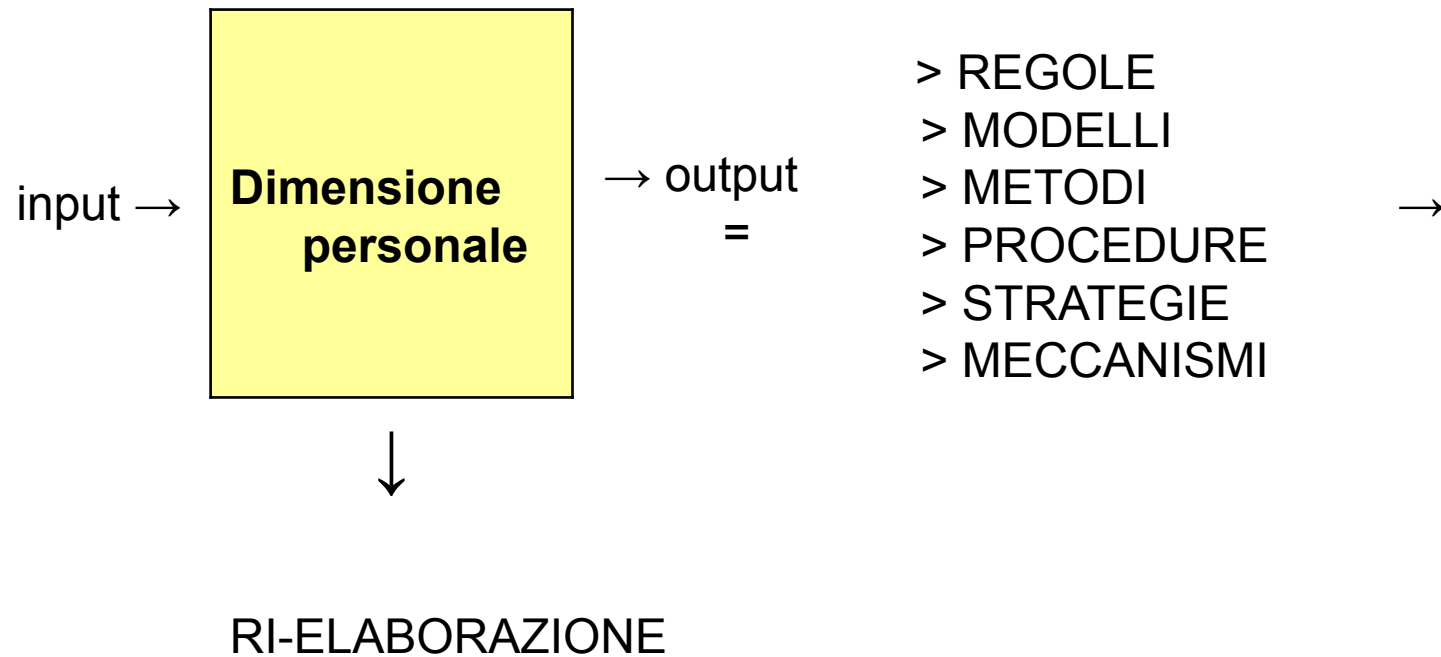
- **Conoscenze:** Indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro.
- **Abilità:** Indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono suddivise in cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).
- **Competenze:** Indicano la 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 termini di responsabilità e autonomia.

