



*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 2015**

**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 Cicutelli     | 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", istituito con Decreto Direttoriale Prot. 738, 13 luglio 2015 e composto da: Giancarlo Cerini, Gisella Langé, Daniela Marrocchi, Teresa Pasciucco, Maria Rosa Silvestro, Mario Vacca.

**Commenti a cura di:**

Carlo Petracca – Il contesto culturale e istituzionale  
Daniela Marrocchi e Maria Rosa Silvestro - L'indagine quantitativa  
Franca Rossi – Analisi delle risposte aperte  
Giancarlo Cerini – Approfondimenti qualitativi  
Paolo Mazzoli e Giancarlo Cerini – Conclusioni e linee di tendenza

Il Comitato Scientifico Nazionale ricorda il prezioso contributo di Daniela Bertocchi nella definizione delle misure di accompagnamento alle Indicazioni Nazionali del 2012 e nell'elaborazione dei modelli per la certificazione delle competenze.

**Per informazioni:**

[dgosv.segreteria@istruzione.it](mailto:dgosv.segreteria@istruzione.it)

# **INDICE**

**Premessa.....pag.5**

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

**1. La certificazione delle competenze.....pag.6**

- 1.1 Importanza delle competenze
- 1.2 Il concetto di competenza
- 1.3 La circolare n. 3 del 13 febbraio 2015
- 1.4 Il modello sperimentale di certificazione

**PARTE B: L'INDAGINE QUANTITATIVA.....pag.13**

**2. L'indagine.....pag.13**

- 2.1 Le ragioni dell'indagine
- 2.2 Gli strumenti dell'indagine: il questionario
- 2.3 La popolazione di riferimento

**3. Adozione del modello di certificazione.....pag.16**

- 3.1 Il contesto
- 3.2 Dati sull'adozione del modello
- 3.3 Punti di forza e di debolezza del modello

**4. Impatto sul curricolo e sulla formazione/informazione dei docenti.....pag.21**

- 4.1 Attività di formazione degli insegnanti
- 4.2 Certificazione e nuovi curricoli

**5. Modello di certificazione.....pag.22**

- 5.1 Modello, competenze chiave europee e competenze trasversali
- 5.2 Comunicazione e rilascio della certificazione
- 5.3 Ri-orientamento della didattica

**6. Metodi e strumenti per la rilevazione delle competenze.....pag.30**

- 6.1 Gli strumenti usati per la rilevazione delle competenze
- 6.2 Fruibilità del modello

**7. Analisi delle risposte aperte.....pag.36**

***PARTE C: APPROFONDIMENTI QUALITATIVI.....pag.42***

***8. Orientamenti emergenti dai report degli staff regionali.....pag.42***

8.1 Il quadro della partecipazione alla sperimentazione

8.2. Le iniziative di supporto a livello regionale

8.3 Le scuole coinvolte nei focus group

8.4 Le indicazioni emergenti dai focus

8.5 Questioni di natura giuridica e amministrativa

***PARTE D: CONCLUSIONI E LINEE DI TENDENZA.....pag.51***

***9. Un anno di sperimentazione: prime sintesi e domande aperte.....pag.51***

9.1 Il nuovo modello alla prova delle scuole

9.2 Uno sguardo di sintesi

9.3 Alcune riflessioni sui feed-back provenienti dalle scuola

9.4 I nodi da sciogliere

9.5 Le attività di ricerca delle scuole

***Appendici.....pag.56***

Appendice 1: Il questionario

Appendice 2: Indice delle tabelle e dei grafici

Appendice 3: Schede di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e al termine del primo ciclo d'istruzione

Appendice 4: Decreto nomina gruppo di lavoro redazionale

## **Premessa**

*La certificazione delle competenze assume, nelle scuole del primo ciclo, una prevalente funzione educativa e di documentazione di un percorso formativo di base che oggi, partendo dall'età di 3 anni, si estende fino ai 16 anni. Si tratta di un'attestazione delle competenze in fase di acquisizione, che richiama l'idea di un apprendimento significato di conoscenze, abilità, atteggiamenti capaci di contribuire ad una piena formazione della persona dell'allievo. Non un mero adempimento amministrativo, dunque, ma un'occasione per contribuire ad arricchire le pratiche valutative in coerenza con il quadro pedagogico delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

*È con questo spirito che la Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per la Valutazione del Sistema Nazionale d'Istruzione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, con la supervisione del Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni, ha licenziato la circolare ministeriale n. 3 del 2015 con la quale è stata avviata l'adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione. Sperimentazione che, nella prima fase, ha visto il coinvolgimento di quasi 1500 scuole, le quali hanno studiato, sperimentato ed attuato i modelli proposti, manifestando un notevole gradimento per le nuove modalità di certificazione, ma sollecitando, al contempo, integrazioni ed approfondimenti in riferimento ad alcuni aspetti significativi.*

*Le scuole, nonostante i tempi ristretti con i quali è stata avviata la sperimentazione, hanno attivato un processo di ricerca azione su importanti questioni culturali e pedagogiche, tra le quali la connessione tra competenze chiave europee, profilo dell'allievo e traguardi di competenze disciplinari, nonché l'utilizzo di enunciati descrittivi dei diversi livelli di competenza, sostitutivi dei voti in decimi.*

*Gli esiti del primo anno di sperimentazione, curato a livello nazionale dal Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni e a livello locale dagli appositi Staff regionali, sono sintetizzati nel presente rapporto di monitoraggio che costituisce la base di riflessione per la progressiva generalizzazione dei nuovi modelli nell'anno scolastico 2015/2016 ed, infine, l'adozione obbligatoria per tutte le scuole del primo ciclo.*

*Si auspica che il lavoro sin qui svolto dalle scuole, i loro approfondimenti e le loro riflessioni, arricchite dalle ulteriori considerazioni e osservazioni che conseguiranno all'estensione dei modelli ad una platea più vasta, possa costituire un utile riferimento in vista della 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.*

*Un particolare ringraziamento va a tutti coloro che si sono adoperati nell'azione di supporto alla sperimentazione ed, in particolar modo, alle scuole che non si sono sottratte a questa sfida ma ne hanno saputo cogliere le opportunità culturali e pedagogiche, rendendosi partecipi in un cambiamento che è tanto più efficace quanto più nasce e si alimenta nella professionalità della comunità educativa.*

**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. La certificazione delle competenze**

#### **1.1 Importanza delle competenze**

La proposta di sperimentazione nel primo ciclo del modello di certificazione delle competenze ha una duplice natura: una formativa e una giuridica. La ragione formativa si iscrive nella tensione continua e meritevole di ricercare il miglioramento del sistema scolastico generale e degli apprendimenti degli alunni.

In questa azione di miglioramento e di ricerca di qualità nell'ultimo ventennio si è inserito in modo preponderante l'approccio didattico per competenze che ha portato i paesi europei ed extraeuropei a strutturare i curricoli con la previsione non solo degli obiettivi di apprendimento, ma anche delle competenze. Il Parlamento e il consiglio dell'Unione europea con Raccomandazione del 18 dicembre 2006 hanno invitato gli Stati membri a perseguire le competenze chiave. Anche gli ordinamenti curricolari del nostro paese ormai hanno accolto questa tendenza prevedendo competenze disciplinari, competenze sociali e trasversali per ogni ordine e grado di scuola.

La diffusione dell'approccio per competenze oltre i confini nazionali e le raccomandazioni europee richiedono una adesione responsabile che non può essere negata. Le *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo, infatti:

- asseriscono di assumere 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 diffusione dell'approccio per competenze a livello internazionale ed europeo e la richiesta esplicita e persino “prescrittiva” delle *Indicazioni nazionali* non sono sufficienti a sostenere gli sforzi e le difficoltà che l'innovazione comporta. Sarebbero oltretutto ragioni esteriori in quanto la prima si basa sull'emulazione collettiva che non sempre produce frutti (lo fanno tutti, lo facciamo anche noi!), la seconda connota l'operazione come adempimento (lo richiede la legge!).

Queste sono due motivazioni che non possono essere ignorate, ma che non scendono in profondità. L'approccio didattico per competenze vuole rispondere a un nuovo bisogno formativo che i giovani si portano silenziosamente sulle spalle. Quando si pensa alla formazione delle nuove generazioni la preoccupazione dei sistemi educativi e degli educatori in genere è quella di trasmettere valori universali e strumentalità culturali che possano assicurare la formazione piena della persona. Questo però non basta perché le epoche storiche hanno declinazioni e tendenze che incidono molto sulla realizzazione esistenziale delle persone. È necessario, perciò cercare di prevedere i bisogni futuri la cui soddisfazione possa consentire all'alunno di vivere bene nella società in cui si troverà da adulto.

Esistono diverse categorie di bisogni formativi, ma oggi se ne prospetta uno che pone una riflessione attenta alle scuole e ai docenti. C'è un bisogno che viene definito come “anticipazione di

future necessità”, ossia un bisogno che viene soddisfatto nel momento in cui riusciamo a fornire ai giovani risorse culturali, sociali e strumentali con cui potranno affrontare positivamente le necessità che si troveranno davanti.

Le necessità ipotizzate derivano dalle seguenti previsioni:

1. Nel futuro la conoscenza sarà caratterizzata dalla sovrabbondanza e dalla obsolescenza. Le persone rispetto al conoscere, attività peculiare e ineludibile dell'uomo, si troveranno di fronte ad una sovrabbondanza di informazioni, accessibili anche attraverso i canali extrascolastici con la moltiplicazione delle tecnologie della comunicazione. Alla sovrabbondanza si lega anche l'obsolescenza delle conoscenze in quanto la permanenza in vita di teorie, idee, opinioni dipende anche dallo loro esposizione sociale e culturale: la quantità e la qualità della fruizione collettiva determinano il loro superamento. I saperi nel futuro andranno incontro a un invecchiamento precoce. Di fronte a queste due caratteristiche i giovani registreranno inevitabilmente l'inadeguatezza del loro “bagaglio conoscitivo” e si troveranno costretti a conquistare in modo autonomo nuove conoscenze necessarie nella loro vita personale, sociale e lavorativa. La sovrabbondanza, inoltre, porrà un altro problema già ravvisabile oggi: saper ricercare, selezionare, organizzare le conoscenze disponibili per risolvere le situazioni problematiche che la vita e il lavoro presentano continuamente.
2. A fronte di tali considerazioni si sostiene che non è più sufficiente fornire ai giovani un adeguato “bagaglio di conoscenze”, ma è necessario, si ripete da più parti, far crescere il loro “potenziale cognitivo”, costituito dall'insieme di procedure, di condotte mentali, di processi cognitivi che consentano di saper conoscere. Anche il ventaglio delle abilità operative che il sistema di istruzione ha cercato sempre di sviluppare si ridurrà in quanto il lavoro umano andrà sempre più verso la dematerializzazione. L'approccio per competenze intende rispondere proprio a queste necessità.
3. Per acquisire competenze occorre, inoltre, saper trasferire le conoscenze e le abilità già acquisite in contesti nuovi e situazioni problematiche complesse. Per fare ciò bisogna mettere in atto condotte mentali e processi cognitivi specifici: effettuare percorsi conoscitivi che vadano non solo dal particolare al generale, ma anche dal globale al semplice, esercitare non solo il pensiero logico, ma anche quello divergente e creativo, abituarsi alla costruzione sociale e non solo individuale dell'apprendimento. L'approccio per competenze facilita l'attivazione di tali processi cognitivi e soddisfa questo nuovo bisogno cognitivo dei giovani in quanto più rispondente alle nuove modalità di conoscenza e incide sulla formazione del pensiero attraverso la sollecitazione di schemi concettuali, condotte e processi cognitivi. La costruzione di competenze è dunque inseparabile dalla costruzione di schemi di mobilitazione intenzionale di conoscenze i quali si sviluppano e si stabilizzano mediante la pratica.
4. La definizione della competenza con riferimento a un compito complesso e il più possibile reale evita la parcellizzazione dell'apprendimento, la decomposizione dei saperi e la loro perdita di senso agli occhi degli alunni. Spesso i ragazzi acquisiscono conoscenze, ma non attribuiscono ad esse significato perché sono troppo frammentate e astratte. L'approccio per competenze richiede, quindi, anche la interconnessione, la globalità, la reticolarità e la complessità dei saperi, tutti



elementi che configurano un nuovo bisogno didattico a cui si cerca di rispondere con strategie, attività e metodologie innovative. L'approccio per competenze, inoltre, permette alle attività scolastiche di avere una finalità ed un uso percettibili dagli studenti. Questo può rappresentare una spinta verso la motivazione e verso il successo contro il fallimento e l'esclusione.

Questo nuovo bisogno formativo, didattico e cognitivo non può essere ignorato perché la scuola non può educare fuori del tempo e staccata dalla società. Se non si fornisce ai giovani questa nuova capacità si potrebbero registrare forme preoccupanti di emarginazione sociale in quanto pochi fortunati per ragioni familiari e contestuali riusciranno a star bene nel proprio tempo: la scuola non può accogliere e decretare con il suo operato l'esclusione sociale. A fronte di queste caratteristiche della società del futuro, alla funzione storica della scuola di trasmettere conoscenze si aggiunge anche quella di far acquisire competenze.

## 1.2 Il concetto di competenza

Una volta condivisa l'importanza dell'approccio per competenze si rende necessaria all'interno anche delle scuole una chiarificazione concettuale del termine. Molteplici sono state le definizioni elaborate nel tempo e persino talvolta contraddittorie. In questo dibattito che ha occupato quasi un trentennio alcuni chiarimenti sono avvenuti. E' molto più chiara, infatti, la distinzione tra conoscenze, abilità e competenze come risulta anche dalle definizioni riportate nel Glossario, allegato alla circolare ministeriale n. 3 del 15 febbraio 2015.

Per il concetto di competenza già il libro bianco Unesco di J. Delors (*Nell'educazione un tesoro*), dopo aver affermato che nel futuro assisteremo alla dematerializzazione del lavoro umano e di conseguenza alla "supremazia dell'elemento cognitivo e di quello informativo", assegna un ruolo centrale alla competenza, così definita: "*Anziché richiedere un'abilità ...si richiede la competenza, cioè un misto, specifico per ciascun individuo, di abilità nel senso stretto del termine, ... di comportamento sociale, di un'attitudine al lavoro di gruppo, e di iniziativa e responsabilità ad affrontare rischi*".

Da questa prima definizione si arriva a quella fornita nella proposta di Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006 all'interno del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli: "*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 termini di responsabilità e autonomia*". Queste due definizioni costituiscono il riferimento concettuale anche della nostra legislazione scolastica e possono essere utili per fare chiarezza nelle scuole e tra i docenti.

Nonostante questo cammino, restano alcune ambiguità, sia a livello teorico che pratico, che meritano ulteriori riflessioni. Alcuni ritengono che l'approccio per competenza 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, di diffondere l'ignoranza strumentale e culturale tra i giovani come indagini nazionali (Invalsi) e internazionali (Ocse-Pisa) metterebbero in risalto. A questo timore si può rispondere in questo modo:

- non è affatto vero che tale innovazione si ponga in alternativa alle conoscenze e alle abilità in quanto la competenza, secondo la definizione data dall'EQF, 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;
- l'approccio per competenze arricchisce la didattica curricolare che si articola nelle discipline ma richiede agli alunni, come esplicitato anche nelle Linee guida allegate alla circolare ministeriale n.3/2015, 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 competenza risiede nell'adozione di metodologie didattiche attive e laboratoriali che rendono motivante l'atto di apprendere e migliorano i risultati dell'apprendimento stesso. Si può affermare al contrario che in questo modo la didattica per competenza migliora l'apprendimento e non lo riduce;
  - tra le metodologie consigliate per portare avanti 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", componenti irrinunciabili della competenza, come asserito dal Libro bianco Unesco;
  - impegnare gli alunni a risolvere compiti di realtà significa far acquisire loro l'idea che esiste la conoscenza, ma anche l'antropologia del sapere, ossia l'uso che l'uomo fa delle conoscenze a fini esistenziali e pratici. L'approccio per competenze vuole evitare che i nostri alunni posseggano frammenti dispersi di conoscenze che restano inerti, non utilizzati dall'individuo nel corso della sua vita ordinaria, e di conseguenza propone di rifuggire dall'astrattismo e dall'apprendimento decontestualizzato facendo ricorso a forme di *apprendimento situato*, ossia collocato in un contesto esperienziale e operativo.

Per tutti questi motivi le Linee guida allegate alla circolare n. 3/2015 auspicano che la certificazione delle competenze non si riduca a una operazione formale e giuridica, ma che produca piuttosto un riflesso sulla qualità delle tre dimensioni portanti dell'insegnamento: progettazione, agire educativo e didattico, valutazione.

### 1.3 La circolare n. 3 del 13 febbraio 2015

La ragione giuridica della certificazione delle competenze risiede in una serie di norme che poi vengono raccolte in modo esplicito e implicito dalla circolare n. 3 del 13 febbraio 2015. Un sintetico riepilogo può risultare utile. Con circolare n. 22 del 26 agosto 2013 sono stati forniti orientamenti alle scuole e agli Uffici scolastici regionali per lo sviluppo di azioni di accompagnamento delle *Indicazioni nazionali*. 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. Le Linee guida allegate a tale circolare hanno 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, presa poi in considerazione da numerose istituzioni scolastiche proprio per la problematicità connessa alla certificazione delle competenze. Le scuole hanno avvertito la responsabilità di tale operazione, richiesta da più riferimenti legislativi:

- La legge n. 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 n. 122/2009 (Regolamento sulla valutazione degli alunni) così si esprime: *"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 della 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 stesse *Indicazioni nazionali* 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 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"*.

È da precisare, oltretutto, che il ministero, con C.M. del 27 gennaio 2010, ha fornito per il secondo ciclo il modello di certificazione da utilizzare al termine dell'obbligo di istruzione, mentre per il primo ciclo, in assenza del 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, altre hanno fatto riferimento ai Traguardi di sviluppo delle competenze disciplinari, altre a competenze trasversali nemmeno presenti nelle Indicazioni nazionali.

A fronte delle ragioni culturali e didattiche espresse nel paragrafo 1, delle disposizioni legislative sopra riportate, e dell'eterogeneità dei modelli predisposti dalle scuole, il Comitato Scientifico Nazionale ha proposto, per gli anni scolastici 2014/2015 e 2015/2016, la sperimentazione di un modello nazionale di certificazione delle competenze.

## 1.4 Il modello sperimentale di certificazione

Il modello sperimentale di certificazione è stato ampiamente descritto nelle Linee guida allegate alla circolare n. 3 del 13 febbraio 2015. In questa sede se ne riassumono sinteticamente le caratteristiche.

Sono state proposte due versioni: una per la scuola primaria e una per la secondaria di primo grado. Entrambe fanno riferimento alle competenze previste dal Profilo, ma alcune di esse sono state leggermente semplificate per la scuola primaria al fine di renderle più adeguate all'età degli alunni. In entrambi i casi la scheda è articolata in una prima parte (frontespizio), che presenta i dati dell'alunno, la classe frequentata e i livelli da attribuire alle singole competenze, e una seconda parte suddivisa in quattro colonne per la descrizione analitica delle competenze:

- la prima colonna riporta le competenze indicate dal Profilo finale dello studente con lievi modifiche riguardanti l'aspetto meramente linguistico e con lievi aggregazioni e suddivisioni di alcune di esse. La scelta di partire dal Profilo è derivata da quanto in merito affermano le Indicazioni nazionali: *« Il Profilo ... 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. Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano»*. Uno spazio vuoto (il tredicesimo) consente ai docenti di segnalare eventuali competenze significative che l'alunno ha avuto modo di evidenziare, anche in situazioni di apprendimento non formale e informale;
- la seconda colonna mette in relazione le competenze del Profilo con le competenze chiave europee, assumendo le ragioni indicate ancora una volta dalle Indicazioni nazionali: *«Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006)»*;
- la terza colonna indica le discipline che concorrono a sviluppare e a raggiungere le competenze del Profilo. Per ogni competenza viene utilizzata la dicitura *«Tutte le discipline, con particolare riferimento a...»*, in quanto si vuole rispettare il principio dell'integrazione delle discipline, più volte richiamato dalle Indicazioni nazionali: *«Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento... Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni»*. Per ogni competenza, dunque, tutte le discipline sono necessariamente coinvolte, ma esse non intervengono in modo generico, bensì con i traguardi di sviluppo delle competenze che, secondo le Indicazioni, costituiscono *“criteri per la valutazione delle competenze attese”*;
- la quarta colonna riporta infine i livelli da attribuire a ciascuna competenza. La scelta dei tre livelli con l'aggiunta di *“livello base non raggiunto”*, effettuata per il secondo ciclo dal DM n. 9/2010, non è sembrata pienamente rispondente al primo ciclo e in modo particolare alla scuola primaria. Per tale motivo viene proposta l'opzione di quattro livelli, accogliendo la dimensione promozionale e proattiva che la certificazione assume nel primo ciclo. Per la scuola secondaria di primo grado viene proposta, proprio per la sua natura sperimentale, l'attribuzione del solo livello tralasciando di riportare, come richiesto dal DPR n. 122/2009, il voto in decimi.

I livelli sono descritti nel modo seguente:

---

|               |   |
|---------------|---|
| A<br>Avanzato | – L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli. |
|---------------|---|

---

- B Intermedio – L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
- C Base – L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
- D Iniziale – L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

Il significato educativo, i riflessi sulla qualità della didattica, le prove e i criteri di valutazione da utilizzare sono stati illustrati dalla circolare n. 3 del 13 febbraio 2015 e dalle Linee guida ad essa allegate. Alla sperimentazione hanno aderito 1744 istituzioni scolastiche che a seguito di una indagine quantitativa e qualitativa hanno fornito informazioni, suggerimenti e proposte che vengono riportate nei capitoli seguenti con lo scopo di aiutare le scuole ad approfondire gli aspetti che risultano ancora problematici per poter pervenire, dopo opportune modifiche, a un modello definitivo da adottare a partire dall'anno scolastico 2016/17.

## ***PARTE B: L'INDAGINE QUANTITATIVA***

### ***2. L'indagine***

#### **2.1 Le ragioni dell'indagine**

Al fine di accompagnare e sostenere le istituzioni scolastiche impegnate nella 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.

In particolare, sono state sottoposte all'attenzione delle scuole, per riceverne osservazioni al termine della sperimentazione, le seguenti questioni culturali e pedagogiche:

- la struttura complessiva dei nuovi modelli, nella connessione tra indicatori di competenza, competenze chiave europee, profilo dell'allievo, traguardi di competenze disciplinari;
- l'utilizzo della scala a 4 valori (o a 3 valori) con enunciati descrittivi dei diversi livelli di competenza, sostitutivo dei voti in decimi;
- le forme di valutazione delle competenze utili a motivare l'attribuzione dei livelli di ciascuna competenza;
- la duttilità degli strumenti nel delicato equilibrio tra attenzione alle caratteristiche personali degli allievi e ancoraggio ad alcuni criteri comuni (standard) di definizione delle competenze;
- la capacità della strumentazione di ri-orientare le pratiche didattiche in coerenza con l'impostazione delle Indicazioni curriculari vigenti;
- il livello di fruizione e comunicabilità verso i genitori e l'esigenza di ulteriori semplificazioni nel linguaggio;
- la possibilità di agevolare un migliore raccordo del percorso di istruzione di base ed obbligatoria (3-16 anni) con il coinvolgimento della scuola secondaria di secondo grado.