IL PERCORSO DELLA CONOSCENZA

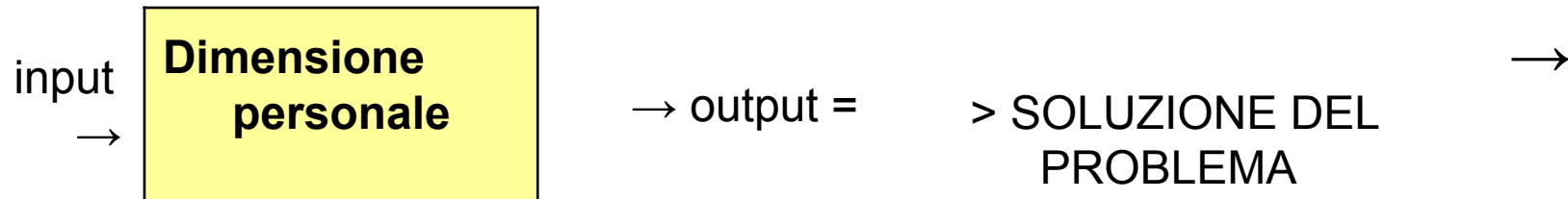
I° livello APPRENDIMENTO DI BASE



II° livello **METACOGNIZIONE =
ASTRAZIONE → CONSAPEVOLEZZA**

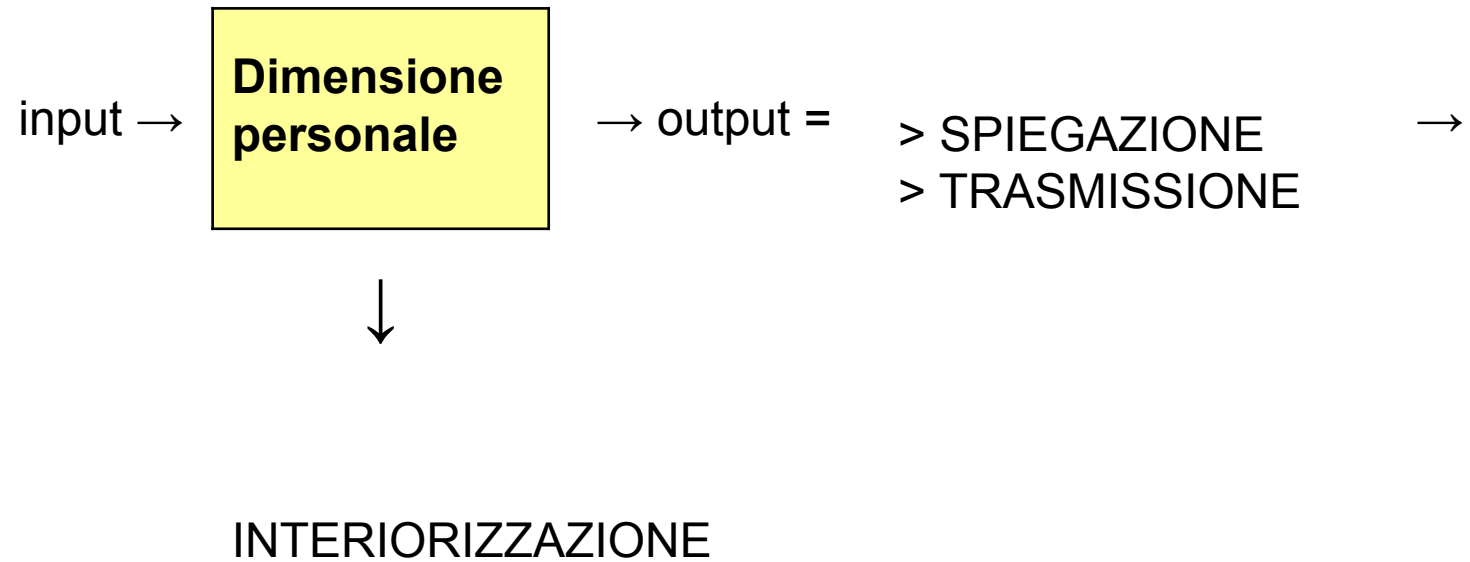


III ° livello **COMPETENZA** = transfer di apprendimento che mobilita i tre saperi: sapere, saper fare, saper essere (si verifica in contesto di **PROBLEM SOLVING**)



ANALISI = SCOMPOSIZIONE DEL PROBLEMA
RICONOSCIMENTO dei termini del problema
SELEZIONE (di conoscenze, metodi, regole, modelli, procedure, strategie. e risorse interne ed esterne)
VALUTAZIONE delle conseguenze
COMBINAZIONE di quanto è stato selezionato
INTEGRAZIONE con il sistema di valori
APPLICAZIONE

IV° livello **PADRONANZA**



V° livello **INNOVAZIONE**

input →



→ output =

- > SPERIMENTAZIONE
- > SCOPERTA
- > PRODUZIONE DI
VALORE AGGIUNTO

→

Come valutare le competenze:

dalla valutazione dell'apprendimento
alla **valutazione per l'apprendimento**

Nasce negli Stati Uniti degli anni '90 il movimento della **valutazione autentica o alternativa** con l'obiettivo di

- consentire di esprimere un giudizio esteso sull'apprendimento e cioè considerare la capacità di pensiero critico,
- risolvere problemi,
- svolgere attività di **metacognizione**,
- ragionamento,
- apprendimento permanente
- svolgere lavoro in gruppo.

La proposta di una prospettiva di valutazione alternativa è stata effettuata da Wiggins (1993) con lo scopo di verificare non solo ciò che uno studente sa, ma

CIÒ CHE SA FARE CON QUELLO CHE SA,

basandola su una prestazione reale e adeguata all'apprendimento, in modo da dare a tutti la possibilità di compiere prestazioni di qualità.

Gli studenti assimilano meglio quando hanno a che fare con situazioni reali, rispetto a quando devono apprendere in situazioni decontestualizzate. Per questo motivo è corretto anche valutare l'apprendimento non in modo astratto e artificiale, ma attraverso prestazioni creative e contestualizzate. In questa prospettiva l'insegnante assume il ruolo di mediatore dell'apprendimento, mentre gli studenti diventano esaminatori di se stessi.

- **La valutazione si definisce autentica quando:**
- *“è un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni”*

Wiggins (1998) individua le seguenti caratteristiche della valutazione autentica (*Teaching for Understanding*):

- *È realistica*
- *Richiede giudizio e innovazione*
- *Richiede agli studenti di “costruire” la disciplina*
- *Replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono “controllati” sul luogo di lavoro, nella vita civile e nella vita personale*
- *Accerta l’abilità dello studente ad usare efficientemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso.*
- *Permette appropriate opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse, di avere feedback e di perfezionare la prestazione e i prodotti.*

- *È realistica*: Il compito o i compiti di una prestazione di comprensione replicano i modi nei quali le conoscenze e le abilità sviluppate da una persona sono “utilizzate” in situazioni del mondo reale.
- *Richiede giudizio e innovazione*: Lo studente deve usare la conoscenza e le abilità saggiamente ed in modo efficace per risolvere problemi non strutturati, la cui soluzione richiede di più che seguire una routine, una procedura stabilita o l’inserimento di una conoscenza. Il compito che viene proposto come valutazione non può richiedere solamente la ri-esposizione di un argomento, ma **l’uso della conoscenza in un contesto nuovo che dimostri la comprensione profonda della disciplina.**

- *Richiede agli studenti di “costruire” la disciplina:* Invece di ridire ciò che gli è stato insegnato o ciò che già conosce, **lo studente deve essere in grado di utilizzare strumenti, creare prodotti, inventare soluzioni, giustificare decisioni.** Gli studenti devono quindi sperimentare in modo attivo cosa vuol dire fare un compito.
- *Replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono “controllati” sul luogo di lavoro, nella vita civile e nella vita personale.* I contesti richiedono situazioni specifiche che hanno costrizioni, finalità e spettatori particolari. I tipici test scolastici sono senza contesto. **Gli studenti hanno bisogno di sperimentare che cosa vuol dire fare un compito in un posto di lavoro o in altri contesti di vita reale.**

- *Accerta l'abilità dello studente ad usare efficientemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso. Verificando la qualità del possesso di conoscenze e abilità, **l'esecuzione di una prestazione reale deve consentire di esprimere un giudizio "predittivo" riguardo a ciò che lo studente sarebbe capace di fare qualora si trovasse nel contesto reale. Questa caratteristica della prestazione e della valutazione è di particolare importanza perché qualifica la valutazione scolastica come non autoreferenziale.***

- *Permette appropriate opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse, di avere feedback e di perfezionare la prestazione e i prodotti.* Per essere educativa una valutazione deve tendere a migliorare la prestazione degli studenti. La complessità della prestazione autentica richiede **l'uso di conoscenze e abilità, ma soprattutto la loro integrazione in un ciclo di miglioramento continuo: *prestazione – verifica – revisione – ripetizione - prestazione.*** Avendo come scopo quello di migliorare la prestazione degli studenti, la valutazione, più che un punto di giudizio terminale, diventa una **valutazione per l'apprendimento.**

Wiggins (1990) ha individuato i seguenti tre criteri utilizzati per valutare compiti e/o attività reali:

–Il *compito*: deve esigere l'uso di conoscenze o di abilità per realizzare un prodotto che è in se stesso completo. **Per essere “reali” e sollecitare un pensiero elevato** (argomentazioni, ragionamenti, inferenze, confronti, valutazioni, ecc.) **le prestazioni dovrebbero prevedere più di una soluzione possibile.**

–Il *contesto*: il compito, e di conseguenza la prestazione richiesta, dovrebbe essere inserito entro un **contesto reale** (a differenza delle richieste delle prove decontestualizzate, oggettive). La prestazione deve indurre a ricercare, utilizzare e trasformare le conoscenze per la loro applicazione in un contesto ben determinato.

–I *criteri di valutazione*: non possono essere fondati sul numero di risposte corrette o errate, ma sull'**applicazione e integrazione di conoscenze e processi** che possono essere posseduti dallo studente a livelli diversi.

METAVALUTAZIONE

La valutazione scolastica si dovrebbe concludere con una riflessione critica: in altre parole sarà *la valutazione stessa a farsi valutare*.

La metavalutazione è consapevolezza del valutare, apice e garanzia della pertinenza e della coerenza delle attività di valutazione. In pratica, ci si chiederà:

- i criteri di valutazione rispondono coerentemente agli scopi formativi concordati nel progetto?
- le procedure di verifica tengono conto delle differenze individuali nelle esperienze, negli stili, nelle competenze, nelle reazioni al cambiamento, ecc.?
- le operazioni e gli strumenti per l'accertamento sono tarati e calibrati alle caratteristiche specifiche degli allievi?
- le metodologie utilizzate per valutare sono le stesse adottate per formare?
- le competenze e i contenuti sottoposti a valutazione sono coerenti con quelli effettivamente "processati" nell'intervento? (Tessaro)

Errori di valutazione da parte dell'insegnante

La **metavalutazione** può servire per far emergere gli errori di valutazione che possono essere attribuiti a diverse cause:

- Errore sistematico
- Errore di autorappresentazione
- Errore di genere
- Errore per contiguità
- Effetto alone
- Errore logico errore di aspettativa: effetto Pigmalione o pregiudizio contagioso
- Errore di tendenza centrale (Tessaro)

L'errore **sistematico** consiste nella *tendenza spontanea a sopravvalutare o a sottovalutare* le prestazioni dello studente. L'errore sistematico può, quindi, manifestarsi in due modi antitetici: nell'effetto di indulgenza o, all'inverso, nell'effetto di severità.

L'errore **di autorappresentazione** riguarda l'influenza dell'*ideale di sé del valutatore*, imposto o negato, nei confronti della personalità del valutato. Se l'ideale di sé che il docente si autorappresenta è affermato in termini esclusivi ci possiamo trovare di fronte ad un **errore per somiglianza**; se invece il docente ha un'idea di sé negativa è probabile un **errore per contrasto**.

L'errore di genere è riferito alla diversa attribuzione di valore nei confronti di studenti del proprio o dell'altro sesso. Può essere una enfattizzazione dell'errore sistematico e/o dell'errore di autorappresentazione, dettata da elementi affettivo – emotivi (connessi ai sentimenti) o da elementi socioculturali (connessi agli stereotipi: es., le ragazze studiano di più).

L'errore per contiguità riguarda *l'influenza reciproca tra valutazioni contemporanee o immediatamente successive e l'interferenza di fattori contingenti*. Ad esempio, nell'interrogazione contemporanea di più soggetti: con molta probabilità le valutazioni risulteranno influenzate dal contesto. Oppure una prestazione leggermente scadente di un soggetto potrebbe, ad esempio, essere valutata sufficientemente se si presenta immediatamente dopo un'interrogazione pessima.

L'effetto di alone, secondo la classica definizione di Thorndike, si configura come *l'espansione indebita di giudizio*: essa si verifica quando un aspetto noto e conosciuto condiziona la valutazione nei confronti di altri aspetti non dipendenti da esso. Per esempio, un linguaggio forbito usato dallo studente può influenzare la valutazione circa la preparazione, lo studio o la reale competenza; così come un compito scritto, preciso e ordinato, può condizionare la valutazione nelle successive interrogazioni orali.