Nello specifico, 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.

Per rilevare l'impatto dei nuovi modelli e raccogliere le osservazioni delle scuole sono state previste azioni di monitoraggio della sperimentazione:

- a **livello nazionale**, attraverso un apposito questionario on line che le scuole hanno potuto compilare al termine dell'a. s. 2014/15 (indagine quantitativa);
- a **livello regionale**, attraverso un'azione di auditing condotta dagli staff regionali per le Indicazioni/2012 e dal Servizio ispettivo in scuole sperimentatrici (da 2 a 5 per ciascuna regione) appositamente selezionate da ciascun Ufficio Scolastico Regionale (indagine qualitativa).

I risultati dell'indagine quantitativa svolta a livello nazionale attraverso il questionario on line è 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) 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 fatte dalle scuole è stato predisposto un apposito questionario (Appendice - Allegato 1), articolato sulla base della seguente struttura:

- dati relativi all'istituzione scolastica che ha risposto al questionario
- adozione del modello di certificazione
- impatto sul curriculum e sulla formazione/informazione dei docenti
- modello di certificazione
- ri-orientamento della didattica
- metodi e strumenti per la rilevazione delle competenze
- comunicazione e fruibilità

Era, inoltre, possibile inserire alla fine del questionario, in un apposito campo aperto, utilizzando un massimo di 250 caratteri, un'osservazione, un suggerimento o un rilievo che l'istituzione scolastica riteneva 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 le istituzioni scolastiche che si erano impegnate ad aderire al percorso sperimentale alle condizioni previste dalla C.M. n. 3 del 13 febbraio 2015.

La compilazione del questionario è stata gestita dai dirigenti scolastici, dopo un'opportuna informativa e invito alla partecipazione con nota ministeriale. I dirigenti 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).

Il questionario mirava a raccogliere informazioni sul processo di adozione dei nuovi modelli di certificazione, e a sollecitare osservazioni sulle connesse questioni culturali e pedagogiche più rilevanti emerse nella fase di ricerca-sperimentazione.

I dati raccolti ed opportunamente analizzati costituiscono un riscontro utile ai fini dell'adozione generalizzata in tutte le scuole nell'a. s. 2015-2016 del prototipo di modello, così come validato ed eventualmente integrato dopo la sperimentazione, e la successiva adozione obbligatoria, nell'a. s. 2016-2017, del nuovo modello di certificazione mediante il suo recepimento in decreto ministeriale, come previsto dall'articolo 8 del DPR n. 122/2009.

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.

In alcuni grafici a torta la somma dei valori percentuali risulta inferiore a 100 poiché la compilazione è stata interrotta prima di aver completato il questionario, rappresentando, pertanto, una forma di compilazione incompleta.



## 2.3 La popolazione di riferimento

La popolazione di riferimento risulta costituita dalle istituzioni scolastiche del primo ciclo interessate ad intraprendere un percorso di ricerca-sperimentazione sui nuovi modelli di certificazione, con particolare riferimento alle scuole che hanno partecipato ad iniziative connesse con le misure di accompagnamento alle Indicazioni Nazionali del 2012 (secondo quanto previsto dalle CM n. 22/2013 e CM n. 49/2014).

Il totale delle istituzioni scolastiche, statali e paritarie, rispondenti al questionario on line è 1276 su un totale di 1477 istituzioni scolastiche aderenti alla sperimentazione, pari all'86,39%. Si registra, pertanto, un ottimo tasso di rappresentatività con una certa variabilità a livello regionale: le percentuali più basse di risposte al questionario on line (intorno al 70%) sono registrate in alcune regioni del nord (tabella 1).

È da notare che nel caso della Lombardia e delle Marche il numero delle risposte al questionario on line è stato superiore alle numero delle scuole che hanno formalmente aderito alla sperimentazione, segno questo di un notevole interesse da parte di scuole che, pur non avendo adottato formalmente i modelli proposti, hanno studiato ed approfondito la C.M. n. 3 del 13 febbraio 2015 e i relativi allegati.

**Tabella 1** - Numero delle istituzioni scolastiche rispondenti per regione<sup>1</sup>

| <b>Regioni</b>        | <b>Scuole aderenti alla sperimentazione</b> | <b>Risposte al questionario on line</b> | <b>%</b>     |
|-----------------------|---|---|--------------|
| Abruzzo               | 98  | 87                                      | 88,78        |
| Basilicata            | 37  | 30                                      | 81,08        |
| Calabria              | 88  | 73                                      | 82,95        |
| Campania              | 122   | 108                                     | 88,52        |
| Emilia Romagna        | 124   | 90                                      | 72,58        |
| Friuli Venezia Giulia | 18  | 17                                      | 94,44        |
| Lazio                 | 126   | 120                                     | 95,24        |
| Liguria               | 40  | 28                                      | 70,00        |
| Lombardia             | 153   | 170                                     | 111,11       |
| Marche                | 47  | 49                                      | 104,26       |
| Molise                | 15  | 14                                      | 93,33        |
| Piemonte              | 110   | 98                                      | 67,27        |
| Puglia                | 117   | 74                                      | 83,76        |
| Sardegna              | 13  | 10                                      | 76,92        |
| Sicilia               | 137   | 115                                     | 83,94        |
| Toscana               | 96  | 90                                      | 93,75        |
| Umbria                | 44  | 43                                      | 97,73        |
| Veneto                | 92  | 60                                      | 65,22        |
| <b>TOTALE</b>         | <b>1477</b>                                 | <b>1276</b>                             | <b>86,39</b> |

<sup>1</sup> In Lombardia e Marche hanno risposto al questionario anche istituzioni scolastiche che non hanno aderito formalmente alla sperimentazione.



### 3. Adozione del modello di certificazione

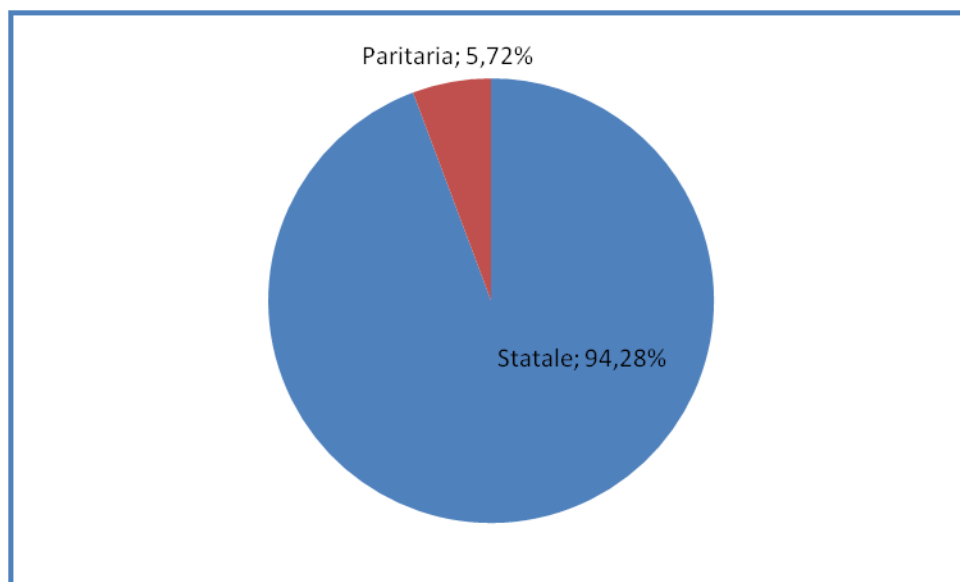
#### 3.1 Il contesto

I modelli di certificazione delle competenze sono stati sperimentati principalmente da istituzioni scolastiche statali (94,28% del campione) anche se si rileva una discreta percentuale, pari a 5,72%, 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 1).

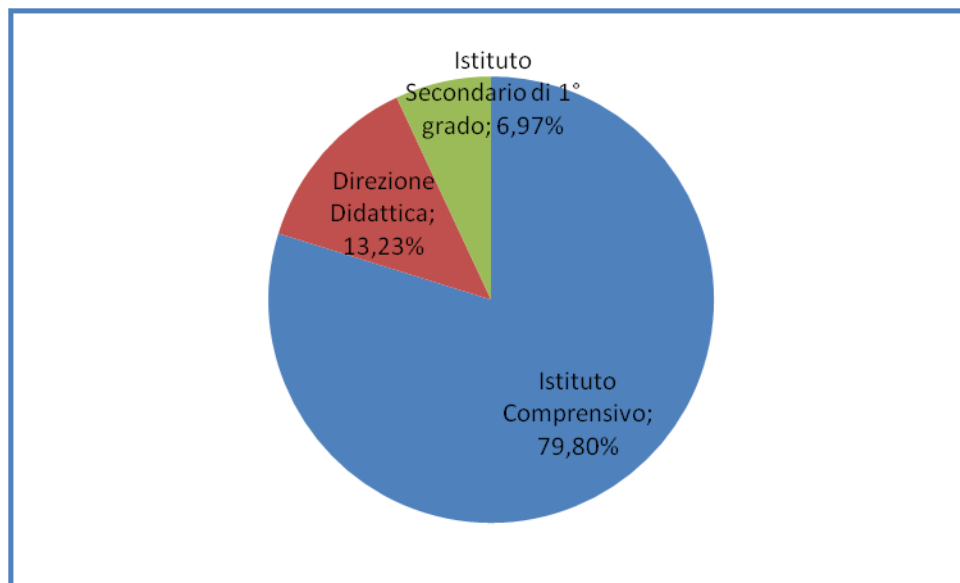
Per quanto riguarda la tipologia di istituzioni scolastiche rispondenti al questionario (grafico 2) si rileva una prevalenza di Istituti comprensivi (79,80%) rispetto alle Direzioni didattiche (13,23%) e alle Scuole secondarie di primo grado (6,97%), in linea con la diffusione, ormai pressoché generalizzata, degli istituti comprensivi su tutto il territorio nazionale e la permanenza in via residuale di istituti con un solo grado di scuola.

Tra le istituzioni rispondenti al questionario si registra, inoltre, una prevalenza di scuole che hanno partecipato negli anni scolastici 2013/14 o 2014/15 alle misure di accompagnamento delle Indicazioni Nazionali 2012, sia come scuola capo-fila di rete (19,66%), sia come scuola aderente ad una rete (48,71%). È, comunque, significativo che, accanto a scuole che possiedono una consolidata esperienza nella ricerca-formazione nell'ambito delle Indicazioni Nazionali, vi sia quasi un terzo delle scuole (30,15%) che abbia scelto di sperimentare i nuovi modelli pur non avendo partecipato alle precedenti azioni nazionali (grafico 3).

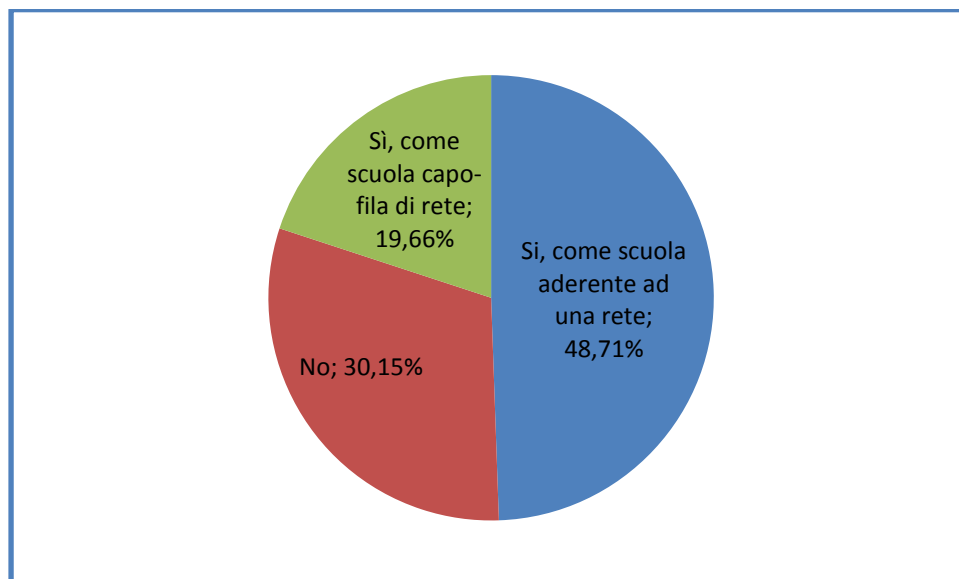
**Grafico 1** - Tipo di istituzione scolastica



**Grafico 2 - Tipologia di scuola**



**Grafico 3 – Partecipazione alle misure di accompagnamento alle Indicazioni Nazionali negli anni scolastici 2013/14 o 2014/15**



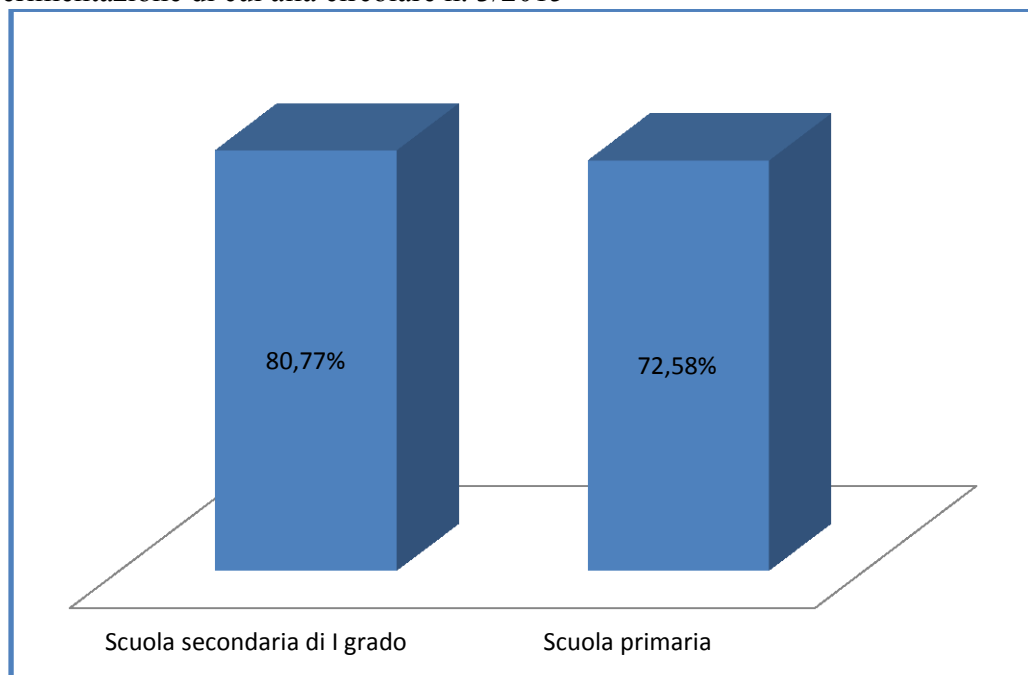
### 3.2 Dati sull'adozione del modello

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 ciascuna istituzione scolastica, nel decidere di aderire alla sperimentazione, ha avuto la facoltà, prevista dalla C.M. n. 3 del 13 febbraio 2015, di utilizzare, previa deliberazione del collegio dei docenti, il nuovo modello sperimentale anche in singole classi.

Dal grafico 4 si rileva, pertanto, che le istituzioni rispondenti hanno adottato il modello in maniera disgiunta, vale a dire non in tutte le classi quinte della primaria e/o terze della secondaria di primo grado.

I valori che indicano l'adozione sono, comunque, molto alti, raggiungendo l'80,77% per la scuola secondaria di primo grado e il 72,58% della scuola primaria.

**Grafico 4** – Percentuale delle classi che hanno adottato il modello di certificazione delle competenze all'interno degli istituti scolastici che hanno partecipato nell'anno scolastico 2014/15 alla sperimentazione di cui alla circolare n. 3/2015



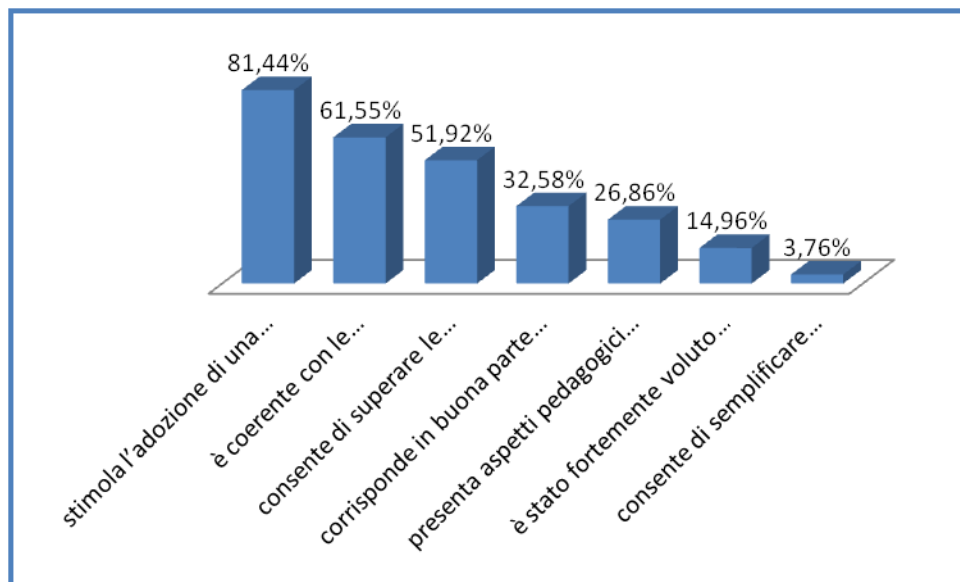
### 3.3 Punti di forza e di debolezza del modello

Ai fini del presente monitoraggio è interessante esaminare le motivazioni che hanno indotto le scuole ad adottare o meno i modelli. Si consideri che, nelle domande di seguito analizzate (grafico 5 e tabella 2), 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, per il corrente anno scolastico 2014/15, il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/2015?”* la risposta prevalente, con 1040 scelte, pari all'81,44%, considera il modello uno *stimolo all'adozione di una didattica per competenze*. Seguono, rispettivamente con il 61,55% e il 51,92% di preferenze, la riconosciuta *coerenza del modello con le Indicazioni/2012* e il *superamento delle incertezze* degli ultimi anni con una proposta nazionale.

E' da notare che, tra le diverse motivazioni individuate dalle scuole, il 32,58% ritiene che il modello di certificazione proposto sia in linea con il lavoro svolto dalla scuola in materia di valutazione. Presentano percentuali inferiori le motivazioni legate agli aspetti pedagogici (26,86%) o dipendenti dalle scelte della dirigenza o dello staff della scuola (14,96%). Decisamente marginali, con un 3,76% le motivazioni legate ad esigenze di semplificazione delle procedure.

**Grafico 5** - Motivi per cui l'istituzione scolastica ha adottato, per il corrente anno scolastico 2014/15, il modello di certificazione delle competenze allegato alla circolare n. 3/2015



**Tabella 2** -Motivi per cui l'istituzione scolastica ha adottato, per l'anno scolastico 2014/15, il modello di certificazione delle competenze allegato alla circolare n. 3/2015

| Per quali motivi l'istituzione scolastica ha adottato, per il corrente anno scolastico 2014/15, il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/2015? | %      | N.   |
|--|--------|------|
| Stimola l'adozione di una didattica per competenze   | 81,44% | 1040 |
| È coerente con le Indicazioni/2012   | 61,55% | 786  |
| Consente di superare le incertezze di questi anni, con una proposta di carattere nazionale   | 51,92% | 663  |
| Corrisponde in buona parte al lavoro finora svolto dalla scuola in materia di valutazione  | 32,58% | 416  |
| Presenta aspetti pedagogici che meritano di essere messi alla prova  | 26,86% | 344  |
| È stato fortemente voluto dalla dirigenza e dallo staff della scuola   | 14,96% | 191  |
| Consente di semplificare alcune procedure  | 3,76%  | 48   |

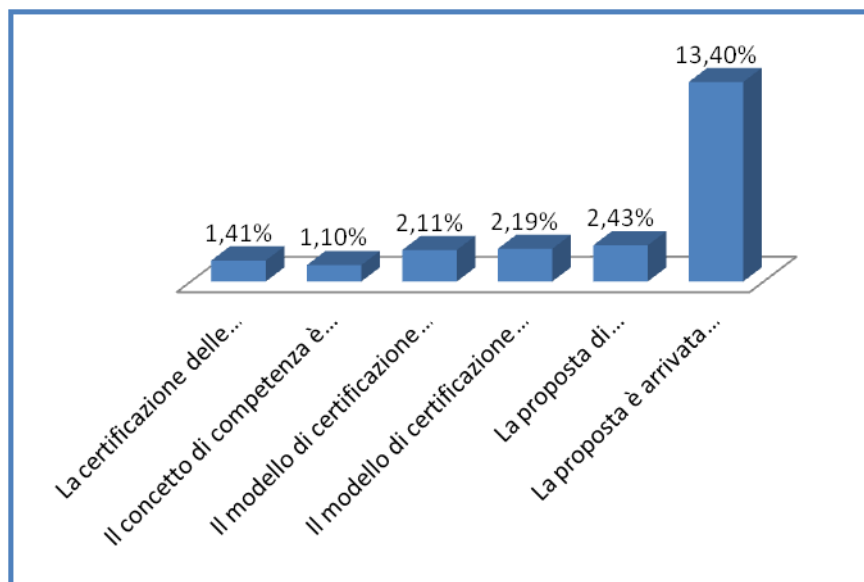
Alle scuole che, inizialmente aderenti alla sperimentazione, hanno successivamente deciso di non adottare il modello oppure di non adottarlo in tutte le classi, è stato chiesto di dichiarare i motivi della propria scelta.

Anche in questo caso 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. I valori sono molto bassi sia in percentuale che in assoluto poiché si tratta di una domanda non obbligatoria, alla quale non hanno, ovviamente, risposto le istituzioni scolastiche che hanno adottato in toto il modello sperimentale (grafico 6 e tabella 3).

Con il 13,40% delle preferenze, il motivo nettamente prevalente che ha indotto le istituzioni scolastiche per una non adozione del modello è imputabile essenzialmente ai tempi ristretti per avviare la

sperimentazione, essendo la proposta arrivata troppo tardi nel corso dell'anno scolastico. Per un 2,43% la sperimentazione non rientra tra le priorità dell'istituto. Seguono, con percentuali che si attestano tutte tra l'1-2%, le altre motivazioni riconducibili alla struttura del modello di certificazione (ritenuto poco chiaro e ambiguo oppure una inutile duplicazione del documento di valutazione), nonché a motivi legati alla difficoltà di tradurre il concetto di competenza in certificazione.