L'errore logico, descritto da Newcomb e così definito da Guilford, può essere considerato come una particolare forma dell'effetto di alone e consiste nello stabilire *arbitrari legami logici tra eventi indipendenti o autonomi*. Tra gli esempi di errori logici ritroviamo note espressioni come:

"non ha saputo rispondere perché non si è impegnato nello studio"; «se non ce la fa in latino, non ce la fa neppure in matematica"; "non leggono perché c'è la televisione", e così via.

L'errore di aspettativa si ha dinanzi a un pregiudizio sulle capacità di colui che si deve valutare e ci si attende che le sue prestazioni vi corrispondano. In tal modo si selezionano le prestazioni estrapolando quelle che si adattano al giudizio preconstituito.

Rosenthal e Jacobson hanno, a questo proposito, dimostrato come l'aspettativa, indipendentemente dalla sua origine, può funzionare come preveggenza che si autorealizza (**effetto Pigmalione**).

L'errore di aspettativa nel colloquio o nell'interrogazione orale, può tradursi in **pregiudizio contagioso** (Ancona) il quale non solo comporta interpretazioni soggettive delle risposte, ma addirittura spinge a scegliere e a formulare le domande così da ottenere le risposte desiderate.

L'errore di *tendenza centrale*, derivata dal linguaggio statistico, indica il raggrupparsi verso il centro di determinati valori, punteggi o giudizi. Chi valuta tende frequentemente ad utilizzare i valori mediani evitando compromissioni rischiose dando giudizi estremi, molto bassi o molto alti. Nel sistema di valutazione in decimali è netta la tendenza a raggruppare i voti tra il quattro e il sette; nelle *check list* o nelle scale di valutazione, in cui viene richiesto un giudizio scelto all'interno di una scala di valori superiori a tre, siano essi quantitativi (da 1 a 5 oppure da 1 a 7, ecc.) o descrittivi (da nullo a ottimo oppure da sempre a mai, ecc.) si può facilmente riconoscere come la maggior parte delle scelte cada nei valori centrali.

Nell'applicazione del metodo della valutazione è necessario adottare:

- Principio della condivisione del metodo con gli alunni (covalutazione)
- Principio della condivisione di metodo e strumenti con i colleghi (metavalutazione e triangolazione)
- Principio della condivisione con le famiglie.

Le otto “*Competenze chiave per l’apprendimento permanente*” indicate nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, sono:

- Comunicazione nella madrelingua
- Comunicazione nelle lingue straniere
- Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
- Competenza digitale
- Imparare a imparare
- Competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica
- Imprenditorialità
- Espressione culturale.

LINEE GUIDA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NEL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE 13 febbraio 2015

La certificazione delle competenze, che accompagna il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni, **rappresenta un atto educativo**

legato ad un **processo di lunga durata**

e aggiunge informazioni utili in senso qualitativo in quanto **descrive i risultati del processo formativo**, quinquennale e triennale, **anche in vista della ulteriore certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione del secondo ciclo.**

Tale operazione, pertanto, piuttosto che come semplice trasposizione degli esiti degli apprendimenti disciplinari, va intesa come **valutazione complessiva in ordine alla capacità degli allievi di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati....**

Particolare attenzione sarà posta a *come* ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse – conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni – per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini.

Da quanto detto emerge che:

- la maturazione delle **competenze** costituisce la **finalità essenziale di tutto il curriculum**;
- le competenze da certificare sono quelle contenute nel Profilo dello studente;
- le competenze devono essere promosse, rilevate e valutate in base ai **traguardi di sviluppo disciplinari e trasversali** riportati nelle *Indicazioni*;
- **le competenze sono un costrutto complesso che si compone di conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni, potenzialità e attitudini personali**;
- le competenze devono essere oggetto di **osservazione, documentazione e valutazione**;
- solo al termine di tale processo si può giungere alla certificazione delle competenze, che nel corso del primo ciclo va fatta due volte, al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di primo grado.

«lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato» (p. 9).

Par raggiungere tali finalità generali **«le scuole sono chiamate a elaborare il proprio curriculum** esercitando così una parte decisiva dell'autonomia che la Repubblica attribuisce loro» (p. 13).

Il curriculum di istituto è perciò *«espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica»* e la sua costruzione è un *«processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa»* (p. 17). Esso è esplicitato all'interno del Piano dell'offerta formativa.

Principio della continuità: è opportuno **definire e condividere, in verticale**, sia i **traguardi** di competenze irrinunciabili alla fine della scuola primaria e alla fine della scuola secondaria di primo grado, sia i **criteri** e le **modalità di valutazione** delle competenze stesse.

Non è pensabile che si possano formare delle competenze in assenza di un ***solido bagaglio di contenuti e di saperi disciplinari***. La competenza costituisce il livello di uso consapevole e appropriato di tutti gli oggetti di apprendimento, ai quali si applica con effetti elaborativi, metacognitivi e motivazionali.

La certificazione delle competenze, oltre a presupporre una corretta e diffusa cultura della valutazione, richiede un'**azione didattica incisiva e specifica, adeguando le tre operazioni che sostanziano l'insegnamento:**

progettazione

attività didattica in classe

valutazione.

La valutazione delle competenze deve innestarsi in un ***percorso didattico/formativo che, a monte, utilizza, nuove modalità di insegnamento e apprendimento*** (ad es. apprendimento cooperativo e laboratoriale).

Si rende, pertanto, necessario ripensare il modo di “fare scuola”, **integrando la didattica dei contenuti e dei saperi – riferiti ai nuclei fondanti delle discipline – con modalità interattive e costruttive di apprendimento.** Fondando il proprio insegnamento su esperienze significative che mettono in gioco contenuti e procedure che consentano di **“imparare facendo”**, i docenti rendono l’alunno protagonista del processo di acquisizione delle competenze.

Una padronanza delle competenze di base richiede la riscoperta dei nuclei fondanti delle discipline e del loro valore formativo, attraverso scelte orientate al potenziamento della motivazione e dell’interesse degli alunni.

- Per valutare le competenze, però, non si possono utilizzare gli strumenti comunemente usati per la rilevazione delle conoscenze: se l'oggetto da valutare è complesso, altrettanto complesso dovrà essere il processo di valutazione, che non si può esaurire in un momento circoscritto e isolato, ma deve prolungarsi nel tempo attraverso una **sistematica osservazione degli alunni di fronte alle diverse situazioni che gli si presentano**.
- Ai fini dello sviluppo delle competenze, la modalità più efficace è quella che vede l'**apprendimento situato e distribuito**, collocato cioè in un **contesto il più possibile reale** e ripartito tra più elementi e **fattori di comunicazione** (materiali cartacei, virtuali, compagni, insegnante, contesti esterni e interni alla scuola, ecc.).

- La valutazione rappresenta una dimensione importante dell'insegnamento perché **incide notevolmente sulla formazione della persona, contribuisce a determinare la costruzione dell'identità nei ragazzi, può far crescere la fiducia in sé quale presupposto della realizzazione e della riuscita nella scuola e nella vita.**

- Le funzioni da assegnare alla valutazione:

formativa

proattiva (capacità di percepire in anticipo tendenze o cambiamenti in modo da pianificare i propri interventi per tempo)

- La valutazione è **formativa**, aiuta l'alunno in un processo di **autovalutazione** e di **autoorientamento** (aiuta l'alunno ad esplorare sé stesso, conoscersi nella sua interezza, riconoscere le proprie capacità e i propri limiti, conquistare la propria identità, migliorarsi continuamente).

- La valutazione è **proattiva**, in quanto mette in moto gli **aspetti motivazionali** che sorreggono le azioni umane. La valutazione proattiva riconosce ed evidenzia i **progressi**, anche piccoli, compiuti dall'alunno nel suo cammino, **gratifica** i passi effettuati, cerca di **far crescere** in lui le "emozioni di riuscita" che rappresentano il presupposto per le azioni successive.

Le informazioni raccolte durante il processo sono utili anche per effettuare una **verifica della qualità del lavoro svolto dall'insegnante** e per attivare eventuali aggiustamenti del percorso: la valutazione in questo modo diventa formativa anche per l'insegnante.

Ai sensi del Regolamento della valutazione (DPR n. 122/09) gli insegnanti sono chiamati a valutare gli **apprendimenti**, in termini di conoscenze e abilità, il **comportamento** e a certificare le **competenze**.