**Grafico 6** -Motivi per cui l'istituzione scolastica non ha adottato, per l'anno scolastico 2014/15, il modello di certificazione delle competenze allegato alla circolare n. 3/2015



**Tabella 3** -Motivi per cui l'istituzione scolastica non ha adottato, per il corrente anno scolastico 2014/15, il modello di certificazione delle competenze allegato alla circolare n. 3/2015

| <b>Nel caso in cui alcune classi dell'istituzione scolastica (o un intero grado scolastico) abbiano deciso di non adottare per il corrente anno scolastico 2014/15 il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/2015, per quali motivi principali ciò è avvenuto?</b> | <b>%</b> | <b>N.</b> |
|---|----------|-----------|
| La certificazione delle competenze è stata considerata un'inutile duplicazione del documento di valutazione (pagella)   | 1,41%    | 18        |
| Il concetto di competenza è stato giudicato troppo vago e non traducibile in certificazione   | 1,10%    | 14        |
| Il modello di certificazione proposto non corrispondeva alle scelte didattiche compiute dalla nostra scuola   | 2,11%    | 27        |
| Il modello di certificazione proposto è stato ritenuto poco chiaro e ambiguo  | 2,19%    | 28        |
| La proposta di sperimentazione non rientrava tra le priorità dell'istituto.   | 2,43%    | 31        |
| La proposta è arrivata troppo tardi nel corso dell'anno e non c'era il tempo per avviare la sperimentazione.  | 13,40%   | 172       |

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

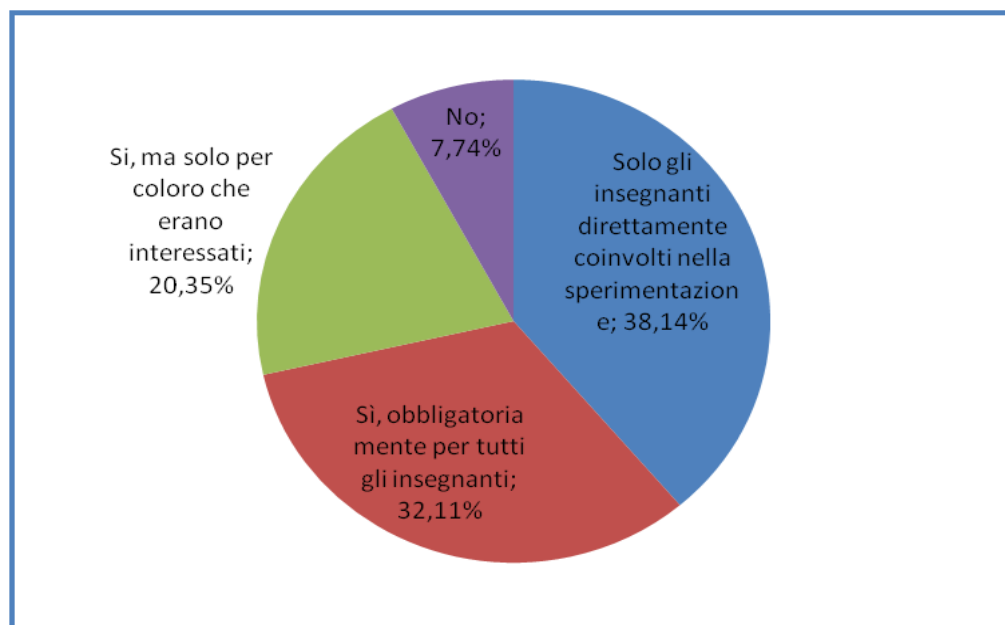
### 4.1 Attività di formazione degli insegnanti

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. La partecipazione alla sperimentazione, infatti, richiedeva, tra le altre condizioni, l'impegno da parte della scuola di promuovere lo sviluppo di adeguate iniziative di ricerca, formazione, documentazione, anche nell'ambito delle misure di accompagnamento delle Indicazioni/2012.

Dalle risposte è emerso un generale coinvolgimento da parte delle scuole con l'attivazione di momenti di analisi e studio dei nuovi modelli. Ha risposto in modo negativo solamente il 7,74% delle istituzioni scolastiche, valore, tuttavia, non del tutto incoraggiante, se si considera che si tratta di scuole che hanno aderito volontariamente alla sperimentazione.

Nello specifico, il 32,11% ha dichiarato di aver organizzato momenti di formazione obbligatoria per tutti i docenti dell'istituto, mentre il 38,14% ha previsto attività formative solamente per i docenti delle classi sperimentatrici e il 20,35% ha effettuato la formazione esclusivamente per i docenti che erano interessati (grafico 7). Ciò significa che solamente 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, indipendentemente dall'effettivo utilizzo del modello sperimentale.

**Grafico 7** - Promozione di attività di formazione o incontri degli insegnanti



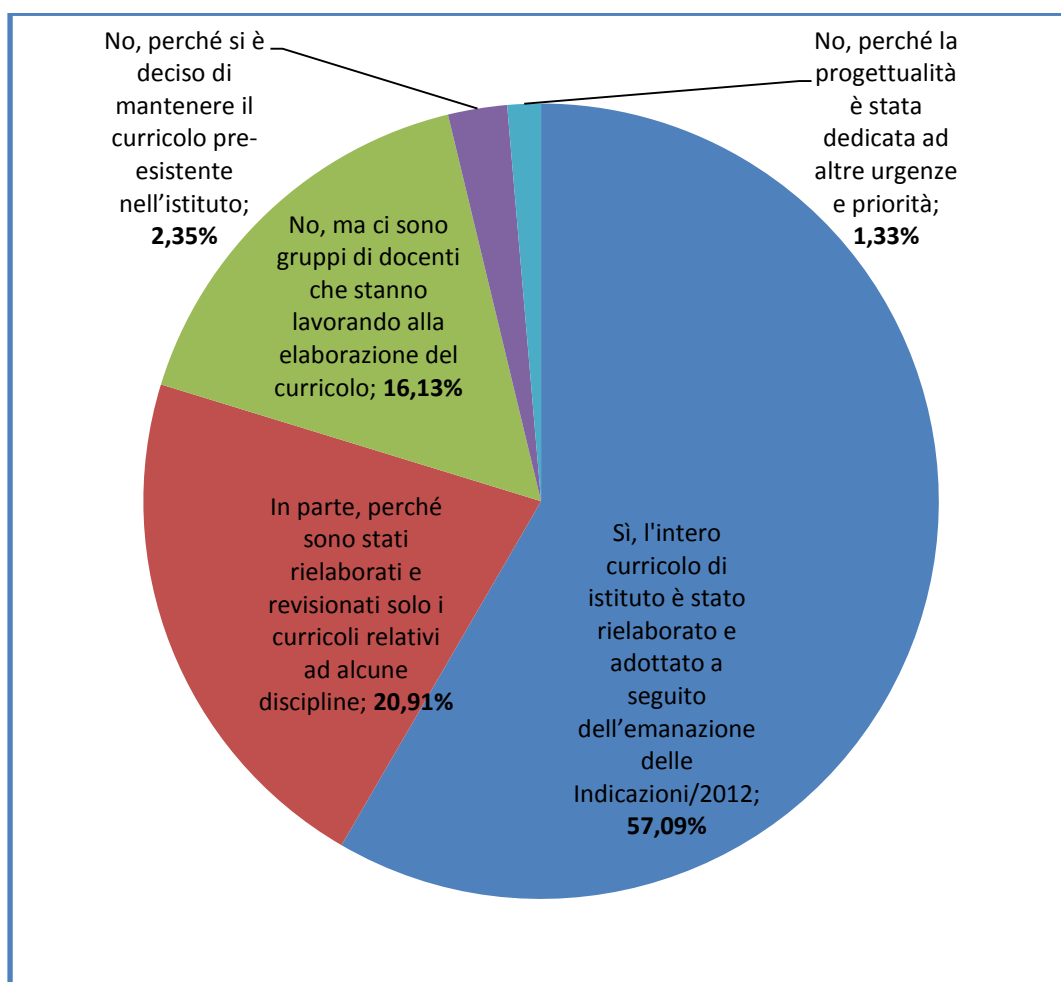
### 4.2 Certificazione e nuovi curricoli

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.

Oltre la metà dei rispondenti, pari al 57,09%, ha risposto che l'intero curriculum di istituto è stato rielaborato ed adottato a seguito dell'emanazione delle Indicazioni/2012 mentre il 20,91% ha dichiarato di aver rivisto il curriculum d'istituto solamente in parte, perché sono stati rielaborati e revisionati solo i curricula relativi ad alcune discipline. La restante parte delle scuole ha risposto di non aver aggiornato il curriculum d'istituto, seppur con motivazioni diverse. Nello specifico, il 16,13% ha affermato che un gruppo di docenti sta provvedendo all'elaborazione del curriculum, sottolineando come si tratti di un lavoro in progress non ancora ultimato. Al contrario, il 2,35% ha deciso di mantenere il curriculum pre-esistente nell'istituto, mentre l'1,33% non ha ritenuto la revisione del curriculum d'istituto prioritaria rispetto ad altre urgenze (grafico 9).

**Grafico 9** - Formalizzazione di un nuovo curriculum ispirato alle Indicazioni/2012



## 5. Modello di certificazione

### 5.1 Modello, competenze chiave europee e competenze trasversali

Per verificare il grado di apprezzamento degli aspetti maggiormente significativi del modello



sperimentale di certificazione delle competenze, è stato chiesto alle scuole di valutare, su una scala a quattro livelli, alcuni elementi che caratterizzano il modello stesso. Tenendo presente che “il sistema scolastico italiano assume - secondo quanto affermato dalle Indicazioni nazionali – come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l’apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione europea”, e che risulta forte l’ancoraggio del modello al Profilo dello studente, le istituzioni scolastiche rispondenti, sembrano aver apprezzato tali elementi, in considerazione dell’ampio margine di risposte positive pervenute. Risultano, infatti, scarsamente significative le valutazioni corrispondenti a “poco” e “per niente” fatte rilevare da questi primi due indicatori. Ancora più marcato l’apprezzamento per l’uso di indicatori di livello al posto dei voti in decimi, per il quale le istituzioni hanno fatto registrare 879 “molto” (pari al 70,3%) e 308 “abbastanza” (pari al 24,6 %). Sono stati giudicati positivamente anche la separazione della certificazione dalla valutazione dell’esame di Stato conclusivo del primo ciclo (728 sono stati i “molto” registrati pari al 58,2%) e la presenza di uno spazio libero destinato a segnalare competenze personali dello studente, acquisite anche in ambito extrascolastico (693 “molto” pari al 55,4%). Risulta, invece, meno apprezzato il riferimento alle discipline maggiormente coinvolte nello sviluppo delle singole competenze, che ha fatto registrare il più basso numero di risposte positive (353 “molto” pari al 28,2%).

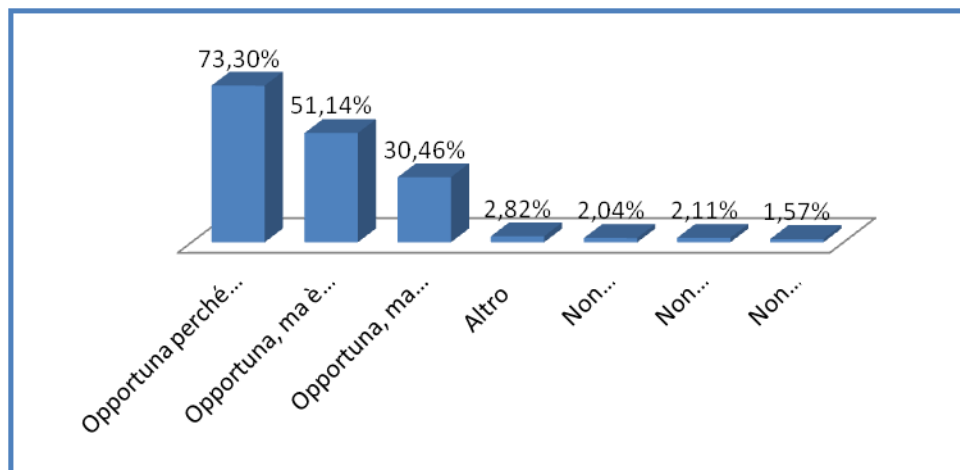
**Tabella 4 - Apprezzamento di aspetti del modello sperimentale di certificazione**

| <b>Quanto sono stati apprezzati i seguenti aspetti del modello sperimentale di certificazione?</b> | <b>Molto</b> | <b>Abbastanza</b> | <b>Poco</b> | <b>Per niente</b> |
|--|--------------|-------------------|-------------|-------------------|
| Riferimento al Profilo dello studente  | 543          | 652               | 50          | 5                 |
| Riferimento alle competenze chiave europee   | 778          | 435               | 33          | 4                 |
| Riferimento alle discipline maggiormente coinvolte nello sviluppo di ciascuna competenza           | 353          | 602               | 238         | 57                |
| Uso di indicatori di livello in luogo dei voti decimali per la valutazione delle competenze        | 879          | 308               | 53          | 10                |
| Mancanza di un livello negativo di valutazione   | 739          | 318               | 139         | 54                |
| Presenza di uno spazio libero, destinato a segnalare competenze personali aggiuntive               | 693          | 383               | 135         | 39                |
| Presenza di un consiglio orientativo (solo nella certificazione alla fine del primo ciclo)         | 644          | 432               | 99          | 75                |
| Certificazione distinta dalla valutazione conclusiva dell’esame finale del primo ciclo             | 728          | 354               | 91          | 77                |

Il modello di certificazione mette in primo piano le dimensioni di competenza desumibili dal profilo di uscita dell’allievo. Il modello sperimentale di certificazione inviato alle scuole per l’anno 2014/2015 ha focalizzato l’attenzione, sia per la quinta classe di scuola primaria che per la terza classe di scuola secondaria di primo grado, sulle dimensioni di competenza, desunte dal profilo di uscita dell’alunno al termine del primo ciclo di istruzione. Le scuole partecipanti all’indagine potevano esprimere fino a tre preferenze. Tra i rispondenti, circa i due terzi (73,3 % del totale) ritiene tale correlazione opportuna perché sposta l’attenzione sulle competenze trasversali, mentre poco più della metà (51,14 %), pur ritenendola opportuna riterrrebbe necessario esplicitare maggiormente il riferimento ai traguardi disciplinari. Meno di un terzo delle risposte (30,46 %) propone di semplificare e sfolire ulteriormente i descrittori per farli corrispondere in maniera più puntuale alle competenze chiave

europee. Scarsamente significative – si attestano tra il 2,82 % e l’1,57 % – le percentuali di scelta delle risposte che non ritengono opportuna la correlazione tra competenze e profilo dello studente e riferite, in particolare, alla genericità delle competenze culturali e alla diversità del modello sperimentale proposto rispetto alla certificazione al termine dell’obbligo di istruzione.

**Grafico 10** - Valutazione del modello: le dimensioni di competenza desumibili dal profilo di uscita dell’allievo



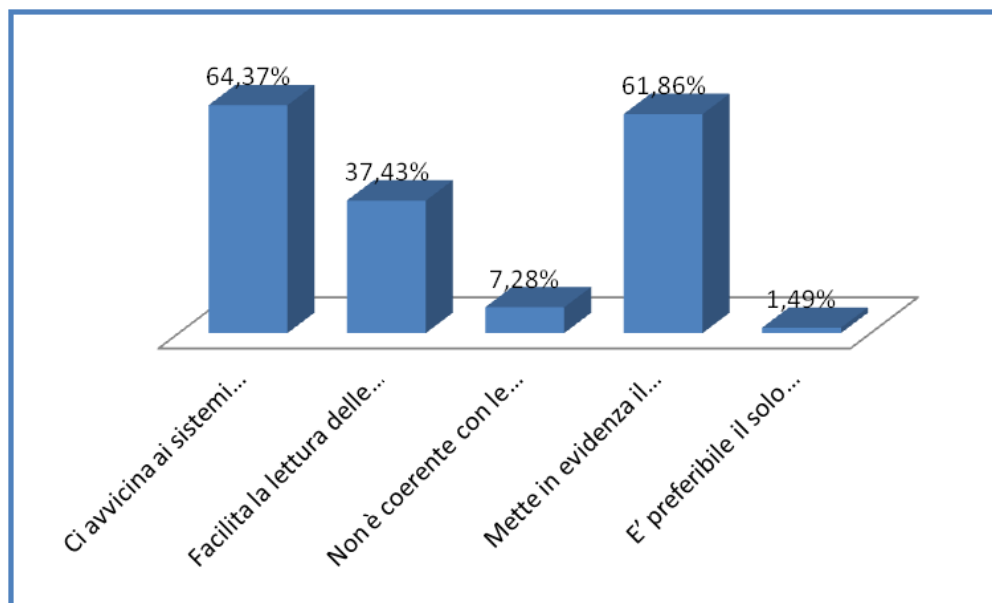
**Tabella 5** - Valutazione del modello: le dimensioni di competenza desumibili dal profilo di uscita dell’allievo

| <b>Il modello di certificazione mette in primo piano le dimensioni di competenza desumibili dal profilo di uscita dell’allievo. Come avete trovato questa scelta?</b> | %      | N.  |
|---|--------|-----|
| Opportuna perché sposta l’attenzione sulle competenze trasversali   | 73,30% | 936 |
| Opportuna, ma è necessario semplificare e sftlire i descrittori, facendoli corrispondere alle competenze chiave europee   | 51,14% | 653 |
| Opportuna, ma sarebbe necessario rendere più esplicito il riferimento ai traguardi delle discipline.  | 30,46% | 389 |
| Altro   | 2,82%  | 36  |
| Non opportuna, perché rende troppo generici i riferimenti alle competenze culturali   | 2,04%  | 26  |
| Non opportuna, meglio lasciare il solo riferimento alle otto competenze chiave europee  | 2,11%  | 27  |
| Non opportuna, perché troppo diversa da quanto previsto per la certificazione al termine dell’obbligo scolastico (assi culturali)                                     | 1,57%  | 20  |

La scelta di prendere a riferimento le otto competenze chiave europee per la definizione del modello sperimentale di certificazione delle competenze è stata sottoposta al giudizio delle istituzioni scolastiche che hanno partecipato alla sperimentazione 2014/2015. Tenuto conto che potevano essere indicate fino a due risposte, si segnala come tale scelta sia stata accolta favorevolmente dalle scuole, che per il 64,37 % hanno risposto che ciò avvicina l’Italia ai sistemi educativi europei. A seguire, il 61,86 % di istituzioni ha risposto che tale scelta mette in evidenza il carattere formativo – per tutto l’arco della vita

– delle competenze. Poco significative le percentuali di risposte relative ad una incoerenza con le pratiche didattiche più diffuse nelle scuole (7,28 %), quasi ad indicare che la certificazione delle competenze, così come è stata intesa dal modello sperimentale, è strettamente collegata ad una didattica per competenze già ampiamente diffusa nelle istituzioni scolastiche del primo ciclo.

**Grafico 11** - Valutazione del modello: le otto competenze chiave europee



**Tabella 6** - Valutazione del modello: le otto competenze chiave europee

| <b>Nel modello vengono indicate le otto competenze chiave europee. Come giudica questa scelta?</b> | <b>%</b> | <b>N.</b> |
|--|----------|-----------|
| Ci avvicina ai sistemi educativi europei   | 64,37%   | 822       |
| Facilita la lettura delle competenze contenute nel profilo dell'allievo                            | 37,43%   | 478       |
| Non è coerente con le pratiche didattiche più diffuse  | 7,28%    | 93        |
| Mette in evidenza il carattere formativo delle competenze  | 61,86%   | 790       |
| È preferibile il solo riferimento alle competenze del profilo dell'allievo                         | 1,49%    | 19        |

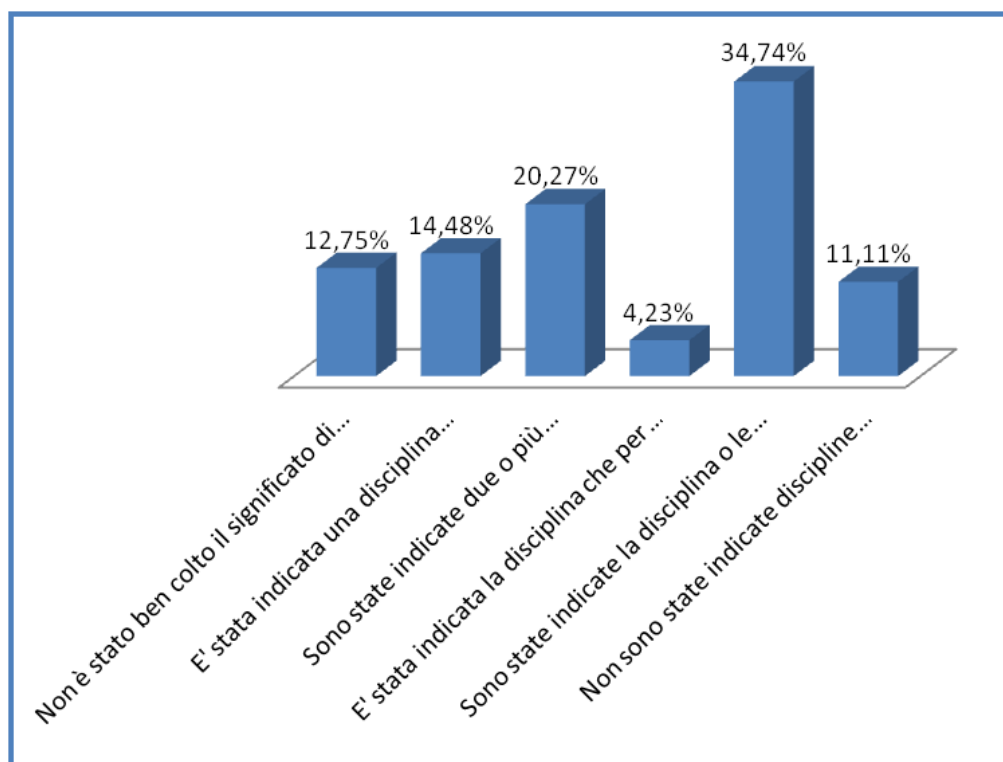
Una delle novità presenti nel modello sperimentale di certificazione delle competenze è data dall'aver inserito uno spazio, a cura del consiglio di classe o dell'équipe dei docenti, per indicare quali discipline concorrono, tra tutte, a sviluppare una delle competenze chiave.

Come già segnalato nella Tabella 4, l'indicazione dell'apporto delle varie discipline allo sviluppo di una specifica competenza non è stato accolto con particolare apprezzamento dalle scuole sperimentatrici dei modelli di certificazione.

Solo il 34,73% ha dichiarato di aver indicato la disciplina o le discipline nel cui ambito è stata osservata e valutata la competenza. Quasi il 13% delle scuole rispondenti, invece, ha precisato di non aver ben compreso il significato di tale richiesta e l'11,11% ha dichiarato di non aver indicato alcuna

disciplina specifica.