La **certificazione delle competenze** assume come sue caratteristiche peculiari la complessità e la processualità:

la complessità, in quanto prende in considerazione i diversi aspetti della valutazione: conoscenze, abilità, traguardi per lo sviluppo delle competenze, atteggiamenti da utilizzare in un contesto problematico e più articolato rispetto alla semplice ripetizione e riesposizione dei contenuti appresi;

la processualità, che deve sostanziarsi delle rilevazioni effettuate in tutti gli anni precedenti all'ultimo anno della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, che documentino, attraverso strumenti che le singole scuole nella loro autonomia possono costruirsi, il **grado di avvicinamento degli alunni ai traguardi fissati** per ciascuna disciplina e alle competenze delineate nel Profilo dello studente [MATRICE DINAMICA].

Parole chiave per guidare la valutazione delle competenze:

- autenticità dei compiti in rapporto ai contesti e ai problemi posti dal mondo reale
- processualità della valutazione
- responsabilità affidata allo studente nelle diverse fasi del processo valutativo
- globalità della valutazione che tiene conto dell'integrazione delle dimensioni cognitive, sociali ed emotive

GLI STRUMENTI PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

le prove utilizzate per la valutazione degli apprendimenti non sono affatto adatte per la valutazione delle competenze. È ormai condiviso a livello teorico che la competenza si possa accertare facendo ricorso a

- a) **compiti di realtà** (prove autentiche, prove esperte, ecc.)
- b) **osservazioni sistematiche**
- c) **autobiografie cognitive.**

a) Compiti di realtà (prove autentiche, prove esperte, ecc.).

I compiti di realtà si identificano nella richiesta rivolta allo studente di **risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica.** Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, si ritiene opportuno privilegiare prove per la cui risoluzione **l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti.**

Compiti di realtà e progetti però hanno dei **limiti** in quanto per il loro tramite noi possiamo cogliere la manifestazione esterna della competenza, ossia la capacità dell'allievo di portare a termine il compito assegnato, ma veniamo ad ignorare tutto il processo che compie l'alunno per arrivare a dare prova della sua competenza. Per tale motivo è **opportuno integrare le informazioni con l'osservazione.**

b) Osservazioni sistematiche.

Permettono agli insegnanti di rilevare il **processo**, ossia le operazioni che compie l'alunno per interpretare correttamente il compito, per coordinare conoscenze e abilità già possedute, per ricercarne altre, qualora necessarie, e per valorizzare risorse esterne (libri, tecnologie, sussidi vari) e interne (impegno, determinazione, collaborazioni dell'insegnante e dei compagni).

Saranno osservati i seguenti **indicatori di competenza**:

Autonomia

Relazione

Partecipazione

Responsabilità

Flessibilità

Consapevolezza.

Le osservazioni sistematiche però, in quanto condotte dall'insegnante, **non consentono di cogliere interamente altri aspetti che caratterizzano il processo**: il senso o il significato attribuito dall'alunno al proprio lavoro, le intenzioni che lo hanno guidato nello svolgere l'attività, le emozioni o gli stati affettivi provati

c) **Autobiografie cognitive.**

Si tratta di far raccontare allo stesso alunno:

- quali sono stati gli **aspetti più interessanti** per lui e perché,
- quali sono state le **difficoltà** che ha incontrato e in che modo le abbia superate,
- fargli descrivere la **successione delle operazioni** compiute evidenziando gli **errori più frequenti** e i possibili **miglioramenti**
- far esprimere l'autovalutazione non solo del prodotto, ma anche del **processo produttivo adottato**.

La valutazione attraverso la narrazione assume una **funzione riflessiva e metacognitiva** nel senso che guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento.

FINALITÀ DELLA CERTIFICAZIONE

la certificazione pone attenzione non solo alla dimensione educativa, ma anche a quella orientativa della scuola del primo ciclo. Pertanto nella redazione del documento sono assunti quali principi di riferimento:

la prospettiva orientativa, da cui deriva la scelta di certificare le competenze previste dal Profilo che, **nell'ottica della valutazione autentica** basata sul criterio dell'**attendibilità**, ovvero su prestazioni reali ed adeguate, considerano implicitamente ed esplicitamente l'apprendimento disciplinare, l'apprendimento formale, informale, non formale;

la prospettiva di continuità, da cui consegue la scelta di mantenere la stessa struttura all'interno del primo ciclo, creando una connessione anche con le prescrizioni in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione,