**Grafico 12 - Valutazione del modello: le competenze trasversali**



**Tabella 7 - Valutazione del modello: le competenze trasversali**

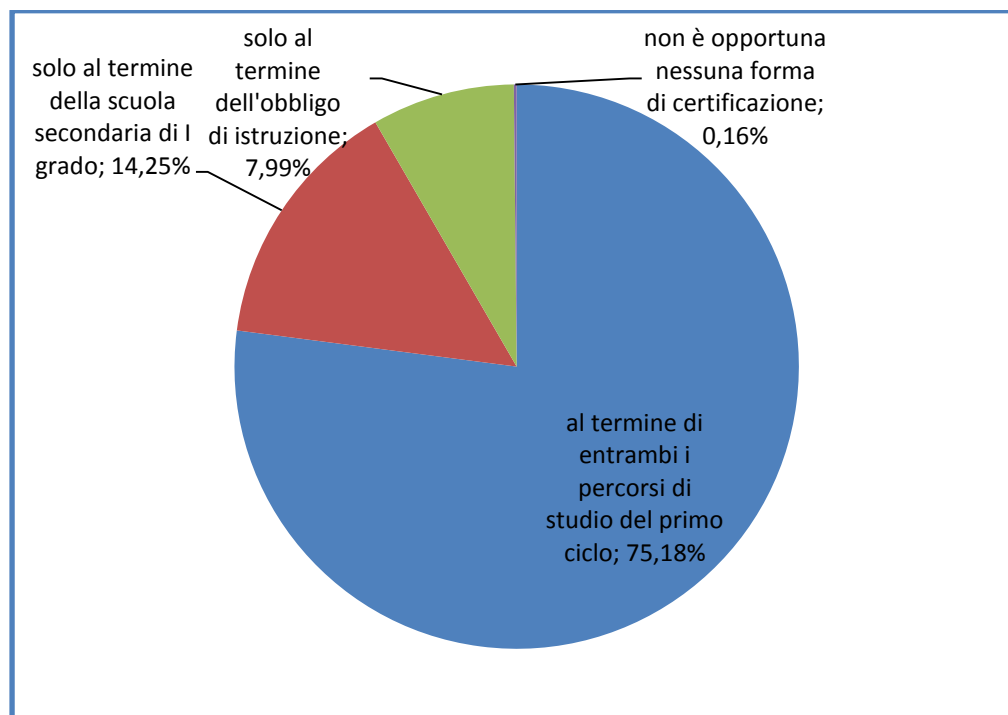
| <b>Il modello di certificazione richiede di indicare quale sia l'apporto prevalente delle discipline allo sviluppo di ogni competenza trasversale. Come è stata interpretata questa scelta?</b> | %      | N.  |
|---|--------|-----|
| Non è stato ben colto il significato di questa parte del modello  | 12,75% | 163 |
| E' stata indicata una disciplina prevalente chiamata in causa dalla competenza trasversale  | 14,48% | 185 |
| Sono state indicate due o più discipline che concretamente sono state attivate per didattiche integrate orientate alle competenze   | 20,27% | 259 |
| E' stata indicata la disciplina che per ogni specifico allievo ha stimolato lo sviluppo della competenza  | 4,23%  | 54  |
| Sono state indicate la disciplina o le discipline nel cui ambito è stata osservata e valutata la competenza   | 34,74% | 444 |
| Non sono state indicate discipline specifiche   | 11,11% | 142 |

## 5.2 Comunicazione e rilascio della certificazione

Le scuole sono state chiamate ad esprimere un proprio parere in merito all'opportunità di rilasciare il modello di certificazione delle competenze al termine della quinta classe di scuola primaria e della

scuola secondaria di primo grado, così come previsto dalla normativa vigente. Le istituzioni scolastiche rispondenti – era prevista una sola opzione di risposta – si sono orientate in prevalenza per il mantenimento della certificazione delle competenze al termine di entrambi i percorsi di studio del primo ciclo (75,18%). Solo il 14,25% ritiene necessario rilasciare la certificazione al termine della scuola secondaria di primo grado, eliminando tale documentazione per la scuola primaria. Ancora più esigua la percentuale di scuole (7,99%) che vorrebbe il rilascio della certificazione solo al termine dell'obbligo di istruzione, secondo il modello emanato con il decreto ministeriale n. 9/2010. L'opzione relativa alla non opportunità di rilasciare nessuna forma di certificazione delle competenze è stata scelta solo da due istituzioni scolastiche (0,16%).

**Grafico13** – Comunicazione e rilascio della certificazione



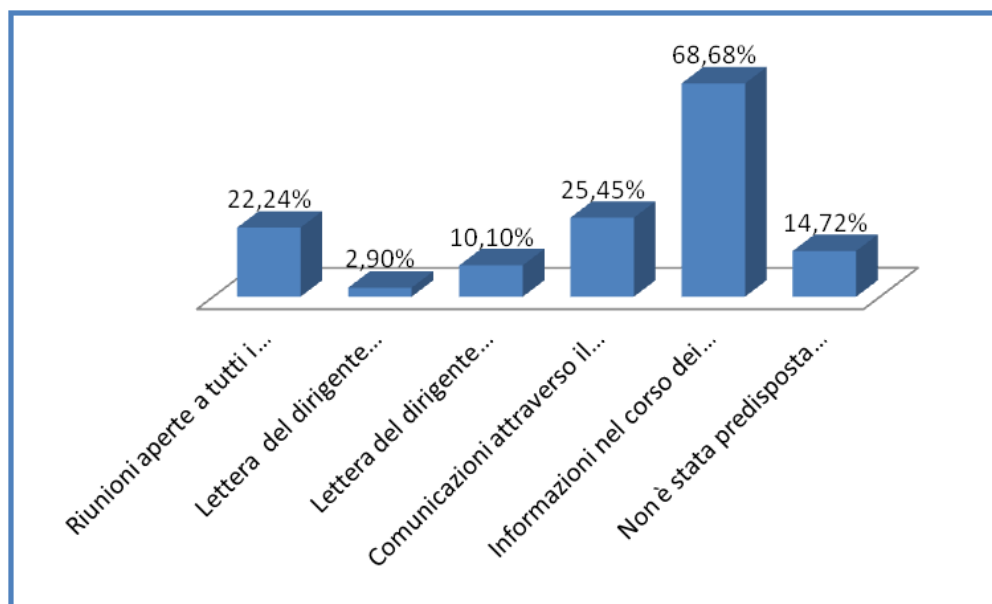
La circolare n. 3/2015 aveva previsto che l'adesione delle scuole alla sperimentazione dei nuovi modelli di certificazione comportasse una adeguata informazione ai genitori circa il significato "formativo" dei nuovi strumenti di certificazione delle competenze e la loro complementarità con gli ordinari strumenti di valutazione. Al fine di valutare se e quali modalità informative siano state organizzate dalle scuole per i genitori, è stato chiesto quali strumenti siano stati maggiormente utilizzati.

Considerando che potevano essere indicate fino a tre risposte, le riunioni informative nel corso dei consigli di classe/interclasse sono risultate i momenti più opportuni per comunicare ai genitori le nuove modalità di certificazione delle competenze; tale modalità è stata scelta da 877 scuole per una percentuale pari al 68,68%. Tra il 10 e il 30% sono invece risultate le risposte concernenti altri strumenti di comunicazione: il 25,45% dei rispondenti ha preferito inserire le informazioni nel sito web della scuola; il 22,24% ha effettuato riunioni informative aperte a tutti i genitori delle classi coinvolte.

Solo 37 dirigenti scolastici (2,90%) ha inviato a tutti i genitori della scuola una lettera informativa sulla sperimentazione dei nuovi modelli di certificazione. Da segnalare, comunque, che ben 188 scuole (pari al 14,72% delle istituzioni scolastiche che hanno risposto al questionario), nonostante la necessità di

predisporre azioni informative per le famiglie degli alunni, non hanno attivato alcuna iniziativa al riguardo.

**Grafico 14** - Strumenti per informare i genitori sull'adozione del modello di certificazione



**Tabella 8** - Strumenti per informare i genitori sull'adozione del modello di certificazione

| Con quali strumenti sono stati informati i genitori sull'adozione del nuovo modello di certificazione? | %      | N.  |
|--|--------|-----|
| Riunioni aperte a tutti i genitori delle classi coinvolte  | 22,24% | 284 |
| Lettera del dirigente scolastico a tutti i genitori della scuola.                                      | 2,90%  | 37  |
| Lettera del dirigente scolastico ai soli genitori coinvolti.   | 10,10% | 129 |
| Comunicazioni attraverso il sito web della scuola.   | 25,45% | 325 |
| Informazioni nel corso dei consigli di classe/interclasse.   | 68,68% | 877 |
| Non è stata predisposta alcuna specifica informazione.   | 14,72% | 188 |

### 5.3 Ri-orientamento della didattica

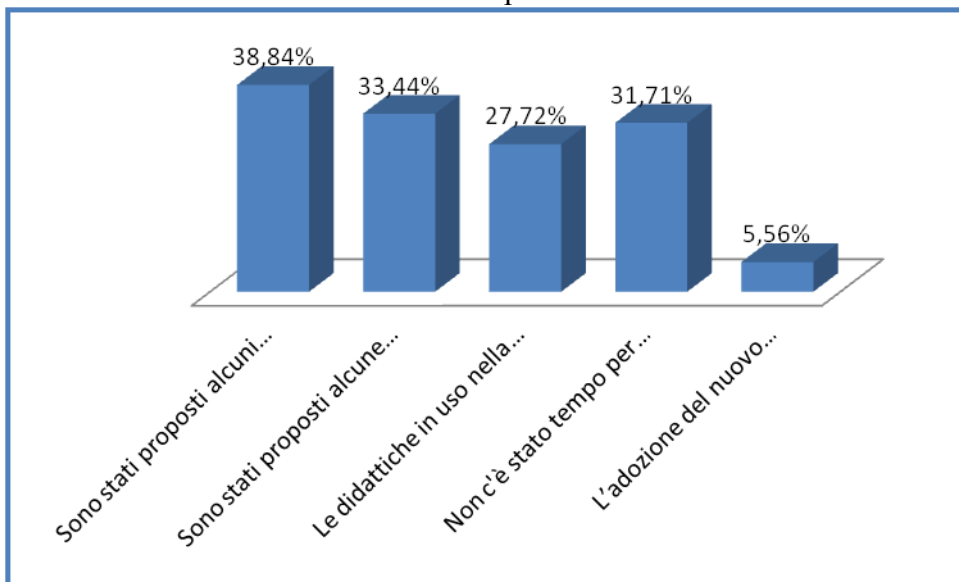
Le Linee guida per la certificazione delle competenze allegate alla circolare n. 3/2015 prevedono, tra l'altro, che "la certificazione delle competenze, oltre a presupporre una corretta e diffusa cultura della valutazione, richiede un'azione didattica incisiva e specifica". In questa prospettiva, è stato chiesto alle scuole se l'applicazione di un nuovo modello di certificazione sia stata l'occasione per realizzare un ri-orientamento della didattica, al fine di far corrispondere in maniera incisiva e sostanziale progettazione, attività didattica in classe, valutazione.

Tenuto conto che potevano essere indicate fino a due risposte, circa 500 scuole hanno dichiarato di aver proposto alcuni compiti autentici per valutare le competenze (38,84%). È da rilevare che poco meno di un terzo delle scuole che hanno partecipato al monitoraggio (27,72%, pari a 354 istituzioni) ha indicato di aver già realizzato una didattica per competenze, mentre il 31,71% (405 scuole) lamenta di non aver

avuto il tempo necessario – la circolare 3 è stata emanata, come più volte ricordato, nel febbraio 2015, ad anno scolastico ampiamente iniziato – per poter predisporre nuove unità didattiche per competenze.

Poco meno del 6% delle scuole rispondenti ha invece dichiarato che non vi sono correlazioni tra l'adozione di un nuovo modello di certificazione delle competenze ed eventuali cambiamenti nelle pratiche didattiche.

**Grafico 15** - Strumenti di introduzione di pratiche didattiche innovative



**Tabella 9** - Strumenti di introduzione di pratiche didattiche innovative

| <b>L'istituzione scolastica ha introdotto pratiche didattiche innovative alla luce del nuovo modello di certificazione?</b> | <b>%</b> | <b>N.</b> |
|---|----------|-----------|
| Sono stati proposti alcuni compiti autentici per valutare competenze in “azione”  | 38,84%   | 496       |
| Sono state proposte alcune unità di apprendimento per stimolare lo sviluppo di competenze                                   | 33,44%   | 427       |
| Le didattiche in uso nella istituzione scolastica sono già strutturate per competenze                                       | 27,72%   | 354       |
| Non c'è stato tempo per progettare nuove unità didattiche per competenze  | 31,71%   | 405       |
| L'adozione del nuovo modello di certificazione non implica necessariamente cambiamenti nelle didattiche                     | 5,56%    | 71        |



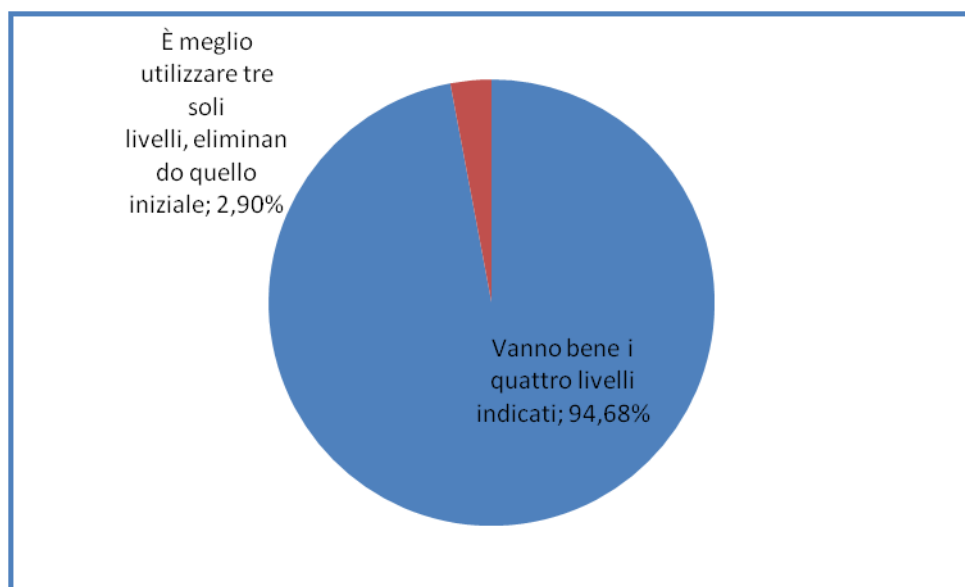
## 6. Metodi e strumenti per la rilevazione delle competenze

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

Premesso che il modello di certificazione delle competenze proposto alle scuole non ha fatto riferimento ai voti in decimi, uno degli elementi innovativi che il questionario ha inteso analizzare è quello relativo alla definizione di una scala a più livelli per certificare il raggiungimento più o meno significativo delle singole competenze da parte degli alunni. Mentre la certificazione al termine dell'obbligo di istruzione fa riferimento a tre livelli (base – intermedio – avanzato) con la possibilità anche di indicare un livello di competenza non raggiunto, il modello ministeriale sperimentale per il primo ciclo si compone di quattro livelli, tutti positivi, corrispondenti a iniziale, base, intermedio e avanzato.

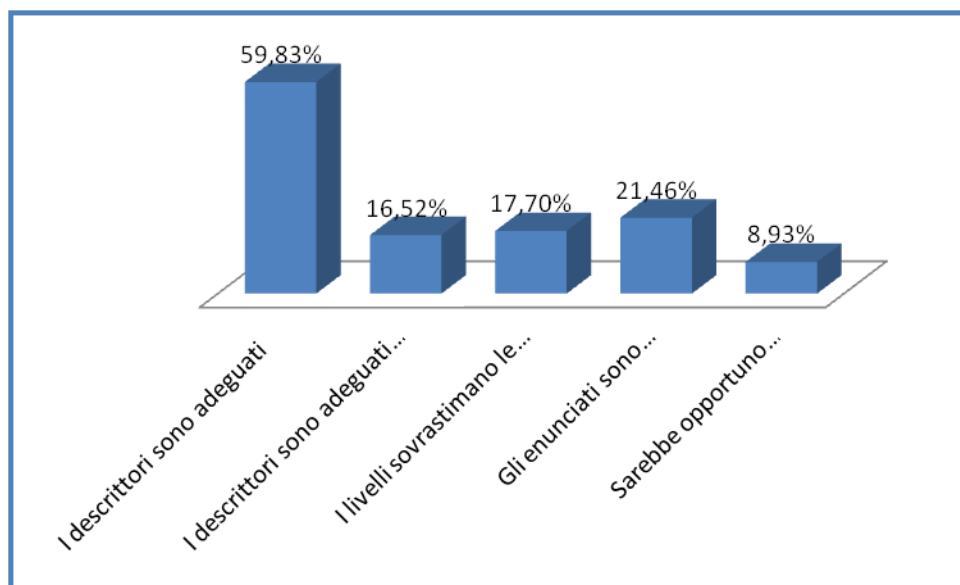
Oltre 9 scuole su dieci (94,68%) ritiene positivo aver introdotto quattro livelli di acquisizione delle competenze per gli alunni delle scuole del primo ciclo.

**Grafico 16 - Adeguatezza della scala a 4 livelli**



Ad ognuno dei quattro livelli di certificazione delle competenze, i modelli sperimentali per la quinta primaria e la terza secondaria di primo grado hanno fatto corrispondere dei descrittori analitici, la cui adeguatezza è stata rimessa al vaglio delle scuole. Premesso l'apprezzamento per la scala a quattro livelli in sostituzione del voto in decimi e la mancanza di una valutazione negativa, il 59,83% delle scuole rispondenti ha giudicato adeguati i descrittori, anche se il 16,52% li ritiene non sufficientemente chiari e il 21,46% li considera troppo "densi". Occorre comunque segnalare che 226 scuole, pari al 17,70% del totale, ritiene che i descrittori che definiscono i quattro livelli sovrastimino le effettive competenze che gli alunni possono raggiungere al termine dei due percorsi scolastici considerati. Solo poco meno del 9% vorrebbe che la descrizione dei livelli di raggiungimento delle competenze fosse uniformata a quella utilizzata per la certificazione al termine dell'obbligo di istruzione.

**Grafico 17** - Adeguatezza della descrizione utilizzata per i quattro livelli di competenza

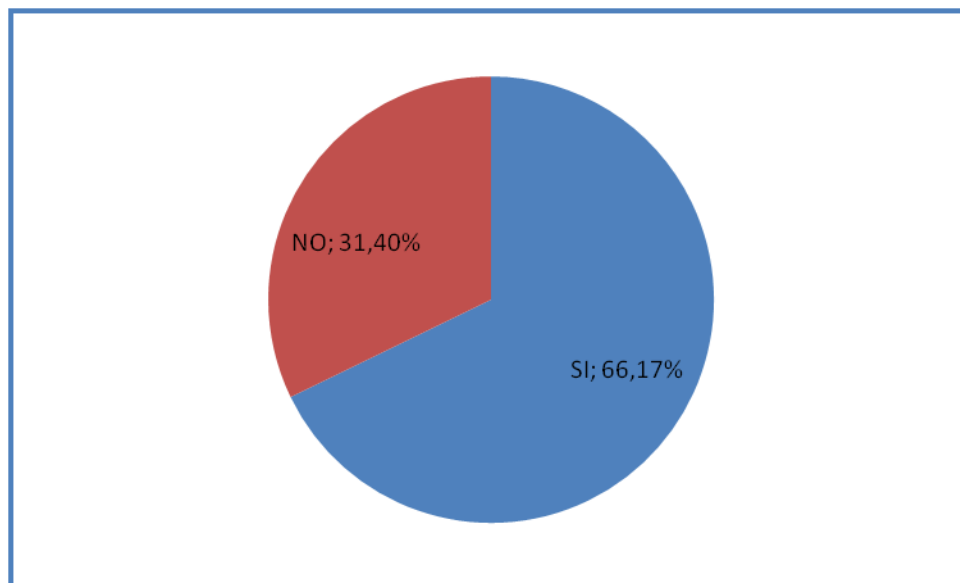


**Tabella 10** - Adeguatezza della descrizione utilizzata per i quattro livelli di competenza

| <b>E' adeguata la descrizione utilizzata per i quattro livelli di competenza?</b>   | <b>%</b> | <b>N.</b> |
|---|----------|-----------|
| I descrittori sono adeguati   | 59,83%   | 764       |
| I descrittori sono adeguati ma il linguaggio non è sufficientemente chiaro  | 16,52%   | 211       |
| I livelli sovrastimano le effettive competenze che gli allievi possono raggiungere  | 17,70%   | 226       |
| Gli enunciati sono eccessivamente "densi" e mescolano concetti troppo differenziati   | 21,46%   | 274       |
| Sarebbe opportuno uniformare la descrizione dei livelli previsti per i diversi livelli scolastici (primo ciclo e secondo ciclo) | 8,93%    | 114       |

L'applicazione del nuovo modello di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo, così come verificato sulla base delle risposte date alle varie domande del questionario, presuppone che oltre ad una diversa progettazione didattica, vengano utilizzati anche specifici strumenti di rilevazione e accertamento delle specifiche competenze conseguite dagli alunni. Circa due terzi delle scuole (66,17%) ha risposto affermativamente.

**Grafico 18** - Utilizzo di strumenti specifici per la rilevazione delle competenze da certificare

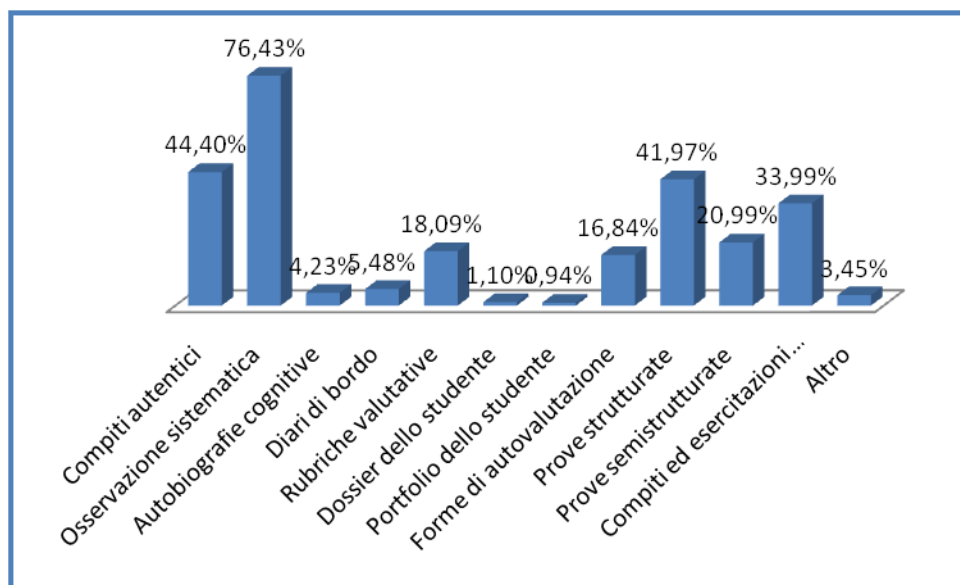


Se è vero che due terzi delle scuole ha dichiarato di aver utilizzato strumenti diversi da quelli di cui i docenti si sono avvalsi in passato per certificare le competenze e redigere il nuovo modello sperimentale, con il questionario si è inteso anche indagare su quali siano tali strumenti e quali i maggiormente messi in campo.

Rispetto alle possibili risposte proposte – si potevano scegliere fino a tre opzioni – le scuole si sono orientate, per oltre tre quarti del totale (76,43%) sull’osservazione sistematica. A seguire, le opzioni maggiormente indicate sono state i compiti autentici (44,40%) e le prove strutturate (41,97%). Risultano invece scarsamente utilizzati il dossier e il portfolio dello studente (rispettivamente 1,10% e 0,94%).

Occorre, però, prestare attenzione alla percentuale di risposte (33,99%) assegnate ai compiti ed esercitazioni tradizionali: circa un terzo delle scuole, nonostante abbia inteso sperimentare il nuovo modello di certificazione delle competenze, dichiara di continuare ad utilizzare strumenti di tipo tradizionale per il loro accertamento, quasi a conferma dei risultati del quesito precedente, in cui una quasi medesima percentuale di scuole (poco meno di un terzo) ha indicato di non aver ritenuto necessario modificare tali strumenti.

**Grafico 19** - Metodi o strumenti usati per rilevare le competenze



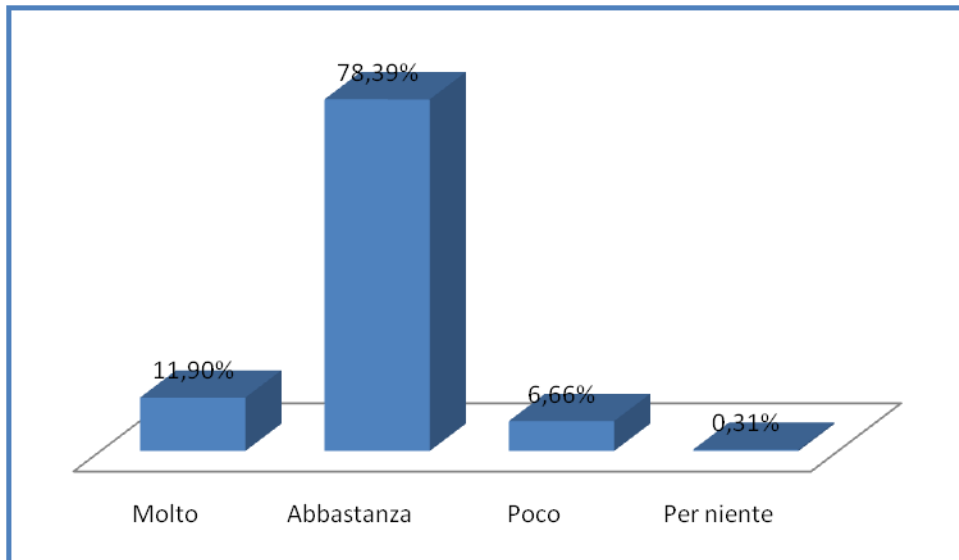
**Tabella 11** - Metodi o strumenti usati per rilevare le competenze

| <b>Quali metodi o strumenti sono stati prevalentemente utilizzati dalla scuola per rilevare le competenze?</b> | <b>%</b> | <b>N.</b> |
|--|----------|-----------|
| Compiti autentici  | 44,40%   | 567       |
| Osservazione sistematica   | 76,43%   | 976       |
| Autobiografie cognitive  | 4,23%    | 54        |
| Diari di bordo   | 5,48%    | 70        |
| Rubriche valutative  | 18,09%   | 231       |
| Dossier dello studente   | 1,10%    | 14        |
| Portfolio dello studente   | 0,94%    | 12        |
| Forme di autovalutazione   | 16,84%   | 215       |
| Prove strutturate  | 41,97%   | 536       |
| Prove semistrutturate  | 20,99%   | 268       |
| Compiti ed esercitazioni tradizionali  | 33,99%   | 434       |
| Altro  | 3,45%    | 44        |

## 6.2 Fruibilità del modello

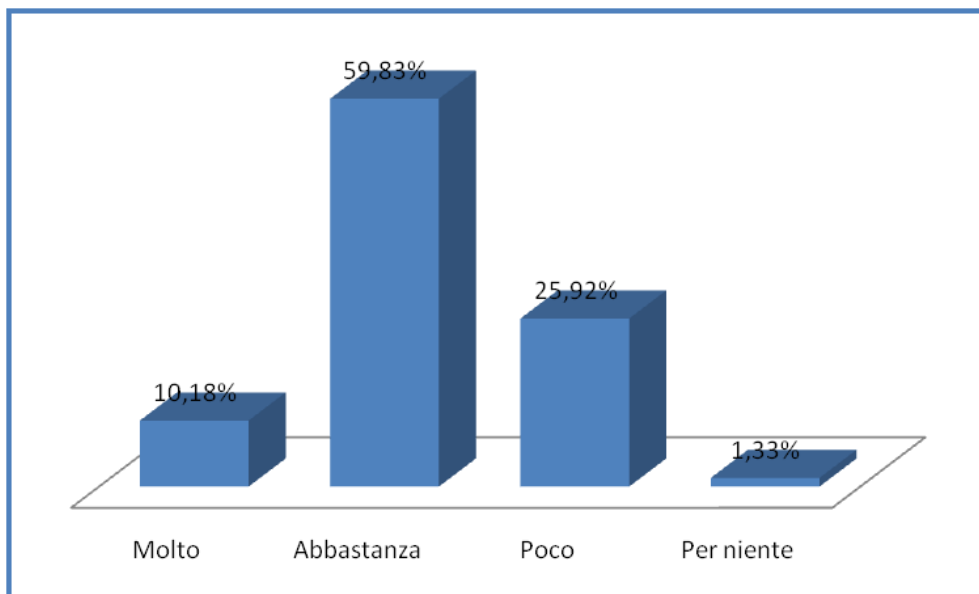
L'ultima sezione del questionario proposto alle scuole ha inteso indagare sulla fruibilità del modello, sia per quanto attiene alla sua adeguatezza ai singoli alunni, sia per quanto concerne la chiarezza comunicativa nei confronti delle famiglie. Il 78,30% delle scuole rispondenti ha affermato che il modello sperimentale di certificazione risulta abbastanza rispettoso dell'equilibrio tra le caratteristiche personali degli alunni e i traguardi di competenza attesi, prescrittivi secondo quanto precisato nelle Indicazioni nazionali 2012. Soltanto lo 0,31% ritiene i modelli non fruibili.

**Grafico 20** - Rispetto dell'equilibrio tra le caratteristiche personali degli studenti e i traguardi delle competenze attesi per tutti



I modelli sono risultati abbastanza soddisfacenti (59,83% di risposte) anche per quanto riguarda la chiarezza nel comunicare ai genitori degli alunni le competenze acquisite dai figli. Un quarto delle scuole (25,92%) ritiene però che il linguaggio sia poco comprensibile, confermando, di fatto, il giudizio espresso sulla scarsa chiarezza dei descrittori dei livelli (cfr. Tabella 8: il 16,52% delle scuole ritiene il linguaggio dei descrittori non chiaro).

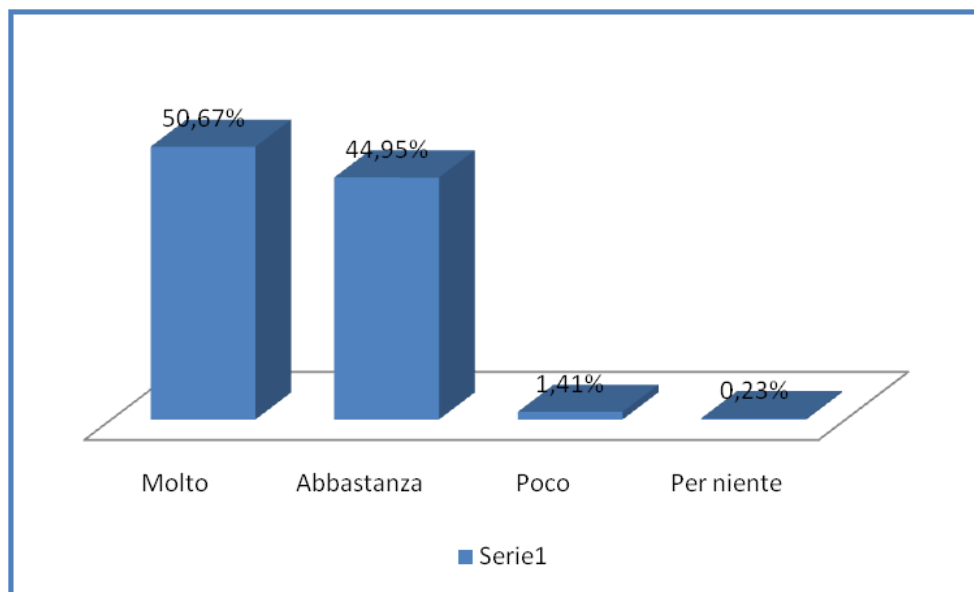
**Grafico 21** - Chiarezza del modello di certificazione



Il modello sperimentale di certificazione delle competenze è stato elaborato tenendo a riferimento le Indicazioni nazionali 2012, così come espressamente precisato dalla circolare n. 3/2015: “la presenza del testo definitivo delle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo consente di procedere alla adozione di un modello di certificazione nazionale, così come suggerito dalla norma, al fine di fornire un quadro di riferimento unitario e coerente alle istituzioni scolastiche del primo ciclo”. In questa prospettiva, è stato chiesto alle scuole se riscontrassero coerenza tra il testo delle Indicazioni e i modelli sperimentali.

La metà delle scuole (50,67%) ha ritenuto i modelli molto coerenti con le Indicazioni nazionali. Se a tale percentuale si sommano anche le risposte “abbastanza” si ottiene una percentuale che supera il 95%, ad indicare che il modello sembra essere in linea con i contenuti delle Indicazioni.

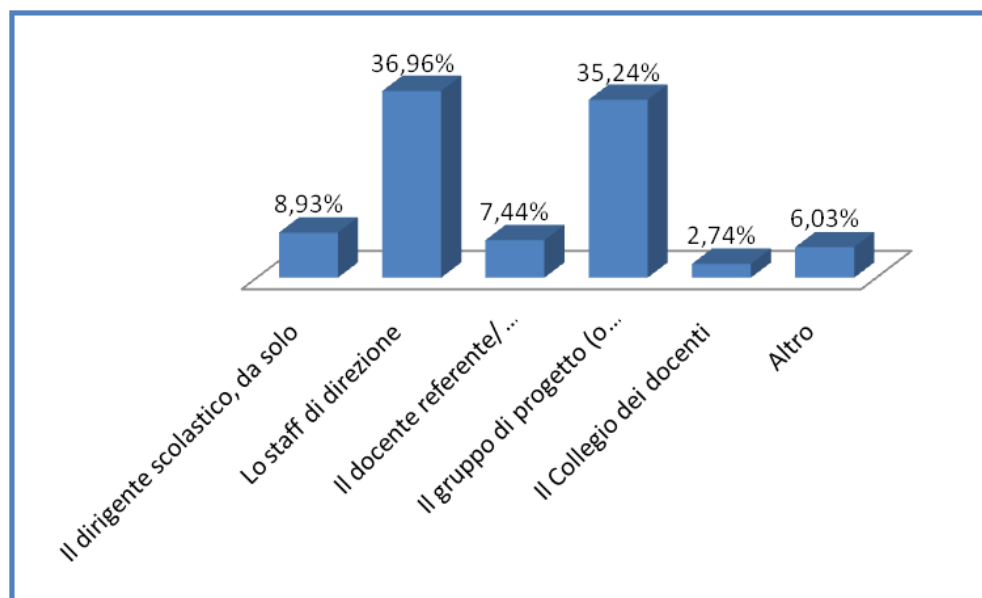
**Grafico 22** - Coerenza del modello con le vigenti indicazioni nazionali per il curricolo



L’ultima domanda posta alle scuole riguardava la funzione rivestita nell’istituzione dalla persona o dalle persone che hanno compilato il questionario.

Le percentuali più alte registrate (staff di direzione, 36,96%; gruppo di progetto o comitato tecnico scientifico, 35,24%) fanno rilevare che la compilazione del questionario è stata frutto di un lavoro collegiale. Sono 114 i dirigenti scolastici che hanno risposto in solitudine al monitoraggio e 95 i docenti referenti o funzioni strumentali che hanno partecipato alla rilevazione per conto delle loro scuole. Molto bassa, pari al 2,74%, la compilazione del questionario da parte dell’intero collegio dei docenti.

**Grafico 23** – Soggetti che hanno elaborato le risposte al questionario



**Tabella 12** – Soggetti che hanno elaborato le risposte al questionario

| Chi ha elaborato le risposte al presente questionario? | %      | N.  |
|--|--------|-----|
| Il dirigente scolastico, da solo                       | 8,93%  | 114 |
| Lo staff di direzione                                  | 36,96% | 472 |
| Il docente referente/ funzione strumentale             | 7,44%  | 95  |
| Il gruppo di progetto (o comitato tecnico-scientifico) | 35,24% | 450 |
| Il Collegio dei docenti                                | 2,74%  | 35  |
| Altro  | 6,03%  | 77  |

## 7. Analisi delle risposte aperte

In questo paragrafo viene presentata una sintesi dei testi che le scuole hanno ritenuto opportuno inserire nello spazio bianco alla fine del questionario. L'indicazione per utilizzare lo spazio di risposta aperta recitava *“Nello spazio sottostante è possibile inserire un'osservazione, un suggerimento o un rilievo che l'Istituzione scolastica ritiene utile far pervenire alla Direzione generale competente e al Comitato scientifico nazionale (Max. 250 caratteri)”*

Nel fare sintesi dei brevi testi che le scuole hanno prodotto si è cercato di mettere in primo piano i contenuti e le riflessioni che, per ovvie ragioni, non hanno trovato posto nelle risposte chiuse. Pertanto, il lettore troverà sia riflessioni delle scuole su contenuti nuovi, sia ulteriori elaborazioni su contenuti che sono già stati presentati nei paragrafi precedenti di questo report.

Prima di entrare nel merito delle risposte è interessante il dato relativo a quanti testi siano stati raccolti. *È stato uno spazio utilizzato da tutte le scuole che hanno risposto al questionario?* Sono state raccolte 736 testi su 1276 questionari compilati, vale a dire che il 58% delle scuole che hanno compilato il questionario ha utilizzato anche questa possibilità per dire qualcosa in più o per aggiungere elementi



alle risposte chiuse. Il restante 42% delle scuole ha ritenuto di non dover aggiungere altro. Come si può vedere nella tabella 1 emerge un'ampia variazione regionale che ha come estremi della partecipazione il 97% della Basilicata contro il 26% della Campania. In ogni caso è importante il dato che in ogni regione c'è un campione di scuole che ha utilizzato questo spazio facoltativo di parola aggiungendo qualcosa alle informazioni raccolte con le domande chiuse del questionario.

**Tabella 13:** frequenze grezze e percentuali delle risposte aperte utilizzate dalle scuole nelle diverse regioni

| <i>Regione</i>        | <i>Risposte aperte<br/>raccolte/Questionari compilati</i> |
|-----------------------|---|
| <i>Abruzzo</i>        | <i>50/89=56%</i>  |
| <i>Basilicata</i>     | <i>29/30=97%</i>  |
| <i>Calabria</i>       | <i>20/73=27%</i>  |
| <i>Campania</i>       | <i>28/108=26%</i>   |
| <i>Emilia Romagna</i> | <i>59/90=66%</i>  |
| <i>Friuli</i>         | <i>6/17=35%</i>   |
| <i>Lazio</i>          | <i>69/120=57%</i>   |
| <i>Liguria</i>        | <i>25/28=89%</i>  |
| <i>Lombardia</i>      | <i>111/170=65%</i>  |
| <i>Marche</i>         | <i>39/49=80%</i>  |
| <i>Molise</i>         | <i>7/14=50%</i>   |
| <i>Piemonte</i>       | <i>44/98=45%</i>  |
| <i>Puglia</i>         | <i>49/74=66%</i>  |
| <i>Sardegna</i>       | <i>7/10=49%</i>   |
| <i>Sicilia</i>        | <i>56/115=49%</i>   |
| <i>Toscana</i>        | <i>59/90=65%</i>  |
| <i>Umbria</i>         | <i>32/4=74%</i>   |
| <i>Veneto</i>         | <i>46/60=77%</i>  |
| <i>Totale</i>         | <i>736/1276=58%</i>                                       |

Lo spazio aperto è stato utilizzato dalle scuole con due diverse funzioni. Nel 60% dei casi è servito per argomentare o ribadire suggerimenti e punti di vista già espressi nelle domande chiuse del questionario. Nel restante 40% le scuole lo hanno utilizzato anche per dare spazio a informazioni e punti di vista che non avevano trovato spazio nelle domande chiuse.

Nella maggior parte dei casi si tratta di risposte multiple che offrono riflessioni su più di un tema collegato alla certificazione delle competenze. In pochissimi, ma interessanti, casi è stato utilizzato per lanciare una questione da dibattere con la comunità scolastica più ampia

*Es. "I concetti di valutazione e certificazione sono sovrapponibili? Perché c'è bisogno di certificare le competenze oltre che valutarle?"*

### ***I temi emersi nelle risposte aperte***

È molto ampio il repertorio di focalizzazioni nelle risposte aperte. Si va da giudizi sul modello a proposte di miglioramento dello strumento, da proposte di semplificazione linguistica a proposte di allargamento alle scuole, da richieste di formazione a considerazioni sulle trasformazioni della didattica

che l'adozione della scheda comporta. Sono interventi indicatori di una compilazione del questionario realizzata con una modalità autentica e niente affatto frutto di adempimento burocratico.

Nel 40% delle risposte aperte le scuole esprimono il loro generale **apprezzamento** per lo strumento elaborato e per la fase di sperimentazione proposta (es. 1). Tuttavia l'apprezzamento è, nella maggior parte dei casi, accompagnato da una critica costruttiva su aspetti specifici della scheda che, secondo le scuole, andrebbero semplificati, ulteriormente esplicitati, presentati in un diverso ordine o, ancora, eliminati. Si tratta di contributi finalizzati al miglioramento del modello, che segnalano una sperimentazione attiva del modello da parte delle scuole e che possono essere ulteriore pista di approfondimento per tutte le scuole.

Entrando nello specifico dei miglioramenti proposti, una prima questione che le scuole segnalano attiene alla necessità di semplificare i descrittori, di ridurne il numero (es. 2) e formularli con un linguaggio meno tecnico anche per renderli più comprensibili ai genitori.

### **Esempio n. 1: generale apprezzamento**

*- Il modello è ben strutturato e funzionale.*

*-E' stata apprezzata la possibilità di sperimentare la scheda.*

### **Esempio n. 2: esigenza di semplificazione**

*- Il modello di scheda è stato ritenuto da molti docenti un po' ridondante rispetto all' articolazione di alcune competenze.*

*- Il modello di certificazione dovrebbe essere semplificato per quanto riguarda i descrittori. 13 descrittori sono troppi, si potrebbero accorpare.*

**Tabella 14** - Frequenze grezze e valori percentuali dei temi emersi nelle risposte aperte

| <b>Focus tematici delle risposte</b>   | <b>Frequenze</b> |
|--|------------------|
| Generale apprezzamento della scheda e della sperimentazione  | 298=40%          |
| Richiesta di intervenire sulle voci della scheda ritenute poco chiare, ridondanti, non necessarie (p.e. discipline, competenze, profili, indicatori, descrittori, livelli ...) | 502=68%          |
| Richiesta di adattare la scheda per allievi con BES, DSA...  | 198=27%          |
| Riflessioni sugli effetti dell'adozione del modello di certificazione (didattica, progettazione curricolare, strumenti di valutazione)   | 230=31%          |
| Attenzione per la comprensione del modello da parte delle famiglie.  | 130=18%          |
| Competenze dentro e fuori la scuola  | 18= 2%           |
| Coinvolgere nel processo anche la scuola dell'Infanzia   | 23=3%            |
| Necessità di avere tempi più lunghi per la sperimentazione   | 46=6%            |

Una seconda questione, ripresa da diverse scuole, riguarda la scelta di articolare la certificazione della competenza in quattro livelli. In generale le scuole hanno valutato positivamente l'assenza di un livello negativo (es. 3) sono tuttavia numerose le richieste di modificare la quantità di livelli. Nei testi (es. 4) non emerge una linea di tendenza univoca, infatti le proposte di cambiamento vanno sia nella direzione di aumentare i livelli, introducendone uno in basso, sia nella direzione di ridurre a tre i livelli.

### **Esempio n. 3: assenza di livello negativo**

*“È positivo il fatto che si parta dall’acquisizione del livello iniziale considerando di dare un valore specifico ad ogni prodotto dell’allievo”*

### **Esempio n. 4: numero dei livelli**

*“Si suggerisce di inserire un ulteriore livello tra B e C”.*

*““(…) nell’uso è emersa l’esigenza di un quinto livello tra l’intermedio e quello base” Sempre per quanto riguarda i livelli.*

*““(…) lasciare tre e non quattro livelli (…).”*

*“La commissione ritiene si debba aggiungere un 5° livello (competenza inesistente)”.*

*“Sarebbe opportuno introdurre una simbologia +/- per distinguere all’interno dello stesso livello un diverso grado di competenza”*

Più di un terzo delle risposte aperte si sofferma sugli **effetti dell’adozione** del modello di certificazione per il lavoro dei docenti. E’ molto forte la consapevolezza che l’attività didattica, l’azione progettuale, la messa a punto di strumenti di valutazione dovranno necessariamente cambiare (es.5) o quanto meno essere messi a tema per un confronto comune tra i docenti per evidenziare punti di forza e/o di debolezza di pratiche professionali consolidate.

### **Esempio n. 5: effetti dell’adozione del modello**

- *“La valutazione è un processo che parte da lontano: almeno dalla programmazione-progettazione delle attività. Ha quindi bisogno di tempi adeguati per implementare in modo efficace metodi e strategie innovativi”.*

- *Ciò che è evidente è che la scuola viene chiamata ad un radicale cambio di prospettive programmatiche/valutative a cui la certificazione delle competenze fa riferimento e ciò rappresenta il sollecito alla innovazione”.*

- *L’adozione di una coerente e completa didattica per competenze richiederà ancora tempi non brevi. La certificazione delle competenze è uno tra gli strumenti opportuni (...) perché retroagisce sulla programmazione didattica.*

- *Il maggior problema rilevato sta nell’evidente incongruenza tra le modalità di progettazione iniziale, la metodologia di conduzione del lavoro in classe e il momento della certificazione (...)*

- *“Le pratiche didattiche sono ancora troppo centrate sulla trasmissione di contenuti, per questo sono presenti ancora "isole" che stentano ad adeguarsi ai nuovi modelli di certificazione. Se si insegna per contenuti si valuta per contenuti, se si insegna per mobilitare competenze sarà più facile valutare per competenze”*

Sempre all’interno della riflessione viene ribadita la necessità di evitare che l’adozione della certificazione delle competenze si trasformi in un mero adempimento burocratico (es. 6).

### **Esempio n. 6: rischio di adempimento burocratico**

- *“Affinché la certificazione delle competenze non si risolva in un mero atto compilativo, sarebbe opportuno accompagnare i docenti con corsi di formazione e ricerca-azione per l’adozione e la messa in atto di una didattica per competenze”*

All'interno della consapevolezza del cambiamento richiesto si sottolinea come proprio la sperimentazione del modello abbia inevitabilmente innescato un processo di cambiamento, perché ha reso indispensabile la collaborazione tra i docenti che, senza la sperimentazione, poteva essere tenuta anche come opzione. Questo passaggio rappresenta un punto interessante, perché va nella direzione di concettualizzare il cambiamento come un processo che si avvia solo se si inizia a sperimentare attraverso strumenti concreti, se *“ci si sporca le mani”*. Si abbandona, quindi, l'idea che prima di innovare sia necessario essere preparati e ben formati. Pertanto anche la formazione, ritenuta indispensabile e che viene richiamata in molte delle risposte aperte, viene considerata come un accompagnamento in itinere, che dà forza al processo di trasformazione e che può essere realizzata anche con modalità a distanza, piuttosto che una formazione da effettuare *“prima di avviare la certificazione”* (es.7).

### **Esempio n. 7: richiesta di formazione**

- *“I docenti hanno evidenziato l'opportunità che l'uso del modello di certificazione ha dato loro per confrontare e condividere le pratiche didattiche e le modalità di valutazione. Apprezzata anche l'occasione offerta per lavorare con i colleghi delle classi parallele”*.
- *“Potenziare le attività di formazione rivolte ai docenti. Sviluppare incontri in presenza e on-line tra comunità di pratiche.*
- *“Attivare ulteriori percorsi di formazione per un coinvolgimento ancora più consapevole del personale”*.

In alcuni casi nelle risposte si individuano **bisogni** più specifici della scuola (es. 8) che, se condivisi, potrebbero riguardare anche la comunità scolastica più ampia.

### **Esempio n. 8: bisogni specifici**

- *“Si potrebbero attivare corsi di formazione specifica sull'argomento tenuti da esperti del settore. Vorremmo qualche suggerimento su come collegare lo spirito di iniziativa e imprenditorialità ad una specifica disciplina del curriculum”*.

Il rischio che non tutte le **famiglie** siano linguisticamente attrezzate per comprendere in profondità la scheda è una preoccupazione importante per le scuole (es. 9). Preoccupazione che viene esplicitata in 130 risposte (18%) e che motiva la richiesta di semplificazione linguistica, ma anche di una maggiore esplicitazione di concetti e/o termini poco familiari nel linguaggio comune. Dal questionario era emersa già una forte azione di informazione delle scuole verso i genitori (cfr. p. 28 di questo report), realizzata prevalentemente con incontri. Tuttavia c'è la consapevolezza che le famiglie sono un universo di lettori con competenze molto disomogenee, pertanto una semplificazione, laddove è possibile, può aiutare.

### **Esempio n. 9: comunicazione verso le famiglie**

- *“ (...) il linguaggio utilizzato è complesso, di difficile interpretazione già da parte di genitori con livello medio di istruzione.”*
- *“Emerge la necessità di una semplificazione del linguaggio impiegato nella descrizione delle competenze al fine di rendere il documento più trasparente alle famiglie (si pensi ai genitori non italofoni).”*
- *“Adozione di un codice linguistico più accessibile alle famiglie”*.

Un'altra questione che poche scuole mettono a tema, ma che può alimentare il confronto riguarda i

confini della certificazione (es. 10). Si pone il problema dei confini tra competenze costruite prevalente a scuola e/o prevalentemente fuori della scuola o ancora in attività extracurricolari. Si è tutti consapevoli che i confini sono fluidi, ma anche su questo punto può risultare utile riflettere. Le posizioni sono diverse.

#### **Esempio n. 10: confini della certificazione**

- *“Nel punto 13 si dovrebbe eliminare la dicitura extrascolastiche perché non riguarda la scuola”*
- *“Il suggerimento che intendiamo esprimere è quello di inserire le competenze acquisite durante la frequenza di percorsi PON-POR-Area a rischio e altri attivati in orario extrascolastico”*

Nelle risposte chiuse del questionario le scuole hanno ampiamente espresso il loro accordo con l'idea di **rilasciare la certificazione** al termine della quinta classe di scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, tuttavia la tempistica del rilascio viene problematizzata (es. 11) tenendo conto delle prove d'esame.

#### **Esempio n. 11: tempistica del rilascio della certificazione**

- *“Per la secondaria: la certificazione delle Competenze dovrebbe essere rilasciata al termine dell'esame e non prima perché le prove sostenute nell'esame rappresentano esse stesse compiti di realtà valutabili”.*

Nelle risposte aperte, inoltre, ventitre scuole, pari al 3% dei questionari, si soffermano sulla possibilità di **coinvolgere** nel processo di certificazione anche le insegnanti dell'ultimo anno di scuola dell'Infanzia (es.12), inoltre in alcune delle risposte le scuole si dichiarano disponibili a sperimentare questa possibilità e a confrontarsi con altre comunità scolastiche.

#### **Esempio n. 12: coinvolgimento della scuola dell'Infanzia**

- *“Proponiamo la creazione di un modello di valutazione e certificazione delle competenze anche per la scuola dell'Infanzia, che soprattutto negli Istituti Comprensivi è la base di partenza del curricolo per competenze”.*

Solo il 6% delle scuole fa riferimento ai **tempi stretti** che hanno avuto per la sperimentazione (es. 13), iniziata quasi a metà anno scolastico e richiede tempi più distesi e che coincidano con l'inizio dell'anno scolastico in modo che la certificazione sia sostenuta anche da una efficace azione progettuale della didattica.

#### **Esempio n. 13: tempi ridotti per la sperimentazione**

- *“Tempi troppo stretti per la sperimentazione”.*

Infine anche nelle risposte aperte viene segnalata con grande frequenza l'impossibilità di utilizzare il modello per gli alunni con BES o con DSA.

## ***PARTE C: APPROFONDIMENTI QUALITATIVI***

### ***8. Orientamenti emergenti dai report degli staff regionali***

Il presente report presenta una lettura di sintesi della sperimentazione 2014-15 dei nuovi modelli di certificazione delle competenze per il primo ciclo (circolare n. 3/2015), 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-DGOrd prot. 5039 dell'8 giugno 2015 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 nel contatto di "audit" con un campione di scuole "sperimentatrici" (da 3 a 5 in ogni regione). Le relazioni sono state inviate da tutti i 18 Uffici Scolastici Regionali interessati.

#### **8.1 Il quadro della partecipazione alla sperimentazione**

Il dato sulla partecipazione delle scuole del primo ciclo ha subito alcune rettifiche limitate, sulla base degli aggiornamenti e delle precisazioni fornite dagli Uffici Scolastici Regionali, in date diverse e successive (cfr. Tabella 1).

Le richieste di partecipazione sono state numerose, al di sopra delle aspettative, e si distribuiscono in termini quasi proporzionali su tutto il territorio nazionale. Si può stimare che circa una scuola su 4 del primo ciclo abbia partecipato al progetto sperimentale. Il "successo" conferma la tradizionale vivacità del primo ciclo di istruzione, le sue tradizioni innovative, ma anche la sensibilità verso la cultura della valutazione formativa (cui si ispirano in nuovi modelli), oltre che l'esigenza di armonizzare una situazione che appare alquanto disomogenea, in assenza di modelli nazionali. La scuola, tuttavia, non ignora la complessità della questione "valutazione" a partire dalla sua duplice valenza: docimologico-legale di accertamento di livelli di competenza (che arricchiscono il quadro valutativo degli allievi), ma anche pedagogico-formativa, di riconoscimento e valorizzazione della progressione degli apprendimenti, visti in una ottica trasversale.

Seppur realizzata in tempi ristretti (di fatto: marzo-giugno 2015) l'iniziativa ha stimolato nelle scuole e nei territori numerose azioni di formazione, ricerche didattiche, momenti di incontro e confronto. L'impatto con la scuola reale è stato positivo, anche se realisticamente i primi effetti di possibile miglioramento della didattica richiederanno continuità delle azioni, supporto formativo, partecipazione degli insegnanti.

#### **8.2. Le iniziative di supporto a livello regionale**

In quasi tutte le regioni si sono svolti momenti di carattere informativo, generalmente nei mesi di marzo e aprile 2015, in forma di conferenze di servizio regionali o interprovinciali promosse dagli USR (con l'attiva gestione degli staff regionali Indicazioni) e rivolte ai dirigenti scolastici e ai referenti di progetto. In oltre metà delle regioni, gli incontri sono stati poi replicati a livello provinciale o territoriale, spesso in forma di seminari di formazione o di momenti di confronto sui contenuti della circolare n. 3/2015. Alle conferenze hanno partecipato, in quasi tutte le regioni, rappresentanti del Comitato Scientifico Nazionale sulle Indicazioni/2012, cui si deve l'elaborazione della proposta sperimentale. Ulteriori azioni formative si sono innestate su quanto ogni regione aveva promosso nell'ambito delle misure di accompagnamento alle Indicazioni (circolare n. 49/2014).

Ogni staff regionale Indicazioni/2012 ha svolto funzioni di supporto, orientamento (molte le problematiche giuridiche attinenti la “natura” della sperimentazione), di ausilio nella gestione del monitoraggio nazionale, che si è realizzato con un duplice strumento:

- a) Un questionario strutturato è stato inviato ad ogni scuola sperimentale nel mese di giugno 2015. Le risposte sono oggetto di una distinta trattazione.
- b) Un monitoraggio qualitativo, rivolto ad un gruppo più limitato di scuole-campione, di cui si dà conto nel presente report.

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. 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. In qualche caso sono stati attivati servizi FAQ. Diffusa la consulenza telefonica a cura dei membri degli staff.

Limitata è risultata l’iniziativa delle associazioni professionali dei docenti, comunque presente in alcune regioni attraverso l’organizzazione di momenti di confronto e approfondimento. Ridotto l’apporto strutturato delle Università, anche in relazione ai tempi ristretti della sperimentazione.

### 8.3 Le scuole coinvolte nei focus group

Era stato suggerito agli Staff regionali Indicazioni/2012 di contattare per i focus group dalle 3 alle 5 scuole in ogni regione. In alcuni casi il campione delle scuole prescelte è stato maggiorato, per ragioni di rappresentatività territoriale. La scelta, in linea di massima, si è orientata verso realtà scolastiche con esperienze pregresse in tema di ricerca e formazione sulla didattica per competenze.

**Tabella 15** – Numero di scuole coinvolte nei focus group

| Regione               | Scuole coinvolte nei focus |
|-----------------------|----------------------------|
| Abruzzo               | 4                          |
| Basilicata            | 2                          |
| Calabria              | 5                          |
| Campania              | 5                          |
| Emilia-Romagna        | 9                          |
| Friuli-Venezia Giulia | 3                          |
| Lazio                 | 5                          |
| Liguria               | 2                          |
| Lombardia             | 6                          |
| Marche                | 3                          |
| Molise                | 3                          |
| Piemonte              | 3                          |
| Puglia                | 6                          |
| Sardegna              | 2                          |
| Sicilia               | 5                          |
| Toscana               | 5                          |
| Umbria                | 2                          |
| Veneto                | 7                          |
| <b>Totale</b>         | <b>77</b>                  |



I focus si sono generalmente svolti con le modalità previste dalla nota 5039/2015 del MIUR.

In ogni scuola un primo incontro ha riguardato il Dirigente scolastico ed il suo staff (o il gruppo di progetto) ed un secondo, più esteso, il gruppo dei docenti coinvolti nel programma sperimentale (in genere una decina di docenti rappresentativi dei diversi livelli scolastici).

Gli incontri sono stati condotti da membri dello Staff regionale Indicazioni/2012, singolarmente o in forma di piccole équipes di 2 membri. Di ogni focus è stato redatto un verbale sulla base di una griglia predisposta per favorire il reporting degli elementi più significativi.

## 8.4 Le indicazioni emergenti dai focus

### - Struttura complessiva dei nuovi modelli

È stata generalmente apprezzata la struttura del nuovo modello, con il riferimento esplicito alle competenze-chiave europee (ritenute più asciutte dei 12 indicatori del profilo di uscita a 14 anni, per i quali si rilevano ridondanze). L'impostazione pedagogica (ripresa ed ampliata nelle "Linee guida" allegata alla circolare n. 3/2015) appare impegnativa, ma coerente con le Indicazioni/2012. La trasversalità fa meglio apprezzare la dimensione formativa del percorso scolastico (e "limita" la predominanza dei contenuti di conoscenza, ancora tipica della scuola).

In alcuni report si chiede di optare con più decisione per il riferimento alle otto competenze chiave europee, di cui gli elementi del profilo diventerebbero "descrittori", anche invertendo l'ordine di presentazione sulla scheda.

Il riferimento alle discipline "prevalenti", previsto nell'apposita colonna è stato considerato inopportuno, anzi da molti giudicato fuorviante perché reintroduce un richiamo troppo stretto agli apprendimenti disciplinari, facendo perdere la "qualità trasversale" della certificazione. Generalmente (ma non all'unanimità) se ne propone l'abolizione o un'ampia riformulazione. Resta però l'esigenza di ancorare in qualche modo (con descrittori?) le competenze trasversali ai traguardi delle discipline, interpretabili come evidenze delle competenze in fase di acquisizione.

Alcuni indicatori (si cita, ad esempio, l'indicatore di matematica per la scuola media, che nella sua ricca composizione non farebbe però emergere una o più competenze unificanti) sono presentati con un linguaggio troppo complesso, in altri casi riduttivo (ad esempio in italiano è assente un riferimento più ampio alla comunicazione ed è assente la scrittura). Altri appaiono di gestione complessa (ad esempio, si evidenzia la diversità di traguardi di competenza tra prima e seconda lingua straniera e la difficoltà a far coesistere le tre dimensioni espressive o il raggruppamento matematica-scienze-tecnologie).

Incertezze si riferiscono alle competenze digitali, circa la loro "attribuzione" didattica, le implicazioni pedagogiche, non sempre univoche, o la difformità di situazioni e di dotazioni tecnologiche (a scuola e a casa).

Alcune competenze sociali e relazionali appaiono ridondanti. Se ne propone spesso un accorpamento (es.: tra 10 e 11) o una diversa riformulazione (ad es.: per evitare il fraintendimento di un enunciato come quello di "ha cura di sé"). Alcune appaiono eccessivamente dense di "comportamenti attesi" dagli allievi (es.: la 6, la 9 e la 12).

Non risulta chiaro il possibile utilizzo del 13° indicatore (aperto): soprattutto quando dà conto di competenze acquisite fuori dal contesto scolastico (per alcuni questa dilatazione non appare corretta o comunque di difficile osservazione/rilevazione). Qualcuno vorrebbe spingere più a fondo questo profilo aperto, ad esempio per valorizzare le scuole secondarie di primo grado ad indirizzo musicale o altri particolari talenti degli allievi.

- 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.

Si auspica una formulazione più asciutta, chiara ed operativa dei 4 livelli. Qualche perplessità si riferisce al primo livello, ove la dicitura “opportunamente guidato” può prestarsi a qualche ambiguità (e non rilevarebbe effettive competenze). Pochi, invece, richiedono la presenza dello step “livello non raggiunto”.

In alcuni report, comunque, si chiede una migliore differenziazione tra il livello intermedio e quello elevato. Alcuni report parlano di profili idealizzati ed eccessivamente elevati.

Qualcuno vorrebbe evidenziare maggiormente – negli enunciati - la capacità di “scegliere” e di usare “creatività e originalità”.

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).

- Strumenti e forme di rilevazione delle competenze

La sperimentazione ha stimolato in molti casi la produzione (o il ri-uso intelligente) di una pluralità di strumentazioni di rilevazione: osservazioni sistematiche (è la modalità più diffusa); rubriche di osservazione (il loro uso è in aumento); diari di bordo, valutazioni autentiche, simulazioni, autobiografie cognitive (questi in misura ridotta). I tempi tuttavia sono stati troppo ristretti per un lavoro più accurato e sistematico. Alcuni segnalano la complessità nella rilevazione dei diversi aspetti che costituiscono una competenza (duplice rischio di approcci genericamente olistici o inutilmente frammentati).

La scuola primaria sembra dare per scontata l’osservazione sistematica, mentre la secondaria pur rilevandone il bisogno non si sente pronta.

Solo in alcuni casi si fa riferimento al tema dell’autovalutazione, alla ricostruzione degli apprendimenti realizzati, al posizionamento consapevole nello sviluppo delle competenze (e comunque ad una documentazione da analizzare e condividere tra insegnanti).

E’ diffusa l’esigenza di aiutare le scuole ad interpretare il significato degli indicatori e dei “livelli”. Alcuni propongono di corredare il documento di “rubriche” descrittive dei 4 livelli, per ciascuna delle competenze trasversali. Servirebbero, comunque, parametri o repertori per osservare/interpretare con maggiore sicurezza le competenze acquisite, disponendo di “evidenze”. Vengono segnalate esperienze in tal senso.

Sarebbe opportuno ancorare la rilevazione delle competenze all’osservazione in contesti reali, disponendo di una base esperienziale, di compiti unitari, di prodotti apprezzabili. Comunque si registra, tra i docenti di discipline diverse, l’aumento di osservazioni integrate su ambiti di competenze concordate.

Si raccomanda da più parti l’equilibrio tra momenti osservativi (con protocolli condivisi e snelli) e l’utilizzo di prove (aperte e strutturate), salvaguardando un clima positivo nella loro gestione.

Si lamenta l’onere aggiuntivo derivante dall’adozione di procedure di rilevazione e valutazione delle competenze (costruzione di check-list, di rubriche valutative, di prove ad hoc, ecc.). Non sempre è risultato pertinente il supporto del registro elettronico.

- Attenzione alle caratteristiche personali degli allievi

La personalizzazione della descrizione delle competenze viene considerato un aspetto positivo, ma non compiutamente garantito dal nuovo modello. Il 13° indicatore (in bianco) è stato utilizzato in pochi casi e comunque con modalità troppo differenziate (mentre sarebbe utile finalizzarlo alla “personalizzazione”).

Si segnala l’esigenza di una diversa trattazione del problema della certificazione per gli alunni con disabilità o con BES o DSA, per difficoltà di uso del documento integrale. In alcuni casi si suggerisce l’adozione di modelli flessibili o comunque personalizzabili (non essendo sufficiente il 13° indicatore aperto). Si rende necessario un approfondimento.

Sembra mancare un più preciso riferimento alla scuola inclusiva. In alcune sintesi si sottolinea come la didattica per competenze sia la più adatta a rivelare i talenti degli alunni e le loro caratteristiche personali (con riverberi positivi nel recupero e verifiche positive in sede di esame).

Qualche report chiede che la scuola possa adeguare il modello di certificazione al PEI/PDP.

In alcuni casi la terza colonna (riferimento alle discipline) è stata utilizzata per mettere in evidenza gli ambiti di successo personale degli allievi. Da chiarire la rilevazione/valutazione delle competenze acquisite in situazioni informali e non formali.

In diversi report si chiede di ampliare gli spazi per la personalizzazione delle certificazioni (anche se emerge la preoccupazione per il possibile proliferare di attestazioni di attività extrascolastiche o informali).

- Effetti sulle pratiche didattiche

Si manifesta la consapevolezza che il nuovo modello di certificazione, imperniato sulle competenze trasversali, implica una profonda revisione della didattica (ad esempio, centrata su problemi o su compiti di realtà e comunque su un allievo attivo in situazioni diverse dalla lezione/verifica) per cui la scuola non sembra ancora preparata. Ci si rammarica che il tempo previsto per la sperimentazione non fosse adeguato.

Le scuole che si sono impegnate nelle misure di accompagnamento per il primo ciclo appaiono più attrezzate e pronte a modalità innovative di progettazione curricolare, a didattiche ispirate a compiti di realtà, alla elaborazione di strumenti per la descrizione delle competenze. In ogni caso, l’esperienza pregressa di molte scuole in materia di didattica per competenze fa la differenza.

Resta la preoccupazione per uno scollamento con la scuola “reale” (ove si vive come un dilemma la polarità discipline/competenze”), con particolare riferimento alla scuola secondaria di I grado. Spesso la didattica per competenze viene associata ai progetti (soluzione parziale, comunque da incoraggiare, se incide sulle didattiche disciplinari, incrementando operatività, iniziativa, integrazione dei diversi apporti).

Nelle realtà più mature si è notato un incremento di utilizzo di didattiche innovative non trasmissive (didattiche per compiti, situazioni problema, laboratori, ecc.). In molte scuole si è concordato di sperimentare almeno una unità di apprendimento trasversale. Va superata la contrapposizione tra contenuti di conoscenza e competenze.

La sperimentazione ha stimolato in molte scuola un rinnovato lavoro collegiale tra i docenti (e dialogo tra le discipline). Sono da ipotizzare momenti di elaborazione per dipartimenti ed un raccordo tra classi parallele (disponendo dei tempi necessario). L’eccessiva numerosità delle competenze da trattare rende – a detta di alcuni - più complessa la gestione del momento valutativo nel consiglio di classe.

È apprezzata la presenza di un documento di certificazione comune, perché può agevolare una cultura della valutazione maggiormente condivisa tra scuola elementare e scuola media, e favorire l’elaborazione di un curriculum verticale per competenze, in cui dar conto della connessione tra profilo,

traguardi (standard), conoscenze ineludibili, esperienze esemplari, rubriche di osservazione.

- Livelli di leggibilità dello strumento

Il linguaggio dei modelli di certificazione appare tecnicamente corretto e professionale (qualcuno ne auspica il mantenimento), ma non adatto ai genitori (ad esempio la diversa interpretazione dei termini di “compito”, “problema” negli enunciati dei livelli).

Il significato delle competenze dovrebbe apparire più esplicito, univoco ed evidente, nonostante siano state numerose le iniziative informative rivolte ai genitori. Ad esempio si segnala il possibile il fraintendimento della dicitura “imprenditorialità” da sostituire con “intraprendenza”.

Viene percepita una certa difficoltà da parte delle famiglie a comprendere pienamente il significato del nuovo documento. Se il destinatario della certificazione sono i genitori occorre semplificare il linguaggio di presentazione (e comunque rinforzare la mediazione comunicativa, anche nei contesti multiculturali) e sfoltire gli indicatori (il riferimento alle competenze europee potrebbe aiutare).

I genitori sembrano preoccupati di “ritrovare” una corrispondenza tra le competenze trasversali (ed i diversi livelli) e le discipline (con i loro voti).

Il valore “sociale” della certificazione è ancora debole nella percezione dei genitori e degli stessi insegnanti. Qualcuno ne teme l’effetto predittivo.

Occorre coinvolgere i genitori, che potrebbero concorrere allo sviluppo delle competenze dei loro ragazzi se opportunamente informati sull’impianto pedagogico del costruito.

Qualche richiesta si riferisce ad una migliore e più ariosa impaginazione dei modelli a stampa.

- Raccordi verso la scuola dell’infanzia ed il biennio successivo

In generale, la presenza di istituti comprensivi può favorire il lavoro collaborativo tra i docenti dei diversi livelli.

Resta aperto il problema del collegamento con la scuola dell’infanzia. In alcuni casi se ne lamenta l’assenza, in altri si vorrebbe introdurre una certificazione “soft” sulla base delle competenze indicate nel profilo di uscita dalla scuola dell’infanzia (Indicazioni/2012), per garantire l’unitarietà del percorso 3-14 anni.

Il raccordo con l’infanzia non dovrebbe limitarsi alla “presentazione” dei bambini, ma – secondo alcuni report – favorire uno sguardo evolutivo sullo sviluppo delle competenze (al di fuori della logica degli standard). Gli eventuali strumenti dovrebbero aiutare i docenti a leggere il rapporto tra contesto educativo e risposte dei bambini.

Dai più si considera disallineato il modello di certificazione per la terza media con quelli in uso al termine del biennio della secondaria superiore. Oltre ad auspicare un lavoro di raccordo, di formazione e di ricerca in comune, in taluni report si chiede un maggiore avvicinamento tra i due modelli del primo e secondo ciclo, anche in via sperimentale, ad esempio utilizzando il riferimento agli assi/ambiti culturali.

Qualcuno richiede di riaprire il discorso del portfolio dell’alunno, da utilizzare per una documentazione formativa che accompagni gli allievi lungo l’intero percorso.

Si prende atto positivamente che in molte realtà i docenti del 2° grado sono stati inseriti in progetti di formazione integrati tra docenti dei diversi livelli, ma occorre fare di più: la certificazione dovrebbe essere considerata “moneta di scambio” comune tra i diversi gradi e ordini di scuola.

Occorre rinnovare in profondità le pratiche di orientamento. Qualche report suggerisce l’inserimento di un indicatore ad hoc.

## 8.5 Questioni di natura giuridica e amministrativa

In diversi report si segnala qualche incertezza sul concetto di adozione sperimentale, sui margini di manovra per la modifica dello strumento, sulle condizioni didattiche necessarie a monte, sul ruolo “giocato” dal dirigente scolastico nell’adesione all’innovazione. La coesistenza di due canali (ordinario e sperimentale) ha alimentato ulteriori dubbi.

Si auspica un intervento legislativo che chiarisca *erga omnes* il superamento dell’attribuzione del voto alla certificazione delle competenze, per fugare ogni dubbio in merito alla legittimità dell’operazione. Opportuno un raccordo più esplicito tra 1° e 2° ciclo, mentre qualche voce si leva per esprimere qualche perplessità circa la presenza della certificazione al termine della scuola primaria (ove dovrebbe assumere il valore esclusivamente di documentazione).

Ci si chiede se l’adozione di strumenti e prove di valutazione delle competenze debba essere in qualche modo formalizzata nei competenti organi collegiali. Va ulteriormente chiarita la distinzione tra le operazioni di “certificazione” (ed il loro valore) e quelle di “valutazione degli apprendimenti”.

Una specifica attenzione dovrebbe essere posta alla certificazione per alunni con disabilità “severe” e per alunni di recente immigrazione.

Si fa notare che il consiglio orientativo inserito nel modello di certificazione (giugno) è disallineato rispetto ai tempi effettivi di utilizzo (gennaio). Un buon consiglio orientativo deve essere già disponibile in tempo utile per l’iscrizione alla scuola secondaria di II grado.

Ancora dibattuta, nonostante i chiarimenti forniti dal MIUR con nota 5616 del 17/6/2015, la titolarità del rilascio della certificazione (al termine dello scrutinio finale e non in esito all’esame di Stato) e sui diversi tempi logici e cronologici della compilazione. In casi limitati si segnala l’utilizzo della certificazione come momento propedeutico all’ammissione all’esame (procedura raccomandata nel caso dell’educazione degli adulti). Alcuni chiedono di non escludere la prova d’esame come momento di verifica di competenze “agite”.

Di riflesso si pone il problema della elaborazione e consegna di almeno due distinti documenti: a) il modello di certificazione, b) l’attestato di superamento dell’esame di Stato. In questo secondo caso dovrebbe trattarsi di certificato sostitutivo del diploma.

Da alcuni si auspica che il documento di certificazione sia fatto pervenire alla scuola successiva, a prescindere dall’autorizzazione dei genitori. Ma c’è anche chi vorrebbe far diventare la consegna ai genitori un’occasione di crescita di consapevolezza educativa.

Resta aperto il problema del rilascio della certificazione delle competenze in casi specifici: alunni privatisti, frequentanti scuole carcerarie, istruzione ospedaliera e domiciliare, CPIA.

## 8.6 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.

Se costruiamo una ideale classifica (sulla base delle ricorrenze delle segnalazioni dei 18 staff regionali)<sup>2</sup> vedremmo emergere queste priorità:

1. Eliminare il riferimento (che si rintraccia nella terza colonna della scheda di certificazione) all’apporto delle discipline alla “costruzione” delle competenze trasversali (11 segnalazioni) o

---

<sup>2</sup> Il report dell’USR Calabria non riporta le sintesi regionali, ma rimanda agli esiti dei singoli focus con le scuole, che sono stati comunque analizzati. Alcuni USR, inoltre, invece di sintesi ad hoc hanno rimandato alle osservazioni analitiche già presentate, senza segnalare esplicite priorità. I dati quantitativi che si riportano sono da considerare tendenze di frequenza.

- almeno rendere più chiaro e meno ambiguo il riferimento;
2. Ridurre o accorpare alcune delle competenze sociali e civiche, considerate sovrabbondanti (8 ricorrenze);
  3. Predisporre soluzioni alternative per il rilascio della certificazione delle competenze ad alunni disabili, DSA o con BES (7 ricorrenze);
  4. Semplificare il linguaggio complessivo del documento di certificazione, con riferimento alla leggibilità da parte dei genitori (7 ricorrenze);
  5. Valutare l'impatto della diversa modalità utilizzate per la certificazione delle competenze (livelli) e per la valutazione degli apprendimenti (voti in decimi). In alcuni report si propone esplicitamente il superamento del voto in decimi per il primo ciclo (5 ricorrenze);
  6. Introdurre modifiche specifiche alla configurazione di alcuni indicatori di competenza (complessivamente 10 ricorrenze, però riferite ad indicatori diversi, prevalentemente quelli attinenti alle competenze sociali e civiche).

Alcune altre indicazioni di priorità (generalmente presenti con 2-3 ricorrenze) si riferiscono alle richieste di:

- Modificare la descrizione degli indicatori di lingua straniera, in particolare per la seconda lingua straniera della scuola secondaria (4 ricorrenze);
- Ancorare le competenze del profilo (prima colonna) alle 8 competenze chiave europee (seconda colonna), anche invertendo l'ordine di presentazione;
- Rivedere l'indicatore in cui sono registrabili esperienze extra-scolastiche ed elementi di personalizzazione;
- Utilizzare un linguaggio più mirato e articolato per differenziare la descrizione di taluni indicatori;
- Separare i componenti dell'indicatore che mantiene integrati arte, musica e motoria;
- Configurare uno spazio specifico per le scuole ad indirizzo musicale
- Corredare il documento di rubriche o liste di descrittori (dei quattro livelli).

Una sola ricorrenza si riferisce ad alcuni aspetti specifici:

- introdurre una certificazione al termine della scuola dell'infanzia; eliminare o riallineare il consiglio orientativo; alleggerire gli enunciati dei 4 livelli; aggregare gli indicatori in aree/assi; sensibilizzare le famiglie; semplificare radicalmente la documentazione amministrativa da rilasciare al termine del primo ciclo.

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

## 8.7 Suggerimenti per la prosecuzione delle misure di accompagnamento

In molti report si segnala che la tempistica con cui è giunta la circolare n. 3/2015 ha impedito il dispiegarsi di effettive modalità sperimentali. Si chiede quindi che il prossimo anno sia dedicato ad una più distesa e compiuta sperimentazione.

Necessità di un piano nazionale di formazione sul tema della valutazione e sulle innovazioni in materia di certificazione, coinvolgendo anche gli staff regionali. La formazione dovrebbe riferirsi alle pratiche didattiche coerenti con i nuovi modelli, nell'ottica di implementare i nuovi modelli.

La formazione dovrebbe assumere un 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, ecc.

Le misure di accompagnamento alle Indicazioni/2012 rappresentano la sede più opportuna per dare maggiore rilievo ad attività di formazione sulle competenze (progettazione e valutazione). Le attività formative dovrebbero essere sistematiche e obbligatorie. Sono preferibili attività a livello di istituto (per tutti i docenti) piuttosto che diffuse per pochi in rete.

Le metodologie formative dovrebbero ispirarsi allo scambio tra pari, all'autoformazione con materiali strutturati, a laboratori di ricerca-azione, in piccoli gruppi (magari aiutando i docenti a ripensare e ristrutturare le attività che già si fanno). Le migliori pratiche dovrebbero essere repertorate e retribuite.

Nelle attività formative non vanno dimenticati saperi disciplinari e le relative didattiche, recuperando esperienze significative (come PQM).

Sono da incentivare le connessioni tra competenze sociali e civiche indicate nella certificazione e quanto viene suggerito negli indicatori del RAV (Rapporto di Autovalutazione). I due documenti dovrebbero essere riletti alla luce di una necessaria complementarità.

Molte scuole sono impegnate (o disponibili per i prossimi anni) in attività di studio ed elaborazione di strumenti di rilevazione coerenti con la nuova impostazione della certificazione. Sarebbe opportuno giungere a repertori validati di prove di verifica per competenze. In alcune regioni queste azioni sono in fase di programmazione avanzata.

Gli insegnanti vanno aiutati ad adottare modalità di lavoro per competenze, superando approcci trasmissivi in favore di didattiche attive, laboratoriali e una rigorosa selezione dei contenuti significativi e abilità da consolidare.

Vanno studiate strategie utilizzabili dai consigli di classe e dai colleghi dei docenti per fornire una impostazione unitaria all'impegno delle scuole, superando la dicotomia tra approccio analitico e approccio olistico alla descrizione delle competenze.

Vanno predisposte le condizioni giuridiche ed organizzative per rendere possibile un effettivo lavoro collegiale tra i docenti. Così come un occhio di riguardo dovrebbe essere posto alle risorse e alle strutture.

Si auspica che la revisione e l'adozione definitiva degli strumenti di certificazione siano accompagnate da seminari nazionali di validazione e comunque da un maggior raccordo tra livello territoriale e livello nazionale.



## ***PARTE D: CONCLUSIONI E LINEE DI TENDENZA***

### ***9. Un anno di sperimentazione: prime sintesi e domande aperte***

#### **9.1 Il nuovo modello alla prova delle scuole**

Le scuole, nelle risposte fornite al questionario di monitoraggio rivolto capillarmente a tutte le istituzioni scolastiche partecipanti alla sperimentazione (e nei focus qualitativi con un gruppo più ristretto di scuole), dimostrano di aver colto gli elementi innovativi della proposta contenuta nella circolare n. 3/2015 così come viene illustrata nelle “Linee Guida” allegate. Sono elementi di condivisione i seguenti aspetti:

- il riferimento esplicito alle Indicazioni/2012, alla cultura pedagogica sottesa, all’idea di un curriculum orientato alle competenze, i cui elementi prescrittivi sono il profilo in uscita e i traguardi di competenza delle discipline, nell’alveo di una scuola inclusiva;
- il richiamo al profilo delle competenze del lo studente 14enne (che rappresenta la finalità generale della scuola del primo ciclo) come utile riequilibrio dell’asse formativo della scuola di base, che non è comprimibile nelle sole discipline del curriculum obbligatorio;
- la ricchezza del profilo formativo del 14enne, che appare quasi sovrabbondante nel versante delle competenze personali, sociali, civiche ed invece più sobrio in quelle cognitive, direttamente riferibili alle discipline;
- la presenza di una certificazione intermedia per la quinta classe elementare, per regolare la progressione del percorso formativo di base, nell’ottica di un curriculum verticale;
- il rimando esplicito tra le competenze del profilo del 14enne e le 8 competenze-chiave del documento europeo. Rimane aperto il dilemma del doppio riferimento: quello italiano (prima colonna del modello) o quella europea (seconda colonna);
- il riferimento alle discipline presente nella terza colonna del modello, ove appare la dicitura “tutte le discipline alimentano le competenze trasversali...”; il passaggio, però, è foriero di interpretazioni diverse e di ambiguità. Se ne chiede una profonda revisione;
- l’ancoraggio delle competenze “soft” (profilo finale) alle competenze “dure” (discipline) e la loro reciproca relazione richiedono una soluzione nuova, non semplicista e praticabile;
- la scala a 4 livelli per l’apprezzamento delle competenze, che esprimono una progressione aperta a partire da un livello iniziale (non negativo) che segnala attenzione pedagogica a competenze in fase di prima manifestazione...;
- il vettore che spiega la progressione dei livelli è relativo alla padronanza e al ri-uso intelligente di conoscenze e abilità, alla consapevolezza del proprio agire. Il criterio si riferisce a: novità delle situazioni da affrontare, complessità delle soluzioni, autonomia nelle procedure cognitive e nei comportamenti relazionali;
- i livelli non rappresentati da voti numerici, che tendono a cristallizzare le situazioni e che richiamano operazioni puramente aritmetiche;
- l’indicatore aperto che può mettere in risalto particolari talenti o aspetti non considerati dalla griglia ufficiale, per personalizzare la valutazione ed imprimere un valore orientativo e formativo alla certificazione;
- il giudizio orientativo, che dovrebbe essere finalizzato non ad una scontata scelta dell’ordine scolastico successivo, ma al rafforzamento della capacità di auto-orientarsi (didattica orientativa);
- esigenza una semplificazione comunicativa del nuovo documento, tenendo conto della prevalente finalità di informazione/coinvolgimento dei genitori nella conoscenza dei livelli di competenza

acquisita dai loro figli.

## 9.2 Uno sguardo di sintesi

Delle molte considerazioni che si possono fare sui dati che emergono dal monitoraggio nazionale si vuole qui richiamare l'attenzione su quelli riportati nella tabella 4 del report con la quale si entra nel merito dello strumento proposto in vista della sua adozione definitiva.

Abbiamo scelto di soffermarci su questa tabella perché riteniamo che contenga gli elementi più ricchi di implicazioni per gli sviluppi successivi del modello di certificazione in corso di sperimentazione.

Nella tavola seguente viene riportata una prima elaborazione dei dati nella quale i valori delle risposte sono espressi in percentuale; cioè rispondono alla domanda: in che percentuale le scuole hanno risposto “molto” o “abbastanza” o “poco” o “per niente” a ciascuno degli aspetti proposti?

Nella stessa tabella sono state introdotte due colonne (in rosso). Nella prima vengono sommate le percentuali delle risposte “molto” e “abbastanza”. Nella seconda si fornisce un indice numerico di sintesi (valore ponderato) per ogni risposta: dal valore minimo “1” (tutti hanno risposto “per niente”) al valore massimo “4” (tutti hanno risposto “molto”).

**Tabella 16 - Uno sguardo di sintesi**

| <b>Quanto sono stati apprezzati i seguenti aspetti del modello sperimentale di certificazione?</b> | <b>Molto</b> | <b>Abbastanza</b> | <b>Molto +<br/>Abbastanza</b> | <b>Poco</b> | <b>Per niente</b> | <b>Valore ponderato</b> |
|--|--------------|-------------------|-------------------------------|-------------|-------------------|-------------------------|
| Riferimento al Profilo dello studente  | 43,4         | 52,2              | <b>95,6</b>                   | 4,0         | 0,4               | <b>3,4</b>              |
| Riferimento alle competenze chiave europee   | 62,2         | 34,8              | <b>97,0</b>                   | 2,6         | 0,3               | <b>3,6</b>              |
| Riferimento alle discipline maggiormente coinvolte nello sviluppo di ciascuna competenza           | 28,2         | 48,2              | <b>76,4</b>                   | 19,0        | 4,6               | <b>3,0</b>              |
| Uso di indicatori di livello in luogo dei voti decimali per la valutazione delle competenze        | 70,3         | 24,6              | <b>94,9</b>                   | 4,2         | 0,8               | <b>3,6</b>              |
| Mancanza di un livello negativo di valutazione   | 59,1         | 25,4              | <b>84,5</b>                   | 11,1        | 4,3               | <b>3,4</b>              |
| Presenza di uno spazio libero, destinato a segnalare competenze personali aggiuntive               | 55,4         | 30,6              | <b>86,0</b>                   | 10,8        | 3,1               | <b>3,4</b>              |
| Presenza di un consiglio orientativo (solo nella certificazione alla fine del primo ciclo)         | 51,5         | 34,6              | <b>86,1</b>                   | 7,9         | 6,0               | <b>3,3</b>              |
| Certificazione distinta dalla valutazione conclusiva dell'esame finale del primo ciclo             | 58,2         | 28,3              | <b>86,5</b>                   | 7,3         | 6,2               | <b>3,4</b>              |

Media ponderata: Molto = 4, Abbastanza = 3, Poco = 2; Per niente = 1

Dalla tabella si possono ricavare chiaramente le seguenti osservazioni.

Il 95,6% delle scuole sperimentatrici (valore ponderato 3,4) apprezza molto o abbastanza il riferimento al profilo dello studente stabilito come obiettivo generale del sistema scolastico italiano nelle Indicazioni nazionali 2012.

Allo stesso tempo, però, il 97,0% delle scuole sperimentatrici (valore ponderato 3,6) apprezza molto o abbastanza il riferimento alle competenze-chiave europee indicate come “orizzonte di riferimento verso cui tendere” nelle stesse Indicazioni nazionali 2012.

Il 94,9% delle scuole sperimentatrici (valore ponderato 3,6) apprezza l’uso di indicatori di livello in luogo dei voti decimali. Si tenga conto che la norma prevede che per la scuola primaria le competenze siano “descritte e certificate” mentre al termine della scuola secondaria di primo grado la loro valutazione deve essere espressa in decimi (articolo 8, DPR n. 122/2009). Questo significa che, volendo adottare definitivamente un sistema descrittivo non decimale del livello di acquisizione delle competenze, sarà necessaria una norma che abroghi la norma precedente (legge n. 169/2008). Questa modifica legislativa potrebbe, ad esempio, essere inserita nel decreto delegato previsto dal comma 181, lettera i, punto 1 della legge n. 107/2015.

L’84,5% delle scuole sperimentatrici (valore ponderato 3,4) apprezza molto o abbastanza la mancanza di un livello negativo di valutazione delle competenze.

### 9.3 Alcune riflessioni sui feed-back provenienti dalle scuola

Le prime due osservazioni, pur rappresentando un incontestabile riconoscimento di entrambi i riferimenti normativi su cui è imperniato il modello, fanno allo stesso tempo sorgere il dubbio che le scuole interpellate considerino ridondanti i due riferimenti simultanei. In altri termini si potrebbe ipotizzare di ancorare le competenze al solo profilo dello studente o alle sole competenze chiave. Purtroppo però la formulazione della domanda, e le conseguenti risposte date dalle scuole, non consentono di sciogliere questo importante nodo. Segnaliamo però che anche nel corso di alcuni focus svolti nelle scuole, e durante le audizioni con gli esperti, è stata avanzata da alcuni l’ipotesi di mantenere uno solo dei riferimenti.

Sulla preferenza per i quattro livelli descrittivi rispetto alla votazione in decimi va detto che si tratta di un orientamento del tutto coerente con le severe critiche che molti esperti espressero all’indomani del varo del decreto. È noto, ad esempio, che l’EQF (European Qualification Framework) definisce 8 livelli per le competenze ma non si tratta di livelli di intensità della stessa competenza, bensì di otto diversi “profili di competenza” che lo studente o il professionista devono conseguire, o dimostrare, mano a mano che avanzano in un percorso di studio o di lavoro. Alcuni studiosi affermano che “pretendere di affermare che una competenza è misurabile è tutto da dimostrare” (cfr. P. Reggio), così come nella maggior parte delle abilitazioni professionali il possesso di una competenza è attestato attraverso una dichiarazione sintetica ma non da un parametro di intensità: “sa guidare l’elicottero”; “sa fare una perizia calligrafica”; “sa calcolare il cemento armato di un pilone autostradale”.

Il compromesso che sembra più ragionevole, e che le scuole dimostrano di apprezzare, è quello di graduare non già l’intensità “secca” della competenza quanto le condizioni e il grado di autonomia e originalità che caratterizzano la competenza dimostrata da ciascun alunno nei vari campi proposti.

Per quanto riguarda, infine, l’apprezzamento della mancanza di un livello negativo, che invece è presente nel modello adottato al termine dell’obbligo (DM 9/2010), riteniamo si tratti di un segnale

particolarmente significativo. Non è infatti scontato che i docenti accettino il fatto che in nessun caso si possa dire che uno studente non possiede una determinata competenza, indipendentemente dalle condizioni nelle quali tale competenza può esprimersi. La maggior parte dei docenti sembra dunque accogliere un principio pedagogico inclusivo, centrato sullo studente, secondo il quale ciascuno, anche il più debole, deve potersi appropriare delle competenze fondamentali previste dalle Indicazioni nazionali, sia pure in condizioni protette e con l'aiuto di specifici strumenti. In questo modo dalla più ovvia delle competenze (come, ad esempio, la comunicazione nella propria lingua) alla meno scontata in ambito scolastico (come, ad esempio, la cura e il rispetto di sé) la scuola si sente responsabile di individuare, per ciascun alunno, le condizioni che gli consentono di esprimerle, anche in presenza di modestissime potenzialità o di severi deficit psicofisici o sociali.

Queste ultime considerazioni portano a ritenere che, nel caso di alunni con disabilità o con altri bisogni educativi speciali, la certificazione delle competenze debba essere consegnata insieme al PEI o al PDP, o ad un loro estratto.

#### 9.4 I nodi da sciogliere

Queste e altre questioni emergenti dalle osservazioni delle scuole ci ricordano che i nuovi modelli di certificazione non rappresentano solo il “cambio” di format di un attestato, perché implicano una retro-azione sulle pratiche valutative, didattiche e progettuali. Tutto ciò richiede adeguati tempi di sedimentazione. Non in tutte le scuole c'è una storia pregressa di ricerca sulle competenze (sulla valutazione formativa, sul curriculum verticale, sulle didattiche operative, ecc.), anche se l'adozione delle Indicazioni/2012 ha stimolato un generale riorientamento delle pratiche curriculari e didattiche.

Ecco perché la circolare n. 3/2015 ha prefigurato un itinerario sperimentale e non la semplice applicazione di un decreto ministeriale. L'ipotesi è che nell'anno scolastico 2015-16, una volta ricevute e analizzate le osservazioni delle scuole, lo strumento sia progressivamente “affinato” e sottoposto ad un ulteriore momento di “prova sul campo” attraverso la sua generalizzazione (cioè una ulteriore estensione), puntando soprattutto sulla rete delle scuole sperimentali.

La certificazione è un atto finale, che dovrebbe giungere al termine di un lavoro coerente sviluppato nel corso almeno di un anno intero. Solo attraverso una programmazione “a ritroso” diventa pensabile reimpostare a fondo il curriculum della scuola, in un'ottica di continuità verticale. Gli indicatori trasversali dovrebbero essere collegati in modo più esplicito con i “traguardi di sviluppo delle competenze”, individuati all'interno delle Indicazioni (per ogni disciplina). Emergono in proposito orientamenti diversi, da chi vorrebbe inserire questo richiamo ai “saperi” disciplinari (intesi come abilità conoscenze, competenze) direttamente sulla scheda della certificazione, in guisa di descrittori di ogni profilo di competenza. Altri ritengono che sia sufficiente fare riferimento al curriculum della scuola, che dovrebbe descrivere e rendere esplicito il rapporto tra il profilo formativo in uscita, i traguardi di sviluppo delle discipline, gli obiettivi di apprendimento prescelti, le possibili attività didattiche, le rubriche per l'osservazione delle competenze in fase di acquisizione.

#### 9.5 Le attività di ricerca delle scuole

Tra le attività di ricerca che potrebbero utilmente essere sviluppate nei prossimi mesi nelle reti di scuole sperimentatrici un posto di rilievo dovrebbero avere quelle relative alla rilevazione delle competenze (nel senso più ampio del termine). È utile richiamare una pluralità di strumenti, relativi agli apprendimenti (prove semistrutturate, aperte, situazioni-problema, compiti di realtà, produzioni degli allievi, diari di bordo, rubriche), agli atteggiamenti (strumenti di osservazione dei processi messi in atto,

comportamenti pro-sociali, spirito di iniziativa, livelli di collaborazione, capacità di assumere decisioni, di coinvolgere gli altri, ecc.), alla dimensione riflessiva (strumenti per verificare la capacità di autovalutazione, di ricostruzione delle esperienze, di leggere i contesti, di collegare i nuovi apprendimenti alle esperienze pregresse, consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti).

Il nuovo sistema di certificazione certamente retro-agisce sulle pratiche didattiche: quali scelte didattiche e metodologiche possono favorire la promozione delle competenze? Sono chiamate in causa didattiche operative, partecipate, laboratoriali. E, dunque, gli ambienti di apprendimento, le risorse da utilizzare, la gestione del tempo, l'organizzazione della classe, lo stile di insegnamento, la costruzione di un clima sociale favorevole.

Le scuole potranno poi verificare quali architetture curriculari siano coerenti con la promozione delle competenze, quali i percorsi disciplinari più appropriati, come favorire il dialogo tra le discipline e i saperi, quale intreccio con il profilo di uscita, come articolare il curricolo verticale in termini di progressione delle esperienze.

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, con conoscenze durevoli che consolidano atteggiamenti e tratti della personalità, con l'integrazione tra aspetti cognitivi, motivazionali, sociali, in vista della formazione di persone sempre più autonome e responsabili.

Si tratta di un obiettivo ambizioso, che non può essere sviluppato in pochi mesi, ma che potrà accompagnare le scuole nei prossimi anni, in un lavoro di ripensamento del progetto educativo e delle pratiche didattiche, al di là della scadenza del rinnovo delle certificazioni.

## Appendice 1: il questionario

| Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.  |
|---|
| Informazioni sul questionario   |
| <p style="text-align: center;"><b>QUESTIONARIO<br/>CHIUSO</b></p>   |
| <p>Gentilissima/o Dirigente scolastico,<br/>in accordo con quanto stabilito dalla <a href="#">C.M. 3/2015</a> il presente questionario sottopone all'attenzione delle scuole interessate alcune domande, per riceverne osservazioni al termine della sperimentazione sui seguenti aspetti:</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>- la struttura complessiva dei nuovi modelli;</li><li>- l'utilizzo della scala a 4 valori (o a 3 valori);</li><li>- le forme di valutazione delle competenze utili a motivare l'attribuzione dei livelli di ciascuna competenza;</li><li>- la duttilità degli strumenti nel delicato equilibrio tra attenzione alle caratteristiche personali degli allievi e ancoraggio ad alcuni criteri comuni (standard) di definizione delle competenze;</li><li>- la capacità della strumentazione di ri-orientare le pratiche didattiche in coerenza con l'impostazione delle Indicazioni curriculari vigenti;</li><li>- il livello di fruizione e comunicabilità verso i genitori e l'esigenza di eventuali semplificazioni nel linguaggio;</li></ul> |
| <p>La preghiamo pertanto di compilare il presente questionario nel periodo che va <b><u>dal 15 giugno al 5 luglio</u></b>, facendo cortesemente attenzione alle indicazioni che seguono.</p>  |
| <p>o <b>Indicazioni per la compilazione:</b></p>  |
| <p>1) E' <b>NECESSARIO</b> rispondere a tutte le domande;</p>   |

Page 1

## Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.

2) Ove non altrimenti specificato, selezionare una sola risposta.

**Le sarà chiesto di fornire il consenso per trattamento dei dati personali**

*Grazie per la collaborazione!*

### **Info questionario**

Per informazioni e chiarimenti inviare un'e-mail a [Info Questionario IN Certificazione](#) (DG per gli Ordinamenti scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione - MIUR)



## Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.

### CONSENSO PER IL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI

1. Il/La sottoscritto/a, acquisite le informazioni di cui all'art. 13 della D. Lgs. 196/2003, ai sensi dell'art. 23 della legge stessa conferisce il proprio consenso al trattamento dei propri dati personali.

- SI  
 NO

## Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.

### DATI 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 1° grado  
 Istituto Comprensivo

6. Indirizzo della istituzione scolastica

7. CAP

8. Città

9. Provincia

10. Regione

11. Telefono

12. Indirizzo e-mail istituzionale

## Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.)

### ADOZIONE DEL MODELLO DI CERTIFICAZIONE

**13. L'istituzione scolastica ha partecipato negli anni scolastici 2013/14 o 2014/15 alle misure di accompagnamento (ricerca-formazione) delle Indicazioni Nazionali 2012?**

- Sì, come scuola capo-fila di rete  
 Sì, come scuola aderente ad una rete  
 No

**14. In quante classi della scuola primaria l'istituzione scolastica ha adottato nel corrente anno scolastico 2014/15 il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/2015?**

Numero classi   
Totale classi

**15. In quante classi della scuola secondaria di I grado l'istituzione scolastica ha adottato nel corrente anno scolastico 2014/15 il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/2015?**

Numero classi   
Totale classi

**16. Per quali motivi l'istituzione scolastica ha adottato, per il corrente anno scolastico 2014/15, il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/2015? In particolare, il modello di certificazione proposto:**

**(Questa domanda richiede al massimo 3 risposte)**

- consente di superare le incertezze di questi anni, con una proposta di carattere nazionale  
 è coerente con le Indicazioni/2012  
 presenta aspetti pedagogici che meritano di essere messi alla prova  
 corrisponde in buona parte al lavoro finora svolto dalla scuola in materia di valutazione  
 consente di semplificare alcune procedure  
 stimola l'adozione di una didattica per competenze  
 è stato fortemente voluto dalla dirigenza e dallo staff della scuola

### Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.

17. Nel caso in cui alcune classi dell'istituzione scolastica (o un intero grado scolastico) abbiano deciso di non adottare per il corrente anno scolastico 2014/15 il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/2015, per quali motivi principali ciò è avvenuto?

(Questa domanda richiede al massimo 3 risposte.

Se la scuola ha adottato il modello per tutte le scuole interessate si prega di non rispondere)

- La certificazione delle competenze è stata considerata un'inutile duplicazione del documento di valutazione (pagella)
- Il concetto di competenza è stato giudicato troppo vago e non traducibile in certificazione
- Il modello di certificazione proposto non corrispondeva alle scelte didattiche compiute dalla nostra scuola
- Il modello di certificazione proposto è stato ritenuto poco chiaro e ambiguo
- La proposta di sperimentazione non rientrava tra le priorità dell'istituto.
- La proposta è arrivata troppo tardi nel corso dell'anno e non c'era il tempo per avviare la sperimentazione.

## Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.

### IMPATTO SUL CURRICOLO E SULLA FORMAZIONE/INFORMAZIONE DEI DOCENTI

**18. In seguito all'adozione del modello sperimentale di certificazione delle competenze l'istituzione scolastica ha promosso attività di formazione o incontri degli insegnanti per discutere il nuovo strumento?**

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

**19. Nell'istituzione scolastica è stato formalizzato un nuovo curriculum ispirato alle Indicazioni/2012, riferibile al profilo dell'allievo ed ai traguardi per lo sviluppo delle competenze?**

- Sì, l'intero curriculum di istituto è stato rielaborato e adottato a seguito dell'emanazione delle Indicazioni/2012
- In parte, perché sono stati rielaborati e revisionati solo i curricula relativi ad alcune discipline
- No, ma ci sono gruppi di docenti che stanno lavorando alla elaborazione del curriculum
- No, perché la progettualità è stata dedicata ad altre urgenze e priorità
- No, perché si è deciso di mantenere il curriculum pre-esistente nell'istituto

## Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.)

### MODELLO DI CERTIFICAZIONE

20. La certificazione delle competenze dovrebbe essere rilasciata:

- al termine di entrambi i percorsi di studio del primo ciclo
- solo al termine della scuola secondaria di I grado
- solo al termine dell'obbligo di istruzione
- non è opportuna nessuna forma di certificazione

## Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.

21. Quanto sono stati apprezzati i seguenti aspetti del modello sperimentale di certificazione? (una sola risposta per ogni riga)

|   | Molto                 | Abbastanza            | Poco                  | Per niente            |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 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 maggiormente 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"/> |
| Mancanza di un livello negativo di valutazione  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Presenza di uno spazio libero, destinato a segnalare competenze personali aggiuntive        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Presenza di un consiglio orientativo (solo nella certificazione alla fine del primo ciclo)  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Certificazione distinta dalla valutazione conclusiva dell'esame finale del primo ciclo      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



## Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.

Molto                      Abbastanza                      Poco                      Per niente

**22. Il modello di certificazione mette in primo piano le dimensioni di competenza desumibili dal profilo di uscita dell'allievo. Come avete trovato questa scelta?**

**(Questa domanda richiede al massimo 3 risposte)**

- Opportuna perché sposta l'attenzione sulle competenze trasversali
- Opportuna, ma sarebbe necessario rendere più esplicito il riferimento ai traguardi delle discipline.
- Opportuna, ma è necessario semplificare e sfoltire i descrittori, facendoli corrispondere alle competenze chiave europee
- Non opportuna, perché rende troppo generici i riferimenti alle competenze culturali
- Non opportuna, perché troppo diversa da quanto previsto per la certificazione al termine dell'obbligo scolastico (assi culturali).
- Non opportuna, meglio lasciare il solo riferimento alle otto competenze chiave europee
- Altro

**23. Nel modello vengono indicate le otto competenze chiave europee. Come giudica questa scelta?**

**(Questa domanda richiede al massimo 2 risposte)**

- Ci avvicina ai sistemi educativi europei
- Facilita la lettura delle competenze contenute nel profilo dell'allievo
- Non è coerente con le pratiche didattiche più diffuse
- Mette in evidenza il carattere formativo delle competenze
- E' preferibile il solo riferimento alle competenze del profilo dell'allievo

### Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.)

24. Il modello di certificazione richiede di indicare quale sia l'apporto prevalente delle discipline allo sviluppo di ogni competenza trasversale. Come è stata interpretata questa scelta?

- Non è stato ben colto il significato di questa parte del modello
- E' stata indicata una disciplina prevalente chiamata in causa dalla competenza trasversale
- Sono state indicate due o più discipline che concretamente sono state attivate per didattiche integrate orientate alle competenze
- E' stata indicata la disciplina che per ogni specifico allievo ha stimolato lo sviluppo della competenza
- Sono state indicate la disciplina o le discipline nel cui ambito è stata osservata e valutata la competenza
- Non sono state indicate discipline specifiche

## Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.

25. Con quali strumenti sono stati informati i genitori sull'adozione del nuovo modello di certificazione?

(Questa domanda richiede al massimo 3 risposte)

- 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.
- Comunicazioni attraverso il sito web della scuola.
- Informazioni nel corso dei consigli di classe/interclasse.
- Non è stata predisposta alcuna specifica informazione.

## Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.

### RI-ORIENTAMENTO DELLA DIDATTICA

**26. L'istituzione scolastica ha introdotto pratiche didattiche innovative alla luce del nuovo modello di certificazione?**

**(Questa domanda richiede al massimo 2 risposte)**

- Sono stati proposti alcuni compiti autentici per valutare competenze in "azione"
- Sono stati proposti alcune unità di apprendimento per stimolare lo sviluppo di competenze
- Le didattiche in uso nella istituzione scolastica sono già strutturate per competenze
- Non c'è stato tempo per progettare nuove unità didattiche per competenze
- L'adozione del nuovo modello di certificazione non implica necessariamente cambiamenti nelle didattiche

**27. Si ritiene adeguato l'uso di una scala a quattro livelli (avanzato, intermedio, base, iniziale) per la certificazione delle competenze o sarebbe preferibile una scala di soli tre livelli?**

- Vanno bene i quattro livelli indicati
- È meglio utilizzare tre soli livelli, eliminando quello iniziale

**28. E' adeguata la descrizione utilizzata per i quattro livelli di competenza?**

**(Questa domanda richiede al massimo 2 risposte)**

- I descrittori sono adeguati
- I descrittori sono adeguati ma il linguaggio non è sufficientemente chiaro
- I livelli sovrastimano le effettive competenze che gli allievi possono raggiungere
- Gli enunciati sono eccessivamente "densi" e mescolano concetti troppo differenziati
- Sarebbe opportuno uniformare la descrizione dei livelli previsti per i diversi livelli scolastici (primo ciclo e secondo ciclo)

## Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.

### METODI E STRUMENTI PER LA RILEVAZIONE DELLE COMPETENZE

29. La scuola ha utilizzato specifici strumenti per la rilevazione delle competenze da certificare?

- SI  
 NO

30. Quali metodi o strumenti sono stati prevalentemente utilizzati dalla scuola per rilevare le competenze?

(Questa domanda richiede al massimo tre risposte)

- Compiti autentici  
 Osservazione sistematica  
 Autobiografie cognitive  
 Diari di bordo  
 Rubriche valutative  
 Dossier dello studente  
 Portfolio dello studente  
 Forme di autovalutazione  
 Prove strutturate  
 Prove semistrutturate  
 Compiti ed esercitazioni tradizionali  
 Altro

## Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.

### COMUNICAZIONE E FRUIBILITA'

**31. Il modello sperimentale di certificazione consente di rispettare l'equilibrio tra le caratteristiche personali degli studenti e i traguardi delle competenze attesi per tutti?**

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

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

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

**33. Dopo aver utilizzato i nuovi modelli di certificazione li ritenete coerenti con le vigenti Indicazioni nazionali per il curricolo?**

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

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

- Il dirigente scolastico, da solo
- Lo staff di direzione
- Il docente referente/funzione strumentale
- Il gruppo di progetto (o comitato tecnico-scientifico)
- Il Collegio dei docenti
- Altro

**Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.**

**35. Nello spazio sottostante è possibile inserire un'osservazione, un suggerimento o un rilievo che l'Istituzione scolastica ritiene utile far pervenire alla Direzione generale competente e al Comitato scientifico nazionale**

**(Max. 250 caratteri)**



## Scheda di monitoraggio per la certificazione delle competenze(C.M.)

### Chiusura questionario

**36. 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

**37. Grazie della partecipazione!**

Escl

## *Appendice 2: indice delle tabelle e dei grafici*

### ***Tabelle***

|  |        |
|--|--------|
| <b>Tabella 1</b> - Numero delle istituzioni scolastiche rispondenti per regione.....   | pag.15 |
| <b>Tabella 2</b> -Motivi per cui l'istituzione scolastica ha adottato, per l'anno scolastico 2014/15, il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/2015.....               | pag.19 |
| <b>Tabella 3</b> -Motivi per cui l'istituzione scolastica non ha adottato, per il corrente anno scolastico 2014/15, il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/2015..... | pag.20 |
| <b>Tabella 4</b> - Apprezzamento di aspetti del modello sperimentale di certificazione.....  | pag.23 |
| <b>Tabella 5</b> - Valutazione del modello: le dimensioni di competenza desumibili dal profilo di uscita dell'allievo.....   | pag.24 |
| <b>Tabella 6</b> - Valutazione del modello: le otto competenze chiave europee.....   | pag.25 |
| <b>Tabella 7</b> - Valutazione del modello: le competenze trasversali.....   | pag.26 |
| <b>Tabella 8</b> - Strumenti per informare i genitori sull'adozione del modello di certificazione.....   | pag.28 |
| <b>Tabella 9</b> - Strumenti di introduzione di pratiche didattiche innovative.....  | pag.29 |
| <b>Tabella 10</b> - Adeguatezza della descrizione utilizzata per i quattro livelli di competenza.....  | pag.31 |
| <b>Tabella 11</b> - Metodi o strumenti usati per rilevare le competenze.....   | pag.33 |
| <b>Tabella 12</b> – Soggetti che hanno elaborato le risposte al questionario.....  | pag.36 |
| <b>Tabella 13</b> - Frequenze grezze e percentuali delle risposte aperte utilizzate dalle scuole nelle diverse regioni.....  | pag.37 |
| <b>Tabella 14</b> - Frequenze grezze e valori percentuali dei temi emersi nelle risposte aperte.....   | pag.38 |
| <b>Tabella 15</b> – Numero di scuole coinvolte nei focus group.....  | pag.43 |
| <b>Tabella 16</b> - Uno sguardo di sintesi.....  | pag.52 |

### ***Grafici***

|   |        |
|---|--------|
| <b>Grafico 1</b> - Tipo di istituzione scolastica.....  | pag.16 |
| <b>Grafico 2</b> - Tipologia di scuola.....   | pag.17 |
| <b>Grafico 3</b> – Partecipazione alle misure di accompagnamento alle Indicazioni Nazionali negli anni scolastici 2013/14 o 2014/15.....  | pag.17 |
| <b>Grafico 4</b> – Percentuale delle classi che hanno adottato il modello di certificazione delle competenze all'interno degli istituti scolastici che hanno partecipato nell'anno scolastico 2014/15 alla sperimentazione di cui alla CM 3/2015..... | pag.18 |
| <b>Grafico 5</b> - Motivi per cui l'istituzione scolastica ha adottato, per il corrente anno scolastico 2014/15, il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/2015.....   | pag.19 |
| <b>Grafico 6</b> -Motivi per cui l'istituzione scolastica non ha adottato, per l'anno scolastico 2014/15, il  |        |

|   |         |
|---|---------|
| modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/2015.....   | pag.20  |
| <b>Grafico 7</b> - Promozione di attività di formazione o incontri degli insegnanti.....  | pag.21  |
| <b>Grafico 9</b> - Formalizzazione di un nuovo curriculum ispirato alle Indicazioni/2012.....   | pag.22  |
| <b>Grafico 10</b> - Valutazione del modello: le dimensioni di competenza desumibili dal profilo di uscita dell'allievo.....                       | pag.24  |
| <b>Grafico 11</b> - Valutazione del modello: le otto competenze chiave europee.....   | pag.25  |
| <b>Grafico 12</b> - Valutazione del modello: le competenze trasversali.....   | pag.26  |
| <b>Grafico 13</b> – Comunicazione e rilascio della certificazione.....  | pag.27  |
| <b>Grafico 14</b> - Strumenti per informare i genitori sull'adozione del modello di certificazione.....   | pag.28  |
| <b>Grafico 15</b> - Strumenti di introduzione di pratiche didattiche innovative.....  | pag.29  |
| <b>Grafico 16</b> - Adeguatezza della scala a 4 livelli.....  | pag.30  |
| <b>Grafico 17</b> - Adeguatezza della descrizione utilizzata per i quattro livelli di competenza.....   | pag.31  |
| <b>Grafico 18</b> - Utilizzo di strumenti specifici per la rilevazione delle competenze da certificare.....                                       | pag.32  |
| <b>Grafico 19</b> - Metodi o strumenti usati per rilevare le competenze.....  | pag.33  |
| <b>Grafico 20</b> - Rispetto dell'equilibrio tra le caratteristiche personali degli studenti e i traguardi delle competenze attesi per tutti..... | pag. 34 |
| <b>Grafico 21</b> - Chiarezza del modello di certificazione.....  | pag.34  |
| <b>Grafico 22</b> - Coerenza del modello con le vigenti indicazioni nazionali per il curriculum.....  | pag.35  |
| <b>Grafico 23</b> – Soggetti che hanno elaborato le risposte al questionario.....   | pag.36  |

**Appendice 3: Schede di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e al termine del primo ciclo d'istruzione**



Istituzione scolastica

.....

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

**Il Dirigente Scolastico**

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

tenuto conto del percorso scolastico quinquennale;

**CERTIFICA**

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

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

|    | <b>Profilo delle competenze</b>  | <b>Competenze chiave</b>  | <b>Discipline coinvolte</b>                                  | <b>Livello</b> |
|----|--|---|--|----------------|
| 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:<br>..... |                |
| 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:<br>..... |                |
| 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:<br>..... |                |
| 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:<br>..... |                |
| 5  | Si orienta nello spazio e nel tempo; osserva, descrive e attribuisce significato ad ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.   | Imparare ad imparare.<br>Consapevolezza ed espressione culturale.   | Tutte le discipline, con particolare riferimento a:<br>..... |                |
| 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:<br>..... |                |
| 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:<br>..... |                |
| 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:<br>..... |                |
| 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:<br>..... |                |
| 10 | Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti.<br>Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.  | Imparare ad imparare.<br>Competenze sociali e civiche.              | Tutte le discipline, con particolare riferimento a:<br>..... |                |
| 11 | Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune.<br>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:<br>..... |                |
| 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:<br>..... |                |
| 13 | L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:<br>.....<br>.....   |   |  |                |

Data .....

Il Dirigente Scolastico

.....



Istituzione scolastica

---

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

**Il Dirigente Scolastico**

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

tenuto conto del percorso scolastico ed in riferimento al Profilo dello studente;

**CERTIFICA**

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

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

|    | <b>Profilo delle competenze</b>  | <b>Competenze chiave</b>   | <b>Discipline coinvolte</b>                               | <b>Livello</b> |
|----|--|--|---|----------------|
| 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: .....   |  |   |                |

Sulla base dei livelli raggiunti dall'alunno/a nelle competenze considerate, il Consiglio di Classe propone la prosecuzione degli studi nel/i seguente/i percorso/i: .....

Data: .....

Il Dirigente Scolastico

.....



## ***Appendice 4: Decreto nomina gruppo di lavoro redazionale***

***Decreto Direttoriale Prot. 738, 13 luglio 2015***



*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;
- 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. 5039 dell’8 giugno 2015 avente ad oggetto il monitoraggio dell’adozione sperimentale dei nuovi modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo d’istruzione;

## 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 dell’adozione sperimentale dei nuovi modelli di certificazione delle competenze nel primo ciclo d’istruzione, così composto:

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>Giancarlo CERINI</b>  | Dirigente tecnico - Ufficio Regionale per l’Emilia Romagna - Coordinatore |
| <b>Gisella LANGE’</b>    | Ispettore tecnico di lingue straniere in quiescenza                       |
| <b>Daniela MARROCCHI</b> | Dirigente tecnico - MIUR  |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| <b>Teresa PASCIUCCO</b>     | Dirigente Amministrativo   |
| <b>Maria Rosa SILVESTRO</b> | Dirigente tecnico - MIUR   |
| <b>Mario VACCA</b>          | Docente utilizzato<br>Dipartimento per la Programmazione e la<br>Gestione delle Risorse Umane, Finanziarie e<br>Strumentali - 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.

**f.to IL DIRETTORE GENERALE  
Carmela PALUMBO**