VALENZA DELLA CERTIFICAZIONE PER COMPETENZE

per gli alunni e le loro famiglie

- un documento leggibile e comparabile per la sua trasparenza;
- una descrizione degli esiti del percorso formativo;
- un insieme di elementi espliciti sulla base dei quali gli alunni stessi si possano orientare ed effettuare scelte adeguate;

per le istituzioni scolastiche che certificano

- la descrizione di risultati coerenti con un quadro comune nazionale ed europeo, riferiti ai livelli internazionali ISCED 1 (scuola primaria) e ISCED 2 (scuola secondaria di primo grado) nel rispetto dell'autonoma progettazione delle singole scuole;
- la qualificazione finale del primo ciclo che corrisponde al primo livello EQF;
- la formulazione di giudizi basati su esiti comprensibili e spendibili anche in altri contesti educativi;
- una risposta alla domanda di qualità, di trasparenza e di rendicontazione dei risultati di apprendimento e dell'offerta formativa;
- un maggiore riconoscimento sul territorio;

per le istituzioni scolastiche che accolgono l'alunno

- un elemento utile per un'efficace azione di accompagnamento dell'alunno in ingresso;
- un elemento per favorire la continuità dell'offerta formativa, attraverso la condivisione di criteri/metodologie tra i diversi gradi di scuola.

La valutazione delle competenze non si sostituisce alle correnti modalità di valutazione ma le integra, rendendo comparabili i risultati con conoscenze, abilità e competenze definite a livello di Unione Europea.

Il modello proposto dal MIUR (Circolare ministeriale del 13 febbraio 2015) si caratterizza per:

- ancoraggio alle competenze definite nelle Indicazioni nazionali per il curricolo 2012
- riferimento esplicito alle competenze chiave individuate dall'Unione Europea
- definizione di «indicatori» di competenze trasversale (traguardi: 5^a scuola primaria e 3^a secondaria di 1° grado)
- individuazione dell'apporto delle diverse discipline alla costruzione delle competenze
- definizione di 4 livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato) e assenza di un livello negativo
- spazio per descrivere competenze specifiche degli alunni (principio di personalizzazione).

	Profilo delle competenze	Competenze chiave	Discipline coinvolte	Livello
1	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
2	È in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana.	Comunicazione nelle lingue straniere.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
3	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali.	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
4	Usa le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi.	Competenze digitali.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
5	Si orienta nello spazio e nel tempo; osserva, descrive e attribuisce significato ad ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	Imparare ad imparare. Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
6	Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare ed organizzare nuove informazioni.	Imparare ad imparare.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
7	Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
8	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
9	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti.	Spirito di iniziativa e imprenditorialità.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
10	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.	Imparare ad imparare. Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
11	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
12	Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente come presupposto di un sano e corretto stile di vita.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
13	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:			

	Profilo delle competenze	Competenze chiave	Discipline coinvolte	Livello
1	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
2	Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.	Comunicazione nelle lingue straniere.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
3	Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero logico-scientifico gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
4	Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.	Competenze digitali.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
5	Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	Imparare ad imparare. Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
6	Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.	Imparare ad imparare.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
7	Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
8	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime in ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
9	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.	Spirito di iniziativa e imprenditorialità. Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
10	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Orienta le proprie scelte in modo consapevole. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.	Imparare ad imparare. Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
11	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
12	Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
13	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:			

Competenze di cittadinanza

- 1) Definizione del concetto
- 2) Dimensioni del concetto
- 3) Indicatori per ogni dimensione
- 4) Valutazione degli indicatori: strumenti

Competenze di cittadinanza

1) Definizione del concetto:

COMPETENZE DI CITTADINANZA

Prendere coscienza di sé, stare in una comunità, rispettare le regole di convivenza civile comune, progredire.

Competenze di cittadinanza

2) Dimensioni del concetto

Prendere coscienza di sé: acquisire e interpretare le informazioni,

stare in una comunità: non pensare solo per sé, condividere, relazionarsi, comunicare, collaborare, partecipare

rispettare le regole di convivenza civile comune: agire in modo autonomo e responsabile

Progredire: imparare ad imparare, progettare, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni