In copertina:
Murale sulla strada di Borutta SS
verso la Chiesa di San Pietro di Sorres (XII sec.)
Photo: Fabio Di Pietro

La traduzione, l'adattamento totale o parziale,
la riproduzione con qualsiasi mezzo
(comprese le fotocopie, anche a uso interno
O didattico non autorizzate),
nonché la memorizzazione elettronica,
sono riservati in tutti i Paesi.

Progetto grafico:
Raffaele Di Pietro
www.runondown.wordpress.com

I QUADERNI DELL'AZUNI

a cura di
Fabio Di Pietro

La scuola delle qualità

formarsi e formare alle competenze

"La scuola che vorrei"

L'esperienza formativa del Liceo Azuni di Sassari
e la qualità nella certificazione delle competenze di base

Ogni atto che contribuisca alla riproduzione di una struttura costituisce anche un atto di produzione, una iniziativa nuova e in quanto tale può dare luogo a mutamento alterando quella struttura nello stesso momento in cui la riproduce, allo stesso modo in cui il significato delle parole cambia nel corso e proprio attraverso il loro uso.

(Giddens 1979).

Prefazione

Rosario Musmeci

La scuola è innanzitutto un *ambiente di apprendimento*, uno dei più significativi. Vorremmo poter affermare, anche con il contributo del progetto *La scuola che vorrei*, una scuola che sappia coniugare la sua essenza plurale con la capacità di mettere a disposizione la miglior offerta, in termini di efficace acquisizione e trasferimento di competenze, ai bisogni ed alle attese di ciascun allievo.

La scuola, abbandonata la retorica dell'*insegnamento* e del suo paradigma (cosa insegnare), deve avere il coraggio di focalizzare, definitivamente, la sua azione *sul soggetto che apprende*, e quindi sui suoi processi di apprendimento e sulle competenze, ed ancora sulla duplice necessità sia di riconoscere le competenze possedute da ciascun allievo, nell'ambito dello specifico processo di apprendimento – così come nella delicata fase di passaggio dal I al II ciclo di istruzione (*Competenze di passaggio* che indaga su questa delicata fase è il progetto sperimentale che, parallelamente a *La scuola che vorrei*, è stato promosso con la Regia dall'Assessorato Provinciale per l'anno scolastico 2012/2013) quanto alla conclusione del primo biennio del secondo ciclo di istruzione (con l'assolvimento dell'obbligo di istruzione) – sia di mettere alla prova, attraverso una lettura critica della qualità dei risultati ottenuti dall'Istituzione Autonoma, la capacità di assolvere in modo adeguato al suo compito.

Assolutamente decisiva è, pertanto, la lettura e l'analisi del sistema e dei contesti (fisico-spaziali e temporali) nell'ambito del quale si è chiamati ad operare; ma altrettanto importante è definire i più adeguati e specifici supporti all'apprendimento e le conseguenti situazioni organizzative – come facilitare ed accompagnare gli allievi nell'acquisizione o accomodamento dei loro saperi nel contesto dato – sia certificarne, infine, le competenze possedute alla conclusione dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

La scuola è lo spazio di azione dove si pratica l'*accoglienza*, la *condivisione*, la *progettazione* ed il *fare comune*; la scuola è, dunque, un luogo fisico, ma è innanzitutto lo spazio mentale, culturale, organizzativo, emotivo ed affettivo, di una comunità nell'ambito della quale agiscono ruoli e funzioni diverse nella prospettiva di un comune obiettivo.

In questi anni la scuola si è rinnovata, perlomeno ha tentato di farlo, sembrerebbe acquisita la consapevolezza che la scuola dell'autonomia richieda un profilo docente che, oltre alle specifiche *competenze epistemologico-didattico-disciplinari*, sappia coniugare *competenze psico-pedagogiche* che consentano di identificare di volta in volta, nella relazione tra docente ed allievo, le scelte che si palesano più opportune a partire dagli *obiettivi fondamentali del processo educativo*; e nello stesso tempo condivida l'insieme delle *competenze organizzative* e delle *competenze di ricerca e sperimentazione* che permettano al docente, nell'ottica del miglioramento continuo, di favorire sia una maggiore efficacia educativa (sviluppando la capacità di lavorare insieme ai propri colleghi anche di ordini di scuola precedenti e successivi, in funzione dell'attuazione del curricolo verticale), sia una maggiore efficacia del percorso didattico, delle metodologie e delle strategie considerate più utili per gli interventi individualizzati di sostegno o volti a colmare delle competenze che si rilevassero non adeguate.

Il lavoro che segue (con le opportune considerazioni che identificano l'esperienza ed i documenti che la definiscono), efficacemente illustrato dal dirigente scolastico e dagli interventi dei docenti e dagli esperti che hanno curato l'approccio alla formazione per la certificazione e la certificazione stessa del processo, rappresenta non solo un'importante esperienza di crescita della Comunità scolastica, ma, inoltre, un eccellente contributo che, messo alla prova e condiviso in ambito provinciale, potrà affermarsi quale buona pratica da diffondere ed in grado di identificare parte significativa del processo di valorizzazione cui tende l'insieme del sistema scolastico provinciale.

Voglio, infine, ringraziare l'insieme della comunità scolastica del Liceo D.A. Azuni che si è fatta carico di questa importante sperimentazione, la società di certificazione CERSIST srl, e gli esperti di Conforma scarl, che hanno accompagnato il delicato percorso di certificazione.

Introduzione

Massimo Sechi

Nel 2009 la conferenza Stato Regioni ha approvato il nuovo modello relativo alla certificazione delle competenze da rilasciare allo studente in uscita dalla scuola media.

Il modello prevede che siano certificate le competenze dei *quattro assi culturali* definiti nel *nuovo obbligo* del 2007 varato dal ministro Fioroni (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale) "*con riferimento alle otto competenze chiave di cittadinanza*"**:**

1. imparare ad imparare;
2. progettare;
3. comunicare;
4. collaborare e partecipare;
5. agire in modo autonomo e responsabile;
6. risolvere problemi;
7. individuare collegamenti e relazioni;
8. acquisire e interpretare l'informazione).

È evidente che la strada scelta porterà, attraverso ulteriori attribuzioni alle scuole, alla certificazione delle competenze in coincidenza con l'ultimo anno di scuola superiore.

Tali scelte impongono alle istituzioni scolastiche di secondo grado di dotarsi di strumenti e di logiche di processo, che si sommano al sistema classico di valutazione degli apprendimenti la cui espressione tuttora è sintetizzata con un voto unico espresso in decimi.

Il problema c'è e si identifica con la ricerca su cosa significa certificare le competenze e come valutarle, posto che i due sistemi di valutazione devono nella coesistenza garantire, allo stato attuale, entrambi i processi valutativi.

Il contesto richiede un'adeguata formazione, ma anche la volontà di ribaltare la tradizionale impostazione pedagogica: contraddistinguere l'arrivo come il punto di partenza.

«È quella che viene definita *programmazione a ritroso (backward design)* che ha come finalità la "comprensione profonda" e si sviluppa in 3 fasi:

1. identificare i risultati desiderati,
2. formulare prove capaci di accertare il raggiungimento dei risultati,
3. pianificare le attività di apprendimento» (ADIScuola).

Il che risulta l'esatto opposto di come oggi si valutano gli apprendimenti.

Posto che la professionalità della funzione docente salvaguarda la capacità di giungere anche ad una valutazione delle competenze, il problema che si è posto allo studio ed alla ricerca è stato quello di determinare un processo che portasse ad una corretta interpretazione della norma e ad una valida certificazione delle competenze rilevate.

Grande è stato lo sforzo ma altrettanto grande è la soddisfazione di essere arrivati a costruire un processo ed un modello che garantisca l'effettiva misurazione delle potenzialità degli studenti.

Non posso esimermi dal ringraziare in prima battuta i Docenti dell'istituto che mi pregio di dirigere, l'Assessore Provinciale all'Istruzione che ha intuito le esigenze delle scuole superiori ed infine i professionisti dell'Ente certificatore che ci hanno guidato attraverso mille difficoltà ad un simile risultato.

La speranza è che questo strumento possa effettivamente essere assunto come modello di buone prassi e che possa la sua divulgazione garantirne una ulteriore verifica applicativa.

IL PROGETTO
“LA SCUOLA CHE VORREI”

interventi – considerazioni – spunti

Competenze e mediazioni nella scuola della certificazione: per una prospettiva sociologica alla formazione ed all'organizzazione

Fabio Di Pietro

Premessa: la definizione della situazione

Il primo passo – per nulla scontato – verso un'operazione di analisi che è in buona parte autoriflessiva è quello di provare a definire la cornice, il *frame* all'interno del quale ci si trova, come se fosse possibile immaginarsi in una certa misura anche al di fuori di essa: indigeno e nel contempo straniero che osserva (Goffman 2001).

Chiaramente si tratta di una tensione, ma anche di un'attenzione nel cercare una angolazione che descriva il perimetro dell'esperienza, piuttosto che di un aspetto acquisito o di una condizione oggettiva di fatto non data. Viene incontro però la funzione particolare esercitata nel progetto; essere tra i margini dell'attività, in quanto referente e supervisore, significa osservare da dentro ma anche da fuori tutti i processi e le dinamiche di costruzione negoziale della formazione.

Ci si sente un po' come una sorta di animale chimerico per gli altri colleghi, i quali percepiscono da una parte il ruolo, naturalmente, senza particolari distinzioni rispetto alla loro condizione, dall'altra però essi colgono una differenza fondamentale. È infatti evidente e trasparente la singolare posizione, un onere più che un privilegio, di chi si occupa dell'intero processo tenendo insieme le relazioni tra i soggetti, anche esterni alla componente docente, che lo compongono.

Chiuso il progetto, a distanza sufficiente dalla condizione della simultaneità dello sguardo, si ha almeno la sensazione di rispettare un principio dell'indagine etnografica (Laplantine 2002), ovvero quello scarto necessario alla mediazione linguistica, culturale e storica, tra il ricercatore e l'osservatore, soprattutto quando ci si ritrova ad essere la stessa persona e per lo più, in questo caso, anche colui che nel contempo si forma all'esperienza che osserva.

Le tappe ed i problemi della formazione: aspetti organizzativi e relazionali

Il progetto "La scuola che vorrei" è stato senza alcun dubbio più unico che raro per l'entità dell'impatto avuto all'interno della scuola nel corso dell'anno scolastico 2011-12. Ha infatti prodotto numeri che sono effettivamente notevoli, in particolare se si considera che l'arco temporale durante il quale esso si è sviluppato non è di certo ampio (dall'8 febbraio 2012 al 15 giugno 2012).

Ben 58 docenti (più della metà dell'intero corpo insegnanti), anche se con livelli di partecipazione molto diversi, hanno avuto a che fare con il progetto, secondo un flusso di attività articolato su quattro piani di intervento.

1. Formazione formale in riunioni plenarie o per assi culturali: durante tale fase, che ha visto l'intervento esterno di formatori/facilitatori, si è proceduto inizialmente ad una prima riunione plenaria informativa ed all'adesione dei docenti interessati a partecipare alla formazione per gruppi costituiti per assi (8 febbraio). Successivamente (dal 16 al 23 febbraio) si sono tenuti gli incontri per gruppi, al fine di definire gli obiettivi e le attività, volte alla realizzazione di una bozza delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze di base del biennio. La prima bozza è stata poi oggetto di una prima sintesi collettiva (23 marzo), a cui è seguita una fase di sperimentazione e revisione, che ha portato ad una seconda bozza (presentata il 3 aprile) e ad un'ulteriore fase di applicazione e ripensamento, che si è poi tradotta nella presentazione plenaria dell'edizione conclusiva delle rubriche e degli allegati prodotti (27 aprile). Se l'impegno orario per ciascun docente è stato al massimo di 9 ore e 30 minuti, è anche vero che, pur con oscillazioni molto significative di partecipazione, si sono totalizzate nel complesso 334,5 ore di formazione imputabili a questo primo piano di intervento.
2. Gruppi di lavoro per assi autogestiti dai docenti e coordinati da un *team leader* scelto: la mole dell'attività prevista per raggiungere gli obiettivi prefigurati ha richiesto impegno e autodisciplina ai docenti maggiormente coinvolti, i quali hanno lavorato incontrandosi a varie riprese, tra una riunione formale e l'altra. I gruppi (lingua italiana, scienze motorie, discipline musicali, asse storico-sociale, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, altri linguaggi, lingua inglese) hanno in questo caso svolto attività in presenza per un totale di 201,5 ore, che sommate a quelle del punto precedente producono un monte ore complessivo di 536 ore.

3. Attività di formazione in *e-learning* su piattaforma *moodle* dedicata: i docenti, fin dal primo incontro formale per assi, hanno ricevuto dai formatori esterni le credenziali di accesso alla piattaforma, che ha rappresentato il luogo di scambio, incontro, condivisione, comunicazione e realizzazione *in progress* delle rubriche. Alla fine della presentazione dell'edizione conclusiva delle rubriche, il tempo di connessione alla piattaforma tra tutti i docenti era di 812 ore, ma con una sostanziale riduzione della partecipazione: solo 20 docenti si trovavano ad avere usufruito della piattaforma per un tempo superiore alle 10 ore e tra questi solo 9 superavano le 20 ore (2 leggermente al di sopra di questo limite, 3 tra 30 e 40 ore, 1 di poco al di sotto delle 50 ore, 1 delle 60 ore ed 1 delle 90 ore, mentre 2 – di cui per ovvie ragioni 1 è lo scrivente e l'altro è il *team leader* del gruppo storico-sociale – hanno avuto tempi di connessione fino a quasi le 150 ore ciascuno). Ma i tempi di connessione sono un parametro fragile di valutazione. Infatti ad essi non corrisponde necessariamente l'attività on line, che invece la piattaforma scrupolosamente registra e distingue in termini di interventi (in tutto 381) e/o di letture dei primi (nel complesso 360). I *team leader*, con poche eccezioni, hanno spesso operato in presenza, utilizzando la piattaforma come semplice luogo di raccolta e pubblicazione, mentre altri docenti hanno usufruito più intensamente della modalità *e-learning* per sviluppare discussioni e dibattiti, che in alcuni casi si sono ramificati notevolmente.
4. L'attività di certificazione ha avuto come momento di effettiva applicazione una giornata successiva alla conclusione degli scrutini. Il 15 giugno i 10 consigli di classe coinvolti nel processo di certificazione si sono incontrati inizialmente in plenaria per condividere alcuni aspetti procedurali comuni (verbale, aspetti operativi ecc.) e poi si sono articolati indipendentemente per produrre i certificati. Occorre dire al riguardo che, nel corso dell'intero processo di formazione, tutti i docenti del biennio, a prescindere dalla partecipazione attiva, sono stati invitati alle riunioni plenarie ed hanno ricevuto di volta in volta le copie delle varie versioni delle rubriche valutative, al fine di testarle in classe e comunque di fornire suggerimenti per la revisione. D'altronde, durante la seconda parte dell'anno scolastico ed in parallelo con la formazione, le azioni di costruzione ed erogazione di prove comuni per competenze da parte dei diversi dipartimenti disciplinari hanno contribuito a coinvolgere il più possibile tutti i docenti nel confronto problematico della verifica sul campo di quanto prefigurato su carta. Va da sé così che questo piano di attività ha visto nel 15 giugno solo il punto di arrivo di un percorso e di un impegno ulteriore, sviluppatosi

nel tempo e complicato dalla necessità di ripensare le prove di verifica alla luce di esigenze di osservazione delle competenze. L'ausilio del compendio Ocse-Pisa e delle prove Invalsi degli anni precedenti, disponibili sullo stesso sito dell'Istituto per la Valutazione, non ha evitato comunque il peso della produzione originale di prove, in cui ci si è cimentati nel tradurre l'autoformazione in sperimentazione sul campo e successiva taratura e ridefinizione degli strumenti, sulla base anche dei risultati ottenuti. Imponderabile, ma certamente considerevole, il numero delle ore complessive investite in queste attività. Come si vedrà inoltre da alcuni commenti di docenti che seguiranno al presente intervento, la fase di certificazione è stata dura ed ha prodotto alcune difficoltà, peraltro prevedibili di fronte all'attivazione di una nuova routine operativa e per giunta dopo la stanchezza di un intero anno scolastico.

Le tappe della formazione permettono una riflessione sulla costruzione negoziale di un «artefatto cognitivo», ben lontano dal prodotto già predefinito e calato dall'alto, ovvero le rubriche valutative, ed impongono un ragionamento sulla necessità di relativizzare il paradigma oggettivistico di una didattica già fatta o se vogliamo naturalizzata, in favore di un impianto collaborativo e costruttivista del processo formativo (Jonassen 2001); tanto più che la progressiva definizione di tale artefatto ha visto l'integrazione, problematica per alcuni ma proprio per questo interessante dal punto di vista anche del superamento di difficoltà ed ostacoli tecnologici, dello strumento della piattaforma, il quale ha posto importanti riposizionamenti percettivi su cosa significa incontrarsi e lavorare insieme nella scuola, magari anche aprendosi a prospettive di *e-learning* che sempre più avanzano intorno a noi a più livelli della formazione (Sasso, Toselli 1999; Maragliano 2005; Dal Fiore, Martinotti 2006; Ferri 2008; Ragone, Ceccherelli, Ilardi 2012).

La formazione si è avviata con un approccio di suggestioni iniziali sul concetto di competenza, per poi fornire strumenti di lavoro che hanno condiviso l'impostazione teorica delle rubriche valutative come riassunta da Castoldi (2006) a cui si rimanda – insieme naturalmente alle indicazioni fornite da Fiorenzo Piu e Roberto Sanna (si veda il loro intervento nel presente volume) – per la bibliografia internazionale di riferimento, e più in generale l'individuazione di descrittori dell'apprendimento, in una prospettiva che coinvolga progressivamente la scuola del secondo ciclo nella costruzione di un dossier personale dell'allievo e di un portfolio delle competenze (diacronico e sincronico) che è tutto da realizzare, non senza peraltro dover affron-

tare alcuni rischi, quali l'effetto *alone*, come rilevato già da Domenici (2006, p. 169).

Insomma, la formazione ha funzionato perché ha posto dei problemi, tra cui uno fra tutti: è possibile ragionare di competenze se non ci si forma a formarle? Chiedendo scusa per il bisticcio, la risposta è assolutamente no, ma non solo quando magari non c'è stata formazione o la si sta ancora svolgendo, ma anche dopo la formazione, perché si scopre, non senza una certa vertigine, quella che si potrebbe chiamare una struttura ricorsiva della competenza (e del processo di certificazione) e definirla come un circuito senza interruzione nel seguente modo: *formarsi e formare alle competenze per formare e formarsi alle competenze*. Detto altrimenti: la scuola delle qualità è quella che si pone di fronte alle possibilità di sviluppo democratico, economico, sociale, culturale del paese ed è veramente consapevole del ruolo cruciale che l'educazione ha ogni giorno in questo senso, solo se a ciò che essa certifica costantemente (titoli di studio…) corrispondono competenze effettive e saperi reali (Fischer 2007, p. 97).

E questo diventa un problema di non poco conto, quando, alla fine di un anno intenso di formazione, ci si guarda in faccia e si scopre che ciò che si è prodotto è un punto di partenza, imperfetto ed abbozzato (ma c'è, è lì, nero su bianco), e niente affatto un punto d'arrivo. Si inizia così a pensare all'anno che verrà ed a ciò che manca, a come rivederlo.

Mentre scrivo queste righe, penso che mi è giunta recentemente la riflessione del collega di matematica Luca Malvè con allegata una proposta di revisione parziale delle rubriche, che andrà ad implementare l'attività di revisione all'inizio del prossimo anno scolastico. È evidente: qualcosa è successo in diversi docenti che hanno partecipato alla formazione; si è attivata una sorta di *empowerment*, di presa in carico della situazione dal basso, verso una processualità che si riproduce e si struttura perfezionandosi, secondo la citazione di apertura del presente quaderno (Giddens 1979, p. 179).

Giddens ha poi sviluppato la sua visione organizzativa, tracciando il profilo di una teoria della *strutturazione* (Giddens 1990), che trova riscontro nelle pratiche organizzative sperimentate e conferma un'idea di struttura come espressione dell'azione ricorrente dei soggetti – visione interazionistica – piuttosto che di una realtà esternamente istituzionalizzata e funzionante secondo meccaniche celesti estranee o indifferenti all'azione umana.

La processualità diventa così continua dinamica di produzione di *script* – espressione goffmaniana – ovvero canovacci di routine organizzative, tracce modificabili sempre, in seguito a cambiamenti esogeni e/o strategici (Bonazzi 2002, p. 185).

Va in questo caso rimarcato un aspetto centrale della formazione svolta: essa ha favorito un processo di *sensemaking*, inteso come attribuzione di senso e significato all'organizzazione da parte dei soggetti, così come suggerito da Weick (1997): identitario, retrospettivo, che istituisce ambienti sensati, sociale, continuo, focalizzato su (e da) informazioni selezionate, guidato dalla plausibilità più che dall'accuratezza.

Il primo livello di osservazione è individuale:

> […] "come posso sapere che cosa penso finché non vedo che cosa dico?" In questa formula, il dire è seguito dal vedere, che poi termina nel pensare. Ma questa formula è incompleta: si conclude con un atto di valutazione. Quello che resta poco chiaro è quale destino avrà tale valutazione, se tali pensieri saranno poi confermati, confutati, ampliati usati per fare proselitismo, abbandonati o dati per scontati (Weick 1997, pp. 147-148).

Il secondo livello nasce dalla discussione:

> Dato che l'attività che ha luogo nelle riunioni è attività organizzativa, allora deve significare che un'organizzazione esiste davvero. Momentaneamente, almeno durante la riunione, un'organizzazione sembra esistere, e questa apparenza è ricostituita ogni volta che le riunioni sono stabilite. L'apparenza diventa più sostanziale quando il parlare che si fa nella riunione viene oggettivato in bozze, rapporti, note e memorie. […] Le riunioni raccolgono e generano minoranze e maggioranze, e nel farlo creano l'infrastruttura che crea il senso. Questa infrastruttura varia nella frequenza con cui genera buone discussioni, perorazioni e pensiero divergente […] (Weick 1997, pp. 156-157).

La posizione di Weick al riguardo è interessante, perché definisce un passaggio delicato nelle organizzazioni in generale, ma in particolare nel fare scuola, suggerendo un significato tutt'altro che negativo del conflitto costruttivo che si crea nell'incontro e nello scambio rappresentato dalla dimensione dell'interazione. Il senso dell'organizzazione si traduce nell'essere parte e nel prendere parte ad un particolare rituale (Durkheim 2005), che è dominato – a differenza di altri rituali sociali – non necessariamente da comune focus attentivo ed emozionale, ma certamente dalla compresenza fisica dei corpi. Simulacro concreto e reale di una dimensione non più solo individuale.

Il terzo ed ultimo livello è anche il più importante per il ruolo dalla formazione svolta dai docenti, ovvero il passaggio dalla formazione all'azione:

> Ogni persona, come ogni organizzazione, sceglie chi vorrà essere innanzitutto scegliendo quali azioni, se ve ne sono, è necessario spiegare, e secondariamente scegliendo quali spiegazioni sosterrà per tali azioni. L'incapacità o la non disponibilità a scegliere, ad agire e a giustificare lascia alle persone troppe possibilità aperte e troppo poche certezze. Le

decisioni vincolanti influenzano i compiti verso cui siamo attratti, le ragioni che ci muovono, i valori che cerchiamo di realizzare, i progetti che ammiriamo e le persone che scoviamo. L'evitamento di simili decisioni rallenta lo sviluppo delle attrazioni, delle ragioni, dei valori, dei piani e dei compagni di viaggio (Weick 1997, p. 174).

È bello poter dire che l'esperienza della formazione, con tutti i suoi limiti e proprio forse grazie anche a questi, ha in definitiva rappresentato la possibilità di giustificare le nostre azioni, rendendole trasparenti innanzitutto a noi stessi, ma soprattutto di scoprirci, almeno in un certo numero e con tutte le differenze che ci contraddistinguono, compagni di viaggio in un'idea di scuola che è costruzione sociale e comunità di apprendimento continuo.

Se da una parte la scuola è principalmente vista come il luogo della socializzazione secondaria degli individui in formazione (allievi), non bisogna dall'altra mai dimenticare che essa è anche un'organizzazione di lavoro, all'interno della quale avvengono tra adulti processi di socializzazione professionale che rispondono ai medesimi princìpi della socializzazione dei primi, gli studenti: autorità, prestazione, competizione, cooperazione (Bagnasco, Barbagli, Cavalli 2001, p. 177). E ciò per dire che non è mai possibile stabilire un'idea di scuola a prescindere dal ruolo degli attori, della loro capacità di fare delle scelte e di incidere sulla struttura almeno tanto quanto essa esercita un potere sui soggetti, secondo quanto ci ha insegnato una sociologia dell'azione organizzata (Crozier, Friedberg 1977) che ha messo già da tempo fine ad una visione tayloristica delle organizzazioni, evidenziato il ruolo strategico della razionalità limitata e dell'imprevedibilità dei soggetti.

La scuola dell'autonomia è scuola delle qualità, quando scopre di non poter in nessuna maniera prescindere dalle scelte di chi la costituisce e partecipa a costruirla: dagli studenti alle famiglie, ai docenti, al personale non docente, al dirigente scolastico. In particolare, diverse ricerche mettono in evidenza le trasformazioni in corso che riguardano i soggetti della scuola italiana e, a più ampio raggio, dell'alta formazione (università italiane ed europee): con l'introduzione dell'autonomia nella scuola e nelle istituzioni universitarie è in continuo cambiamento nell'una il ruolo del dirigente scolastico (Fischer L., Fischer M.G., Masuelli 2002) e quello degli insegnanti (Cavalli 2000; Cavalli, Argentin 2011), nelle altre quello dei rettori (Boffo, Dubois, Moscati 2006), dei ricercatori e dei professori e della *governance* degli atenei (Barone, Boffo, Di Pietro, Moscati 2010); e ciò sembra andare di pari passo con la necessità di un apprendimento continuo delle organizzazioni e dei soggetti interni ad esse, tanto quanto dell'intera società che ormai – espressione abusata ma certamente mai tanto vera come oggi – è detta da svariati anni della conoscenza (*knowledge society*), sulla base di princìpi di assunzione di responsabilità delle

proprie attività professionali (*accountability*) nei confronti dei soggetti esterni coinvolti o *stakeholders*, letteralmente portatori di interessi verso le istituzioni.

Il processo continuo e la visione di sistema

Al termine della certificazione delle competenze, dopo il 15 giugno, si è proceduto alla verifica del materiale prodotto e ci si è sottoposti alla valutazione del CERSIST.

Nell'andare ad osservare il quadro riepilogativo delle competenze per ciascuna classe, le medie matematiche che ne escono fuori (dato 1 come livello base, 2 come intermedio, 3 come avanzato, 0 come livello base non raggiunto), ma soprattutto i dati aggregati di tutte le 10 classi, ciò che colpisce è l'effetto del tutto nuovo che produce nell'osservatore l'idea di poter guardare le stesse realtà, che normalmente si traducono con gli scrutini finali in tabelloni di voti finali in decimi, da una prospettiva del tutto inedita.

Essa permette per la prima volta di avere con un solo colpo d'occhio il quadro delle competenze per assi e classi, evidenziando punti di debolezza strutturali ad alcuni assi o competenze oppure parzialmente diffusi o concentrati in alcune classi, pur sempre con il limite – non siamo ingenui a tal punto – di una riflessione preliminare sulla qualità dell'attività di certificazione del corrente anno.

Per ovvi motivi di *privacy* questi quadri non possono essere allegati al presente lavoro, ma possono essere utili alcune conseguenze che discenderanno dall'analisi di tali dati, per cogliere gli aspetti concreti di quel processo continuo della certificazione, che si dovrebbe realizzare dal prossimo anno in azioni, tattiche e strategie di implementazione, revisione, controllo, monitoraggio del sistema di gestione per la certificazione delle competenze, il documento del quale sarà poi allegato nella seconda parte di questo quaderno.

Nei due interventi successivi a questo si osserveranno alcuni aspetti fondamentali: 1) modelli di gestione e certificazione, nonché le azioni correttive e preventive (modelli, moduli, routine pianificate…) nel processo di monitoraggio (Gamberoni); 2) l'approccio alla formazione da parte dei formatori / facilitatori, in termini di scelte di metodo e di strumenti (Piu, Sanna). A questi interventi si rimanda il lettore per una lettura di questi temi *a parte obiecti*, mentre in questa sede qualcosa è utile aggiungerla *a parte subiecti*, riprendendo anche quel concetto di *empowerment* che in diversi colleghi spinge concretamente a pensare al passaggio dall'espe-rienza formativa, dal prodotto, al processo, non senza anche una certa apprensione per gli impegni che questo

comporterà (come bene emerge dalla raccolta di alcune considerazioni di docenti).

La certificazione delle competenze, affrontata come processo di sistema e non come mero compito da eseguire una volta l'anno (rituale e francamente privo di sostanza quest'ultimo), è una cosa seria ed impegnativa, perché imprime all'organizzazione una spinta di trasformazione non facile, soprattutto in ordine all'attivazione di nuove routine e di processi di miglioramento, peraltro auspicati (come il passaggio dal cartaceo e dall'imputazione manoscritta dei livelli per dimensioni di ciascuna competenza ad un sistema meno pesante di inserimento digitale delle risultanze sulle competenze).

È chiaro come il sistema di gestione, per essere pienamente collaudato, richieda un intero anno di sperimentazione. Quanto fin qui fatto è onestamente tutto quello che era possibile fare, tenendo conto di una formazione partita a febbraio e di un'applicazione dunque parziale del modello delle rubriche. Ciò che già fa ragionare le menti più impegnate nel processo della certificazione è dunque la domanda di come sviluppare dal primo di settembre l'attività, in vista di un discorso che si traduca in tappe, procedure, routine. Proviamo, a puro titolo esemplificativo e senza particolare ordine, ad elencare ciò che più è emerso in vari discorsi e scambi, sia durante la formazione che dopo:

1. Occorre che la prima riunione del collegio dei docenti sia luogo di una riflessione sui risultati della certificazione, sulla base della quale attivare tutta una serie di interventi;
2. I dipartimenti disciplinari e/o per aree o assi devono poter intervenire sulla programmazione, integrando il processo della certificazione fin dalla prima classe, in modo da prevedere anche una formazione per competenze e soprattutto verifiche ad essa adeguate;
3. Ciò comporta conseguentemente un doppio lavoro: a) da una parte la necessità di elaborare griglie nuove – e forse anche registri aggiuntivi – che permettano l'osservazione (griglie osservative) di aspetti suscettibili di valutazione per competenze, ma non rilevabili di per sé da verifiche tradizionali: per esempio, la capacità di orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio oppure il rispetto di comportamenti improntati ai valori della Costituzione non sono certamente aspetti rilevabili da un'interrogazione, magari anche molto positiva sugli articoli della carta costituzionale o sugli indici potenziali delle attività economiche del proprio contesto territoriale, ma richiedono forme di ridefinizione delle attività didattiche, degli ambienti, delle occasioni di scambio e di lavoro den-

tro e fuori aula; b) dall'altra è necessario dunque costruire una didattica per competenze (diversi testi in adozione in questo senso spesso si limitano a riproporre diversamente le conoscenze oppure ad allegare prove Invalsi e Ocse-Pisa senza, a dire il vero, grande originalità) e prove comuni e non, che vedano coinvolti i docenti in una riflessione e produzione sistematica, volta anche a garantire nel biennio un'adeguata giustificazione alla certificazione, sulla base di un'effettiva attività di verifica *in itinere* delle competenze di base;

4. Il sistema di gestione, come il lettore potrà vedere nel documento che alleghiamo nella seconda parte del quaderno, richiede un'attenta specifica di azioni e comportamenti, che supportino la revisione per il miglioramento della qualità delle rubriche, in tutte le sedi collegiali (dai consigli di classe al collegio), tanto quanto nelle opportune attività pianificate di controllo e monitoraggio del dirigente scolastico e delle figure individuate a supporto del processo: maggiori esemplificazioni degli indicatori, le cosiddette *ancore* (Castoldi 2006), opportuni momenti di ripensamento dell'impianto e delle procedure, snellimento delle attività di verbalizzazione, forme di previsione e/o gestione delle richieste di revisione e correzione.

Non è tutto, ma è già abbastanza per riflettere seriamente sulla sfida che si prospetta per la scuola di domani. Bisogna capire che ruolo avere e quali azioni intraprendere. Se le scelte che ciascun docente fa all'interno di un'organizzazione scolastica sono importanti, così come si è cercato di dimostrare fin qui, allora è centrale guardarsi intorno e domandarsi come cambia il modo di fare scuola degli insegnanti italiani (Cavalli, Argentin 2011).

La figura del docente certificatore: problemi e prospettive

Lorenzo Fischer, sulla scorta di un modello consolidato di analisi di origine francese, ha proposto da tempo di osservare la professione docente secondo tre ideal-tipi di insegnanti – modelli ovviamente astratti a cui un docente può più o meno essere avvicinato – ed ha ipotizzato alcuni scenari evolutivi della professione (Fischer L., Fischer M.G., Masuelli 2006, pp. 7-14).

I modelli:

1. il *magister*: centrato sul sapere disciplinare, egli non rifiuta necessariamente la pedagogia, ma la subordina sempre allo specifico disciplinare come strumento funzionale alla trasmissione; può essere élitista e caratterizzato da "ritualismo accademico" (contrario alla scuola di massa) o democratico (considera un progresso lo sviluppo della scolarizzazione);
2. il *pedagogo*: centrato sullo studente, subordina l'istruzione all'educazione, facendosi carico dei bisogni dell'allievo; è disponibile, al contrario del primo modello, a collaborare con i colleghi. Può essere puntato allo sviluppo di capacità, motivazioni, interessi di ciascun allievo oppure impegnato nell'adattare al meglio l'individuo alla società per favorirne la riuscita sociale e comunque si basa su un comportamento improntato a "pragmatismo pedagogico";
3. l'*animatore*: modello ancora in fase di realizzazione, caratterizzato da un soggetto centrato sull'istituto scolastico e sul sostegno al processo di autonomia; può avere due obiettivi diversi: rendere la scuola autentica comunità educativa oppure maggiormente produttiva e competitiva (modello manageriale ispirato al marketing strategico delle aziende). Gli animatori sono le figure emergenti fra gli insegnanti della scuola dell'autonomia italiana (funzioni strumentali, coordinatori di dipartimento o di aree disciplinari, collaboratori del dirigente scolastico) e formano una specie di *middle management* molto *sui generis* e per la verità piuttosto debole sotto il profilo contrattuale per remunerazioni e gratificazioni, ma mosso per lo più da motivazioni intrinseche (personali e/o di carriera e/o prestigio).

Gli scenari e gli atteggiamenti:

1. la restaurazione nostalgica del modello canonico delle diseguaglianze: il docente trasmette cultura e seleziona la classe dirigente (atteggiamento da dinosauro);
2. la presa di controllo da parte degli imprenditori amanti della tecnica (atteggiamento da "missionari": la tecnologia è vista come tramite essenziale di una trasformazione del sapere dalla trasmissione verso l'organizzazione di ambienti pedagogici e di mediazione per imparare (ulteriore proletarizzazione della funzione docente o nuova professionalizzazione?);
3. l'organizzazione professionale che apprende, prudente, ma aperta: non è reazionaria, né ciecamente entusiasta per le visioni tecnologiche e di

mercato, ma mantiene un'ottica volta al cambiamento con un atteggiamento per lo più dominato da «l'azione pragmatica, lucida e critica volta al superamento dello *status quo*» (Fischer L., Fischer M.G., Masuelli 2006, p. 14).

L'analisi di Fischer è per più versi utile a leggere le resistenze intransigenti, le disponibilità entusiastiche, le critiche costruttive dei docenti, in questo momento di trasformazioni epocali nella scuola italiana, soprattutto se raffrontata con l'ultima indagine dell'Istituto IARD – dati del 2008 – con le precedenti – dati del 1990 e del 1999.

L'andamento delle tre ricerche è molto interessante: mentre fra il 1990 e il 1999 la visione della figura ideale dell'insegnante come persona che ha scelto di svolgere un'importante funzione sociale sembrava in via di sostituzione con quella del professionista, con l'ultima indagine la situazione è capovolta, tanto che l'essere considerati professionisti sembra interessare soltanto un terzo circa degli intervistati.

Occorre ancora rimarcare che la scelta funzionario/impiegato, anch'essa in aumento nel passaggio dalla prima alla seconda ricerca, è invece in netto calo nell'ultima: anche questo elemento ha favorito l'attuale predominanza del dover essere del ruolo docente come persona con importante funzione sociale (Fischer 2011, pos. 2961 in e-book).

E quello che, a questo punto, potremmo definire *docente certificatore*, dove va collocato in questo quadro? Ammesso che un posto ce l'abbia già o debba in realtà conquistarlo.

Tre gli aspetti da segnalare che ci sembra siano essenziali per cercare di rispondere alla domanda e per leggere criticamente questo volume:

1. la formazione dei docenti;
2. l'attività di valutazione;
3. gli strumenti di valutazione.

Si è in parte detto di tutti e tre i temi, ma alcuni spunti conclusivi restano in definitiva da sviluppare e la ricerca IARD 2008 aiuta non poco a vedere le criticità.

La formazione è un tema caldo degli ultimi due anni ed ha visto il MIUR impegnato nel favorire reti di scuole e attività ANSAS a partire da una circolare del dicembre 2010, che invitava le scuole a segnalare la disponibilità ad

aderire alla costituzione delle une ed alla partecipazione alle altre, per accompagnare il processo di riforma. Le prime iniziative si sono attivate, ad esempio con una rete dei licei cittadini a Sassari che fa capo al Liceo Scientifico Spano, le seconde no, nonostante un'imponente domanda segnalata in quel caso dal Liceo Azuni sui temi proposti.

Ma qual è la situazione effettiva? Moscati (2011), studiando le vicende della riforma complessiva della formazione degli insegnanti, ha difficoltà a parlare di formazione di qualità, figuriamoci dunque di formazione alle qualità (competenze): il punto cruciale – e debole – sono le modalità di trasmissione, a fronte di una concorrenza spietata di altre forme di trasmissione alternative a quelle scolastiche; inoltre, per altri versi, nel bagaglio professionale dei docenti si tarda a considerare nuovi interessi rilevanti (eventi sociali, temi della organizzazione delle istituzioni scolastiche di appartenenza), mentre l'interesse per le TIC, soprattutto nei licei, non sembra andare di pari passo con l'effettiva ricaduta didattica.

E poi, come parlare di competenze da certificare, se già la valutazione tradizionale è zoppicante a macchia d'olio?

Un quarto dei docenti delle scuole secondarie di II grado ammette, senza remore eccessive, di utilizzare solo interrogazioni programmate nelle prove orali. La metà degli insegnanti italiani sostiene di faticare a sottoporre i propri allievi a un numero congruo di verifiche. Un quarto di loro aggiunge che, insieme a questo problema, rischia pure di non trovare il tempo per correggere i compiti degli studenti. La metà del corpo docente riconosce di trovare difficoltà ad identificare criteri di giudizio equi ed imparziali, con i conseguenti problemi nella comunicazione dei risultati delle prove, sia con gli studenti sia con i loro genitori. Secondo due terzi degli insegnanti, almeno la metà degli allievi promossi con debito formativo non ha poi colmato, nei fatti, le proprie lacune di apprendimento. Infine, un quarto dei docenti bandisce ogni reticenza e ci informa di non tenere conto del raggiungimento di un livello minimo prestabilito di competenza, quando si trova a decidere se promuovere o bocciare. Esiste quindi una minoranza nutrita di insegnanti italiani che ammette, senza difficoltà eccessive, di adottare pratiche valutative generose, frettolose e non sempre obiettive (Barone 2011, pos. 6337 in e-book).

Le cause di questo stato di cose, oltre che strutturali, come bene avverte Barone, toccano uno scarso rigore nella valutazione del profitto e non sono

certo imputabili a differenze negli apprendimenti tra rami d'istruzione e tra aree geografiche, così come invece la vulgata politica ama ipotizzare.

Verrebbe allora da stravolgere la domanda precedente in modo positivo: e se la valutazione per competenze invece che essere un ulteriore problema, potesse rappresentare un'opportunità ed una soluzione di una situazione, che peraltro non pare restituire alti livelli di competenze reali nel mondo del lavoro e nel prosieguo degli studi di alta formazione? Può essere una strada da percorrere nel ripensare con attenzione agli strumenti di valutazione, tanto più che Cavalli (2011), sintetizzando gli aspetti più rilevanti dell'indagine IARD 2008, non esita a rimarcare la grande insicurezza degli insegnanti sulla funzione, sulle tecniche e sull'efficacia della valutazione degli apprendimenti, ed infine sembra non avere dubbi su quale sia la sfida politica del futuro della professione:

> Nel merito della politica rivolta al personale docente, la scuola italiana deve da un lato valorizzare le risorse umane di grande qualità di cui dispone e, dall'altro lato, deve trovare il modo di rendere innocui gli insegnanti al di sotto della soglia di accettabilità. Può sembrare una conclusione banale, ma il futuro della scuola italiana dipenderà in buona sostanza dalla capacità di rispondere a questa duplice sfida (Cavalli 2011, pos. 16303 in e-book).

Forse l'idea di un docente certificatore, lungi dall'essere immagine vecchia, burocratica ed impiegatizia da funzionario pubblico, potrebbe in realtà rappresentare una svolta positiva nella scuola, naturalmente a patto che non sia quella del navigatore solitario ma invece di una comunità professionale di apprendimento in continuo, e perché no, anche piacevole, riposizionamento, nonostante ma forse anche alla faccia delle difficoltà e delle criticità che tanto angustiano i docenti e più in generale il mondo della scuola.

Ringraziamenti

Si ringrazia per l'*editing* Raffaele Di Pietro, senza l'ausilio professionale del quale non sarebbe stato possibile realizzare in tempi così brevi e con un livello così alto di cura editoriale il presente volume.

Si ringrazia inoltre per il supporto e la partecipazione al progetto il dirigente scolastico Massimo Sechi, che ha creduto alla bontà dell'impresa, tutto il personale docente e non della scuola e i soggetti esterni che hanno sostenuto la realizzazione di questo prodotto: l'Assessore Provinciale Rosario Musmeci, Alberto Gamberoni e Mauro Canu del CERSIST srl, Fiorenzo Piu e Roberto Sanna di Conforma scarl.

In particolare è dovere elencare i docenti che hanno avuto, in diverso modo, parte attiva nel successo del progetto: Paolo Abis, Anna Maria Addis, Loredana Angius, Demetrio Arru, Rita Ballone, Paola Bovolenta, Nello Bruno, Marcello Buffa, Dante Casu, Ida Colagrossi, Francesca Cossellu, Maria Teresa Cossu, Maria Luisa Cristofani, Andrea Cuccuru, Antonella De Candia, Maria Deiana, Grazia Delogu, Maria Speranza Delogu, Francesca Deriu, Emiliano Desole, Marco Dibeltulu, Alessio Fadda, Giovanna Fiori, Giacomina Fresu, Andrea Lubino, Giuseppe Madrau, Luca Malvè, Marina Manca, Grazia Martinasco, Marina Melis, Antonella Meloni, Gaetano Micieli, Maria Antonietta Multinu, Rossana Mundula, Maria Grazia Murineddu, Maria Pinna, Rosalia Pinna, Donatella Piras, Giovanna Piras, Giuliana Piras, Elena Pirino, Gian Mario Pittorru, Raffaela Podda, Lucia Angelica Salaris, Monica Salis, Anna Sanna, Maria Sabrina Sanna, Rossella Sanna, Antonella Serafino, Mariuccia Serio, Antonella Serra, Ivana Siddi, Davide Soddu, Mariangelica Solinas, Giovanna Angela Testoni, Annalaura Tola, Valentina Urgeghe.

Come curatore mi permetto di dedicare questo "quaderno" a due persone care, Barbara ed Isabella che ora guardano insieme le bellezze del monte Ortobene.

Modelli di gestione e certificazione

Alberto Gamberoni

Introduzione ai sistemi di gestione ed alla certificazione

Questi anni sono stati caratterizzati da un crescente interesse, in ambito aziendale, al tema della qualità, dei sistemi di gestione e delle certificazioni. Questa tendenza ha investito dapprima le imprese industriali, in seguito ha coinvolto le aziende di servizi e negli ultimi anni anche le organizzazioni no profit comprese quelle pubbliche. Il proliferare delle certificazioni ha generato confusione, pertanto è opportuno che siano chiariti alcuni concetti.

Cose è la certificazione? La certificazione è una attestazione, rilasciata da un ente terzo, di conformità di una entità rispetto a requisiti definiti. I requisiti possono essere cogenti e volontari e definiti attraverso norme o specifiche tecniche. L'entità da certificare può essere un prodotto, un servizio, un processo, una persona o un'organizzazione (sistema di gestione).

I modelli di certificazione maggiormente diffusi e conosciuti a livello internazionale sono quelli correlati alle norme che dettano i requisiti dei sistemi di gestione, quali:

- la norma UNI EN ISO 9001:2008 per i sistemi di gestione per la qualità;
- la norma UNI EN ISO 14001:2004 per i sistemi di gestione ambientale;
- lo standard BS OHSAS 18001:2007 per i sistemi di gestione per la sicurezza.

Le succitate norme/standard sono nate negli anni 80 e si sono sviluppate negli anni 90 coinvolgendo un crescente numero di organizzazioni; dapprima in riferimento alla norma ISO 9000 (le organizzazioni certificate ISO 9000 in Italia a marzo 2012 superano 130.000 unità) che ha avuto maggiore richiesta ed applicazione, in seguito ISO 14000 (a marzo 2012 oltre 15000) ed infine in riferimento alla OHSAS 18000 (a marzo 2012 oltre 7000).

Tutti i sistemi di gestione sono caratterizzati dal principio del "miglioramento continuo" che si basa sul presupposto che i problemi, all'interno di un'organizzazione, non debbano costituire un ostacolo al lavoro, ma debba-

no essere considerati valide opportunità di miglioramento e di crescita. Questo principio comporta un ribaltamento della visione delle problematiche all'interno di un'organizzazione, ed al passaggio da un approccio classico, propenso a nascondere i problemi, ad uno nel quale la gestione dei problemi è lo strumento per migliorare e non commettere più gli stessi errori, per arrivare infine, nei casi più evoluti, alla ricerca sistematica dei problemi, *problem finding*, come opportunità e strumento continuo di miglioramento.

L'evoluzione dei sistemi di gestione ha portato alla nascita di modelli con l'obiettivo di dare la risposta a standard/specifiche/disciplinari che definiscono processi produttivi o di erogazione di servizi, con lo scopo di qualificare e valorizzare le peculiarità. Sono una naturale evoluzione delle certificazioni volontarie di prodotto che hanno caratterizzato in un recente passato prevalentemente il settore agroalimentare (es. prodotti NO OGM, IGP, DOP, ecc.).

Sull'onda del successo dei sistemi di gestione, in vari ambiti e settori, negli ultimi anni si sono affermati, modelli di gestione che sono finalizzati a regolamentare, gestire e controllare temi sempre più importanti e delicati della sfera organizzativa. Si tratta dei modelli che analizzano i rischi aziendali di vario tipo, quali perdita o fuga di informazioni strategiche e/o know-how aziendale, oppure sistemi nati per prevenire e tutelare l'organizzazione e gli organi decisionali da responsabilità di tipo civile e penale, in definitiva a regolamentare fattori che possono compromettere la continuità di business delle organizzazioni e possono mettere in discussione le capacità e talvolta anche la libertà dei responsabili.

Nascita e realizzazione del modello

CERSIST è un organismo che opera nell'ambito delle certificazioni come ente terzo, con il compito specifico di valutare la conformità o il grado di conformità delle entità per il rilascio ed il mantenimento delle certificazioni.

Liceo Ginnasio "D.A. Azuni" e CERSIST hanno colto la nuova ed impellente esigenza della scuola italiana, di dover ottemperare all'obbligo Ministeriale del rilascio della Certificazione delle competenze di base agli alunni a conclusione dell'obbligo scolastico secondo un modello di certificato prestabilito, e con lungimiranza si sono fatti promotori di un progetto sperimentale: definire ed adottare una procedura chiara, obiettiva ed uniforme di valutazione delle competenze per il rilascio a fine anno del certificato (delle competenze dell'alunno) ed un modello per la gestione del sistema.

Una visione positiva di un obbligo ministeriale. Cogliere l'occasione per creare una condivisione ed un modello unico da applicare.

Una procedura di per sé è un ottimo strumento per definire e condividere le regole di un'organizzazione, ma è statico ed in quanto tale non migliora. Nasce quindi la necessità di renderlo efficace e dinamico. Lo strumento che si presta alla soluzione di questa esigenza è "il sistema di gestione", attraverso il quale si integrano la funzione critica e di stimolo che portano ad un'evoluzione dinamica e positiva delle procedure interne e quindi al miglioramento. Per riuscire a rendere il progetto efficace è necessario introdurre un'attività di controllo, indipendente ed obiettivo, e questo si può realizzare attraverso gli *audit* meglio se di terza parte, in quanto caratterizzati da indipendenza ed imparzialità di valutazione.

L'idea di partenza è stata realizzare e sperimentare un modello, che servisse da guida uniforme e coerente per la scuola e per i docenti nelle attività di valutazione per la certificazione delle competenze degli alunni e poi estenderlo in ambito provinciale e/o regionale a tutte le scuole interessate.

Il progetto si è sviluppato sostanzialmente in due fasi; nella prima si sono stabilite le regole del modello ed è stato implementato, nella seconda si sono sviluppate le attività di preparazione e svolgimento della verifica per il riscontro del rispetto dei requisiti stabiliti.

Al fine di coinvolgere il maggior numero di parti interessate nel progetto, è stato costituito un Comitato Tecnico Scientifico (CTS), composto da rappresentanti dei docenti, dell'organismo di certificazione, dei formatori sulle tecniche di valutazione e dei sistemi di gestione.

Il CTS ha svolto il ruolo di coordinamento delle attività del progetto ed ha avuto il compito principale di raccogliere ed elaborare tutte le indicazioni provenienti dalle diverse parti e di stabilire, in modo concertato, il piano di lavoro. Il piano è un documento che descrive, attraverso un flusso di processo, le attività, le responsabilità ed i tempi di svolgimento.

Le attività hanno portato alla definizione della procedura di valutazione e successivamente del modello di gestione. Il modello realizzato è stato documentato e garantisce la soddisfazione degli obiettivi del progetto ed in particolare fornisce una guida (rubrica valutativa) per gli utilizzatori alla valutazione uniforme ed oggettiva delle competenze degli alunni. Inoltre contiene alcuni princìpi caratterizzanti i sistemi di gestione aziendale, dedicati al miglioramento, quali:

- Documentazione del sistema
- Gestione risorse - Formazione e aggiornamento

- Monitoraggio e verifica periodica interna al sistema
- Gestione delle non conformità e delle azioni correttive

CERSIST ed il progetto

Il ruolo di CERSIST nel progetto è stato, oltre alla partecipazione al CTS, predisporre uno standard che definisse i requisiti di un modello di gestione per la certificazione delle competenze. Dalla raccolta delle informazioni dal CTS, CERSIST ha elaborato uno standard denominato SC 1001:2012 "Modello di gestione per la certificazione delle competenze – Requisiti generali" con la finalità di rendere verificabile e valutabile e di conseguenza certificabile, attraverso controlli indipendenti e professionali, l'applicazione del modello.

CERSIST, acronimo di Certificazione di Sistemi, è un Organismo di certificazione che nasce nel 2008 e svolge unicamente l'attività di verifica della conformità delle organizzazioni rispetto a normative internazionali o a standard/disciplinari tecnici. CERSIST è accreditato da Accredia dal 2009 per la valutazione di conformità ed il rilascio delle certificazione in conformità alla norma UNI EN ISO 9001:2008, in particolare anche per il settore EA 37 Istruzione e formazione.

Attraverso la lettura di alcuni dei princìpi ed obiettivi di CERSIST, si possono percepire meglio, le motivazioni della sua partecipazione al progetto.

Tra i princìpi di CERSIST che costituiscono i valori di riferimento dell'Organismo di Certificazione è importante ricordarne alcuni:

- la formazione, la professionalità e competenza tecnica del proprio personale;
- la creazione di valore aggiunto della verifica;
- la funzione di stimolo al miglioramento delle prestazioni;
- l'indipendenza e l'imparzialità nelle funzioni e nelle decisioni.

Il CERSIST attraverso il suo operato si propone di perseguire obiettivi generali, quali:

- contribuire alla crescita ed allo sviluppo delle organizzazioni certificate CERSIST attraverso il servizio di verifica erogato con professionisti competenti;

- mettere a disposizione di tutte le PMI, Cooperative, Organizzazioni pubbliche e private, la Certificazione CERSIST;
- essere leader nel comprendere le esigenze di ogni singolo Cliente e nell'erogare un servizio personalizzato ed efficace;
- partecipare alla definizione di modelli e specifiche per la qualifica di prodotti e servizi locali.

Si può notare come, sia princìpi che obiettivi riprendano finalità, obiettivi ed attività proprie del progetto.

Perché certificare il modello di gestione?

La risposta la si può trovare facendo opportune considerazioni. Innanzitutto si può ricordare che l'*audit* (verifica) effettuato da un terzo rappresenta una valutazione obiettiva ed imparziale. Inoltre si può fare una riflessione sul valore aggiunto dell'*audit* e della certificazione, strettamente correlato al confronto serio e professionale con figure competenti che possono dare interpretazioni disinteressate ed utili al miglioramento.

Per quanto sopra è stato importante uniformare la gestione degli *audit* sulla Standard ed applicare le regole degli altri schemi di certificazione, definendo un programma di *audit* ed un iter di certificazione conforme alla norma internazionali UNI EN ISO 17021:2011 ed UNI EN ISO 19011:2012, al fine di garantire efficacia e credibilità allo schema ed agli *audit*.

Gli *audit* e la relativa certificazione sono stati effettuati sulla base dei requisiti definiti nella specifica SC 1001:2012 "Modello di gestione per la certificazione delle competenze – Requisiti generali".

Lo standard è un documento pubblico che l'organismo mette a disposizione degli interessati del settore che ne dovessero fare richiesta. Non è un documento statico, ma in evoluzione ed il contributo di ognuno è importante per sviluppare e migliorarne i contenuti.

La SC 1001:2012 nasce con l'obiettivo di essere un riferimento per tutte le scuole superiori che volessero affrontare l'obbligo della certificazione delle competenze degli allievi in modo organizzato e volessero sposare il principio del miglioramento continuo. Elaborata per diventare un modello per le scuole superiori, e per essere un riferimento per la certificazione delle competenze tra gli stakeholders (istituzioni, organizzazioni, scuole, docenti, studenti, genitori) del settore istruzione e formazione.

La specifica SC 1001:2012 stabilisce i requisiti per l'implementazione e la certificazione di un sistema di gestione per la certificazione delle competenze degli allievi delle scuole secondarie. Lo standard può essere utilizzato per fini interni, per scopi di miglioramento della gestione, come riferimento a supporto per dimostrare l'osservanza dei princìpi di trasparenza e comparabilità delle valutazioni degli studenti, e come standard per la certificazione di conformità alla specifica stessa.

Attraverso i requisiti di questa specifica non si intende uniformare la struttura dei sistemi di gestione o la documentazione delle organizzazioni che operano nel settore dell'istruzione e formazione, ma consentire loro di avere un modello di riferimento comune per la certificazione delle competenze e di migliorarlo nel tempo attraverso l'utilizzo di strumenti gestionali già collaudati in altri ambiti.

La specifica vuole essere uno strumento per gli istituti scolastici che credono ed investono nella chiara comunicazione, nella trasparenza e nel miglioramento effettivo delle prestazioni del servizio, e vogliono darne evidenza alle parti interessate. Può essere utilizzata da parti interne ed esterne all'organizzazione, compresi gli organismi di certificazione, per valutare la capacità dell'organizzazione di soddisfare i requisiti cogenti ed i requisiti stabiliti dalla specifica.

Nell'elaborare la specifica, si sono tenute in debita considerazione le disposizioni della ISO 9001:2008, al fine di accrescere la compatibilità tra la specifica e le norme dei sistemi di gestione, a vantaggio degli utilizzatori.

La specifica stabilisce i requisiti di un modello di gestione per la certificazione delle competenze quando l'organizzazione:

a) Deve dimostrare la sua capacità di soddisfare i requisiti alle parti interessate.
b) Vuole dimostrare la capacità di fornire un servizio conforme ai requisiti cogenti applicabili o stabiliti/sottoscritti dalla stessa organizzazione, al fine di garantire omogeneità di giudizio chiarezza e trasparenza dei modelli utilizzati per la certificazione delle competenze degli studenti.
c) Vuole dimostrare la conformità alla presente specifica:
   - richiedendo la conferma ad altri soggetti che hanno specifico interesse nell'organizzazione
   - oppure richiedendo la certificazione del proprio sistema di gestione per la certificazione delle competenze presso una terza parte indipendente.

I requisiti contenuti nella specifica, oltre ad essere di carattere generale, sono specifici del settore e possono essere applicati a qualsiasi Istituto scolastico o organizzazione di formazione di qualsiasi tipo e dimensione purché svolga l'attività oggetto della specifica.

Preparazione ed effettuazione degli *audit*

Quali sono le attività necessarie per affrontare gli *audit* presso le scuole?

La verifica della presenza dei requisiti previsti deve essere sempre affidata a valutatori qualificati ed indipendenti e deve essere preparata in ogni dettaglio; è necessario predisporre una serie di documenti e attività:

1. LE ISTRUZIONI PER L'*AUDITOR*, ATTRAVERSO:
   - il piano di *audit*
   - la lista di riscontro
   - il rapporto di *audit* che riporta gli esiti dell'*audit*

2. FORMAZIONE DEGLI *AUDITOR* SU:
   - tecniche operative per svolgere gli *audit*
   - criteri di campionamento
   - i contenuti dello standard
   - utilizzo dei documenti di controllo per la certificazione

3. VERIFICA E CERTIFICAZIONE, CHE PREVEDE:
   - La preparazione dell'*audit*
   - La pianificazione e gestione degli *audit*
   - Il controllo della completezza della documentazione
   - La verifica ispettiva presso la scuola
   - La valutazione delle informazioni raccolte a seguito dell'*audit*
   - L'emissione del rapporto di *audit* e la proposta di certificazione al Comitato di Certificazione
   - L'emissione e consegna di un Certificato di Conformità a fronte dello standard CERSIST SC 1001:2012 e la concessione per utilizzo del marchio identificativo
   - Inserimento nel registro delle scuole certificate secondo lo standard SC 1001:2012.

Una volta rilasciata la certificazione è necessario effettuare periodicamente (almeno annualmente) un'attività di monitoraggio al fine di verificare il continuo rispetto dei requisiti dello standard e la ricerca del miglioramento.

Questa attività si concretizza in una serie di attività per ogni scuola aderente:

- La pianificazione e la gestione delle visite di mantenimento della certificazione
- Gli *audit* presso la scuola: una concordata ed una senza preavviso (che può essere anche interna)
- Il controllo della completezza della documentazione
- Il controllo, da parte di un esperto, delle informazioni raccolte a seguito dell'*audit*
- La conferma della certificazione dell'organizzazione da parte dell'Organismo di certificazione.

Conclusioni

L'esperienza dell'applicazione, in ambito scolastico, di un modello e dei princìpi del sistema di gestione, in considerazione dei risultati ottenuti può ritenersi più che positiva.

Dall'*audit* emergono diversi riscontri positivi, quali:

1. un'applicazione precisa del modello per gli aspetti più tecnici caratterizzanti il modello;
2. un rilevante coinvolgimento del corpo docente;
3. uno spirito critico positivo ed apprezzamento per la valutazione delle competenze;
4. un miglioramento della comunicazione interna e del positivo confronto tra i colleghi;
5. una accentuata propensione dei gruppi di lavoro all'utilizzo degli strumenti di miglioramento;
6. l'efficacia dell'*audit* per ulteriori miglioramenti futuri.

In conclusione, si può affermare che i sistemi di gestione aiutano le organizzazioni ad affrontare richieste ed adempimenti, in quanto generano un approccio positivo al problema trasformandolo in stimolo ed obiettivo da raggiungere per il team di lavoro. Tale efficacia risulta maggiore, qualora la

scelta di implementazione di un sistema di gestione derivi da un atto volontario dei responsabili. Ancora una volta si ha evidenza che i sistemi di gestione risultano essere più efficaci, ancorché certificati, quando mantengono la loro caratteristica iniziale e cioè essere correlati a norma/standard volontari e non a vincoli, o ancora peggio ad obblighi di carattere cogente.

Questa esperienza ed i risultati ottenuti possono essere utili per prendere decisioni e consentire alle scuole di scegliere se subire l'obbligo o cogliere l'occasione per dominare il processo.

L'approccio alla formazione per la certificazione metodi e strumenti

Fiorenzo Piu – Roberto Sanna

Introduzione

Nel mese di gennaio 2012 la società CERSIST srl, organismo internazionale di certificazione e partner del Liceo Azuni nel progetto "La scuola che vorrei", ha affidato a Conforma scarl, agenzia formativa e di consulenza nello sviluppo delle risorse umane, il compito di definire l'approccio metodologico per l'elaborazione degli strumenti valutativi funzionali alla predisposizione del certificato di competenze previsto dal DM n.9 del 27 gennaio 2010.

Il mandato prevedeva la definizione di una strategia di lavoro ed un impianto organizzativo finalizzati alla costruzione di un modello condiviso dai docenti della scuola da inserire in un disciplinare che desse la miglior evidenza oggettiva ai passaggi valutativi per la certificazione delle competenze.

Di fronte a tale richiesta, sicuramente suggestiva per dei formatori, in qualità di soci-amministratori di Conforma e quindi vincolati al raziocinio, siamo stati inizialmente incerti sull'accettazione dell'incarico, ovvero una tempistica davvero contratta per poter realizzare un progetto di qualità con un Istituto scolastico, che per il territorio è storicamente un riferimento assoluto per gli studi classici, ha posto dubbi sulla reale possibilità di portare a termine il compito nei tempi e con la qualità che ritenevamo fosse adeguata.

Abbiamo comunque deciso di raccogliere la sfida per poter operare in un ambiente, quello scolastico, rispetto al quale, negli ultimi anni, avevamo diradato le occasioni di collaborazione, avendo concentrato la nostra azione prevalentemente nell'ambito della formazione aziendale e della valutazione dell'impatto della formazione continua sui lavoratori e sull'impresa.

L'approccio metodologico

Nell'analisi preliminare del contesto, una volta definito l'obiettivo principale, ovvero la predisposizione da parte dei singoli consigli di classe di certificati di competenze costruiti con criteri standardizzati, sono stati definiti gli strumenti funzionali ai target prefissati e pianificata la tempistica di realizzazione,

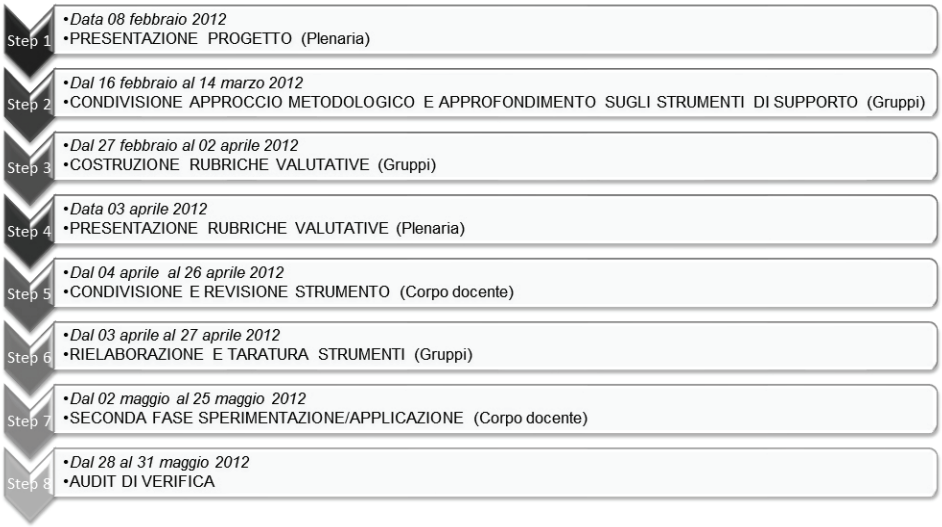
applicando tecniche, mutuate dal sistema "aziendale", di project management. Il tutto riferito al quadro normativo di riferimento, che presenta il seguente excursus storico:

Tabella 1

	Norme	Riferimenti/Indicazioni
	Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente 2006/962/CE	Introduzione Key Competences – Competenze chiave relative all'istruzione iniziale per l'apprendimento permanente)
	Legge 27 dicembre 2006, n.296,	Art.1 comma 622
	MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE DECRETO 22 Agosto 2007 , n. 139 Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296.	Art. 4. Certificazione dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione
	DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 22 giugno 2009, n. 122 Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalita' applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n.169.	Art. 8. Certificazione delle competenze
	Decreto Ministeriale 27 Gennaio 2010 n. 9	"Modello di certificazione"

Al fine di poter interagire con maggior efficacia con i docenti coinvolti, è stato suggerito alla scuola di individuare un gruppo di insegnanti per ciascun asse culturale (da 4 ad 8 persone), con i quali operare nella predisposizione dello strumento valutativo, che successivamente avrebbero dovuto diffondere l'approccio agli altri colleghi.

Il progetto è stato avviato ai primi di febbraio, con un incontro in plenaria con gli insegnanti, nel quale sono state indicate le tappe di realizzazione, programmate affinché si potesse portare a compimento il lavoro entro la fine del mese di maggio. Tale programmazione, con le successive revisioni intermedie, ha seguito il seguente schema:



(Figura 1)

Nella realizzazione degli interventi formativi di condivisione metodologica, una volta analizzato il contesto e le risorse umane con cui operare, abbiamo deciso di scindere l'incarico affidato in due ruoli distinti, assumendo in alcuni momenti la funzione di formatori ed in altri quella di facilitatori del processo di apprendimento. Oltre al trasferimento-costruzione di competenze, si è posta particolare attenzione nello stimolare i discenti a momenti di riflessione che portassero alla costruzione di sapere attraverso la relazione con i propri colleghi e con gli stessi formatori.

Il percorso di apprendimento è stato pensato e progettato per lo svolgimento con modalità *Blended learning* ossia attraverso una modalità "mista" dell'impianto didattico, con alcune parti di attività svolte in presenza, e altre a distanza all'interno di un ambiente dedicato. Per tale azione, Conforma ha messo a disposizione la propria piattaforma di apprendimento on-line "www.formainrete.it". Nell'approcciare la modalità Blended si è cercato di valorizzare il discente, ponendolo al centro del processo formativo/di apprendimento, scostandosi da una logica di apprendimento prettamente trasmissivo (l'aula) e orientandosi verso apprendimenti in cui le conoscenze, capacità, competenze vengono costruite e condivise; in ultima analisi è stata richiesta al formando una costruzione e condivisione dei saperi, frutto di una partecipazione proattiva al percorso formativo. La modalità di apprendimento del *Blended learning* presenta un legame inscindibile con il paradigma che fa riferimento al costruttivismo sociale, secondo il quale la costruzione del pen-

siero è sì frutto dell'attività concreta del soggetto (che osserva e sperimenta nell'ambiente circostante), ma non in condizione di solitudine, bensì in situazione sociale (Corazza 2006, pp. 3-4).

Pertanto, affinché la produzione di conoscenza potesse dirsi significativa, è stato richiesto agli insegnanti di mobilitare tutte le proprie esperienze, attraverso un processo di riflessione sui propri schemi cognitivi ed un lavoro continuo di decostruzione e costruzione dei contributi dei singoli, per arrivare a saperi/prodotti condivisi. Con tali presupposti è evidente che il discente debba assumere un ruolo dinamico ed interattivo/proattivo al fine di sviluppare, quella che Lévy chiama "intelligenza collettiva".

> [...] il mondo virtuale è perennemente illuminato, animato dalle fiamme di intelligenze vive. Unendo migliaia di bagliori intermittenti, si ottiene una luce collettiva che brilla costantemente (Lévy, 1996, p. 115).

La scelta di una modalità "mista" di apprendimento, è stata valutata anche per le utili implicazioni di ordine pratico, favorevoli alla conciliazione degli impegni professionali e personali dei docenti con lo svolgimento di un programma di apprendimento.

Attraverso l'approccio blended, abbiamo intravisto la possibilità di creare dinamiche didattiche di ampio respiro che potessero comprendere tanto un lavoro individuale quanto lavori di gruppo. Abbiamo ritenuto che uno dei nodi centrali del corso fosse, pertanto, la creazione di un contesto che permettesse ai discenti, insegnanti con poco tempo a disposizione durante la settimana, di poter gestire il proprio tempo sia per l'apprendimento sia per la riflessione sui concetti elaborati. Di conseguenza, la possibilità di operare sulla piattaforma *web*, ha consentito ai docenti di strutturare, in forma autonoma, la tempistica della propria formazione.

Partendo da tali presupposti, abbiamo optato per attività di formazione asincrone che consentissero al formando, oltre alla gestione del tempo, anche l'eliminazione di barriere alla partecipazione e, elemento altrettanto importante, la possibilità di un momento riflessivo autogestito e non contingentato in maniera eterodiretta. La collaborazione virtuale asincrona con gli intervalli fra domande e risposte può essere, infatti, utile per strutturare la comunicazione e darle quel livello di approfondimento e riflessività che la rendono più efficace ed interessante.

La costruzione di un percorso formativo reale in modalità mista ha consentito inoltre agli insegnanti di "sperimentare direttamente sulla propria pelle", il superamento del dibattito relativo alla preminenza o meno del modello

formativo tradizionale, quello d'aula, rispetto ai modelli che si sviluppano attraverso l'utilizzo delle tecnologie (Orazi 2004, p.39), raggiungendo forme di apprendimento integrato, che riescano a costruire luoghi del sapere, fisici e virtuali, in cui condividere idee, conoscenze, capacità, competenze.

Lo strumento

Viste le esigenze specifiche del progetto, ovvero la necessità di garantire massima trasparenza ed evidenza oggettiva nella valutazione delle competenze degli allievi in uscita dal biennio della scuola superiore, nonché il bisogno di standardizzazione regolato anche da un dispositivo da costruire e certificare attraverso il CERSIST, abbiamo suggerito lo strumento della rubrica valutativa.

Per rubrica valutativa si intende un prospetto di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative specifiche relative ad una data prestazione e a indicare il grado di raggiungimento degli obiettivi prestabiliti (Castoldi 2009).

Tale dispositivo, nella prospettiva di condivisione dei criteri di giudizio e di ricerca di massima trasparenza suindicata, permette più di altri di esplicitare i parametri di valutazione che la scuola impiega per valutare le competenze degli allievi non solo in termini di prodotto, ma anche di processo.

Il lavoro con i docenti ha previsto che venissero definiti all'interno della rubrica le dimensioni, i criteri, gli indicatori e i livelli (vedi tabella 2).

Tabella 2

Dimensioni	indicano le caratteristiche peculiari che contraddistinguono una determinata prestazione e risponde alla domanda: "Quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?"; in una disciplina sono gli elementi che la strutturano o le dimensioni essenziali che un insegnante o un gruppo disciplinare intende ritrovare ricorsivamente
Criteri	definiscono i traguardi formativi in base a cui si valuta la prestazione dello studente e rispondono alla domanda: "In base a cosa posso apprezzare la prestazione dello studente?"
Indicatori	manifestano ai valutatori dove guardare e che cosa guardare per giudicare un compito svolto con successo. Forniscono all'insegnante-valutatore e allo studente-performer riscontri concreti se il criterio è stato soddisfatto. Gli indicatori, in altri termini, precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno dei criteri considerati e rispondono alla domanda: "Quali evidenze osservabili mi permettono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto?"

Livelli	precisano i gradi di raggiungimento dei criteri considerati sulla base di una scala ordinale che si dispone dal livello più elevato (indicante il pieno raggiungimento del criterio) a quello meno elevato (indicante il non raggiungimento del criterio). Generalmente i livelli sono espressi con degli aggettivi (eccellente, buono, discreto, sufficiente, insufficiente o altro) o eventualmente con dei numeri (livello 1, livello 2,…). Le scale impiegate nelle rubriche prevedono di solito da 3 a 5 livelli.

(Castoldi M., 2009).

Nella costruzione degli elementi della rubrica valutativa, i docenti hanno operato sia con incontri in presenza, sia attraverso il forum ed il wiki della piattaforma *web*. Inoltre, i gruppi hanno seguito lo schema di lavoro proposto che prevedeva l'identificazione di un *team leader* che coordinasse il gruppo e si interfacciasse con noi sia sotto l'aspetto organizzativo che metodologico e, nel contempo, stimolasse il gruppo rispetto ai tempi di esecuzione e di sintesi del lavoro prodotto.

Durante il lavoro di costruzione della rubrica valutativa il coordinatore del progetto, Prof. Fabio Di Pietro, ha operato con il nostro supporto tecnico e metodologico, nel ruolo di e-tutor svolto in termini di "instructor", "facilitator" e di "moderator". Il primo ruolo orientato ad azioni di supporto sui contenuti, il secondo a varie forme di *scaffolding*[1], il terzo alla gestione di discussioni aperte e di gruppi di lavoro on line. Il ruolo di e-tutor, come sostengono Ranieri e Rotta (2005, p. 91), si è diversificato e caratterizzato a seconda delle fasi di apprendimento/insegnamento che hanno caratterizzato l'attività in rete.

Una volta definito lo strumento valutativo è stato messo a punto il sistema per trasferire gli output, prodotti dalle rubriche, verso il modello di certificato di competenze (vedi figura 2).

---

[1] Lo *scaffolding* (assistenza) non è solo un sostegno intellettuale, tecnico o organizzativo, ma anche emotivo, cognitivo e meta cognitivo. Emotivo perché ha come finalità quello di stimolare l'allievo ad apprendere, incoraggiarlo, spronarlo a superare eventuali barriere di tipo motivazionale. Meta cognitivo perché si propone di fare l'ulteriore passo in avanti e sostenere l'allievo non solo nell'acquisizione di una specifica conoscenza o competenza, ma nello sviluppo delle abilità meta cognitive che gli consentiranno di imparare ad apprendere, facilitando così il processo di apprendimento continuo e gli permetteranno di fissarsi su processi più complessi come il pensiero critico e la riflessione (*fonte*: wikipedia).

Competenza:
3. RICONOSCERE LE CARATTERISTICHE ESSENZIALI DEL SISTEMA SOCIO ECONOMICO PER ORIENTARSI NEL TESSUTO PRODUTTIVO DEL PROPRIO TERRITORIO

Dimensioni	Peso	Criteri	Indicatori	Parziale (Livello 3)	Adeguato (Livello 2)	Pieno (Livello 1)
Comprendere le regole della domanda e dell'offerta economica e situarle nella propria realtà territoriale	0,60	**1.** Riconoscere le caratteristiche principali del mercato del lavoro e le opportunità lavorative offerte dal territorio	**1a.** Sa individuare le regole che governano l'economia del territorio **1b.** Sa riconoscere le caratteristiche del territorio che possono produrre ricchezza	Lo studente individua gli elementi naturali e antropici, che influenzano significativamente la nascita e lo sviluppo di una civiltà che, a partire dai suoi bisogni, costruisce una realtà socio-economica. Individua nella storia del proprio territorio gli elementi che hanno portato, nelle diverse epoche, a trasformazioni sociali e materiali.	Lo studente individua elementi di natura geografica, storica e politica, che hanno influenzato significativamente lo sviluppo di una civiltà e l'evolversi della sua cultura a partire dalle sue risorse naturali e non e dai suoi bisogni. Mostra consapevolezza del contesto storico-economico di riferimento.	Lo studente riconosce nelle forme di potere, nelle istituzioni sociali e politiche, oltre che nelle diverse forme di organizzazione del lavoro, il risultato delle trasformazioni socio- economiche, tanto nello sviluppo storico che nella storia del territorio di appartenenza. Con consapevolezza, autonomia e spirito critico analizza il contesto storico-economico di riferimento.
Riconoscere il valore della conoscenza quale elemento di sviluppo e fondamento per orientarsi nel contesto socio-economico	0,40	**1.** Conoscere il valore delle idee e delle scoperte quale fattore di progresso anche materiale	**1.** Sa ricondurre lo sviluppo economico a elementi di natura culturale attraverso gli strumenti conoscitivi forniti dall'approccio geostorico	Lo studente, mostrando conoscenze ed abilità essenziali, riferisce alla storia ed alla natura del proprio territorio le innovazioni tecniche o tecnologiche che hanno portato a trasformazioni sociali e materiali.	Lo studente individua, operando scelte consapevoli e mostrando capacità di *problem solving*, gli elementi naturali ideali ed i contesti antropici, che hanno consentito le trasformazioni e lo sviluppo della società.	Lo studente riconosce gli aspetti socio-economici sottesi alle idee, agli ideali, alle scoperte e alla creatività che hanno determinato lo sviluppo della società e delle istituzioni del proprio territorio. Mostra piena padronanza di conoscenze ed abilità, consapevolezza ed autonomia critica.

COMPETENZE DI BASE E RELATIVI LIVELLI RAGGIUNTI [2]

Asse dei linguaggi	LIVELLI
lingua italiana: • padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti • leggere comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo • produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi	
lingua straniera • utilizzare la lingua [3] ..... per i principali scopi comunicativi ed operativi	
altri linguaggi • utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario utilizzare e produrre testi multimediali	
Asse matematico	
• utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica • confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni • individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi • analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico	
Asse scientifico-tecnologico	
• osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità • analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza • essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate	
Asse storico-sociale	
• comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali • collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente • riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio	

Le competenze di base relative agli assi culturali sopra richiamati sono state acquisite dallo studente con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza di cui all'allegato 2 del regolamento citato in premessa (1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire e interpretare l'informazione).

Lì ..... il .....

IL DIRIGENTE SCOLASTICO [4]

.....

(Figura 2)

Conclusioni

Riteniamo che l'esperienza fatta rappresenti un buon punto di partenza, affinché nel Liceo Azuni si possa sviluppare un sistema di certificazione del processo formativo e quindi delle competenze, a garanzia degli alunni e delle loro famiglie.

Il lavoro finora intrapreso, in pochi mesi di intensa e proficua attività, ha posto solide basi di condivisione di un nuovo approccio che potrà compiersi pienamente con il prossimo anno scolastico.

Sarà necessario definire gli obiettivi di apprendimento, anche in termini di competenze, già nella fase di programmazione didattica, introdurre nuove modalità di interazione nello sviluppo delle diverse discipline, in modo da superare i perimetri delle varie materie, per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettica del processo di apprendimento dell'allievo e dei risultati, in termini di conoscenze e capacità raggiunti, nonché delle attitudini mostrate.

Infine è auspicabile mobilitare in misura maggiore, oltre ai dispositivi che supporteranno la redazione della rubrica valutativa (griglie di osservazione, compiti autentici, e più in generale impianti orientati a documentare l'esperienza di apprendimento), anche strumenti che esplorino la dimensione soggettiva della valutazione delle competenze (portfolio, diari di bordo, autobiografie, questionari di autopercezione, ecc.) per poter arrivare effettivamente ad una comprensione olistica delle competenze dell'allievo.

LE RIFLESSIONI DEI DOCENTI PER ASSI

Asse dei linguaggi: lingua italiana

Paola Bovolenta

Scrivere qualcosa sulle competenze. E sul lavoro svolto sulle competenze, non solo quello fatto per formulare la certificazione delle stesse. Tutti noi, che abbiamo partecipato alla formulazione del certificato, nel compiere il lavoro ci siamo resi conto, proprio perché dovevamo certificarlo, di come sia cambiato il lavoro in aula quando dobbiamo verificare – interrogare insomma – e il lavoro a casa quando dobbiamo preparare le verifiche. Perché certamente il numero di verifiche, diversificate tra loro, danno modo di capire non solo quanto uno studente sa, ma anche quanto uno studente sa fare, senza pregiudizi di sorta. Del resto le "intelligenze" sono tutte diverse le une dalle altre, anche quelle di noi insegnanti, ed è su questo che si deve lavorare per dare vita ad una buona verifica, anzi scusate, ad una buona preparazione cui seguirà una buona verifica.

Un unico modello di misurazione della preparazione di uno studente non porterà mai ad una buona valutazione dello stesso, una valutazione a tutto tondo, che si può ottenere quando lo studente stesso può avere la possibilità di esprimersi non solo sui contenuti e quando il docente ha la capacità di poter valutare l'intero.

Scrivere qualcosa sulle competenze. E scrivere qualcosa sul lavoro svolto sulle competenze: dilazionato nel tempo, meditato, discusso su una piattaforma on-line, anche la scuola si adegua, più o meno, ai tempi. Le competenze queste sconosciute, ma ci si è resi conto che erano nel nostro DNA e bastava estrapolarle; certo non c'è un DNA uguale ad un altro, ma è stato anche divertente impegnarsi non più individualmente ma in gruppo – tante teste, tanti modi di vedere le cose, di affrontare il lavoro – e sempre la piattaforma on-line che incombeva, novella spada di Damocle, sulle nostre teste. A tacere poi del *team leader*, sempre a sollecitare risposte ed interventi sul *web*, e che non lasciava in pace i componenti dei vari gruppi nemmeno durante la pausa caffè, la scolastica "ricreazione". Del resto era sua *competenza*.

Asse dei linguaggi: lingua straniera

Nello Bruno

Where is the wisdom we have lost in knowledge?
Where is the knowledge we have lost in information?[1]

Le rubriche di valutazione? Belle, ma sono solo uno strumento, e la logica fine di un percorso metodologico condiviso; aiutano, ma da sole non garantiscono che in classe si faccia apprendimento autentico.

Mi è stato chiesto di dare un contributo di riflessione sull'esperienza di certificazione delle rubriche di valutazione delle competenze.

Proviamo a considerare insieme i due lati della moneta che ci è stata messa in bocca: la spiga e l'aratro. Consideriamo per prima *la spiga*.

È stata un'esperienza che ha visto coinvolti i dipartimenti di tutte le discipline del ginnasio i quali, nell'arco di alcuni mesi, sotto la guida di due bravi esperti di certificazione, con fatica iniziale e poi con maggiore slancio nella parte finale, ha prodotto il suo risultato: una rubrica per la valutazione delle competenze. Questo, in linea con la nuova normativa che impone, al termine del primo biennio superiore, la conclusione della scuola dell'obbligo con un certificato che specifica il livello di raggiungimento delle competenze formative di base secondo 4 assi principali[2].

La piattaforma di lavoro? Come giustamente mi ricorda la collega ed amica Sabrina Sanna: benissimo l'idea di lavorare con la piattaforma *Moodle*, che è stato uno strumento veloce, condiviso, comodo da usare, anche da casa, in qualsiasi momento.

Ora, senza entrare nel merito e nella descrizione sia del certificato che delle rubriche, mi limito a dire qual è stata la nostra percezione come dipartimento di lingue straniere.

È risaputo che il dipartimento di lingue opera da sempre su tre linee di fondo costituite da conoscenze (*know what*, *language, notions, functions*), abilità (*know how*, o *communicative skills*) e competenze (o *personal competences*). A queste

---

[1] T.S. ELIOT, *The Rock* [1934], trad. it. *La rocca*: «Dov'è la saggezza che abbiamo perduto nella conoscenza? / dov'è la conoscenza che abbiamo perso nell'informazione?».

[2] Come si sa, nell'ultima "riforma" – non troppo condivisa, per la verità – i licei devono essere organizzati secondo due bienni, di cui il primo vede la conclusione dell'obbligo scolastico, il secondo porta avanti la formazione superiore – e un ultimo anno conclude l'itinerario formativo: immagino con una attenzione particolare alla contemporaneità e all'orientamento in uscita

direzioni si sono aggiunte nel tempo riflessioni su *4 saperi* di fondo (*sapere, saper essere, saper fare, saper apprendere*) chiamati altrove, ad esempio nel mondo anglosassone, *personal competences* – o competenze della persona, declinate in vario modo sia dal Consiglio d'Europa (*competenze europee 2010*) sia dalla scuola italiana nel 2006 (*competenze della scuola dell'obbligo*), e sulla meta-cognizione (*apprendere ad apprendere*).

Il lavoro sulle rubriche non ci ha colto privi di strumenti di conoscenza e di analisi o di metodologie didattiche adeguate alla scuola delle competenze. Tuttavia quando si è trattato di tradurre in una griglia – come al solito costruita da altri – i nostri saperi e saper fare, beh, non è stato scontato. Una paura sopra tutte: di trovarsi davanti all'ennesima produzione di carta a fronte di una didattica che rimane esattamente dov'era, nel bene e nel male. La paura non è andata via ma è aumentata davanti al *malloppone* finale da compilare a cura dei consigli di classe del ginnasio (francamente indigeribile e assolutamente da rivedere, davanti al quale persino i più arditi si sono *imboscati* come nella migliore tradizione italiota *dell'armiamoci e partite*) e quando ci siamo ritrovati a usare il bilancino delle formule per soppesare le competenze delle persone.

È stata un'opportunità di crescita? Certo, senza dubbio. Condivisa da tutti? Non proprio. Molti di noi non sono esattamente del parere che aggiungere altra carta serva a cambiare la scuola.

Tuttavia è stata un'opportunità di crescita, colta da molti.

È stato un momento di dialogo importante su aspetti forti della didattica – sul come *lavoriamo* in classe, sull'oggetto del nostro *fare* in classe con i ragazzi: sulle conoscenze (fine o strumento? di che tipo, perché, quando, come, dove) , sulle abilità (fine o inconsapevole strumento? di che tipo? comunicative? di *problem solving*? di studio? di apprendimento?) sulle competenze (fine o miraggio? che cos'è una competenza? è quella che abbiamo quando abbiamo dimenticato le conoscenze? è un saper essere? un saper fare? saper apprendere? saper risolvere problemi? sapere sul sapere?).

È stato ampiamente e onestamente riconosciuto che il nostro è un fare ancora troppo individuale, individualizzato e individualista, nel quale i momenti di confronto sono spesso mera *routine* burocratica, rispetto al quale tuttavia molti tra noi vivono con dolore e rammarico la rinuncia ad un confronto autentico – per *laissez faire*, quieto vivere, paura di mettersi in gioco – il famoso lavoro di squadra o *team work* – sull'oggetto dei processi formativi di insegnamento-apprendimento, auspicano e sperano in franchi momenti di discussione e condivisione. Momenti che, come in *En attendant Godot*, non

arrivano mai, e come Vladimir e Estragon ci sistemiamo sotto l'albero, con la corda pronta, ma poi si finisce per legarcisi i pantaloni.

Come ci ricordava ormai più di cinquant'anni fa Ausubel[3] introducendo il concetto di "apprendimento significativo" e quello di "apprendimento meccanico" *possiamo insegnare per anni senza che vi sia alcun apprendimento*! Perché il compito della scuola non è certo quello di *riempire vasi* ma di *formare teste ben pensanti*[4]. E quando parlava di teste ben pensanti Montaigne si riferiva prima di tutto a quella dell'insegnante!

E dunque *que vivent les rubriques*! Perché ci hanno consentito di dialogare, parlare, discutere, conoscerci, chiamarci per nome, accapigliarci su "dimensioni", "criteri", "indicatori" e "livelli", ma sopra ogni cosa ci hanno obbligato a chiederci tutti quanti: *qual è il vero oggetto del nostro insegnamento*?

Perché qui, non nelle rubriche, che sono solo strumenti, per quanto sofisticati, sta il vero nodo della scuola italiana, sempre lentissima a digerire e gestire il cambiamento. Qual è il vero scopo dello stare a scuola? Dei ragazzi certo, ma anche il nostro? Accumulare conoscenze, dati e date, informazioni? O utilizzare dati, conoscenze, informazione come strumenti, come grimaldelli, come pretesti, come opportunità, come punti di partenza, per esplorazioni, sperimentazioni, ricerche, viaggi della mente e dello spirito,

---

[3] Cf. D.P. AUSUBEL (1978), *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1978, ed. or. *Educational Psychology. A cognitive view*, Holt-Rinehart & Winston, New York 1968.

[4] La frase di Montaigne, ripresa dal filosofo francese Edgar Morin, è ben viva in molti educatori che si pongono il problema della formazione di un pensiero critico, autonomo, vigile, non prono ai diktat del mercato e dell'alienazione tecno-consumista: «Il est plus important, en effet, de posséder un esprit structuré et logique, apte au raisonnement que d'avoir une mémoire et une culture importantes…»; racconta un anonimo (insegnante?) internettiano di Francia, rispondendo alla richiesta sul famoso motto di Montaigne: Montaigne exprime ses réflexions pédagogiques dans ses *Essais* au chapitre 1. Voici quelques extraits où il parle de l'enseignant: «Choisir un bon conducteur qui ait la tête bien faite plus que bien pleine … qu'il sache lui faire goûter les choses, les choisir et les discerner, quelquefois lui ouvrant le chemin quelquefois lui laissant ouvrir. Je ne veux pas qu'il invente seul. Je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour … Il est bon qu'il le fasse trotter devant lui pour juger de son train … Qu'il ne lui demande pas compte de sa leçon mais du sens… Qu'il juge du profit qu'il aura fait, non le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie… Qu'il lui fasse tout passer par l'étamine. Ne loge rien dans sa tête par simple autorité et crédit. Qu'on lui propose une diversité de jugement … il choisira s'il peut. Ce que l'on sait droitement, on en dispose sans regarder au patron». Que le précepteur n'apprenne pas les dates mais plutôt le pourquoi des évènements. Si veda E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Editore, Milano 2000, ed. or. *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Seuil, Paris 1999.

viaggi della conoscenza dove ognuno – libera-mente, liberal-mente, con libero pensiero – dona all'altro il suo contributo in una gara di solidarietà a conoscere e apprendere, ad educarsi vicendevolmente, adulti e giovani, i giovani dagli adulti e gli adulti dai giovani, recuperando forze ed energie smarrite lungo faticosi sentieri di disillusione?

Dimenticavo, l'altro lato della moneta, *l'aratro.* Ah sì! la fatica... Ne abbiamo appena parlato, no? Beh, ci sarà sempre tempo per recriminare... su quello che non abbiamo voluto o saputo essere. Solo una cosa, vorrei ricordare – sempre con la graziosa lucidità di Sabrina Sanna – *l'estrema disponibilità dei docenti* a cogliere qualsiasi occasione di dialogo e di confronto che abbia delle ricadute concrete sul fare scuola e sul miglioramento professionale. Ma a tale disponibilità corrisponde sempre una delusione nella mancata gratificazione e nel mancato riconoscimento da parte dell'istituzione del *tempo donato alla scuola* e certo tolto da qualche altra *tranche de vie*.

E viva la rubrica dunque; ma non illudiamoci che basti uno strumento *à la page*, per di più sperimentato *per un mese*, a cambiare la scuola, le sue strutture fatiscenti, il modo di lavorare del collegio e dei consigli di classe, a impostare una nuova didattica, il rapporto con gli allievi.

Tutte queste cose devono essere al centro di un onesto dibattito interno alla società e alla scuola, la cui logica conclusione non può che essere altro che la condivisione di una certa visione dell'educazione.

L'apprendimento ha luogo in classe, nella testa dei ragazzi, con degli insegnanti preparati (che condividono le scelte?), motivati (apprezzati?), ben pagati (?) e valorizzati professionalmente (?), che sappiano mettere *l'alunno al centro dell'apprendimento* e la *relazione* come *pivot* attorno al quale si gioca tutto.

Quanto alla rubrica dovrebbe essere forse la logica conclusione di un percorso di riflessione collettiva sui fini del nostro insegnamento. In questo caso è stato l'inizio del percorso, ciò significa che la riflessione – e la pratica – sono, diciamo così, una promessa da mantenere verso noi stessi e verso i nostri futuri alunni: *we have promises to keep*, come cantava il vecchio Robert Frost[5].

---

[5] R. FROST, *"Stopping by Woods on a Snowy Evening"* from *The Poetry of Robert Frost,* edited by E. Connery Lathem, Copyright 1923, http://www.poetryoutloud.org/poem/171621.

Asse dei linguaggi: altri linguaggi

Ida Colagrossi

Raccogliere la sfida della scuola che cambia: questo è stato il motivo per il quale sono entrata a far parte del gruppo di docenti del mio istituto che avrebbe lavorato, previa formazione, ad un progetto destinato alla certificazione delle competenze. Inizialmente la sensazione di non essere all' "altezza del compito" ha messo in serio pericolo la fermezza della mia decisione: primo perché, pur avendo sempre lavorato con griglie di valutazione stilate e condivise dai colleghi di dipartimento (sono docente di Storia dell'Arte), l'idea di elaborarne una specifica per il linguaggio artistico che, tenendo conto delle competenze stabilite dal Regolamento relativo all'obbligo di istruzione, andasse ad interagire nel più ampio campo dell'asse dei linguaggi, mi sembrava di difficile costruzione; e secondo perché un processo produttivo di questo tipo implicava mettersi in discussione e in rapporto con gli altri colleghi, forse mostrando forze insospettate ma sicuramente fragilità note.

Tant'è, il corso di formazione ha preso avvio e i miei timori sono risultati essere condivisi da altri docenti, anche se ogni incontro chiariva sempre meglio la prospettiva del progetto. La possibilità di lavorare su piattaforma è stata stimolante e ha permesso che ogni dubbio o proposta potesse, in qualsiasi momento, essere condivisa con gli altri. Importante per me è sottolineare l'arricchimento dal punto di vista umano che questo confronto ha reso possibile: i momenti di incertezza, a volte di scoraggiamento, altri di soddisfazione, non sono mai stati vissuti solo individualmente, bensì in una dimensione collegiale, come se "tutti" fossero la cassa di risonanza dei sentimenti e delle esperienze di "ognuno".

Il lavoro affrontato, nello specifico del linguaggio delle arti visive, ha significato ripensare la figura dello studente come protagonista di un percorso formativo al termine del quale le competenze acquisite andassero a costituire un bagaglio indispensabile, per accrescere i saperi futuri anche ai fini di scelte professionali. Nella griglia valutativa proposta, particolare importanza è stata riconosciuta all'acquisizione della consapevolezza del valore culturale del patrimonio artistico a partire dal proprio territorio, in modo da stimolare la maturazione della necessità della conservazione e tutela dello stesso. Comprendere il valore dell'espressione artistica, a partire da quella di appartenenza, significa attuare processi di riconoscimento della propria identità culturale, ma anche di identità diverse verso cui aprirsi e con cui operare confronti.

Credo che il fine ultimo dell'insegnamento della Storia dell'Arte risieda proprio in questo e, a maggior ragione, si chiarisca il ruolo implicitamente assegnato alla disciplina in relazione ad una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, *consapevolezza ed espressione culturale*, definite da una Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006.

Lo strumento valutativo elaborato, ben lungi dall'avere la presunzione di essere perfetto e immodificabile, è comunque non punto di arrivo ma di partenza, e voglio riferirmi al conseguente processo di revisione dei contenuti, dei mezzi e delle modalità dell'attività didattica, che si imporrà come prioritario a partire dal prossimo anno scolastico.

La sfida, quindi, continua.

Asse matematico

Luca Malvè

La valutazione è, a mio parere, la vera funzione docente, costituendo l'inevitabile approdo di ogni percorso di apprendimento; se per l'allievo la verifica è un momento di confronto con se stesso e i propri progressi, prima che con il docente, per quest'ultimo è l'atto valutativo di quella verifica il vero ritorno dell'azione didattica. Solo attraverso una valutazione complessiva del gruppo classe, infatti, il docente è in grado di raccogliere le informazioni utili alla prosecuzione dei percorsi di apprendimento predisposti in sede di programmazione preventiva e, soprattutto, individuare i punti deboli di tali percorsi per correggere la rotta o, in qualche occasione, deviare definitivamente il cammino.

Compilare una rubrica valutativa è, per quanto detto sopra, operazione tutt'altro che semplice. È necessario avere chiare le idee sull'efficacia delle proprie azioni didattiche (cosa che riesce spesso difficile anche a docenti con lunga esperienza), conoscere con precisione l'utenza media cui tali azioni sono rivolte (cosa pressoché impossibile), prevedere, almeno a grandi linee, tutti i risvolti e le complicazioni che possono occorrere durante lo svolgimento della programmazione. Ma soprattutto c'è da superare quel naturale imbarazzo che non può non sorgere in chiunque, per la difficoltà di mettere nero su bianco criteri che rischiano di diventare capestri e tabelle che potrebbero finire con l'ingabbiare un processo, quello valutativo, che per sua stessa natura dovrebbe conservare una certa elasticità.

Eppure sembra che oggigiorno si imponga da più parti la necessità di adottare griglie valutative condivise e criteri dichiarati in nome della trasparenza e dell'equità dei giudizi quasi si voglia trasformare la valutazione in una misura.

Il lavoro del gruppo dell'asse logico-matematico è cominciato così, con molte perplessità e poche certezze. Ed è finito più o meno allo stesso modo, eccetto che per la rubrica valutativa che abbiamo tra le mani (lavoro tutt'altro che compiuto, decisamente perfettibile, già in parte falsificato dalle nostre prime esperienze) e per le nuove consapevolezze che questo lavoro ci ha portato: il che non è certo cosa da poco. Dalla fase di compilazione degli attestati, fase che ci ha trovato ancora scettici e impreparati, è emersa infatti l'esigenza di raccogliere in griglie di rilevazione sistematica le risultanze delle verifiche svolte nel corso dell'intero biennio. Si impone inoltre una revisione dei programmi che, partendo da una sintesi dei contenuti, sia orientata alla valorizzazione dei processi di sviluppo delle competenze, spesso sacrificata a favore di eccessivi tecnicismi di calcolo o dettagli non funzionali alla prosecuzione degli studi.

Il gruppo dell'asse logico-matematico ha lavorato in modo non lineare, procedendo al ritmo delle intuizioni che talvolta alcuni di noi hanno avuto, con salti e ripensamenti, inversioni di marcia e sintesi fortunate. Il risultato è un lavoro forse ancora troppo frammentario, ma sicuramente meditato per tutto il tempo che ci è stato concesso. Ci auguriamo che sia un documento in continuo divenire da adattare alle evenienze che la pratica costante ci metterà davanti. Dopotutto, anno dopo anno, non avremo mai di fronte gli stessi alunni.

Asse scientifico-tecnologico

Giovanna Fiori – Giovanna Piras – Giovanna Angela Testoni

Lavorare per competenze ha rappresentato un punto dal quale partire per una progettazione di scuola condivisa e un punto di arrivo di un percorso già utilizzato da noi docenti di scienze e non ancora formalizzato.

L'utilizzo di metodologie didattiche mirate, strategie alternative e attività laboratoriali ha agevolato l'apprendimento degli studenti secondo le necessità individuali: ha valorizzato sia gli alunni più timidi, promuovendone l'autostima, sia gli allievi che dimostrano particolari attitudini e abilità, evitando l'appiattimento dei singoli talenti.

Il percorso di autoformazione sulla didattica per competenze ha dato risultati positivi sulla motivazione dei docenti e ha favorito la cooperazione e il confronto per il raggiungimento degli obiettivi in merito a metodologie e valutazione delle competenze degli studenti.

Sarebbe auspicabile, per il prossimo anno scolastico, anche la collaborazione e l'interazione all'interno dell'intero Consiglio di Classe attraverso la scelta di unità di apprendimento multidisciplinari.

Le difficoltà incontrate nella parte iniziale del corso hanno riguardato la scarsa familiarità con il lessico della didattica e della valutazione per competenze che ha implicato un delicato lavoro teso a comprendere e condividere la terminologia da utilizzare (concetto di competenza declinata in una serie di rivelatori più dettagliati: dimensioni, criteri, indicatori, livelli).

Al termine del processo di formazione, come risultato di discussioni e confronto di esperienze, è stato elaborato un documento finale condiviso e fruibile, la rubrica valutativa delle competenze.

Asse storico-sociale

Maria Antonietta Multinu

La partecipazione al corso *"La scuola che vorrei"* è stata un'esperienza importante per la percezione di cambiamento che essa ha comunicato. Ovviamente, come tutte le realtà, la scuola cambia nel tempo, ma è difficile avvertirlo nella breve durata. A questo contribuisce una certa resistenza che la scuola (non solo corpo docente, ma anche famiglie e studenti) contrappone ai cambiamenti, costantemente biasimati, raramente accolti come miglioramenti e quasi sempre addomesticati per ricondurli al più presto a una realtà rassicurante e conosciuta. La reazione di fronte alle novità non dipende però solo da conservatorismo: gli insegnanti lamentano spersonalizzazione e burocratizzazione del lavoro e un appesantimento di incombenze non sempre di reale aiuto per la loro professione. Da qui un sentito rimpianto della tradizione misto a irrequietezza e insoddisfazione per i sempre più frequenti fallimenti dei modelli consueti.

Partecipare ai gruppi di studio per la certificazione delle competenze ha tramesso, invece, la sensazione di una novità effettiva, o meglio, che spetta alla scuola rendere effettiva e importante. La certificazione delle competenze non si risolve, infatti, in un mero appesantimento burocratico, ma appare realmente finalizzata alla creazione, per il futuro, di uno strumento utile per

gli studenti e per il mondo del lavoro che avrà a disposizione informazioni attendibili.

Mentre le idee prendevano forma e una direzione più sicura, è apparsa chiara a tutti la lunghezza della strada da percorrere e contemporaneamente è stato possibile scorgere, per un breve periodo e nei momenti migliori del lavoro di gruppo, *"la scuola che vorremmo"*: una comunità in cui ricerca, creatività, dibattito e collaborazione non siano occasionali anche se felici esperienze ma diventino impegnativa e gratificante quotidianità.

Altri linguaggi e scienze motorie

Gian Mario Pittorru

Il lavoro svolto per arrivare alla elaborazione del Certificato delle Competenze per l'anno scolastico 2011/2012, relativamente agli alunni frequentanti la classe V ginnasio, ha offerto la possibilità a noi Docenti di confrontarci ed in parte aggiornarci sul difficile compito della valutazione, che, per quanto ci si sforzi, vede ognuno di noi agire seguendo direttive comuni stabilite dai vari OO.CC., ma declinate sicuramente in modo personale. Lo sforzo richiestoci di elaborare un Certificato comune per Dipartimenti ha prodotto un primo risultato che, se non altro, ha fatto sì che ci uniformassimo su ciò che doveva essere certificato.

Noi come Dipartimento di Educazione Fisica abbiamo fatto tesoro di quanto approntato dalla nostra associazione di categoria, la Capdi, che già da vari anni ha studiato sia gli OSA che le relative Competenze, pubblicato nelle varie dispense a partire dall'anno 2007.

Abbiamo analizzato le definizioni forniteci, come quelle per:

- Competenza motoria, che sta ad indicare la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, negli ambiti ludico, espressivo, sportivo, del benessere e del tempo libero. Tali competenze possono essere espresse in termini di responsabilità, autonomia e consapevolezza.
- Standard motorio, che definisce una soglia accettabile per determinare il possesso, dopo acquisizione, di una data competenza.
- Livelli di possesso della competenza, che esprime il grado di possesso qualitativo e quantitativo della competenza. Di questi livelli ne sono stati individuati tre: minimo-si avvicina/possiede il livello stabilito; in-

termedio-possiede/supera il livello stabilito; elevato-supera/eccelle il livello stabilito.

- Si sono individuati i descrittori di valutazione ai quali si è assegnato una percentuale di incidenza nella valutazione sommativa, tra i quali partecipazione ed impegno, che a differenza degli altri non possono essere ancora rilevati, a nostro giudizio, con test oggettivi.
- Si è approntata una tabella degli indicatori di valutazione.

Da questo è scaturito il Certificato redatto per ogni singolo Alunno, allegato alle altre certificazioni.

Si può asserire che un primo passo è stato mosso, ma altro è da farsi. Riflettendo velocemente all'indomani degli scrutini di fine anno scolastico, si può dire che i tre livelli di possesso delle competenze non sempre hanno determinato la reale differenza tra ogni singolo alunno, che invece viene evidenziata, quando, utilizzando per esempio il software dell'OCM, analizzi i risultati dei test motori somministrati che, oltre ad assegnare un voto in decimi, ci fornisce un risultato in percentili. Non siamo certi che i ragazzi, confrontando i giudizi del Certificato tra loro, rilevino le differenze fra i loro rendimenti nel lavoro svolto durante le lezioni, anche alla luce dei risultati di ogni singola verifica, e quanto certificato alla fine dell'anno scolastico.

Questo aspetto dovrebbe essere fonte di discussione, approfondimento e riflessione per la Commissione che perfezionerà quanto sino ad adesso prodotto.

Ancora spero vivamente che chi di dovere riconosca lo sforzo profuso da ogni singolo Docente per dar corso a quanto richiestoci dal Ministero, sia in termini di professionalità che di abnegazione per questo lavoro. Ci sia riconosciuto, in vari modi e termini, quanto prodotto.

Altri linguaggi e discipline musicali

Davide Soddu

Ci preme precisare innanzitutto che lo schema da noi elaborato sulla certificazione delle competenze musicali deve intendersi come un processo in atto, e non ha carattere definitivo. Non può averne per più motivi, il più importante dei quali risiede nell'assoluta novità dell'impianto didattico del Liceo Musicale. Un'istituzione come questa, attesa da molti anni in Italia ed in vita da soli due anni, è in effetti un cantiere aperto, un laboratorio in cui confluiscono, accanto alle indicazioni nazionali prese come punto di partenza e rife-

rimento normativo essenziale, idee ed interpretazioni diverse nate dal continuo confronto tra docenti, dirigenti e funzionari scolastici a più livelli, in tutto il territorio nazionale (laddove sono stati istituiti licei musicali).

Pertanto il modello da noi proposto è solo uno dei tanti possibili, e sarà sicuramente sottoposto a modifiche, revisioni o aggiornamenti in futuro, di pari passo con la concreta attuazione del vasto progetto di riforma dell'istruzione musicale in atto in Italia, di cui il neonato Liceo Musicale fa parte.

Soggetti coinvolti nella realizzazione di questo imponente edificio sono in primo luogo i Conservatori di musica, come enti preposti in qualche modo al controllo in itinere dei livelli qualitativi raggiunti dagli studenti liceali in relazione a repertori svolti, competenze teoriche e tecniche esecutivo-interpretative, in vista di un futuro ingresso all'Alta Formazione Musicale.

Il modello costituito dai cosiddetti corsi pre-accademici o "corsi di base", istituiti ormai in tutti i conservatori d'Italia in sostituzione dei vecchi corsi "ordinamentali", si pone quindi, in questo senso, come naturale riferimento. Così come costituisce un fondamentale obiettivo da raggiungere al termine del percorso liceale il livello attualmente richiesto dai conservatori, con esame di accertamento, per l'accesso al Corso accademico di I livello. Si noti però che, pur svolgendosi in modo sostanzialmente parallelo ai percorsi liceali, i corsi pre-accademici hanno tempistiche sensibilmente diverse, prevedendo ad esempio una scansione in più periodi che inglobano di fatto anche i tre anni di scuola media.

Un'altra importante questione è la differenza, talvolta rilevante, qualitativa e quantitativa nei contenuti, dei corsi suddetti tra i vari conservatori d'Italia. Per quanto riguarda il Liceo Musicale "Azuni" di Sassari si fa riferimento ovviamente al Conservatorio della stessa città, ma il livello richiesto (e il programma svolto) per l'ingresso in un altro conservatorio del territorio nazionale potrebbe non essere corrispondente. Il vecchio corso ordinamentale del Conservatorio, risalente ai primi decenni del novecento e ormai ampiamente superato, garantiva perlomeno un percorso nazionale unico ed un riferimento sicuro almeno per quanto riguarda repertori e testi adottati.

Sarebbe necessario quindi, a nostro avviso, un dialogo sempre più serrato non solo tra licei musicali e conservatori ma anche tra conservatori stessi al fine di individuare una sorta di "standard formativo" condiviso.

Ma la certificazione delle competenze deve tenere conto della situazione contingente, cioè del risultato di questo primo biennio di lavoro a partire dai livelli d'ingresso dati, qualunque essi siano stati. Il problema dei livelli d'ingresso è infatti l'altro aspetto fondamentale del problema, in cui entrano

in gioco soprattutto (ma non solo) le Scuole medie ad indirizzo musicale con un ruolo determinante nel definire e realizzare, di concerto con i Licei Musicali, le competenze richieste in ingresso agli alunni nelle varie discipline (teoriche e pratiche).

Ragionare sulla certificazione delle competenze musicali significa quindi prendere in considerazione una molteplicità di fattori, e non è certo impresa facile.

Il nostro punto di partenza è stato la definizione di un "profilo liceale" valido e condiviso, anche se non definitivo, in riferimento alle varie discipline in un arco di tempo dato (in questo caso il primo biennio).

Conseguentemente, e sulla base di questo, abbiamo provato ad elaborare un modello di valutazione degli obiettivi raggiunti e relativa certificazione delle competenze che fosse il più possibile coerente, completo ed efficace. A tal fine ci è sembrato utile adottare il sistema delle "rubriche valutative", uniformandoci così allo schema previsto per tutti gli assi culturali, e non solo per le discipline musicali, del Liceo musicale della nostra città.

È noto che il modello ministeriale predisposto per la certificazione delle competenze non prevede in modo esplicito alcuna voce riferibile alle discipline musicali. Probabilmente tale documento è stato elaborato in tempi precedenti all'istituzione del Liceo Musicale. All'interno degli assi culturali si parla di "linguaggi", e si fa riferimento genericamente ad "altri linguaggi", intendendo però in modo particolare le discipline artistiche e letterarie.

Ora, se la musica debba essere considerata o meno un linguaggio è tuttora argomento di dibattito tra gli studiosi. Certo la specificità delle materie musicali avrebbe richiesto una collocazione meno generica, ma con spirito di adattamento ed elasticità di pensiero abbiamo comunque interpretato la voce "altri linguaggi" come sede naturale per la collocazione della parte relativa alle discipline musicali.

Seguendo lo schema delle rubriche valutative abbiamo così individuato quattro "dimensioni", con relativi criteri ed indicatori, che riassumono e descrivono analiticamente il quadro generale delle competenze musicali relative al primo biennio.

Ci è sembrato così di raggiungere il duplice risultato di individuare un modello valutativo ben strutturato ed efficace e al tempo stesso fondere, ma senza confondere, la valutazione specifica delle discipline musicali con quella relativa alle discipline non musicali, credendo fortemente nell'azione congiunta e sinergica di tutte le esperienze formative all'interno del percorso liceale.

I DOCUMENTI PRODOTTI DAL PROGETTO “LA SCUOLA CHE VORREI”

La costruzione del materiale per la certificazione introduzione

Fabio Di Pietro

In questa seconda parte del quaderno si presenta la parte più significativa del materiale prodotto nel corso del progetto "La scuola che vorrei". Si tratta di ciò che emerge da un iceberg sotto il quale vi è stata una notevole produzione di vario tipo, che va da bozze, interventi, griglie provvisorie, fogli di calcolo, strumenti wiki, circolari, ragionamenti e considerazioni. Un'attività sommersa senza la quale i documenti prodotti non avrebbero visto la luce, perché di fatto sono appunto il frutto di un'intensa attività di negoziazione e mediazione che ha coinvolto i docenti in un processo complesso di costruzione del percorso di formazione.

Le *rubriche valutative* sono il cardine intorno al quale si è concentrata l'attività. Sono emerse in realtà, per continuare ad usare la metafora dell'iceberg, gradualmente, secondo un processo di complessificazione progressiva che si è svolto fondamentalmente in tre tempi.

L'esito finale, il salto principale che ora è sotto gli occhi di tutti, è stato rappresentato dall'attribuzione di un peso percentuale a ciascuna dimensione individuata. Questo procedimento ha implicato poi la necessità di realizzare a supporto una *scheda riepilogativa delle competenze per studente* che permettesse una procedura di attribuzione sicura dei livelli raggiunti, in seguito ad una ponderazione certa per ciascuna competenza sulla base di un criterio di arrotondamento statistico.

La decisione di produrre un livello per competenza è stata presa per un'esigenza di massima trasparenza nei confronti degli allievi, perché solo in questo modo è agevole osservare i punti di forza e di debolezza di un asse o sottoasse, fermo restando la possibilità di produrre una media complessiva dei risultati per competenza.

La scheda è dunque un canovaccio che assicura la verificabilità della procedura attuata, ma soprattutto la revisione di eventuali errori materiali di trascrizione nel passaggio al modulo di certificazione.

Il *certificato generale* è del tutto corrispondente a quello nazionale, immodificabile per ovvie ragioni di universalità. Ciò ha comportato la necessità di pensare distintamente la scheda riepilogativa ed il certificato, in quanto la prima comprende tutto ciò che si è voluto osservare – comprese le scienze

motorie e le discipline musicali presenti in una classe di liceo musicale – mentre il secondo si limita agli assi ed alle competenze stabilite per legge. Per ovviare a questa differenza si è ritenuto comunque utile produrre due certificati aggiuntivi relativi alle scienze motorie ed alle discipline musicali, ricondotti sotto la definizione di *altri linguaggi*, al fine di consentire una visione globale della formazione degli studenti.

Va detto però che tale riconduzione non può che essere esterna al certificato generale, dal momento che le competenze previste all'interno della suddetta dicitura consentono molto parzialmente di declinare il discorso delle discipline in questione, non senza forzature che sono apparse illegittime. Al riguardo c'è ulteriormente da osservare come la lingua italiana, di fatto trasversale al certificato, in un liceo classico tenda a far convergere il latino ed il greco verso un'integrazione della valutazione dei livelli sotto le competenze previste per l'italiano. Questa soluzione è certamente altrettanto parziale nei confronti di tali discipline ed infatti si prevede già per il prossimo anno di ovviare al problema, producendo un'integrazione di certificazione per il latino ed il greco, analoga a quella adottata per il *certificato di scienze motorie* e per il *certificato delle discipline musicali*.

I documenti che seguono a quelli su indicati permettono di cogliere in sintesi la parte più profonda dell'iceberg: da una parte il *flusso del processo di formazione CERSIST* fa vedere la pianificazione dell'attività dell'intero progetto, dall'altra l'*indice della Specifica CERSIST* si appunta sugli snodi fondamentali intorno ai quali si è costituito il *documento del sistema di gestione della certificazione delle competenze*. Esso è il cuore della progettualità del processo, fondamentale per ottenere dal CERSIST la certificazione dell'attuazione e del mantenimento del sistema di gestione per la certificazione delle competenze di base per l'assolvimento dell'obbligo scolastico, secondo la specifica SC 1001:2012. La validità di questo certificato è peraltro subordinata alla sorveglianza periodica annuale e al riesame completo del sistema di gestione con periodicità triennale. In data 18-06-2012 si è infatti proceduto da parte del CERSIST ad un piano di verifica della certificazione prodotta al 15 giugno, a cui è seguito un rapporto di *audit* (25-26 giugno 2012), che ha rilevato aspetti positivi (motivazione e coinvolgimento della direzione, professionalità e competenza del responsabile del sistema, partecipazione del corpo docente, ottima predisposizione al miglioramento, definizione ed applicazione del modello per la certificazione delle competenze) e punti di debolezza (sistema di recente implementazione e dunque utilizzo limitato degli strumenti di miglioramento).

Rispetto all'ultimo punto occorre evidenziare che esso è fisiologico all'attivazione del sistema a metà anno scolastico e suggerisce di sviluppare a partire dall'inizio del prossimo anno tutta una serie di azioni, che sono comunque previste dal documento ma che vanno di fatto applicate ed incrementate per il miglioramento continuo della qualità: modalità di controllo della documentazione e delle revisioni; documento per la formalizzazione del riesame del sistema; valutazione della possibilità di predisporre un modello per la formalizzazione dei piani di formazione interna inerenti la specifica SC 1001:2012; documenti per la registrazione della valutazione dell'efficacia relativa alle attività di formazione svolta per il personale interno; valutazione della possibilità di predisporre un apposito strumento di comunicazione per l'esterno (es. e-mail dedicata) al fine di generare, attraverso il coinvolgimento delle parti interessate, maggiori spunti di miglioramento; previsione periodica di un ciclo completo di *audit*; definizione di metodi efficaci per la registrazione di azioni correttive e di miglioramento.

Il rapporto di *audit* evidenzia in definitiva l'efficacia del sistema, non ravvisa necessarie azioni correttive e raccomanda la certificazione, esprimendo un giudizio di sintesi su conformità ed efficacia:

Il sistema è stato correttamente definito ed implementato nel rispetto della specifica SC 1001:2012. Il documento del sistema descrive le modalità per la osservazione dei requisiti della specifica SC 1001:2012.

Tutto il corpo docente ha partecipato al progetto ed ha applicato il modello definito nella valutazione delle competenze degli alunni in tutte le classi V del ginnasio. Il progetto ha coinvolto tutte le 10 sezioni inclusa la sezione L del Liceo Musicale per la quale sono state create apposite rubriche valutative e un modello di certificato *ad hoc*. Il modello è stato applicato per la prima volta quest'anno e pertanto, a causa della recente implementazione, risulta ancora da sviluppare per la parte relativa alla gestione del sistema ed in particolare per il miglioramento.

Ottima la definizione della rubrica valutativa e dei modelli per la elaborazione dei dati. Sarebbe opportuno valutare per il futuro la possibilità di coinvolgere in misura maggiore altre parti interessate (es. genitori). Dalle evidenze raccolte durante l'*audit* emerge un buon coinvolgimento dei docenti ed una elevata capacità di operare per obiettivi.

Per quanto riguarda la valutazione finale, in riferimento ai livelli di conformità stabiliti in appendice alla specifica SC 1001:2012, si riscontra un giudizio complessivo pari a 77% SC 1001:2012 buono (CERSIST, Rapporto di *Audit*, p. 3).

Un obiettivo insperato quando a febbraio si è intrapresa l'attività formativa e che di certo sprona la scuola al miglioramento continuo di quanto iniziato.

Si conclude questa seconda parte del quaderno allegando il *modello di verbale* predisposto per la certificazione ed il *vademecum* per i consigli di classe. Quest'ultimo materiale ha portato alla realizzazione di cartelle apposite per ciascuna classe e soprattutto alla creazione di un registro dei verbali per la certificazione, nel quale andranno poi inseriti ad ogni consiglio di classe le indicazioni e le azioni che emergeranno per revisione, correzione, miglioramento della qualità del sistema e delle qualità (competenze) delle rubriche valutative.

RUBRICHE VALUTATIVE

ASSE DEI LINGUAGGI

LINGUA ITALIANA

COMPETENZA 1: padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Esprimersi correttamente rispettando la morfologia, la sintassi e il lessico	0,50	**1.** Esprimersi in modo corretto sotto il profilo morfologico, sintattico e lessicale **2.** Utilizzare correttamente i linguaggi settoriali e specifici **3.** Utilizzare un registro linguistico adeguato ai diversi scopi comunicativi (formale / medio / informale)	**1.** Sa costruire frasi o periodi corretti e chiari **2.** Sa utilizzare il linguaggio settoriale di ciascuna disciplina **3.** Sa usare un registro adeguato ai diversi scopi comunicativi

Livello base: Lo studente usa le strutture della lingua in modo semplice ma corretto; usa correttamente e definisce pochi termini specifici; adegua almeno approssimativamente il registro alla situazione comunicativa pur commettendo errori (ad esempio usa termini colloquiali e informali in una situazione formale).

Livello intermedio: Lo studente usa le strutture della lingua correttamente; usa e definisce correttamente i termini fondamentali di ciascuna disciplina; adegua il registro linguistico alla situazione comunicativa facendo pochi errori.

Livello avanzato: Lo studente usa le strutture della lingua in modo efficace e coerente; definisce e usa correttamente la terminologia specifica; adegua il registro linguistico alla situazione comunicativa senza fare errori.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Interagire con l'interlocutore	0,50	**1.** Comprendere un messaggio contenente richieste, informazioni, tesi **2.** Elaborare un messaggio rispettando le sue caratteristiche strutturali	**1a.** Dimostra capacità di ascolto **1b.** Coglie il contenuto globale di un messaggio individuando correttamente le richieste, le informazioni, le tesi espresse **2.** Sa elaborare diversi tipi di messaggi (richiesta, esposizione, sintesi, argomentazione)

Livello base: Lo studente individua e comprende in modo essenziale il contenuto di un messaggio; struttura in modo semplice ma coerente il proprio messaggio esprimendo chiaramente il proprio punto di vista.

Livello intermedio: Lo studente individua e comprende in modo adeguato il contenuto di un messaggio; struttura il messaggio in modo completo, coerente e chiaro, argomentando il proprio punto di vista.

Livello avanzato: Lo studente comprende, valuta e approfondisce il contenuto di un messaggio; struttura in modo chiaro, coerente e personale il proprio messaggio argomentando in maniera chiara, efficace e coerente il proprio punto di vista.

COMPETENZA 2: leggere comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Leggere e comprendere	0,60	**1.** Leggere e comprendere un testo nei suoi diversi livelli (sintattico, lessicale, tematico) **2.** Rielaborare un testo secondo determinate consegne **3.** Leggere selettivamente un testo	**1a.** Sa fare l'analisi della frase semplice e complessa **1b.** Sa individuare i campi semantici **1c.** Sa individuare gli usi denotativi e connotativi delle parole **1d.** Sa individuare i nuclei tematici **2a.** Sa sintetizzare **2b.** Sa parafrasare **3a.** Sa individuare e selezionare le informazioni principali di un testo **3b.** Sa cogliere nella globalità del testo le informazioni funzionali al proprio oggetto di ricerca

Livello base: Lo studente individua gli elementi fondamentali dell'analisi logica e del periodo; è in grado di compiere una semplice analisi lessicale individuando gli usi figurati più vistosi e mettendo in relazione fra loro i termini più importanti di un campo semantico; sa individuare, anche con l'aiuto dell'insegnante, i temi più importanti e comprende almeno globalmente il messaggio del testo; sa rielaborare nei suoi tratti essenziali il testo in prosa e in poesia usando un lessico povero e ripetitivo oppure riutilizzando gran parte del lessico del testo di partenza; sa individuare e selezionare le informazioni principali di un testo in prosa, seppur con qualche incongruenza (eccesso/assenza di informazioni); sa individuare le principali parole chiave di un testo poetico; sa cogliere nella globalità del testo informazioni parziali o non del tutto pertinenti rispetto al proprio oggetto di ricerca.

Livello intermedio: Lo studente individua in modo puntuale gli elementi dell'analisi logica e del periodo; è in grado di compiere un'analisi e lessicale adeguata individuando gli usi figurati più importanti per la comprensione del testo e mettendo in relazione fra loro correttamente termini appartenenti allo stesso campo semantico; sa individuare con sicurezza e au-

tonomamente i temi più importanti e comprende adeguatamente il messaggio del testo; sa rielaborare autonomamente il testo utilizzando in gran parte un linguaggio personale; sa individuare e selezionare correttamente le informazioni principali di un testo in prosa; sa individuare correttamente le parole chiave di un testo poetico; sa cogliere nella globalità del testo le corrette informazioni, funzionali al proprio oggetto di ricerca.

Livello avanzato: Lo studente individua in modo preciso gli elementi dell'analisi logica e del periodo; è in grado di compiere un'analisi lessicale appropriata sul fenomeno lessicale individuando autonomamente usi figurati e campi semantici anche in contesti nuovi; sa individuare con precisione tutti i nuclei tematici e comprende nei dettagli il messaggio del testo; sa rielaborare un testo (in forma scritta o verbale) utilizzando un linguaggio appropriato, efficace e personale; sa individuare e selezionare le informazioni principali di un testo in prosa con precisione e sicurezza; sa individuare correttamente e prontamente le parole chiave di un testo poetico; sa cogliere con precisione e sicurezza nella globalità del testo le informazioni funzionali al proprio oggetto di ricerca.

Dimensione 2	**Peso**	**Criteri**	**Indicatori**
Interpretare	0,40	**1.** Conoscere il contesto storico-culturale indispensabile alla comprensione dell'opera	**1a.** Sa collegare il testo al contesto storico e culturale di cui è il prodotto **1b.** Sa collegare il testo al contesto storico e culturale a cui fa riferimento
		2. Individuare scopo e destinatario del testo	**2a.** Sa mettere in relazione il testo e la finalità che l'autore si prefigge **2b.** Sa mettere in relazione il testo e il destinatario a cui è rivolto

Livello base: Lo studente sa collegare nei tratti essenziali il testo al contesto storico e culturale di cui è il prodotto come a quello a cui fa riferimento; sa mettere in relazione in modo semplice ma corretto il testo e la finalità che l'autore si prefigge; sa mettere in relazione in modo semplice ma corretto il testo e il destinatario a cui è rivolto.

Livello intermedio: Lo studente sa collegare in maniera adeguata il testo ai momenti fondamentali della vita e del pensiero dell'autore e al contesto storico-culturale in cui questo opera; sa stabilire un collegamento pertinente fra il testo e il contesto storico-culturale a cui questo fa riferimento; sa leggere ed interpretare il testo con adeguata consapevolezza della finalità che l'autore si prefigge e del destinatario a cui lo rivolge.

Livello avanzato: Lo studente sa collegare in maniera adeguata il testo ai momenti fondamentali della vita e del pensiero dell'autore e al contesto storico-culturale in cui questo opera; sa stabilire un collegamento pertinente fra il testo e il contesto storico-culturale a cui questo fa riferimento; sa leggere ed interpretare il testo con adeguata consapevolezza della finalità che l'autore si prefigge e del destinatario a cui lo rivolge.

COMPETENZA 3: produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Produrre testi coerenti, coesi e corretti	0,30	**1.** Produrre testi corretti sul piano morfosintattico **2.** Produrre testi corretti per ortografia e punteggiatura	**1.** Sa usare correttamente pronomi, connettivi, modi e tempi verbali **2.** Sa usare in modo opportuno l'ortografia e la punteggiatura

Livello base: Lo studente compie qualche salto logico nel collegare le idee; usa in modo non sempre coerente i tempi verbali; compie frequenti o gravi errori di ortografia; usa in modo talvolta lacunoso o erroneo la punteggiatura.

Livello intermedio: Lo studente costruisce periodi corretti e chiari; usa in modo fondamentalmente corretto i tempi verbali; compie o ripete qualche errore ortografico non grave; commette qualche imprecisione nella punteggiatura.

Livello avanzato: Lo studente costruisce periodi chiari, adeguati, corretti e scorrevoli; usa i tempi verbali in modo efficace ed espressivo; non compie nessun errore ortografico; l'uso della punteggiatura è corretto ed espressivo.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Padroneggiare il lessico adeguandolo alle diverse situazioni comunicative	0,30	**1.** Produrre testi corretti e adeguati sul piano lessicale	**1a.** Sa usare in modo corretto, preciso e pertinente il lessico **1b.** Sa utilizzare il registro linguistico adeguato alla situazione

Livello base: Lo studente utilizza un lessico generico, talvolta ripetitivo; mostra difficoltà ad adeguare il registro linguistico alla comunicazione.

Livello intermedio: Lo studente utilizza un lessico semplice ma corretto; sa in parte adeguare il registro linguistico alla comunicazione.

Livello avanzato: Lo studente utilizza un lessico vario, curato e appropriato; usa un registro linguistico adeguato alla situazione comunicativa.

Dimensione 3	Peso	Criteri	Indicatori
Organizzare contenuti in rapporto allo scopo specifico della comunicazione e al destinatario	0,20	**1.** Acquisire / ricercare e selezionare concetti e informazioni aderenti all'argomento **2.** Organizzare e rielaborare in modo chiaro ed efficace concetti e informazioni in rapporto allo scopo specifico della comunicazione e al destinatario **3.** Sviluppare in forma chiara le informazioni in rapporto allo scopo specifico della comunicazione e al destinatario	**1.** Sa selezionare i concetti o le informazioni più importanti **2.** Sa costruire scalette o mappe (anche mentali) per ordinare, gerarchizzare e rielaborare le informazioni **3.** Sa sviluppare i concetti
Livello base: Lo studente acquisisce, ricerca e seleziona concetti, informazioni parzialmente pertinenti; li organizza in modo non del tutto efficace, compiendo qualche salto logico; li sviluppa solo in parte.			
Livello intermedio: Lo studente acquisisce, ricerca e seleziona i in modo pertinente i concetti e le informazioni più importanti; li organizza e rielabora nel complesso in modo corretto e chiaro; li sviluppa in modo adeguato anche se non sempre personale.			
Livello avanzato: Lo studente acquisisce, ricerca e seleziona in modo pertinente concetti e informazioni esaurienti; li organizza e rielabora in modo sempre chiaro ed efficace; li sviluppa e li approfondisce in modo personale e originale.			

Dimensione 4	Peso	Criteri	Indicatori
Saper costruire diversi tipi di testo in rapporto agli scopi specifici della comunicazione	0,20	**1.** Utilizzare strutture essenziali di vari tipi di testo	**1a.** Sa costruire diversi tipi di testo rispettando le consegne date
Livello base: Lo studente utilizza parzialmente la struttura testuale adeguata; rispetta in maniera approssimativa la consegna.			
Livello intermedio: Lo studente utilizza la struttura testuale adeguata con qualche imprecisione; rispetta nelle linee essenziali la consegna.			
Livello avanzato: Lo studente utilizza la struttura testuale adeguata; rispetta completamente la consegna.			

LINGUA STRANIERA

COMPETENZA 1: utilizzare la lingua inglese per i principali scopi comunicativi ed operativi

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Comprensione di testi scritti	0,25	**1.** Saper comprendere testi di diversa natura (e supporto) – descrittivi, narrativi, dialoghi, documenti *web* – legati alla sfera del quotidiano o afferenti la cultura giovanile e quella di cui si studia la lingua	**1a.** Sa cogliere il significato globale di un testo **1b.** Sa reperire informazioni specifiche all'interno di un testo **1c.** Sa inferire il significato di parole nuove dal contesto **1d.** Individua le frasi topiche **1e.** Individua le parole chiave **1f.** Sa mettere in rapporto il testo con la propria conoscenza del mondo

Livello base: Lo studente legge correttamente e capisce globalmente il testo, anche se ha difficoltà nella comprensione analitica e nell'inferenza.

Livello intermedio: Lo studente legge correttamente e capisce il testo nelle sue linee essenziali pur con qualche difficoltà a inferire il significato di parole nuove dal contesto.

Livello avanzato: Lo studente legge agevolmente e capisce autonomamente il testo cogliendone i nessi interni; è in grado di inferire facilmente il significato di parole nuove dal contesto.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Produzione scritta	0,25	**1.** Saper produrre messaggi efficaci (attinenti situazioni e argomenti di vita quotidiana) in diversi contesti comunicativi tenendo conto della situazione, degli scopi, dei ruoli, con un linguaggio adeguato	**1a.** Sa strutturare testi scritti in modo logico e coeso, su argomenti noti e di interesse personale **1b.** Utilizza in modo efficace le strutture morfo-sintattiche con un lessico appropriato e adeguato al contesto **1c.** Sa produrre una sintesi scritta

Livello base: Lo studente produce testi che, pur essendo comprensibili, presentano errori ortografici, lessicali e morfosintattici.

Livello intermedio: Lo studente produce testi comprensibili, strutturati in maniera chiara, ortograficamente abbastanza corretti, con un utilizzo per lo più adeguato di lessico e strutture morfosintattiche.

Livello avanzato: Lo studente produce testi efficaci, organicamente strutturati, ortograficamente corretti, con un utilizzo sicuro del lessico e delle strutture morfosintattiche.

Dimensione 3	Peso	Criteri	Indicatori
Produzione di testi orali	0,25	**1.** Saper produrre messaggi efficaci (attinenti situazioni e argomenti di vita quotidiana) in diversi contesti comunicativi tenendo conto della situazione, degli scopi, dei ruoli, con un linguaggio adeguato	**1a.** Sa gestire una conversazione su argomenti familiari in situazioni note o simulate **1b.** Sa raccontare eventi ed esperienze esprimere (progetti, intenzioni) desideri, fare previsioni **1c.** Sa riferire ciò che ha letto effettuando una sintesi con parole proprie) **1d.** Rielabora un brano letto in modo autonomo **1e.** Stabilisce connessioni tra il testo e la propria esperienza

Livello base: Lo studente produce messaggi comprensibili, sia pure con qualche difficoltà, per lo più adeguati al contesto, ma con lessico elementare e alcune imprecisioni fonetiche e morfosintattiche; la conoscenza dei contenuti è accettabile, anche se a volte mnemonica.

Livello intermedio: Lo studente produce messaggi comprensibili, adeguati al contesto, con lessico appropriato, con qualche incertezza fonetica e morfosintattica; dimostra, comunque, una discreta conoscenza dei contenuti.

Livello avanzato: Lo studente produce messaggi ben comprensibili, adeguati al contesto, con lessico ricco, foneticamente e strutturalmente corretti. Dimostra una conoscenza completa e articolata dei contenuti, che rielabora in maniera originale.

Dimensione 4	Peso	Criteri	Indicatori
Comprensione orale	0,10	**1.** Saper comprendere messaggi e testi orali di varia natura in lingua standard, anche su diversi supporti, su argomenti di carattere personale, familiare, di interesse socio-culturale	**1a** Sa cogliere il senso globale di un messaggio trasmesso a velocità normale **1b** Comprende informazioni specifiche quando richiesto dalla situazione

Livello base: Lo studente comprende in maniera globale il testo, ma non riesce a cogliere i particolari.

Livello intermedio: Lo studente ha una discreta comprensione del testo proposto e sa collegare fra loro le varie informazioni.

Livello avanzato: Lo studente comprende in maniera autonoma, completa e articolata il testo.

Dimensione 5	Peso	Criteri	Indicatori
Interazione	0,15	**1.** Affrontare efficacemente le situazioni più comuni che si possono presentare viaggiando.	**1a.** Dimostra di aver acquisito una competenza pragmatica, che gli consente un uso efficace dello strumento linguistico per affrontare le situazioni più comuni che si possono presentare viaggiando **1b.** Sa intraprendere, proseguire e concludere una conversazione, utilizzando le sue conoscenze linguistiche e attivando strategie efficaci all'interno dello scambio comunicativo

Livello base: Lo studente riesce ad interagire, seppur con qualche difficoltà sia nell'esposizione che nella comprensione, che non compromette nel complesso lo scambio comunicativo.

Livello intermedio: Lo studente interagisce con una discreta facilità, gestendo informazioni abbastanza complete sia nell'esposizione che nella comprensione.

Livello avanzato: Lo studente gestisce una conversazione in modo autonomo, rispettando tempi e modalità e utilizzando strategie di pianificazione e riparazione.

ALTRI LINGUAGGI

COMPETENZA 1: utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Contestualizzare artisti, scrittori e opere, individuandone i dati relativi (autore, titolo, ubicazione) e le tecniche realizzative	0,30	**1.** Collocare i più rilevanti eventi artistici e letterari nel contesto storico-culturale di appartenenza **2.** Riconoscere le opere d'arte e letterarie **3.** Riconoscere le tecniche artistiche e letterarie	**1.** Individua le periodizzazioni fondamentali della Storia dell'Arte e della Storia della Letteratura **2.** Collega le opere maggiormente rappresentative della produzione artistica e letteraria al proprio autore e territorio di appartenenza **3.** Individua i nuclei informativi essenziali delle diverse tecniche artistiche (in scultura e pittura) e letterarie

Livello base: Lo studente individua le tecniche di base di un'opera d'arte e di un'opera letteraria, collocandola nel contesto storico-culturale di riferimento, talvolta guidato.

Livello intermedio: Lo studente individua con sicurezza i dati tecnici dell'opera d'arte e dell'opera letteraria; sa collocarla con padronanza nel contesto storico-culturale di riferimento.

Livello avanzato: Lo studente identifica e comprende prontamente i caratteri morfologici dell'opera d'arte e la colloca nell'esatto contesto storico-culturale di riferimento, confrontandola con altre opere e con diverse aree geografiche.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Leggere un'opera d'arte ed un'opera letteraria riconoscendone gli aspetti stilistici, iconografici e simbolici, retorici e letterari utilizzando una terminologia specifica	0,40	**1.** Distinguere gli stili artistici e letterari rapportandoli alle epoche di produzione e agli autori	**1a.** Individua le caratteristiche estetiche degli stili più rappresentativi, cogliendone le differenze **1b.** Collega stili ad autori e ad epoche di appartenenza **1c.** Individua i generi artistici e letterari

		2. Conoscere gli elementi fondanti della lettura iconografica, iconologica e letteraria **3.** Utilizzare il lessico specifico **4.** Maturare un senso critico	**2a.** Riconosce attributi iconografici, simboli e allegorie **2b.** Opera confronti tra opere diverse di uno stesso autore e/o coeve di autori diversi **3.** Legge l'opera d'arte e/o l'opera letteraria usando una terminologia specifica **4.** Utilizza un ordine espositivo, mostrando senso critico

Livello base: Lo studente distingue correttamente lo stile e il genere dell'opera d'arte e dell'opera letteraria, indicandone l'iconografia e il significato culturale nelle linee essenziali, attraverso l'impiego di un lessico specifico di base.

Livello intermedio: Lo studente riconosce con precisione lo stile e il genere dell'opera. Descrive con proprietà di linguaggio ciò che osserva, cogliendo e analizzando in modo completo il messaggio dell'autore.

Livello avanzato: Lo studente individua lo stile e il genere dell'opera d'arte e dell'opera letteraria, descrivendone in modo organico ed esaustivo l'aspetto iconografico, iconologico e letterario attraverso l'impiego di un linguaggio specifico ricco ed articolato. Riflette sul significato trasmesso dall'autore ed esprime un commento critico personale e pertinente.

Dimensione 3	**Peso**	**Criteri**	**Indicatori**
Acquisire consapevolezza del valore culturale del patrimonio artistico e letterario italiano e dell'importanza della tutela, della conservazione e del restauro	0,30	**1.** Conoscere i beni culturali a partire dal proprio territorio **2.** Formare una coscienza critica circa il valore storico, culturale e sociale di un bene artistico e letterario **3.** Riflettere sulla necessità della conservazione e del restauro di un bene artistico e letterario	**1.** Conosce aspetti legati a manifestazioni artisticamente e culturalmente rilevanti del proprio territorio e di quello nazionale **2.** Partecipa con interesse e coinvolgimento personale a momenti di confronto sul rispetto dei beni artistici e letterari presenti sul proprio territorio **3.** Mostra interesse nei confronti di problematiche inerenti la conservazione ed il restauro di cui conosce i contenuti essenziali

Livello base: Lo studente individua i siti archeologici, i monumenti e/o i musei basilari, nonché biblioteche ed archivi storici presenti sul proprio territorio e quello nazionale. Dimostra un livello di interesse adeguato nei confronti di problematiche relative al restauro e alla conservazione.

Livello intermedio: Lo studente conosce in modo pressoché completo i siti archeologici, i monumenti e le realtà museali, biblioteche ed archivi storici del territorio proprio e nazionale. Partecipa con interesse e coinvolgimento personale a discussioni sul rispetto di beni artistici e letterari presenti sul territorio, evidenziando l'acquisizione delle informazioni relative alle tecniche di conservazione e restauro.

Livello avanzato: Lo studente conosce in modo articolato ed organico i siti archeologici, i monumenti e le realtà museali, nonché biblioteche ed archivi storici presenti sul territorio proprio e nazionale. Dimostra una personale maturazione e consapevolezza sulla necessità della conservazione e del restauro del patrimonio artistico e letterario in generale, di cui riconosce il valore storico e culturale e si fa sensibilizzatore verso gli altri.

COMPETENZA 2: utilizzare e produrre testi multimediali

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Utilizzo di testi digitali e multimediali di varia tipologia in relazione ai diversi contesti disciplinari	0,30	**1.** Comprendere i prodotti della comunicazione multimediale e i diversi linguaggi e codici espressivi utilizzati	**1.** Conosce le componenti strutturali ed espressive di un prodotto multimediale

Livello base: Lo studente comprende i testi multimediali ed i linguaggi utilizzati in situazioni note, mostrando conoscenze ed abilità essenziali, nel riconoscere regole e procedure fondamentali volte al riconoscimento della struttura testuale ed ad una fruizione di base del prodotto multimediale.

Livello intermedio: Lo studente comprende globalmente i testi multimediali ed i linguaggi utilizzati in situazioni note, anche attraverso un'applicazione delle conoscenze e delle abilità acquisite, riconoscendo anche l'articolazione di tipologie testuali complesse e risolvendo eventuali problemi di fruizione ad esse connessi attraverso scelte consapevoli.

Livello avanzato: Lo studente comprende compiutamente i testi multimediali e i linguaggi utilizzati, anche di fronte a tipologie testuali e situazioni non note. Mostra piena padronanza di conoscenze ed abilità nell'uso e nella fruizione dei prodotti multimediali, proponendo strategie e scelte consapevoli ed autonome nell'utilizzo di testi digitali e multimediali.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Consultazione di testi digitali e multimediali di varia tipologia in relazione ai diversi contesti disciplinari	0,30	**1.** Consultare dati, informazioni e parti specifiche da libri di testo o in relazione a temi oggetto di studio e ricerca (testi multimediali, internet, enciclopedie multimediali, materiali audiovisivi)	**1.** Sa selezionare e organizzare informazioni anche con sintesi efficaci

Livello base: Lo studente sa consultare testi digitali e multimediali di varia tipologia in situazioni note, mostrando conoscenze ed abilità essenziali nella selezione ed organizzazione delle informazioni e dei dati, applicando regole e procedure fondamentali nell'attività di consultazione.

Livello intermedio: Lo studente sa consultare globalmente testi digitali e multimediali di varia tipologia in situazioni note, selezionando ed organizzando, anche attraverso un'applicazione delle conoscenze e delle abilità acquisite, le informazioni ed i dati con capacità di *problem solving* e scelte consapevoli.

Livello avanzato: Lo studente sa consultare compiutamente testi digitali di varia tipologia utilizzati, anche in situazioni non note. Mostra piena padronanza di conoscenze ed abilità nella consultazione di prodotti multimediali. Propone strategie e scelte consapevoli ed autonome nell'organizzazione e selezione di informazioni e dati.

Dimensione 3	Peso	Criteri	Indicatori
Produrre rappresentazioni multimediali (testi digitali di diversa tipologia con i più vari software) di dati, informazioni e parti specifiche da libri di testo o in relazione a temi oggetto di studio e ricerca (testi multimediali, internet, enciclopedie multimediali, materiali audiovisivi, composizione di brani musicali ecc.)	0,40	**1.** Utilizzare dati, informazioni e parti specifiche tratte da libri di testo o in relazione a temi oggetto di studio e ricerca, attraverso una rielaborazione e ridefinizione in forme di rappresentazione e/o creazioni originali (tabelle, grafici, immagini significative, testi audio, composizioni di brani musicali, mappe concettuali ecc.) funzionali alla realizzazione di testi multimediali	**1.** Sa realizzare testi multimediali sulla base di informazioni raccolte e rielaborate e/o creazioni originali

Livello base: Lo studente sa produrre testi multimediali in situazioni note, mostrando capacità ed abilità essenziali. Riconosce ed applica regole e procedure fondamentali, volte alla produzione di prodotti multimediali semplici: rappresentazioni digitali di informazioni raccolte e rielaborate e/o creazioni di composizioni personali.

Livello intermedio: Lo studente sa produrre globalmente testi multimediali in situazioni note. Applica conoscenze ed abilità acquisite nella produzione di prodotti multimediali anche complessi con capacità di *problem solving* e consapevolezza.

Livello avanzato: Lo studente sa produrre compiutamente testi digitali complessi di varia tipologia, anche in situazioni non note, mostrando piena padronanza di conoscenze ed abilità. Propone con creatività ed originalità scelte e strategie, che evidenziano autonomia ed una significativa capacità di *problem solving*.

ALTRI LINGUAGGI: SCIENZE MOTORIE

COMPETENZA 3: avere padronanza della corporeità e del movimento ed essere consapevole delle potenzialità delle scienze motorie e sportive per il benessere individuale e collettivo

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Conoscere e padroneggiare il proprio corpo	0,25	**1.** Svolgere attività motorie, adeguandosi ai diversi contesti, riconoscendo le variazioni fisiologiche	**1a.** Elabora risposte motorie efficaci e personali in situazioni complesse 1b. Assume posture corrette, soprattutto in presenza di carichi

Livello base: Lo studente mette in atto gli adattamenti necessari, riferiti ad un'attività motoria abituale.

Livello intermedio: Lo studente esegue differenti azioni motorie, mettendo alla prova la propria capacità.

Livello avanzato: Lo studente mostra adeguate conoscenze e realizza attività motorie differenti, adeguandosi alle diverse situazioni.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Percezione spazio-temporale	0,20	**1.** Utilizzare gli stimoli percettivi, per modificare rapidamente le proprie azioni motorie	**1a**. Organizza percorsi motori e sportivi per autovalutarsi ed elaborare i risultati **1b.** Coglie le differenze ritmiche nell'azione motoria

Livello base: Lo studente sa riconoscere ed utilizzare varie informazioni sensoriali nelle attività motorie praticate.

Livello intermedio: Lo studente sa individuare molte informazioni dei canali sensoriali, attuando corrette risposte motorie.

Livello avanzato: Lo studente sa regolare, attraverso le informazioni percettive, la dinamica del movimento in situazioni motorie complesse.

Dimensione 3	Peso	Criteri	Indicatori
Coordinazione generale	0,25	**1.** Realizzare in modo idoneo ed efficace l'azione motoria richiesta	**1a.** È consapevole di una risposta motoria efficace ed economica **1b.** Gestisce in modo autonomo la fase di avviamento, in funzione dell'attività scelta e trasferisce metodi e tecniche di allenamento, adattandoli all'esigenza

Livello base: Lo studente sa controllare il gesto in relazione alle modificazioni spazio-temporali.

Livello intermedio: Lo studente sa mantenere la correttezza dell'azione, pur aumentandone la velocità e la complessità di esecuzione.

Livello avanzato: Lo studente sa adattare e trasformare vari gesti tecnici, ottimizzandoli in relazione al contesto.

Dimensione 4	Peso	Criteri	Indicatori
Espressività corporea	0,20	**1.** Esprimere, attraverso la gestualità, azioni, emozioni, sentimenti, anche utilizzando semplici tecniche	**1a.** Costruisce e realizza sequenze di movimento in situazioni mimiche, danzate e di espressione corporea **1b.** Padroneggia gli aspetti non verbali della comunicazione

Livello base: Lo studente si esprime riferendosi ad elementi che appartengono ad un ambito sperimentato.

Livello intermedio: Lo studente a utilizzare correttamente modelli proposti.

Livello avanzato: Lo studente è in grado di esprimersi in modo sciolto e spontaneo, assegnando un significato al movimento.

Dimensione 5	Peso	Criteri	Indicatori
Gioco, gioco-sport e sport	0,10	**1.** Conoscere e praticare in modo corretto ed essenziale i principali giochi sportivi e sport individuali	**1a.** Trasferisce e ricostruisce tecniche, strategie, regole, adattandole alle capacità, esigenze, spazi e tempi di cui si dispone **1b.** Coopera in gruppo utilizzando e valorizzando le propensioni e le attitudini individuali

Livello base: Lo studente conosce le regole, le tecniche e le tattiche degli sport praticati e partecipa con *fair play*, affrontando anche funzioni arbitrali.

Livello intermedio: Lo studente conosce la tattica e possiede sufficienti abilità di varie attività sportive, mostrando *fair play* e rispetto delle regole.

Livello avanzato: Lo studente mostra sicurezza tattica e *fair play* e buone abilità nella pratica di varie abilità sportive.

ALTRI LINGUAGGI: DISCIPLINE MUSICALI

(solo per il liceo musicale)

INTEGRAZIONE A COMPETENZA 1: utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Usare le tecniche strumentali specifiche	0,30	**1.** Saper mantenere un adeguato equilibrio psico-fisico (respirazione, percezione corporea, rilassamento, postura, coordinazione) in diverse situazioni di performance	**1.** Mostra fluidità nei movimenti e mantiene una postura corretta durante l'esecuzione
		2. Saper applicare metodologie di studio adeguate al superamento di problematiche tecniche	**2.** Individua l'errore e corregge, isola e ripete lentamente il passaggio
		3. Recepire ed applicare modelli esecutivo-interpretativi proposti dal docente	**3.** Mostra capacità interpretative su suggerimento del docente

Livello base: Lo studente è in grado di usare le tecniche strumentali specifiche in situazioni note, mostrando un'essenziale conoscenza ed abilità nell'applicazione delle regole e delle procedure esecutive fondamentali, solo se guidato dal docente.

Livello intermedio: Lo studente sa usare le tecniche strumentali specifiche in situazioni note, applicando conoscenze ed abilità in modo consapevole. Risolve problemi complessi, utilizzando le metodologie in modo appropriato.

Livello avanzato: Lo studente è capace di usare le tecniche strumentali specifiche anche in situazioni non note, con padronanza ed autonomia. Mostra piena coordinazione e fluidità dei movimenti. Inoltre è in grado di proporre strategie e scelte interpretative con consapevolezza.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Decodificare il testo analizzandone gli elementi costitutivi principali	0,25	**1.** Conoscere il principale sistema di notazione musicale e interpretarne correttamente la simbologia **2.** Comprendere ed è in grado di eseguire la traccia ritmica del brano dato **3.** Cogliere i principali elementi formali del brano dato fornendo informazioni su stile e genere	**1.** Mostra conoscenza della grammatica musicale **2.** Isola la linea ritmica eseguendo correttamente la figurazione con la voce e lo strumento **3.** Evidenzia elementi di analogia, contrasto e variazione del materiale presenti nel testo

Livello base: Lo studente decodifica semplici testi in situazioni note, mostrando un'essenziale conoscenza teorica ed abilità. Sa evidenziare elementi costitutivi fondamentali, rivelando sufficiente conoscenza della grammatica musicale, solo se guidato dal docente.

Livello intermedio: Lo studente sa decodificare testi anche complessi in situazioni note. Nell'analisi mostra di saper mettere in relazione in modo consapevole gli elementi presenti nel testo, evidenziando una buona conoscenza della grammatica musicale con parziale autonomia operativa.

Livello avanzato: Lo studente decodifica testi complessi, anche in situazioni non note, con padronanza e consapevolezza. Mostra piena autonomia nell'analisi testuale con ottime capacità nel cogliere aspetti strutturali avanzati.

Dimensione 3	Peso	Criteri	Indicatori
Applicare tecniche funzionali alla lettura a prima vista, alla memorizzazione ed alla improvvisazione	0,25	**1.** Utilizzare in modo estemporaneo diteggiature e tecniche specifiche adeguate **2.** Comprendere e gestire in modo appropriato le indicazioni ritmico-temporali presenti nel testo **3.** Saper mettere in atto elementari procedimenti di variazione su semplici melodie ed improvvisare su strutture armonico-ritmiche base	**1.** Opera scelte efficaci, ai fini di una comoda lettura, nell'ambito di più tecniche possibili **2.** Mantiene il tempo iniziale per tutta la durata del brano ed esegue eventuali variazioni agogiche indicate **3.** Utilizza in modo coerente e creativo il materiale dato

Livello base: Lo studente applica le tecniche funzionali alla lettura a prima vista, in situazioni note, su testi semplici. Possiede conoscenze ed abilità essenziali nell'uso delle procedure esecutive di base.

Livello intermedio: Lo studente sa operare scelte consapevoli nella lettura di testi anche complessi, in situazioni note. Utilizza conoscenze ed abilità acquisite per risolvere estemporaneamente problemi esecutivi in modo parzialmente autonomo.

Livello avanzato: Lo studente applica le tecniche strumentali nella lettura a prima vista di testi complessi in situazioni anche non note. Mostra piena autonomia, padronanza, creatività nell'esecuzione estemporanea, operando scelte coerenti e consapevoli.

Dimensione 4	Peso	Criteri	Indicatori
Conoscere il repertorio specifico, la storia e l'evoluzione dello strumento	0,20	**1.** Conoscere i principali testi della letteratura didattica in riferimento alla tecnica pura (scale, arpeggi, esercizi) e applicata (studi) **2.** Conoscere le principali opere per lo strumento studiato nei più importanti periodi storici	**1.** Sa mettere in relazione elementi di tecnica pura nell'esecuzione degli studi **2.** Riconosce, all'ascolto e dall'esame del testo, autori, generi, stili, periodi storici

Livello base: Lo studente conosce il repertorio specifico in modo marginale, mostrando essenziali capacità nel riconoscere autori e stili diversi.

Livello intermedio: Lo studente conosce il repertorio specifico in modo appropriato, sapendo evidenziare con adeguata consapevolezza, nei vari periodi storici, differenze stilistiche fondamentali e generi.

Livello avanzato: Lo studente mostra piena ed approfondita conoscenza del repertorio specifico, sapendo evidenziare in modo anche critico ed autonomo, nei vari periodi storici, differenze stilistiche, analogie ed elementi caratterizzanti dei vari generi.

ASSE MATEMATICO

COMPETENZA 1: utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Utilizzare consapevolmente le procedure logico-operative negli insiemi numerici N, Z, Q, R	0,20	**1.** Calcolare espressioni numeriche negli insiemi N, Z, Q, R **2.** Saper rappresentare un numero utilizzando diverse notazioni **3.** Saper rappresentare i numeri sulla retta reale	**1.** Sa seguire la corretta sequenza di procedure per risolvere un'espressione numerica contenente le operazioni elementari e le potenze **2.** Sa confrontare numeri e stabilire un ordine **3.** Sa stabilire una corrispondenza fra numeri reali e punti di una retta

Livello base: Lo studente dimostra di saper applicare intuitivamente le procedure di calcolo numerico; commette errori dovuti a comprensione parziale o non piena acquisizione dei concetti.

Livello intermedio: Lo studente dimostra di saper applicare autonomamente le procedure di calcolo numerico; le prove presentano alcune imprecisioni.

Livello avanzato: Lo studente dimostra di saper applicare autonomamente e correttamente le procedure di calcolo numerico.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Apprendere le procedure del calcolo algebrico	0,40	**1.** Saper operare con i monomi e i polinomi e sviluppare semplici espressioni letterali **2.** Saper tradurre istruzioni in sequenze simboliche **3.** Saper determinare il valore di una espressione sostituendo i valori numerici alle variabili letterali	**1.** Ha acquisito padronanza delle tecniche del calcolo algebrico **2.** Sa descrivere, mediante l'uso delle lettere, relazioni matematiche **3.** Sa calcolare il valore di una espressione letterale

Livello base: Lo studente dimostra di saper applicare intuitivamente le procedure di calcolo algebrico; commette errori dovuti a comprensione parziale o non piena acquisizione dei concetti.

Livello intermedio: Lo studente dimostra di saper applicare autonomamente le procedure di calcolo algebrico; le prove presentano alcune imprecisioni.

Livello avanzato: Lo studente dimostra di saper applicare autonomamente e correttamente le procedure di calcolo algebrico.

Dimensione 3	Peso	Criteri	Indicatori
Utilizzare le tecniche dell'algebra nei problemi di primo grado	0,40	**1.** Saper risolvere equazioni e disequazioni di primo grado **2.** Saper applicare i metodi per la risoluzione di un sistema di primo grado **3.** Essere in grado di verificare la correttezza dei risultati ottenuti **4.** Stabilire una corrispondenza fra la soluzione algebrica e grafica	**1.** Sa risolvere un'equazione lineare **2.** Sa applicare i metodi risolutivi di un sistema **3.** Sa scegliere il metodo più opportuno per la risoluzione di un sistema **4.** Sa verificare la correttezza dei risultati ottenuti

Livello base: Lo studente dimostra di saper applicare intuitivamente le tecniche risolutive di equazioni, disequazioni e sistemi lineari; commette errori dovuti a comprensione parziale o non piena acquisizione dei concetti.

Livello intermedio: Lo studente dimostra di saper applicare autonomamente le tecniche risolutive di equazioni, disequazioni e sistemi lineari; le prove presentano alcune imprecisioni.

Livello avanzato: Lo studente dimostra di saper applicare autonomamente e correttamente le tecniche risolutive di equazioni, disequazioni e sistemi lineari.

COMPETENZA 2: confrontare ed analizzare figure geometriche individuando invarianti e relazioni

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Comprendere la struttura assiomatica della geometria euclidea e le nozioni fondamentali della geometria del piano euclideo	0,25	**1.** Saper definire e riconoscere enti e figure geometriche e individuarne le proprietà fondamentali **2.** Saper utilizzare il metodo ipotetico–deduttivo per dimostrare le proprietà di una figura	**1.** Riconosce e definisce gli enti geometrici **2.** Riconosce e applica correttamente le proprietà delle figure nei vari contesti

		3. Saper rappresentare una figura geometrica mediante l'utilizzo di tecniche grafiche **4.** Saper esprimere i criteri di congruenza dei triangoli e saperli applicare **5.** Saper riconoscere la posizione reciproca delle rette e utilizzarne le proprietà	**3.** Sa rappresentare una figura mediante riga e compasso **4.** È capace di utilizzare i criteri di congruenza e le proprietà dei poligoni per dimostrare i teoremi **5.** Applicare le proprietà relative a rette parallele e perpendicolari

Livello base: Lo studente è in grado, instradato, di strutturare i passaggi logici necessari alla dimostrazione di proprietà geometriche attingendo alle conoscenze teoriche; commette errori dovuti a comprensione parziale o non piena acquisizione dei concetti.

Livello intermedio: Lo studente struttura in modo autonomo i passaggi logici necessari alla dimostrazione di proprietà geometriche attingendo alle conoscenze teoriche; le prove presentano alcune imprecisioni.

Livello avanzato: Lo studente struttura in modo autonomo, completo e corretto i passaggi logici necessari alla dimostrazione di proprietà geometriche attingendo alle conoscenze teoriche.

Dimensione 2	**Peso**	**Criteri**	**Indicatori**
Comprendere il concetto di equivalenza e misura di figure geometriche	0,25	**1.** Saper stabilire l'equivalenza di figure piane **2.** Conoscere i teoremi di Euclide e Pitagora e saperli applicare **3.** Comprendere il teorema di Talete	**1.** Sa stabilire se due figure piane sono equivalenti **2.** Sa applicare i teoremi di Euclide e Pitagora per risolvere problemi **3.** Sa stabilire rapporti tra grandezze

Livello base: Lo studente è in grado, instradato, di strutturare i passaggi logici necessari alla dimostrazione di proprietà geometriche attingendo alle conoscenze teoriche; commette errori dovuti a comprensione parziale o non piena acquisizione dei concetti.

Livello intermedio: Lo studente struttura in modo autonomo i passaggi logici necessari alla dimostrazione di proprietà geometriche attingendo alle conoscenze teoriche; le prove presentano alcune imprecisioni.

Livello avanzato: Lo studente struttura in modo autonomo, completo e corretto i passaggi logici necessari alla dimostrazione di proprietà geometriche attingendo alle conoscenze teoriche.

Dimensione 3	Peso	Criteri	Indicatori
Comprendere la nozione di trasformazione geometrica nel piano euclideo	0,25	**1.** Saper riconoscere e classificare una isometria, una omotetia e una similitudine **2.** Saper individuare gli invarianti di una trasformazione **3.** Saper enunciare ed applicare i criteri di similitudine dei triangoli	**1.** Sa riconoscere una trasformazione geometrica **2.** Sa determinare le proprietà e gli invarianti di una trasformazione **3.** Sa applicare i criteri di similitudine dei triangoli ed effettuare dimostrazioni

Livello base: Lo studente è in grado, instradato, di strutturare i passaggi logici necessari alla dimostrazione di proprietà geometriche attingendo alle conoscenze teoriche; commette errori dovuti a comprensione parziale o non piena acquisizione dei concetti.

Livello intermedio: Lo studente struttura in modo autonomo i passaggi logici necessari alla dimostrazione di proprietà geometriche attingendo alle conoscenze teoriche; le prove presentano alcune imprecisioni.

Livello avanzato: Lo studente struttura in modo autonomo, completo e corretto i passaggi logici necessari alla dimostrazione di proprietà geometriche attingendo alle conoscenze teoriche.

Dimensione 4	Peso	Criteri	Indicatori
Comprendere i fondamenti dell'utilizzo del piano cartesiano	0,25	**1.** Saper rappresentare enti geometrici sul piano cartesiano **2.** Saper applicare le formule relative a punti e rette nel piano cartesiano **3.** Saper applicare una trasformazione geometrica nel piano cartesiano	**1.** Sa calcolare la distanza tra due punti e fra retta e punto **2a.** Sa scrivere le equazioni della retta e rappresentare sul piano una equazione lineare **2b.** Sa stabilire se due rette sono parallele o perpendicolari **3.** Sa riconoscere ed applicare una trasformazione isometrica od omotetica

Livello base: Lo studente è in grado, instradato, di applicare le formule relative ad enti geometrici nel piano cartesiano; commette errori dovuti a comprensione parziale o non piena acquisizione dei concetti.

Livello intermedio: Lo studente è in grado di applicare le formule relative ad enti geometrici nel piano cartesiano in modo autonomo; le prove presentano alcune imprecisioni.

Livello avanzato: Lo studente è in grado di applicare le formule relative ad enti geometrici nel piano cartesiano in modo autonomo, corretto ed eventualmente originale.

COMPETENZA 3: individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Rappresentare un oggetto matematico	0,40	**1.** Saper leggere e comprendere il testo **2.** Saper individuare l'incognita più opportuna **3.** Saper formalizzare una relazione fra grandezze utilizzando il linguaggio dell'algebra	**1.** Seleziona gli elementi utili da prendere in considerazione per risolvere un problema **2a.** Esplicita e analizza le relazioni fra gli elementi del problema contenute nel testo **2b.** Organizza i dati in tabelle **3.** Sa tradurre una relazione in una equazione, una disequazione o in un sistema di primo grado

Livello base: Lo studente è capace, guidato, di formalizzare un problema attraverso l'utilizzo delle tecniche algebriche o geometriche; commette errori dovuti a comprensione parziale o non piena acquisizione dei concetti.

Livello intermedio: Lo studente è capace di formalizzare in modo autonomo un problema attraverso l'utilizzo delle tecniche algebriche o geometriche; le prove presentano alcune imprecisioni.

Livello avanzato: Lo studente è capace di formalizzare in modo autonomo, corretto ed eventualmente originale un problema attraverso l'utilizzo delle tecniche algebriche o geometriche.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Risolvere un problema	0,40	**1.** Progettare il percorso risolutivo di un problema strutturandolo in tappe successive **2.** Saper selezionare la modalità di soluzione più opportuna fra gli strumenti a disposizione	**1.** Sa dividere un problema in sottoproblemi **2.** Sceglie la modalità più opportuna per risolvere un problema

Livello base: Lo studente è capace, guidato, di progettare la soluzione di un problema attraverso l'utilizzo delle tecniche algebriche o geometriche; commette errori dovuti a comprensione parziale o non piena acquisizione dei concetti.

Livello intermedio: Lo studente è capace di progettare la soluzione di un problema attraverso l'utilizzo delle tecniche algebriche o geometriche; le prove presentano alcune imprecisioni.

Livello avanzato: Lo studente è capace di progettare la soluzione di un problema in modo autonomo e corretto attraverso l'utilizzo delle tecniche algebriche o geometriche.

Dimensione 3	Peso	Criteri	Indicatori
Tornare al contesto del problema	0,20	**1.** Riflettere criticamente sulle diverse possibili scelte dell'incognita **2.** Verificare che la soluzione dell'equazione, se esiste, sia accettabile rispetto al contesto del problema	**1.** Comunica il procedimento risolutivo esplicitando i passaggi **1b.** Sa giustificare le scelte **1c.** Comunica i risultati e riflette criticamente su di essi **2.** Riconosce se la soluzione ha significato

Livello base: Lo studente è capace, guidato, di analizzare i procedimenti messi in atto nella soluzione di un problema e i risultati ottenuti; commette errori dovuti a comprensione parziale o non piena acquisizione dei concetti.

Livello intermedio: Lo studente è capace di analizzare criticamente i procedimenti messi in atto nella soluzione di un problema e i risultati ottenuti; le prove presentano alcune imprecisioni.

Livello avanzato: Lo studente è capace di analizzare criticamente i procedimenti messi in atto nella soluzione di un problema e i risultati ottenuti in modo autonomo e corretto.

COMPETENZA 4: analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Comprendere il significato di analisi e organizzazione di dati numerici	0,30	**1.** Saper raccogliere, organizzare e rappresentare dati **2.** Saper determinare frequenze relative e percentuali **3.** Rappresentare graficamente una tabella di frequenze mediante istogrammi	**1.** Sa selezionare le informazioni utili per l'analisi di un evento **2.** Sa determinare i valori significativi di un campione **3.** Sa rappresentare i dati raccolti in forma grafica

		4. Elaborare i dati raccolti in modo da ricavare informazioni su un campione analizzato	**4.** Sa ricavare informazioni globali da serie di dati

Livello base: Lo studente è capace, se guidato, di analizzare statisticamente dati numerici; commette errori dovuti a comprensione parziale o non piena acquisizione dei concetti.

Livello intermedio: Lo studente è capace di analizzare statisticamente in modo autonomo dati numerici; le prove presentano alcune imprecisioni.

Livello avanzato: Lo studente è capace di analizzare statisticamente dati numerici in modo autonomo e corretto e di riflettere sui risultati ottenuti.

Dimensione 2	**Peso**	**Criteri**	**Indicatori**
Comprendere il concetto di funzione	0,30	**1.** Riconoscere una relazione fra grandezze e formalizzarla attraverso una relazione matematica **2.** Rappresentare una funzione per punti sul piano cartesiano **3.** Saper tracciare il grafico di una funzione empirica **4.** Interpretare mediante le funzioni fenomeni del mondo reale	**1.** È in grado di individuare una corrispondenza fra grandezze **2.** Sa rappresentare mediante un grafico una relazione fra insiemi **3.** Sa riconoscere il sussistere delle principali relazioni funzionali tra grandezze date **4.** È in grado di utilizzare le funzioni nella interpretazione di situazioni reali

Livello base: Lo studente è in grado, se guidato, di identificare la relazione funzionale tra grandezze a partire da dati numerici o rappresentazioni grafiche; commette errori dovuti a comprensione parziale o non piena acquisizione dei concetti.

Livello intermedio: Lo studente è in grado di identificare in modo autonomo la relazione funzionale tra grandezze a partire da dati numerici o rappresentazioni grafiche; le prove presentano alcune imprecisioni.

Livello avanzato: Lo studente è in grado di identificare i modo autonomo e corretto la relazione funzionale tra grandezze a partire da dati numerici o rappresentazioni grafiche.

Dimensione 3	Peso	Criteri	Indicatori
Saper determinare il valore di probabilità di un evento	0,20	**1.** Saper riconoscere i vari tipi di eventi **2.** Saper determinare la probabilità che si verifichi un evento unione o intersezione di due eventi **3.** Determinare la probabilità condizionata	**1.** Sa riconoscere eventi dipendenti ed indipendenti, compatibili e incompatibili. **2.** Sa applicare i principali teoremi sulla probabilità. **3.** Sa determinare la probabilità per eventi dipendenti

Livello base: Lo studente riesce, indirizzato, a formulare previsioni riguardanti il verificarsi di un dato evento; commette errori dovuti a comprensione parziale o non piena acquisizione dei concetti.

Livello intermedio: Lo studente riesce a formulare in modo autonomo previsioni riguardanti il verificarsi di un dato evento; le prove presentano alcune imprecisioni.

Livello avanzato: Lo studente riesce a formulare previsioni riguardanti il verificarsi di un evento anche complesso in modo autonomo e corretto.

Dimensione 4	Peso	Criteri	Indicatori
Utilizzare il foglio elettronico con le forme grafiche corrispondenti	0,20	**1.** Utilizzare il foglio elettronico per rappresentare dati in forma grafica **2.** Elaborare semplici calcoli mediante il foglio elettronico	**1.** Sa rappresentare ed elaborare dati con l'uso del foglio di calcolo **2.** Sa utilizzare semplici formule sui dati inseriti

Livello base: Lo studente è capace, se aiutato, di utilizzare le basilari funzioni del foglio elettronico per risolvere problemi di natura matematica.

Livello intermedio: Lo studente è capace di utilizzare le principali funzioni del foglio elettronico per risolvere problemi di natura matematica.

Livello avanzato: Lo studente è capace di utilizzare in modo autonomo ed eventualmente originale le funzioni del foglio elettronico per risolvere problemi di natura matematica.

ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO

COMPETENZA 1: osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Il metodo scientifico	0,50	**1.** Comprendere ed applicare il metodo scientifico **2.** Progettare e realizzare semplici esperimenti **3.** Formulare in modo corretto ipotesi, cogliere analogie e differenze, interpretare i fenomeni naturali **4.** Comprendere e utilizzare la terminologia scientifica in modo adeguato	**1.** Sa applicare il metodo scientifico per risolvere i problemi **1b.** Sa documentare le esperienze con relazioni, utilizzando una terminologia adeguata **2.** Sa realizzare semplici esperimenti **3a.** Sa osservare, descrivere e interpretare i fenomeni naturali **3b.** Sa spiegare un fenomeno scientifico basandosi su fatti, dati e deduzioni **4a.** Sa leggere e comprendere un testo **4b.** Sa utilizzare la terminologia scientifica in modo adeguato

Livello base: Lo studente sa applicare il metodo scientifico, sa osservare, descrivere e interpretare semplici esperimenti mostrando di possedere abilità essenziali. Sa leggere e comprendere un testo scientifico, sa documentare i fenomeni naturali con relazioni non sempre complete. La competenza è stata raggiunta in modo essenziale.

Livello intermedio: Lo studente sa applicare il metodo scientifico, sa osservare, descrivere e interpretare complessi esperimenti mostrando di utilizzare le abilità e le conoscenze acquisite. Sa leggere e comprendere un testo scientifico, sa documentare le esperienze con relazioni, utilizzando una terminologia adeguata. La competenza è stata raggiunta in modo soddisfacente.

Livello avanzato: Lo studente sa applicare il metodo scientifico, sa osservare, descrivere e interpretare complessi esperimenti mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità acquisite. Sa leggere e comprendere un testo scientifico, sa documentare le esperienze con relazioni complete e articolate, utilizzando una terminologia adeguata. La competenza è stata raggiunta in modo eccellente.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale	0,25	**1.** Raccogliere, organizzare e rappresentare dati relativi a un fenomeno naturale **2.** Utilizzare strumenti di misura e unità di misura adeguate	**1.** Sa raccogliere dati, interpretarli ed elaborarli, usando anche strumenti informatici **2.** Sa utilizzare strumenti e unità di misura adeguate

Livello base: Lo studente sa raccogliere dati, sa interpretarli ed elaborarli, mostrando di possedere abilità essenziali. Sa utilizzare strumenti, unità di misura e semplici procedure per risolvere problemi. La competenza è stata raggiunta in modo essenziale.

Livello intermedio: Lo studente sa raccogliere autonomamente dati, sa interpretarli ed elaborarli, mostrando di utilizzare le abilità e le conoscenze acquisite. Sa utilizzare strumenti, unità di misura e procedure per elaborare dati e risolvere problemi. Compie scelte consapevoli, mostrando di utilizzare le abilità e le conoscenze acquisite. La competenza è stata raggiunta in modo soddisfacente.

Livello avanzato: Lo studente sa raccogliere autonomamente dati, sa interpretarli ed elaborarli, mostrando le abilità e le conoscenze acquisite. Sa utilizzare strumenti, unità di misura e complesse procedure per risolvere problemi. Compie scelte consapevoli, mostrando padronanza nell'uso di conoscenze e abilità acquisite. La competenza è stata raggiunta in modo eccellente.

Dimensione 3	Peso	Criteri	Indicatori
Riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità	0,25	**1.** Identificare le parti che costituiscono un sistema **2.** effettuare connessioni logiche per riconoscere e stabilire relazioni	**1.** Sa descrivere le diverse parti che costituiscono un sistema e sa individuare le relazioni esistenti tra le parti **2a.** Sa analizzare criticamente fatti e fenomeni **2b.** Sa stabilire relazioni **2c.** Sa risolvere problemi in modo autonomo

Livello base: Lo studente sa distinguere le parti che costituiscono un sistema, mostrando di possedere abilità essenziali. Sa applicare semplici regole e procedure. La competenza è stata raggiunta in modo essenziale.

Livello intermedio: Lo studente sa individuare autonomamente relazioni fra le diverse parti che costituiscono un sistema. Sa analizzare criticamente fatti e fenomeni, compie scelte consapevoli, mostrando di utilizzare le abilità e le conoscenze acquisite. La competenza è stata raggiunta in modo soddisfacente.

Livello avanzato: Lo studente sa individuare autonomamente relazioni fra le diverse parti che costituiscono un sistema. Sa analizzare criticamente fatti e fenomeni, sa stabilire relazioni e risolvere autonomamente compiti e problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso di conoscenze e abilità acquisite. La competenza è stata raggiunta a livello eccellente.

COMPETENZA 2: analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Interpretare un fenomeno naturale o un sistema artificiale dal punto di vista energetico distinguendo le varie trasformazioni di energia in rapporto alle leggi che le governano	0,50	**1.**Definire l'energia come capacità di compiere lavoro **2.** Descrivere le diverse forme di energia; definire i processi esoenergetici e endoenergetici **3.** Definire e applicare il principio di conservazione dell'energia	**1.** Sa definire correttamente il concetto di energia con un linguaggio appropriato **2.** Distingue i processi nei quali si ha consumo di energia o produzione di energia **3.** Sa definire e applicare il principio di conservazione dell'energia

Livello base: Lo studente definisce il concetto di energia utilizzando un linguaggio non sempre appropriato e, solo se guidato, riconosce i processi durante i quali si ha consumo o produzione di energia. Definisce, con un linguaggio non sempre corretto, il principio di conservazione dell'energia e lo applica solo se guidato e in contesti noti. La competenza è stata raggiunta in modo essenziale.

Livello intermedio: Lo studente definisce correttamente l'energia con linguaggio appropriato ma non riesce sempre a produrre esempi appropriati o a riconoscere correttamente i processi durante i quali si ha consumo o produzione di energia. Definisce correttamente il principio di conservazione dell'energia, ma non sempre lo applica in modo adeguato. La competenza è stata raggiunta in modo soddisfacente.

Livello avanzato: Lo studente definisce correttamente l'energia con linguaggio appropriato, riesce a produrre esempi appropriati, riconosce e distingue i processi nei quali si ha consumo o produzione di energia. Definisce e applica correttamente il principio di conservazione dell'energia. La competenza è stata raggiunta in modo eccellente.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Essere consapevole dei possibili impatti sull'ambiente naturale dei modi di produzione e di utilizzazione dell'energia nell'ambito quotidiano	0,25	**1.** Essere a conoscenza che l'azione dell'uomo può avere ripercussioni sull'am-biente naturale in relazione ai diversi modi di produzione e utilizzazione di energia	**1.** Sa che l'azione dell'uomo non è ininfluente rispetto all'ambiente circostante

Livello base: Lo studente talvolta riesce a motivare gli effetti dell'impatto ambientale dovuto all'utilizzo di una determinata forma di energia, non riesce a determinare una scala delle diverse forme di energia in base all'impatto che hanno sul territorio, non sempre riesce a stabilire quale sia la forma energetica migliore da usarsi in base alla situazione particolare. La competenza è stata raggiunta in modo essenziale.

Livello intermedio: Lo studente motiva gli effetti dell'impatto ambientale dovuto all'utilizzo di una determinata forma di energia, riesce a determinare una graduatoria delle diverse forme di energia in base all'impatto che hanno sul territorio, non sempre riesce a stabilire quale sia la forma energetica migliore da usarsi in base alla situazione particolare. La competenza è stata raggiunta in modo soddisfacente.

Livello avanzato: Lo studente motiva, con adeguate argomentazioni, anche supportate da dati, gli effetti dell'impatto ambientale dovuto all'utilizzo di una determinata forma di energia, riesce a determinare una graduatoria delle diverse forme di energia in base all'impatto che hanno sul territorio. Stabilisce quale sia la forma energetica migliore da usarsi in relazione al contesto dato. La competenza è stata raggiunta in modo eccellente.

Dimensione 3	Peso	Criteri	Indicatori
Definire e utilizzare correttamente le unità di misura dell'energia nel S.I.	0,25	**1.** Definire e utilizzare correttamente tutte le unità di misura dell'energia	**1.** Sa definire e sa utilizzare correttamente tutte le unità di misura dell'energia

Livello base: Lo studente definisce tutte le unità di misura dell'energia con linguaggio non sempre appropriato, non sempre le utilizza correttamente, non è in grado di eseguire conversioni. La competenza è stata raggiunta in modo essenziale.

Livello intermedio: Lo studente definisce tutte le unità di misura dell'energia, le utilizza correttamente, ma non è in grado di eseguire conversioni. La competenza è stata raggiunta in modo soddisfacente.

Livello avanzato: Lo studente definisce tutte le unità di misura dell'energia e le utilizza correttamente, è in grado di eseguire conversioni. La competenza è stata raggiunta in modo eccellente.

COMPETENZA 3: essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Utilizzare le moderne tecnologie per compiere lavori di approfondimento	0,40	**1.** Essere in grado di accedere ai servizi della rete e utilizzarli in modo consapevole	**1a.** Sa utilizzare gli strumenti per produrre presentazioni ed elaborare dati **1b.** Sa utilizzare le tecnologie informatiche **1c.** Sa riconoscere l'attendibilità delle fonti

Livello base: Lo studente esegue compiti semplici mostrando di possedere abilità essenziali. Sa applicare semplici regole e procedure, sa lavorare da solo o con i compagni rispettando ruoli ed impegni. La competenza è stata raggiunta in modo essenziale.

Livello intermedio: Lo studente svolge autonomamente compiti e risolve problemi, compie scelte consapevoli, sa lavorare da solo o con i compagni in modo costruttivo e critico rispettando ruoli ed impegni, mostra di saper utilizzare le abilità e le conoscenze acquisite. La competenza è stata raggiunta in modo soddisfacente.

Livello avanzato: Lo studente svolge autonomamente compiti e problemi complessi, sa organizzare il lavoro con i compagni in modo creativo, sa interpretare e valutare i dati, mostra padronanza nell'uso di conoscenze e abilità acquisite. La competenza è stata raggiunta in modo eccellente.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Conoscere strumenti informatici e telematici per le attività di studio	0,30	**1.** Saper utilizzare programmi per realizzare documenti, presentazioni multimediali e rappresentare dati	**1.** Sa utilizzare gli strumenti informatici per produrre presentazioni ed elaborare dati

Livello base: Lo studente sa utilizzare sotto la guida del docente gli strumenti informatici per la realizzazione di prodotti multimediali, sa individuare il problema e scegliere , se guidato, gli strumenti necessari alla sua soluzione. La competenza è stata raggiunta in modo essenziale.

Livello intermedio: Lo studente svolge i compiti assegnati in modo autonomo e consapevole, individua il problema e sceglie, sempre in modo autonomo, gli strumenti necessari alla sua soluzione. Lo studente mostra di saper utilizzare le abilità e le competenze acquisite. La competenza è stata raggiunta in modo soddisfacente.

Livello avanzato: Lo studente è sa affrontare problemi complessi che risolve in modo autonomo, originale e con piena consapevolezza dei vai processi attivati , mostra padronanza nell'uso delle conoscenze e competenze acquisite. La competenza è stata raggiunta in modo eccellente.

Dimensione 3	Peso	Criteri	Indicatori
Cogliere le interazioni tra esigenze di vita e processi tecnologici	0,30	**1.** Realizzare come i processi tecnologici facilitino e semplifichino molti aspetti della vita quotidiana	**1.** È consapevole che i processi tecnologici semplificano la vita di tutti i giorni

Livello base: Lo studente è in grado di affrontare compiti semplici, applicare procedure standard, riconoscere il ruolo della tecnologia nella vita quotidiana. La competenza è stata raggiunta in modo essenziale.

Livello intermedio: Lo studente è in grado di affrontare in modo autonomo e consapevole compiti complessi che risolve con procedure appropriate, coglie le interazioni tra esigenze di vita e processi tecnologici, mostra di saper utilizzare le abilità e le competenze acquisite. La competenza è stata raggiunta in modo soddisfacente.

Livello avanzato: Lo studente sa affrontare compiti complessi, li risolve in modo originale, innovativo, autonomo e consapevole, mostra di possedere un atteggiamento critico nel riconoscere il ruolo della tecnologia nella vita quotidiana, mostra piena padronanza nell'uso delle abilità e competenze acquisite. La competenza è stata raggiunta in modo eccellente.

ASSE STORICO-SOCIALE

COMPETENZA 1: comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Collocare eventi, fenomeni e oggetti nello spazio e nel tempo	0,60	**1.** Utilizzare carte tematiche, fisiche e antropiche per descrivere, ricostruire e motivare eventi, processi, fenomeni, oggetti **2.** Seguire un fatto o fenomeno nel suo sviluppo storico	**1a.** Sa collocare gli eventi, processi, fenomeni, oggetti nello spazio (anche su cartine mute) **1b.** Sa decodificare la simbologia cartografica **2.** Sa collocare gli eventi nel tempo, ricostruendo verbalmente o graficamente sequenze cronologiche e periodizzazioni

Livello base: Lo studente colloca approssimativamente nel tempo e nello spazio eventi, processi, fenomeni, oggetti più rilevanti: colloca almeno approssimativamente nello spazio (ad es. in aree geografiche pertinenti) eventi, processi, fenomeni, oggetti più rilevanti; legge e interpreta le rappresentazioni più comuni dello spazio desumendone i dati più appariscenti; espone, in maniera molto semplice, le informazioni desunte da carte (ad es. tematiche, fisiche) per descrivere, eventi, processi, fenomeni; conosce pochi termini specifici, ma li utilizza correttamente; costruisce sequenze cronologiche degli avvenimenti più importanti, usando cronologie relative e individuando almeno il secolo; mette in ordine cronologico una serie di eventi.

Livello intermedio: Lo studente colloca nel tempo e nello spazio eventi, processi, fenomeni, oggetti più rilevanti: colloca nello spazio gli eventi e processi più rilevanti; è in grado di leggere e interpretare correttamente le rappresentazioni più comuni nello spazio; organizza, esponendole in maniera chiara e sintetica, le informazioni desunte da carte (ad es. tematiche, fisiche) per descrivere e ricostruire eventi, processi, fenomeni; conosce, definisce correttamente i termini fondamentali; costruisce sequenze cronologiche degli eventi più importanti; mette in ordine cronologico indicando le caratteristiche salienti di un dato periodo storico.

Livello avanzato: Lo studente colloca autonomamente eventi, processi, fenomeni, oggetti nello spazio e nel tempo: colloca nello spazio con sicurezza e precisione eventi, processi, fenomeni, oggetti studiati; legge e interpreta in maniera corretta ed esauriente le rappresentazioni più comuni (carte tematiche, fisiche, politiche, cartine mute); organizza, esponendole in maniera ordinata e dettagliata, le informazioni desunte da carte (ad es. tematiche, fisiche) per descrivere, ricostruire, motivare eventi, processi, fenomeni; conosce, definisce, usa, correttamente la terminologia specifica; ricostruisce correttamente sequenze cronologiche degli eventi usando sia cronologie assolute sia cronologie relative mette in ordine cronologico relazionandolo con altre informazioni (ad es. di altre aree geografiche, periodi storici, civiltà, culture) un intervallo di tempo periodizzato.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Riconoscere e istituire relazioni fra eventi, fenomeni, realtà	0,40	**1.** Individuare aspetti riconducibili a cultura - società - politica - economia - religione	**1.** Sa ricavare informazioni riconducibili a cultura - società - politica - economia - religione da differenti fonti (letterarie, iconografiche, documentarie e cartografiche)
		2. Confrontare nel tempo e nello spazio fenomeni sociali, culturali, politici, economici e geografici	**2.** Sa individuare analogie e differenze di fenomeni sociali, culturali, politici, economici e geografici
		3. Comprendere le motivazioni dei cambiamenti (sociali, culturali, politici ed economici) e i loro effetti	**3.** Sa individuare le cause e gli effetti di eventi, mutamenti, fenomeni sociali, culturali, politici ed economici

Livello base: Lo studente ricava informazioni semplici dalle fonti ma non ne ricava una visione d'insieme di una data civiltà; posto di fronte ad un confronto si limita ad elencare i tratti comuni e quelli discordanti; si riferisce alle cause e agli effetti nominandoli semplicemente.

Livello intermedio: Lo studente riconosce e istituisce relazioni semplici fra eventi, fenomeni e realtà, in situazioni note e ne ricava una schematica visione d'insieme; elenca tratti comuni e discordanti e li definisce in modo essenziale; istituisce una relazione tra ciò che chiama causa e ciò che chiama effetto, ad esempio comprende che la causa precede l'effetto.

Livello avanzato: Lo studente riconosce e istituisce relazioni tra eventi, fenomeni e realtà anche in situazioni nuove e ne ricava un quadro sufficientemente organico da identificare una data civiltà; elenca, definisce tratti comuni e discordanti compiendo una ricostruzione minima della differenziazione temporale e/ o spaziale delle civiltà a confronto; è in grado di spiegare perché da una data causa consegua un determinato effetto e che ciò non avverrebbe differenziando la causa.

COMPETENZA 2: collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Partecipare alla vita della comunità esprimendo il proprio punto di vista e comprendendo e rispettando l'altrui	0,60	**1.** Argomentare e distinguere all'interno di un'argomentazione i fatti dalle opinioni **2.** Saper lavorare in gruppo rispettando il ruolo di ciascun membro, confrontando e valorizzando le caratteristiche peculiari di tutti	**1.** È in grado di sostenere una tesi e comprendere quella altrui **2.** Sa lavorare in gruppo nel rispetto degli altri e contribuendo attivamente al conseguimento degli obiettivi prefissati

Livello base: Lo studente argomenta la propria opinione e replica alle tesi altrui elaborando argomentazioni semplici ma corrette. Contribuisce al lavoro di gruppo, seguendone adeguatamente le attività.

Livello intermedio: Lo studente sostiene una tesi, in comprende e replica a una tesi altrui, operando scelte consapevoli e mettendo in atto capacità di *problem solving*. Contribuisce attivamente al lavoro di gruppo, mostrando interesse per i contributi di tutti e confrontandosi in maniera costruttiva.

Livello avanzato: Lo studente sa argomenti nuovi e personali a sostegno della sua tesi; replica a quella altrui individuando con sicurezza gli elementi di debolezza; utilizza un comportamento collaborativo e volto alla ricerca, mostrando piena consapevolezza, autonomia e padronanza di conoscenze ed abilità. Contribuisce attivamente e significativamente al lavoro di gruppo, anche eventualmente riuscendo ad avere un ruolo di coordinamento; è in grado di apprezzare pienamente il ruolo ed il punto di vista di ciascuno.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Analizzare e comprendere il proprio e l'altrui contesto di appartenenza e i suoi valori (per poter agire in modo responsabile e con-	0,40	**1.** Analizzare e comprendere il proprio e l'altrui contesto di appartenenza e i suoi valori (per poter agire in modo responsabile e consapevole dei propri e degli altrui diritti)	**1a.** Sa identificare gli elementi salienti dei vari sistemi politici, le diverse esperienze collettive e individuali e i modelli economici e sociali che ne derivano

sapevole dei propri e degli altrui diritti)			**1b.** È in grado di comprendere e condividere i princìpi fondamentali cui si ispira la Costituzione italiana **1c.** Comprende gli scopi e il ruolo dell'Unione Europea e dei principali organismi di cooperazione internazionale

Livello base: Lo studente istituisce un confronto tra realtà politiche, economiche, sociali, culturali del mondo antico o contemporaneo ed il nostro, rilevando analogie e differenze, punti di forza e di debolezza, elementi di continuità e di rottura; riconosce i valori affermati costituzionalmente e agisce in coerenza con essi; è in grado di cogliere nella realtà quotidiana e nel suo vissuto le opportunità offerte dall'integrazione europea.

Livello intermedio: Lo studente fa confronti anche complessi ma in contesti e situazioni note; agisce in coerenza ai princìpi condivisi - nel rispetto dell'altro e delle risorse ambientali, operando scelte consapevoli, capacità di *problem solving* ed uso di conoscenze ed abilità acquisite.

Livello avanzato: Lo studente fa confronti complessi anche in situazioni e contesti non noti; istituisce un collegamento causale tra azioni ed effetti (socio-ambientali) e contribuisce in maniera critica e costruttiva alla collettività alla quale appartiene, mostrando piena consapevolezza, autonomia e padronanza di conoscenze ed abilità.

COMPETENZA 3: riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio

Dimensione 1	Peso	Criteri	Indicatori
Comprendere le regole della domanda e dell'offerta economica e situarle nella propria realtà territoriale	**0,60**	**1.** Riconoscere le caratteristiche principali del mercato del lavoro e le opportunità lavorative offerte dal territorio	**1a.** Sa individuare le regole che governano l'economia del territorio **1b.** Sa riconoscere le caratteristiche del territorio che possono produrre ricchezza

Livello base: Lo studente individua gli elementi naturali e antropici, che influenzano significativamente la nascita e lo sviluppo di una civiltà che, a partire dai suoi bisogni, costruisce una realtà socio- economica. Individua nella storia del proprio territorio gli elementi che hanno portato, nelle diverse epoche, a trasformazioni sociali e materiali.

Livello intermedio: Lo studente individua elementi di natura geografica, storica e politica, che hanno influenzato significativamente lo sviluppo di una civiltà e l'evolversi della sua cultura a partire dalle sue risorse naturali e non e dai suoi bisogni. Mostra consapevolezza del contesto storico-economico di riferimento.

Livello avanzato: Lo studente riconosce nelle forme di potere, nelle istituzioni sociali e politiche, oltre che nelle diverse forme di organizzazione del lavoro, il risultato delle trasformazioni socio- economiche, tanto nello sviluppo storico che nella storia del territorio di appartenenza. Con consapevolezza, autonomia e spirito critico analizza il contesto storico-economico di riferimento.

Dimensione 2	Peso	Criteri	Indicatori
Riconoscere il valore della conoscenza quale elemento di sviluppo e fondamento per orientarsi nel contesto socio-economico	**0,40**	**1.** Conoscere il valore delle idee e delle scoperte quale fattore di progresso anche materiale	**1.** Sa ricondurre lo sviluppo economico a elementi di natura culturale attraverso gli strumenti conoscitivi forniti dall'approccio geostorico

Livello base: Lo studente, mostrando conoscenze ed abilità essenziali, riferisce alla storia ed alla natura del proprio territorio le innovazioni tecniche o tecnologiche che hanno portato a trasformazioni sociali e materiali.

Livello intermedio: Lo studente individua, operando scelte consapevoli e mostrando capacità di *problem solving*, gli elementi naturali ideali ed i contesti antropici, che hanno consentito le trasformazioni e lo sviluppo della società.

Livello avanzato: Lo studente riconosce gli aspetti socio-economici sottesi alle idee, agli ideali, alle scoperte e alla creatività che hanno determinato lo sviluppo della società e delle istituzioni del proprio territorio. Mostra piena padronanza di conoscenze ed abilità, consapevolezza ed autonomia critica.

Scheda riepilogativa delle competenze per studente

STUDENTE:
CLASSE E SEZIONE:
ANNO SCOLASTICO:

COMPETENZE DI BASE E RELATIVI LIVELLI RAGGIUNTI	DIMENSIONI	PESO	LIVELLI (B = base; I = intermedio; A = avanzato)			
			B = 1	I = 2	A = 3	formula (media ponderata per competenza e dimensioni): $L_c=\sum_{i=1}^{n} p_i \cdot L_i$(*) Livello risultante (arrotondamento statistico del risultato)

(*) LEGENDA FORMULA:

L_c (livello relativo alla competenza); n (è il numero delle dimensioni per ciascuna competenza); P_i (è il valore del peso di ciascuna dimensione – frazione dell'unità); L_i (è il livello relativo per la dimensione). Semplificando: il livello attribuito per ciascuna competenza sarà dato dalla somma dei prodotti del peso di ciascuna dimensione per il valore del livello ad essa dato (1 = base; 2 = intermedio; 3 = avanzato), eventualmente arrotondato statisticamente (esempio limite: (1,49 = 1; 1,50 = 2).
Esemplificazione della competenza *x*: 3 dimensioni; prima dimensione ha un peso 0,30 ed il livello raggiunto dallo studente è 1 (base); seconda dimensione ha un peso 0,40 ed il livello raggiunto dallo studente è 2 (intermedio); terza dimensione ha un peso 0,30 ed il livello raggiunto dallo studente è 2 (intermedio); formula = (0,30 * 1) + (0,40 * 2) + (0,30 * 2) = 1,70 (per arrotondamento statistico = 2); livello attribuito: INTERMEDIO.

Asse dei linguaggi

Lingua italiana padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti	Esprimersi correttamente rispettando la morfologia, la sintassi e il lessico	0,50				Risultato formula: Livello:
	Interagire con l'interlocutore	0,50				
leggere comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo	Leggere e comprendere	0,60				Risultato formula: Livello:
	interpretare	0,40				
produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi	Produrre testi coerenti, coesi e corretti	0,30				Risultato formula: Livello:
	Padroneggiare il lessico, adeguandolo alle diverse situazioni comunicative	0,30				
	Organizzare contenuti in rapporto allo scopo specifico della comunicazione del destinatario	0,20				
	Saper costruire diversi tipi di testo in rapporto agli scopi specifici della comunicazione	0,20				
Lingua straniera utilizzare la lingua INGLESE per i principali scopi comunicativi ed operativi	Comprensione di testi scritti	0,25				Risultato formula: Livello:
	Produzione scritta	0,25				
	Produzione di testi orali	0,25				
	Comprensione orale	0,10				
	Interazione	0,15				

Altri linguaggi utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario	Contestualizzare artisti, scrittori e opere, individuandone i dati relativi (autore, titolo, ubicazione) e le tecniche realizzative	0,30				Risultato formula: Livello:
	Leggere un'opera d'arte ed un'opera letteraria riconoscendone gli aspetti stilistici, iconografici e simbolici, retorici e letterari utilizzando una terminologia specifica	0,40				
	Acquisire consapevolezza del valore culturale del patrimonio artistico e letterario italiano e dell'importanza della tutela, della conservazione e del restauro	0,30				
liceo musicale (discipline musicali) utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario	Usare le tecniche strumentali specifiche	0,30				(solo se liceo musicale) Risultato formula: Livello:
	Decodificare il testo analizzandone gli elementi costitutivi principali	0,25				
	Applicare tecniche funzionali alla lettura a prima vista, alla memorizzazione ed alla improvvisazione	0,25				
	Conoscere il repertorio specifico, la storia e l'evoluzione dello strumento	0,20				

utilizzare e produrre testi multimediali	Utilizzo di testi digitali e multimediali di varia tipologia in relazione ai diversi contesti disciplinari	0,30				Risultato formula: Livello:
	Consultazione di testi digitali e multimediali di varia tipologia in relazione ai diversi contesti disciplinari	0,30				
	Produrre rappresentazioni multimediali (testi digitali di diversa tipologia con i più vari software) di dati, informazioni e parti specifiche da libri di testo o in relazione a temi oggetto di studio e ricerca (testi multimediali, internet, enciclopedie multimediali, materiali audiovisivi, composizione di brani musicali ecc.)	0,40				
Scienze motorie: avere padronanza della corporeità e del movimento ed essere consapevole delle potenzialità delle scienze motorie e sportive per il benessere individuale e collettivo	Conoscere e padroneggiare il proprio corpo	0,25				Risultato formula: Livello:
	Percezione spazio-temporale	0,20				
	Coordinazione generale	0,25				
	Espressività corporea	0,20				
	Gioco, gioco-sport e sport	0,10				

Asse matematico

utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica	Utilizzare consapevolmente le procedure logico-operative negli insiemi numerici N, Z, Q, R	0,20				Risultato formula: Livello:
	Apprendere le procedure del calcolo algebrico	0,40				
	Utilizzare le tecniche dell'algebra nei problemi di primo grado	0,40				
confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni	Comprendere la struttura assiomatica della geometria euclidea e le nozioni fondamentali della geometria del piano euclideo	0,25				Risultato formula: Livello:
	Comprendere il concetto di equivalenza e misura di figure geometriche	0,25				
	Comprendere la nozione di trasformazione geometrica nel piano euclideo	0,25				
	Comprendere i fondamenti dell'utilizzo del piano cartesiano	0,25				
individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi	Rappresentare un oggetto matematico	0,40				Risultato formula: Livello:
	Risolvere un problema	0,40				
	Tornare al contesto del problema	0,20				
analizzare dati e interpretarli svilup-	Comprendere il significato di analisi e	0,30				Risultato formula:

pando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico	organizzazione di dati numerici					Livello:
	Comprendere il concetto di funzione	0,30				
	Saper determinare il valore di probabilità di un evento	0,20				
	Utilizzare il foglio elettronico con le forme grafiche corrispondenti	0,20				

Asse scientifico-tecnologico

osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità	Il metodo scientifico	0,50				Risultato formula: Livello:
	Analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale	0,25				
	Riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema di e di complessità	0,25				
analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza	Interpretare un fenomeno naturale o un sistema artificiale dal punto di vista energetico distinguendo le varie trasformazioni di energia in rapporto alle leggi che le governano	0,50				Risultato formula: Livello:
	Essere consapevole dei possibili impatti sull'ambiente naturale dei modi di produzione e di utilizzazione dell'energia	0,25				

	nell'ambito quotidiano					
	Definire e utilizzare correttamente le unità di misura dell'energia nel S.I.	0,25				
essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate	Utilizzare le moderne tecnologie per compiere lavori di approfondimento	0,40				Risultato formula: Livello:
	Conoscere strumenti informatici e telematici per le attività di studio	0,30				
	Cogliere le interazioni tra esigenze di vita e processi tecnologici	0,30				

Asse storico-sociale

comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali	Collocare eventi, fenomeni e oggetti nello spazio e nel tempo	0,60				*Risultato formula:* *Livello:*
	Riconoscere e istituire relazioni fra eventi, fenomeni, realtà	0,40				
collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente	Partecipare alla vita della comunità esprimendo il proprio punto di vista e comprendendo e rispettando l'altrui	0,60				*Risultato formula:* *Livello:*
	Analizzare e comprendere il proprio e l'altrui contesto di appartenenza e i	0,40				

	suoi valori (per poter agire in modo responsabile e consapevole dei propri e degli altrui diritti)					
riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio	Comprendere le regole della domanda e dell'offerta economica e situarle nella propria realtà territoriale	0,60				Risultato formula: Livello:
	Riconoscere il valore della conoscenza quale elemento di sviluppo e fondamento per orientarsi nel contesto socio-economico	0,40				

Certificazioni

LICEO GINNASIO "D.A. AZUNI" – SASSARI

CERTIFICATO DELLE COMPETENZE DI BASE
Acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione

N° _____

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

Visto il regolamento emanato dal Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca (ex Ministro della Pubblica Istruzione) con decreto 22 agosto 2007, n. 139;
Visti gli atti di ufficio;

certifica[1]

che l__ studente/studentessa

cognome _____ nome _____ nato/a _____
il __ / __ / ____ , a _____ Stato _____
iscritto presso questo Istituto nella classe ____ sez. ____
indirizzo di studio _____
nell'anno scolastico 2011/2012
nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione della durata di 10 anni,

ha acquisito

le competenze di base di seguito indicate.

[1] Il presente certificato ha validità nazionale.

COMPETENZE DI BASE E RELATIVI LIVELLI RAGGIUNTI[2]

Asse dei linguaggi	**Livelli**
lingua italiana	
padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti	
leggere comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo	
produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi	
lingua straniera	
utilizzare la lingua[3] INGLESE per i principali scopi comunicativi ed operativi	
altri linguaggi	
utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario	
utilizzare e produrre testi multimediali	
Asse matematico	
utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica	
confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni	
individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi	
analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico	

[2] **Livelli relativi all'acquisizione delle competenze di ciascun asse:**

Livello di base: lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali

Nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è riportata l'espressione ***"livello base non raggiunto"****, con l'indicazione della relativa motivazione*

Livello intermedio: lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite

Livello avanzato: lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli

[3] Specificare la prima lingua straniera studiata.

Asse scientifico-tecnologico	
osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità	
analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza	
essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate	
Asse storico-sociale	
comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali	
collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente	
riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio	

Le competenze di base relative agli assi culturali sopra richiamati sono state acquisite dallo studente con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza di cui all'allegato 2 del regolamento citato in premessa (1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare, 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire e interpretare l'informazione).

LICEO GINNASIO "D.A. AZUNI" – SASSARI

Allegato al certificato delle competenze di base
Acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione
SCIENZE MOTORIE

N° _____

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

certifica

che l__ studente/studentessa

cognome _____ nome _____ nato/a _____
il __ / __ / ____ , a _____ Stato _____
iscritto presso questo Istituto nella classe ____ sez. ____
indirizzo di studio _____
nell'anno scolastico 2011/2012
nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione della durata di 10 anni,

ha acquisito

oltre alle competenze di base di cui al certificato delle competenze di base, le seguenti competenze relative alle SCIENZE MOTORIE

COMPETENZE DI BASE E RELATIVI LIVELLI RAGGIUNTI

Scienze Motorie	**Livelli**
avere padronanza della corporeità e del movimento ed essere consapevole delle potenzialità delle scienze motorie e sportive per il benessere individuale e collettivo	

LICEO GINNASIO "D.A. AZUNI" – SASSARI

Allegato al certificato delle competenze di base
Acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione
DISCIPLINE MUSICALI

N° _____

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

certifica

che l__ studente/studentessa

cognome _____ nome _____ nato/a _____
il __ / __ / ____ , a _____ Stato _____
iscritto presso questo Istituto nella classe ____ sez. ____
indirizzo di studio _____
nell'anno scolastico 2011/2012
nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione della durata di 10 anni,

ha acquisito

oltre alle competenze di base di cui al certificato delle competenze di base, le seguenti competenze relative alle DISCIPLINE MUSICALI.

COMPETENZE DI BASE E RELATIVI LIVELLI RAGGIUNTI

Discipline Musicali	**Livelli**
usare le tecniche strumentali specifiche	
decodificare il testo analizzandone gli elementi costitutivi principali	
applicare tecniche funzionali alla lettura a prima vista, alla memorizzazione ed alla improvvisazione	
conoscere il repertorio specifico, la storia e l'evoluzione dello strumento	

Flusso del processo di formazione CERSIST

L'obiettivo del progetto è implementare un modello da adottare per la certificazione delle competenze degli allievi con l'obiettivo di garantire l'uniformità della metodologia utilizzata nella valutazione delle competenze di base e dei livelli raggiunti e relativa certificazione.

n.	ATTIVITÀ	PARTECIPANTI	CERSIST	MODALITÀ
1	Definizione uniforme della scala di giudizio di apprendimento (voti)	Tutto il gruppo dei docenti	Cordinatore di progetto Responsabile servizio	Riunione 1
2	Definizione della metodolgia generale	Tutto il gruppo dei docenti	Cordinatore di progetto Responsabile servizio	
3	ASSE DEI LINGUAGGI: Definizione dei parametri da considerare per la valutazione dei livelli raggiunti.	Docenti area interessata	Responsabile servizio	Riunione 2
4	ASSE MATEMATICO: Definizione dei parametri da considerare per la valutazione dei livelli raggiunti.	Docenti area interessata	Responsabile servizio	Riunione 3
5	ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO: Definizione dei parametri da considerare per la valutazione dei livelli raggiunti.	Docenti area interessata	Responsabile servizio	Riunione 4
6	ASSE STORICO-SOCIALE: Definizione dei parametri da considerare per la valutazione dei livelli raggiunti.	Docenti area interessata	Responsabile servizio	Riunione 5
7	Definizione di una specifica di riferimento		Progettazione	Elaborazione Back office
8	Assistenza alla diffusione e consegna procedura	Tutto il gruppo dei docenti	Coordinatore del progetto Responsabile servizio	Riunione 6

9	Applicazione del modello	Tutto il gruppo dei docenti	-----	-----
10	Assistenza applicazione		Responsabile del servizio	On line
11	Verifica applicazione del modello	Tutto il gruppo dei docenti	*Lead auditor*	Monitoraggio in campo
12	Attestazione di conformità alla specifica	-----	Comitato di delibera	-----

Timesheet per lo svolgimento del progetto

n.	**FASE**	**2012**					
		GEN	FEB	MAR	APR	MAG	GIU
1	Definizione uniforme della scala di giudizio di apprendimento (voti)						
2	Definizione della metodologia generale						
3	ASSE DEI LINGUAGGI: Definizione dei parametri da considerare per la valutazione dei livelli raggiunti.						
4	ASSE MATEMATICO: Definizione dei parametri da considerare per la valutazione dei livelli raggiunti.						
5	ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO: Definizione dei parametri da considerare per la valutazione dei livelli raggiunti.						
6	ASSE STORICO-SOCIALE: Definizione dei parametri da considerare per la valutazione dei livelli raggiunti.						
7	Definizione di una specifica di riferimento						
8	Assistenza alla diffusione e consegna della procedura						
9	Applicazione del modello						
10	Assistenza applicazione						
11	Verifica applicazione del modello						
12	Attestazione di conformità alla specifica						

Specifica CERSIST SC1001:2012

Modello di gestione per la certificazione delle competenze
Requisiti generali

Indice

0. Generalità
1. Scopo ed applicazione
2. Riferimenti fonti normative
3. Definizioni e termini utilizzati
4. Modello di gestione per la certificazione delle competenze Requisiti generali
4.1 Il sistema di gestione per la certificazione delle competenze
4.2.1 Generalità
4.2.2 Controllo della documentazione
4.2.3 Controllo delle registrazioni
4.2 Organizzazione e responsabilità del dirigente
4.3.1 Responsabilità ed autorità
4.3.2 Rappresentante del dirigente
4.3.3 Riesame del dirigente
4.3 Informazioni sulle risorse
4.4 Caratteristiche del modello di gestione per la certificazione delle competenze
4.5.1 Generalità
4.5.2 La definizione del modello di gestione
4.5.3 La certificazione delle competenze
4.5 Informazioni sul miglioramento
4.6.1 Il monitoraggio
4.6.2 Gestione non conformità azioni correttive e preventive

IL DOCUMENTO DEL SISTEMA DI GESTIONE DELLA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Provincia di Sassari

Liceo Ginnasio "D.A. Azuni"

Via Rolando 4 – Sassari

tel 079.235265 – fax 079.2012672 – lcazuni@tin.it – www.liceoazuni.it

SISTEMA DI GESTIONE
PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

DOCUMENTO RELATIVO AL SISTEMA DI GESTIONE

Anno Scolastico 2011-2012

EDIZIONE GIUGNO

Indice

0. Premessa

1. Modello di gestione per la certificazione delle competenze

1.1 Requisiti generali

1.2 Il sistema di gestione per la certificazione delle competenze
1.2.1 Generalità
1.2.2 Controllo della documentazione
1.2.3 Controllo delle registrazioni

1.3. Organizzazione e responsabilità del dirigente
1.3.1 Responsabilità ed autorità
1.3.2 Rappresentante del dirigente
1.3.3 Riesame del dirigente

1.4 Informazioni sulle risorse

1.5 Caratteristiche del modello di gestione per la certificazione delle competenze
1.5.1 Generalità
1.5.2 La definizione del modello di gestione
1.5.3 La certificazione delle competenze

1.6. Informazioni sul miglioramento
1.6.1 Il monitoraggio
1.6.2 Gestione non conformità azioni correttive e preventive

0. Premessa

Il presente documento stabilisce gli aspetti gestionali del sistema di certificazione delle competenze. Il documento nasce dal progetto di formazione "La scuola che vorrei", finanziato dalla Provincia di Sassari per l'anno scolastico 2011-2012, al fine di sviluppare un modello di gestione che possa rappresentare innanzitutto un valore aggiunto per il Liceo "D. A. Azuni", nel favorire processi e procedure atte a definire un protocollo complessivo di qualità nella certificazione delle competenze; nonché un bagaglio di esperienze formative e di sistema a disposizione di tutti gli Istituti Superiori della Provincia.

Nella redazione del presente documento ci si è attenuti alla Specifica CERSIST S.r.l. – Sassari, soggetto accreditato nella certificazione dei sistemi. L'insieme dei processi attivati per giungere alla certificazione delle competenze degli studenti nell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione per l'anno scolastico 2011-12 sarà infatti sottoposto alla certificazione di conformità SCC 1001:2012 rilasciata dal CERSIST sulla base della valutazione ex post dei requisiti indicati nella suddetta Specifica, che si allega come documentazione nella cartella appositamente predisposta per gli allegati relativi al presente documento.

Il certificato che verrà rilasciato dal CERSIST sarà accompagnato da relazione di sintesi sul sistema ed includerà le indicazioni circa i requisiti che costituiscono punti di forza o di debolezza del sistema rispetto alla specificazione. La valutazione sarà elaborata sulla base della scala di valutazione di cui all'Appendice A della suddetta Specifica (p. 11) che si articola per valutazione (ottimo, buono, sufficiente, insufficiente), punteggio (oltre 91/100, tra 75 e 90, tra 60 e 75, tra 60 e 70) e relative considerazioni. La Specifica CERSIST esplicita anche i riferimenti bibliografici in Appendice B che sono essenziali alla opportuna contestualizzazione del processo di certificazione secondo le specifiche indicate (p. 12). Per le generalità, lo scopo ed applicazione ed i riferimenti normativi, definizioni e termini utilizzati si rimanda alla Specifica CERSIST (pp. 1-5).

In seguito alla certificazione di conformità SCC 1001:2012 si predisporrà apposito CTS (Comitato Tecnico Scientifico) interno al Liceo Ginnasio Statale "Azuni" di Sassari, che definirà annualmente i requisiti della certificazione, sulla base della dimostrazione del rispetto degli stessi requisiti, che potranno essere sottoposti allo stesso CERSIST, quale ente terzo, per ottenere la conferma di validità della certificazione.

1. Modello di gestione per la certificazione delle competenze

1.1 Requisiti generali

Il Liceo Ginnasio Statale "D. A. Azuni" di Sassari con il presente documento definisce, attua e tiene aggiornato un sistema di gestione per la certificazione delle competenze al fine di migliorarne la qualità, la chiarezza e l'efficacia, in conformità ai requisiti di cui alla Specifica CERSIST.
Nella fattispecie l'organizzazione si impegna a:

a) definire e attuare i criteri e gli strumenti necessari per consentire l'efficiente ed efficace rispetto dei requisiti indicati;
b) definire e attuare i criteri e gli strumenti necessari a consentire l'efficiente ed efficace utilizzo delle informazioni relative ai requisiti;
c) attuare tutti gli elementi comuni ad eventuali sistemi di gestione aziendali, integrandoli con l'obiettivo di diminuire le inefficienze e dare maggiore valore aggiunto al sistema aziendale;
d) monitorare ed aggiornare le prestazioni inerenti i requisiti;
e) effettuare le azioni necessarie per conseguire i risultati pianificati ed il miglioramento rispetto ai requisiti.

L'organizzazione del Liceo Ginnasio Statale "D. A. Azuni" di Sassari ha scelto di sottoporre l'eventuale affidamento esterno per la verifica della conformità ai requisiti del servizio annualmente agli Organi Collegiali della scuola. Si impegna comunque nel tenere sotto controllo tali processi. Per l'anno scolastico 2011-12 tale servizio è volto all'ottenimento della certificazione di conformità dei processi formativi attivati e delle procedure poste in essere per una corretta e puntuale rispondenza della certificazione delle competenze di base per l'assolvimento dell'obbligo scolastico da parte del CERSIST.

Per gli anni successivi la conferma di validità della certificazione da parte di ente terzo, in caso di assenza di risorse economiche ed umane, potrà essere effettuata per biennio o potrà prevedere la costituzione di un organismo interno formato da personale non specificamente interessato al processo.

1.2 Il sistema di gestione per la certificazione delle competenze

1.2.1 Generalità

Il POF (Piano dell'Offerta Formativa) del Liceo Ginnasio Statale "D. A. Azuni" di Sassari si propone come lo strumento dell'organizzazione educativa, didattica e gestionale della scuola. Esso è pubblicato sul sito ufficiale della scuola (www.liceoazuni.it) insieme ai documenti amministrativi contabili del Programma Annuale (P.A.), ai quali si rimanda direttamente.

Secondo il Regolamento sull'autonomia didattica e organizzativa (DPR 275/99 art. 3), è il documento fondamentale che identifica la scuola dal punto di vista culturale e progettuale e ne esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa. Rappresenta quindi la risposta organica ed intenzionale ai bisogni formativi ed alle esigenze di studio dell'utenza.

Il Collegio dei docenti ha predisposto il presente piano seguendo gli indirizzi generali dati dal Consiglio di Istituto che ha poi proceduto alla sua approvazione.

Il piano, superando la logica della progettazione separata, si caratterizza per l'unità dell'impianto culturale, per la coerenza progettuale delle diverse iniziative; vuole essere il disegno complessivo degli interventi che la scuola intende portare avanti nel corrente anno scolastico, nella dimensione didattica, organizzativa e gestionale.

Esso è il risultato sia di un'analisi attenta dei bisogni formativi degli alunni che dell'esperienza maturata gli scorsi anni con i precedenti piani dell'offerta formativa.

Il POF ha le seguenti caratteristiche:

- è conosciuto e condiviso da tutte le componenti della scuola;
- risponde a criteri di fattibilità e gradualità;
- mira al raggiungimento di un servizio efficiente ed efficace;
- ha validità annuale.

Esso è articolato nel seguente modo:

PREMESSA

1. AMBITO RICOGNITIVO
1.a Tradizione e innovazione: la storia del Liceo
1.b Il contesto: sociale, economico e culturale
1.c Rapporti della scuola con il territorio
1.d Analisi dei bisogni: bisogni alunni; bisogni della scuola; bisogni del personale
1.e Risorse: interne ed esterne

2. PROGETTAZIONE DELL'OFFERTA: AREA DIDATTICA
2.a Scelte educative strategiche:
2.a.1 Princìpi e finalità della scuola
2.a.2 Profilo finale dello studente
2.a.3 Metodologie didattiche funzionali al progetto educativo
2.b Scelte curricolari e didattiche dell'Istituto:
2.b.1 Curricula
2.b.2 Contratto formativo
2.b.3 Attività di recupero, sostegno, potenziamento, integrazioni
2.b.4 Ri-orientamento e passerelle;
2.b.5 La scuola di fronte alla situazione di alunni diversamente abili
2.b.6 Attività didattiche complementari ed integrative (laboratori didattici, attività di approfondimento, corsi extracurricolari)
2.c Progetti
2.c.1 Dai bisogni ai progetti
2.c.2 Progetti per l'anno scolastico in corso
Prosecuzione progetti in essere
Nuovi progetti
2.c.3 Accoglienza
2.c.4 Orientamento
in entrata
in uscita
2.c.5 Formazione e aggiornamento del personale in servizio
2.c.6 Attività per gli adulti
2.d. Ambito valutativo
2.d.1 Modalità di verifica degli apprendimenti degli alunni
Criteri generali
Tipologie di verifica e modalità di valutazione

2.d.2 Valutazione finale e criteri per il passaggio alla classe successiva
2.d.3 Il credito scolastico
2.d.4 Il credito formativo
2.d.5 Esame di Stato: il documento del Consiglio di Classe

3. AREA ORGANIZZATIVA
3.a Organigramma
3.b. Organizzazione interna
3.b.1 Funzioni di servizio
3.b.2 Funzioni strumentali
3.b.3 Collegio dei Docenti: commissione e dipartimenti
3.b.4. Consiglio di Istituto
3.b.5. Consigli di classe
3 b.6 Sicurezza: prevenzione e protezione dai rischi
3.b.7 Organizzazione dei servizi amministrativi
3.c Servizi offerti
3.c.1 Modalità di comunicazione, informazione e trasparenza
3.c.2 Laboratori e biblioteca
3.c.3 Sito Internet della scuola
3d. Organizzazione e trasparenza
3.d.1 Criteri formazioni classi
3.d.2 Criteri assegnazione docenti alle classi
3.d.3 Criteri predisposizione orario delle lezioni
3.d.4 Piano annuale delle attività
3.d.5 Calendario scolastico

4. MONITORAGGIO E VALUTAZIONE
4.a Finalità del processo di monitoraggio e valutazione
4.b Modello metodologico
4.c Progetto di auto-valutazione di Istituto per l'anno scolastico

Nella fattispecie il presente documento andrà dal prossimo anno a rappresentare una parte importante di revisione del suddetto POF, in quanto costituirà base di riferimento per una riprogettazione ed una revisione complessiva di tutti gli ambiti che lo compongono.

Attualmente il Liceo si trova a portare ad esaurimento precedenti sperimentazioni curriculari, di cui al POF, e dall'anno scorso è passato al nuovo ordinamento di cui al DPR 89/2009 ed è diventato sede anche di una Sezione di Liceo Musicale. Il Liceo ha fatto formale richiesta al MIUR perché, a

partire dall'anno scolastico 2013-14, possa attivarsi anche una sezione di Liceo Coreutico.

L'articolazione attuale dei curricula prevede un sistema di gestione della certificazione delle competenze che, di fatto, si differenzia sostanzialmente tra liceo classico e liceo musicale per la certificazioni separate delle discipline musicali, ad ulteriore aggiunta alla certificazione delle competenze di base, nonché per analoga certificazione separata delle scienze motorie. Entrambi le certificazioni suddette costituiscono un'integrazione alla certificazione di base generale, al fine di integrare la prospettiva dell'asse degli altri linguaggi in un contesto di competenze che non sono altrimenti riconducibili a quelle indicate dal certificato di base.

1.2.2 Controllo della documentazione

Il Liceo redige e tiene aggiornato il presente documento relativo al sistema di gestione per la certificazione delle competenze che stabilisce le procedure per mezzo delle quali vengono soddisfatti i requisiti di cui alla Specifica CERSIST.

Nella fattispecie il documento entrerà a far parte di apposito registro e sarà accompagnato da cartella allegati, al fine di favorire il controllo dei documenti e dei dati, con l'inclusione di tutta la documentazione e i dati ritenuti importanti in base ai requisiti indicati per la certificazione delle competenze.

La procedura concernente la gestione dei documenti e dati è definita mediante attività e responsabilità per l'approvazione, l'emissione, la distribuzione e l'amministrazione dei documenti e dei dati interni ed esterni e la preparazione, l'emissione e la registrazione delle modifiche da apportare alla documentazione.

Il CTS dell'Istituto, costituito dal Dirigente Scolastico in qualità di responsabile del coordinamento generale, dal rappresentante del Dirigente Scolastico per il sistema di gestione, nonché dai Coordinatori dei Dipartimenti Disciplinari e dai Referenti per ogni area / asse culturale, avrà cura di tenere aggiornato il documento, sulla base delle attività di miglioramento continuo della qualità del sistema e su sollecitazione di tutti gli attori coinvolti nel processo di certificazione all'interno ed all'esterno dell'istituzione scolastica.

I Consigli di classe di cui Coordinatori svolgono compiti come da successiva nota esplicativa ed il cui elenco è qui sotto riportato, sono responsabili della attività di approvazione, verifica, emissione.

CLASSE	COORDINATORE*
V A	Pinna Maria
V B	Delogu Speranza
V C	Ballone Rita
V D	Fresu Giacomina
V E	Pirino Elena
V F	Manca Marina
V G	Cossellu Francesca
V H	De Candia Antonella
V I	Addis Anna Maria
II LM	Bovolenta Paola

*COMPITI COORDINATORI DELLE CLASSI

Per una maggiore chiarezza e trasparenza nell'organizzazione dell'Ufficio di Presidenza di questo Istituto, mi preme definire i compiti che si intendono delegare alle Ss.Vv. anche ai fini di una corretta gestione dei fondo di Istituto: Tali compiti sono da intendere sia di carattere generale che specifico secondo quanto indicato più sotto:

1) Compiti di carattere generale
Per tutte le classi:

a) presidenza delle riunioni;
b) garantire la formulazione della programmazione didattica della classe e curare la raccolta delle programmazioni disciplinari;
e) garantire la corretta procedura per la rilevazione del recupero dei debiti formativi pregressi;
d) monitorare l'andamento didattico generale della classe, segnalando eventuali anomalie di carattere ambientale e logistico;
e) collaborare con le funzioni strumentali per l'organizzazione di particolari eventi, manifestazioni, visite guidate e viaggi di istruzione programmati e per la realizzazione di tutte le attività previste nel POF;
f) garantire la corretta procedura per la rilevazione delle assenze e dei ritardi degli studenti;
g) delega all'autorizzazione delle assemblee di classe e raccolta dei verbali;
h) verifica dei permessi di uscita anticipata;
i) gestione degli studenti non avvalentisi della Religione (attività biblioteca, altro)
l) collaborazione nell'accoglienza di studenti stranieri;
m) monitoraggio di studenti della classe all'estero.

2) Compiti specifici per classe:
Classi quarte e quinte:

a) verifica certificazione delle competenze
b) collaborazione prove INVALSI

L'attività di distribuzione della documentazione prodotta è assegnato ai compiti della segreteria didattica Sig.ra Rosalia Canu.

La documentazione prodotta è riferita ai seguenti documenti: Rubriche valutative (edizione definitiva maggio 2012); Scheda riepilogativa calcolo certificazione studente; Certificato delle competenze di base Certificato scienze motorie; Certificato discipline musicali (solo per il liceo musicale).

1.2.3 Controllo delle registrazioni

Fatto salvo che nell'a.s. 2011-12 l'Istituto è sottoposto a certificazione di conformità da parte del CERSIST, il controllo delle registrazioni, a partire dal prossimo anno, a pieno regime dell'attività prevista dal sistema di gestione della certificazione a partire dall'inizio dell'a.s. , sarà caratterizzato da un ciclo di verifiche in itinere delle attività previste ad ogni Consiglio di Classe, Riunione per Dipartimenti e per Aree o assi culturali, attraverso apposito registro verbali per ciascun classe/sezione V ginnasio, nonché attraverso la raccolta, l'analisi e la registrazione nel registro dei verbali del documento di gestione di tutti i dati di campionamento, rilevazione di date ed orari delle aree sottoposte a controllo con relazione dei relativi esiti. In particolare sarà cura del Dirigente Scolastico, coadiuvato dalle altre figure di riferimento del CTS, far sì che i Consigli di Classe, i Dipartimenti e le riunioni per aree e assi procedano fin dall'inizio dell'anno a sviluppare una riflessione funzionale alla certificazione delle competenze, sia in termini di sviluppo di attività comuni di prove per competenze, che di produzione di griglie di osservazione finalizzate alla lettura di competenze trasversali, rilevabili da prove autentiche e da osservazioni sistematiche del comportamento relazionale, comunicativo e sociale dei discenti. Le eventuali difformità rispetto ai requisiti stabiliti, produrranno misure di correzione e l'intrapresa di provvedimenti volti al ripristino di un'adeguata conformità ai requisiti del processo di gestione: riunioni, nuove ispezioni dopo congruo intervallo di tempo dalla prima, misure di correzione procedurali ecc. Ogni procedura ed attività che vada ad incidere nel processo di revisione e miglioramento di quanto stabilito nel presente documento, sarà registrato con apposito verbale nel registro del documento ed eventualmente con integrazione di nuovi allegati nella cartella ad essa destinata.

I modelli utilizzati per le registrazioni sono i seguenti: Rubriche valutative (edizione definitiva maggio 2012); Scheda riepilogativa calcolo certificazione studente; Certificato delle competenze di base Certificato scienze motorie;

Certificato discipline musicali (solo per il liceo musicale) oltre ai registri dei verbali dei consigli delle classi sottoposte a certificazione.

1.3 Organizzazione e responsabilità del dirigente

1.3.1 Responsabilità e autorità

La responsabilità, l'autorità e le relazioni tra tutto il personale addetto alla gestione, esecuzione e controllo delle attività legate al sistema , incluso il personale che necessita di libertà organizzativa e autorizzazione per:

a) iniziare azioni atte a prevenire il verificarsi della non conformità;
b) identificare, registrare e intervenire in caso di eventuali deviazioni rispetto alla specifica CERSIST.

È così articolata:

1) i Consigli di Classe sono tenuti ad ogni incontro a fare il punto della situazione della classe che sarà sottoposta a certificazione delle competenze, attraverso
   a. la verifica delle attività svolte da ciascun docente in tal senso
   b. la rilevazione di suggerimenti ed aspetti migliorativi del sistema di gestione
   c. eventuali correttivi da suggerire
2) il Coordinatore della classe avrà la responsabilità di garantire l'adeguata riflessione sul punto all'o.d.g. e si assicurerà che il docente verbalizzante proceda ad apposito verbale da allegare nel registro dei verbali della certificazione delle competenze della classe.
3) Nello specifico sarà prodotta una scheda di processo semi strutturata per tutte le registrazioni di cui sopra da allegare al suddetto registro.

In particolare l'organigramma delle figure responsabili relativo al sistema delle certificazioni delle competenze si riassume come segue:

1) Dirigente Scolastico
2) Comitato tecnico scientifico formato dalle funzioni strumentali
3) Rappresentante del Dirigente per il Sistema di Gestione

4) Dipartimenti disciplinari per Assi culturali (per le linee di indirizzo, suggerimenti relativi alle competenze)
5) Consigli di classe
6) Coordinatore consigli di classe
7) Segreteria

1.3.2 Rappresentante del dirigente per il sistema gestione per la certificazione delle competenze

Il dirigente scolastico nomina per l'a.s. in corso la funzione strumentale a sostegno al lavoro dei docenti e per l'aggiornamento area 2 (prof. Fabio Di Pietro) quale rappresentante del dirigente per il sistema di gestione per la certificazione delle competenze, conferendogli l'autorità necessaria per garantire l'attuazione e il rispetto di tutti i requisiti indicati dalla specifica di cui al presente documento e richiamata in generale nella Specifica CERSIST.

1.3.3 Riesame della direzione (dirigente)

Il Dirigente scolastico in seno ai singoli Dipartimenti, riesamina almeno 2 volte l'anno, in prossimità della chiusura del primo e del secondo quadrimestre o trimestre e pentamestre, il sistema di gestione per la certificazione delle competenze adottato per soddisfare i requisiti, controllando ed esaminando secondo gli intervalli suddetti le procedure in corso, sia al livello generale (da parte del rappresentante del dirigente), sia al livello di singolo Consiglio di Classe o di Dipartimento o di Attività per aree o assi culturali, per garantirne la continua adeguatezza ed efficienza. Le registrazioni di tali riesami devono essere conservate all'interno del registro dei verbali del documento di gestione ed eventualmente con allegati in esso richiamati e poi inserito nella cartella degli allegati del documento. I contenuti minimi relativi al riesame sono i seguenti:

a) svolgimento di prove per competenze comuni e per classe anche su modello INVALSI;
b) regolare tenuta dei verbali sulla certificazione delle competenze da parte dei consigli;
c) rilevazione e trascrizione dei dati e delle osservazioni inserite nei registri di cui al precedente punto b);

d) verifica di eventuali azioni preventive e correttive in conformità con quanto previsto nel presente documento.

1.4 Informazioni sulle risorse

Il liceo, come richiamato nel POF al quale si rimanda più diffusamente, è dotato di adeguate risorse, disponibili al fine di osservare i requisiti del presente documento.
L'organizzazione soddisfa i requisiti relativi alle risorse:

a) requisiti infrastrutturali quali locali attrezzature e strumentazioni proprie dell'organizzazione o messe a disposizione, che oltre a rispettare i requisiti ergonomici, cogenti e di sicurezza, devono essere correttamente identificate, mantenute efficienti per il corretto funzionamento del sistema gestione per la certificazione delle competenze: nel dettaglio
   a. aula riservata e protetta, dedicata alle Funzioni Strumentali per le attività anche inerenti la certificazione di cui sopra;
   b. locali di segreteria con spazi che sono realizzati appositamente per accogliere in armadi con chiave tutti i materiali inerenti la certificazione (cartelle di certificazione, registri dei verbali ecc,)
   c. archivio didattico protetto per la conservazione dei materiali degli anni precedenti.
b) Il Dirigente scolastico assicura che il personale in servizio e coinvolto nel sistema di gestione della certificazione sia in possesso dei requisiti morali, personali, giuridici, tecnici, professionali, anche prevedendo annualmente formazione adeguata per i compiti assegnati inerenti il sistema gestione per la certificazione delle competenze. Si prevedono 2 momenti l'anno, anche in coda a Collegi dei Docenti previsti, di condivisione delle risultanze emerse dal riesame del Dirigente scolastico e/o dal suo rappresentante e/o altri soggetti coinvolti che intendano contribuire alla riflessione sulla certificazione e nell'individuare aree di miglioramento, punto di forza e di debolezza del sistema ed infine proposte e misure congruenti alle osservazioni emerse.

L'organico per il sistema gestione per la certificazione delle competenze prevede tutti i docenti coinvolti e/o interessati a seguire il sistema, pur non insegnando nelle classi V ginnasio, nonché:

- Responsabile del coordinamento generale (responsabile del sistema di gestione): il Dirigente Scolastico
- Referente per ogni area/asse culturale: i coordinatori di Dipartimenti dal Dirigente scolastico individuati ad inizio d'anno con apposita circolare
- Eventuali *auditor* interni: ci si riserva di attivare tali figure, individuando un rappresentante dei genitori ed un rappresentante dei genitori

Il responsabile del sistema gestione per la certificazione delle competenze ha il compito di gestire tutte le attività di implementazione e controllo del sistema ed in particolare tiene aggiornate le procedure che riguardano la formazione e l'aggiornamento di tutto il personale coinvolto nel sistema gestione per la certificazione delle competenze, istituendo apposito registro di formazione a partire dal prossimo a.s., visto anche che per l'attuale la formazione è quella attestata dal Progetto "La scuola che vorrei" di cui tutti i documenti inerenti si trovano nella cartella allegati del documento di gestione del sistema. Le relative registrazioni sulla formazione svolta saranno dettagliate con verbale nel registro della formazione sulla certificazione.

1.5 Caratteristiche del modello di gestione per la certificazione delle competenze

1.5.1 Generalità

Premesso che le competenze (conoscenze e abilità) con l'indicazione degli assi culturali di riferimento, sono descritti nel documento tecnico allegato al regolamento emanato con decreto del Ministro della pubblica istruzione n. 139 del 22 agosto 2007;
Considerato che a certificazione delle competenze acquisite dagli studenti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione nelle istituzioni scolastiche e nelle strutture formative accreditate dalle Regioni è prevista all'art. 4, comma 3, del citato regolamento;
Tenuto conto che la certificazione è uno strumento utile per sostenere e orientare gli studenti nel loro percorso di apprendimento sino al conseguimento di un titolo di studio di una qualifica professionale di durata triennale entro il diciottesimo anno di età. Il relativo modello è strutturato in modo da rendere sintetica e trasparente la descrizione delle competenze di base acquisite a conclusione dei cicli dell'istruzione (es. del primo biennio della scuola

secondaria di secondo grado), con riferimento agli assi culturali che caratterizzano l'obbligo di istruzione (dei linguaggi; matematico; scientifico-tecnologico e storico-sociale), entro il quadro di riferimento rappresentato dalle competenze chiave di cittadinanza, in linea con le indicazioni dell'Unione europea, con particolare riferimento al Quadro Europeo dei titoli e delle qualifiche.
Considerato che la valutazione delle competenze da certificare in esito all'obbligo di istruzione, è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche ed è effettuata dai consigli di classe per tutte le competenze elencate nel modello di certificato, allo scopo di garantirne la confrontabilità;
si precisa quanto segue in ordine agli aspetti generali del modello:
esso va considerato come un processo complesso e non come un documento o un insieme di documenti statici, come una funzione in continua evoluzione e trasformazione e non come un compito burocratico, pertanto deve rispondere a criteri dinamici di definizione che, se da una parte sono rappresentati da procedure ed attività già indicate nei punti precedenti del presente documento, dall'altra richiedono un'organizzazione costantemente attenta al valore didattico e formativo di una logica valutativa per competenze, che non può non basarsi su un preciso protocollo di "rubriche valutative", costruite così come si è preceduto a fare nel corso della formazione del Progetto "La scuola che vorrei" e come di seguito dettagliate.

1.5.2 La definizione del modello di gestione

Il Liceo Ginnasio Statale "D. A. Azuni" di Sassari ha adottato un modello per la certificazione delle competenze, bastato sulla rendicontazione trasparente e comparabile dei risultati conseguiti dagli studenti, a seguito della valutazione condotta collegialmente dai consigli di classe sulla base delle proposte dei singoli insegnanti e dei risultati di misurazioni valide e affidabili.
I consigli di classe utilizzano le valutazioni effettuate nel percorso di istruzione di ogni studente in modo che la certificazione descriva compiutamente l'avvenuta acquisizione delle competenze di base, che si traduce nella capacità dello studente di utilizzare conoscenze e abilità personali e sociali in contesti reali, con riferimento alle discipline/ambiti disciplinari che caratterizzano ciascun asse culturale. Si è pertanto, già in fase di formazione, a sperimentare forme di

accertamento delle competenze, che hanno tenuto conto della documentazione messa a disposizione dal Compendio INVALSI, ma che anche sono state frutto di specifiche prove comuni per competenza in diversi ambiti ed assi, costruite e testate in via sperimentali dagli stessi docenti in formazione.
Certamente le rilevazioni degli apprendimenti effettuate periodicamente dall'INVALSI, secondo quanto stabilito dalla direttiva del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, rendono disponibili strumenti di valutazione e metodologie di lavoro oggettive utili alla comparabilità delle certificazioni e forniscono anche una informazione analitica, in termini di valutazione di sistema dei risultati di apprendimento dei singoli studenti per ciascuna istituzione scolastica. Così come effettivamente è stato possibile nel corso del presente anno scolastico, i risultati delle prove INVALSI dell'anno passato hanno consentito di ripensare a livello collegiale le pratiche didattiche e le strategie formative, favorendo una revisione delle rubriche valutative per competenze anche in vista degli obiettivi previsti dal Progetto "La scuola che vorrei".

Il modello adottato in sede di formazione soddisfa i princìpi di trasparenza e comparabilità relativi ad ogni asse culturale:

- dei linguaggi
- matematico
- scientifico-tecnologico
- storico-sociale

In particolare si sono definiti gli strumenti che docenti e consigli di classe devono utilizzare per valutare le competenze,
consentendo una valutazione comparabile attraverso la definizione, per ogni competenza dei seguenti aspetti:

- la dimensione (gli elementi essenziali)
- criteri (traguardi di riferimento per la valutazione)
- indicatori (evidenze che consento di valutazione se il criterio è stato soddisfatto)

Si è inoltre proceduto a realizzare nel corso della formazione, con riferimento ai princìpi di trasparenza e comparabilità, i livelli di competenza che consentano la formalizzazione della valutazione, seguendo il criterio dei passaggi progressivi di definizione delle rubriche valutative, in modo da perveni-

re ad un'edizione soddisfacente per la certificazione delle competenze per il presente anno scolastico.

La procedura di pianificazione dei tempi per la certificazione e le responsabilità per il regolare svolgimento della valutazione delle competenze sono frutto di un processo complesso di cui si darà conto anche ai seguenti punti 2 e 3. La definizione del modello è stata infatti documentata dall'attività di formazione nel Progetto "La scuola che vorrei".

La registrazione della valutazione, da svolgersi entro fine anno scolastico e comunque non oltre il 15 di giugno, sarà approntata con diversi supporti e strumenti:

1) cartella con materiali cartacei - documenti e certificati per singola classe - contenente:
   a. 1 elenco riepilogativo studenti della classe con indicazioni di luogo e data di nascita
   b. certificati conformi al modello nazionale di certificazione delle competenze di base (allegato al presente documento)
   c. certificati separati per le scienze motorie (allegato al presente documento)
   d. certificati separati per le discipline musicali solo per il liceo musicale (allegato al presente documento)
   e. scheda valutativa studente: si tratta di uno strumento sintetico provvisto di formule e di spazi per il calcolo pesato delle dimensioni per ciascuna competenza prevista. È uno strumento di sintesi che rimanda al documento delle rubriche valutative
   f. 1 documento cartaceo delle rubriche valutative (edizione maggio 2012 allegata al presente documento): al fine di favorire la rapida ripresa più esplicativa di dimensioni per competenza, integrate da definizione di livelli declinati per indicatori e criteri (si precisa che tutti i documenti di sopra elencati sono stato condivisi da diverso tempo per e-mail tra tutti i docenti)
2) Verbale della classe/sezione con allegato modulo semi strutturato per gestire la verbalizzazione dei singoli passaggi funzionali all'intero procedimento di certificazione
3) Fogli elettronici per il calcolo delle competenze per asse e/o competenza specifica, già condivisi con tutti i docenti, in modo da consentire una rapida sintesi delle prospettive per assi mediante bozze già predisposte dai singoli

Queste le ultime note operative inviate a tutti i docenti con specifico vademecum allegato al presente documento:

1. ciascun Consiglio avrà una cartellina con una copia cartacea delle rubriche, tante copie quanti sono gli studenti dei seguenti certificati: a. generale; b. scienze motorie; c. scheda riepilogativa (che andrà compilata alla luce delle risultanze che ciascuna fornirà da scheda personale elaborata con foglio di calcolo); d. discipline musicale (solo per corso L);

2. ciascun consiglio avrà un verbale apposito, che sarà detto della sezione (es. verbale della certificazione delle competenze della V sezione A che di anno in anno accoglierà le verbalizzazioni in corso d'anno di tutto le osservazioni in merito alle competenze emerse nei CdC);

3. la certificazione va redatta anche per i respinti con le indicazioni a verbale della motivazione nelle competenze nelle quali si sarà indicato "livello base non raggiunto": a verbale si dirà "lo studente non... " e si continuerà con la definizione corrispondente nella rubrica per il livello base oppure attraverso indicazione sintetica al punto preciso della rubrica valutativa;

4. giudizi sospesi: la certificazione va comunque fatta il 15, naturalmente in caso di giudizio sospeso si dirà lo stesso di cui al punto precedente, con la differenza che, al momento del recupero si produrrà nuovo certificato, sia che l'esito risulti positivo sia che invece conduca alla non ammissione alla classe successiva;

5. è fondamentale per la certificazione di qualità che vengano rispettate con scrupolo le registrazioni di tutti i documenti e delle motivazioni a verbale;

Si aggiungono i seguenti punti già condivisi in altre occasioni di comunicazione e di scambio con i docenti coinvolti:

6. Rubriche valutative e documenti principali utilizzati per la certificazione saranno immediatamente disponibili sul sito istituzionale della scuola, per favorire la trasparenza e la comparabilità da parte di genitori, alunni, soggetti interessati a valutare il livello di qualità della comunicazione istituzionale del Liceo, stakeholder ed in particolare Istituti della Provincia interessati al confronto ed all'analisi dell'esperienza prodotta dal Liceo, così come promosso dal Progetto "La scuola che vorrei";

7. Si provvederà infine alla realizzazione di una pubblicazione all'interno della collana "I quaderni dell'Azuni" per conservare e trasmettere l'esperienza del Progetto di formazione "La scuola che vorrei" nel modo più completo possibile

1.5.3 La certificazione delle competenze

Il modello di certificato, che è unico sul territorio nazionale, contiene la scheda riguardante competenze di base e relativi livelli raggiunti dallo studente in relazione agli assi culturali, con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza, di cui all'allegato 1 al Regolamento n. 139 del 22 agosto 2007.

Il documento adottato consente la registrazione delle valutazione degli assi culturali e costituisce la formalizzazione della certificazione delle competenze da applicare per ogni studente, come da procedure indicate.

1.6 Informazioni sul miglioramento

1.6.1 Il monitoraggio

Le modalità di controllo che comprendono i requisiti specifici del modello di gestione per la certificazione delle competenze, sono stabilite dal sistema di registrazione di cui ai diversi punti precedenti del documento. Il controllo infatti avverrà attraverso i registri di verbale di cui sopra ed eventuali allegati al registro del documento di gestione in cui a verbale si rimanda alla cartella allegati relativa. Centrale in questo senso sarà il ruolo delle attività dei Consigli di Classe nel corso dell'intero anno scolastico.

Le modalità di raccolta e determinazione delle evidenze del modello di gestione per la certificazione delle competenze, comprendono anche interviste e/o registrazioni sia da parte del personale docente che delle parti interessate ed avranno anche il ruolo di attestare l'attività svolta in corso di formazione nella pubblicazione di cui alla suddetta pubblicazione. I dati sono raccolti ed analizzati periodicamente dalla direzione, con lo scopo di determinare azioni per il miglioramento del modello di gestione per la certificazione delle competenze, come previsto al punto relativo alla responsabilità del Dirigente scolastico.

Ad intervalli pianificati, come già su segnalato, saranno effettuati *audit* interni su tutti i requisiti della specifica e per ogni area/asse culturale per determinare se il sistema:

a) è conforme a quanto pianificato e definito dall'organizzazione ed ai requisiti della presente specifica;
b) è efficacemente attuato e mantenuto.

I piani di controllo saranno rappresentati dai momenti di verifica periodica delle riunioni collegiali ed il monitoraggio sarà adeguato alle dimensioni ed alle attività e prenderà in considerazione l'andamento degli elementi relativi a:

a) aspetti gestionali del modello
b) aspetti operativi del modello
c) aspetti considerati importanti dalle parti interessate
d) risultati di *audit* precedenti
e) grado di raggiungimento degli obiettivi

L'analisi obbligatoria dei dati confluirà nel registro dei verbali del documento di gestione e nella cartella allegati ad esso relativa.

1.6.2 Gestione non conformità azioni correttive e preventive

In seguito ad una segnalazione interna, ad un reclamo delle parti interessate o ad una verifica interna/esterna che indichi che non sono stati rispettati uno o più requisiti della presente specifica, è necessario registrare la non conformità.

La registrazione deve riportare le informazioni utili per l'identificazione ed i provvedimenti presi per la sua risoluzione.

Tutti i casi di non conformità devono essere registrati, esaminati e, se necessario, devono essere intraprese azioni correttive per evitare il ripetersi della non conformità.

La procedura di gestione delle azioni correttive deve:

- individuare le cause delle non conformità
- definire, attuare le azioni per evitare la ripetizione della non conformità
- valutare l'efficacia delle azioni intraprese

L'analisi dei processi, dei dati e dei risultati dei monitoraggi, e le altre registrazioni del sistema gestione per la certificazione delle competenze, al fine di individuare azioni di preventive volte a individuare ed eliminare le potenziali cause di non conformità, e azioni di miglioramento per rendere più efficace il sistema, sarà sviluppata mediante le segnalazioni emerse dai registri di certificazione delle classi / sezioni, nonché da ogni altra forma di rilievo ed

indicazione emersa da parte di tutto il personale coinvolto nella certificazione, secondo il principio del miglioramento continuo della qualità totale:

La procedura di gestione delle azioni preventive o di miglioramento deve:

- individuare le cause potenziali delle non conformità o le aree da migliorare
- definire, attuare le azioni per evitare la non conformità o per migliorare l'efficacia del processo
- valutare l'efficacia delle azioni intraprese.

Sia nel caso di azioni correttive e preventive, esse produrranno registrazioni a verbale nei diversi registri e/ o cartelle previsti dal seguente documento. Nello specifico gli strumenti predisposti per la gestione e registrazione di eventuali non conformità, reclami ed osservazioni prevedono:

a) richiesta di revisione o di reclamo da parte degli interessati al protocollo;
b) esame delle richieste da parte del Dirigente scolastico che determina la procedura per la revisione eventuale degli atti.

Le azioni preventive sono effettuate mediante controllo formale degli atti prodotti dai consigli di classe al momento dello scrutinio finale (momento della formalizzazione del certificato delle competenze). Le azioni correttive potranno essere di due tipi:

1) intervento diretto del Dirigente o del Rappresentante del D. S. o da parte del Coordinatore di classe, se in presenza di errori sanabili;
2) in caso di errori sostanziali da parte del Consiglio di classe opportunamente convocato.

Si allega al presente Documento generale, in apposita cartella gialla denominata "Allegati Documento", i seguenti atti:

1. Cartellina riepilogo attività di formazione e costi (flusso del processo e documenti CERSIST)
2. Cartellina rubriche valutative (versioni non definitive prodotte durante la formazione del Progetto "La scuola che vorrei")

3. Cartellina miscellanea (comunicazioni, e-mail, circolari relative al progetto "La scuola che vorrei")
4. Cartellina Specifica CERSIST S.r.l. – Sassari Valutazione della conformità dei requisiti – Modello di gestione per la certificazione delle competenze – Requisiti generali SC 1001 Aprile 2012 (sinteticamente denominato nel Documento come "Specifica CERSIST")
5. Cartellina Atti preparatori della certificazione (fogli di calcolo utili come bozze per la certificazione delle competenze nel Consiglio di Classe del 15 giugno 2012)
6. Cartellina Vademecum per Consiglio di Classe del 15-06-2012 e modello di verbale n. 1
7. Cartellina allegati certificazione: Rubriche valutative (edizione definitiva maggio 2012); Scheda riepilogativa calcolo certificazione studente; Certificato delle competenze di base Certificato scienze motorie; Certificato discipline musicali (solo per il liceo musicale)

LICEO CLASSICO STATALE "D. A. ALGHIERI" * SASSARI *

Il Dirigente Scolastico
Prof. Massimo Sechi

Il modello di verbale ed il *vademecum*

Classe: V Sezione: ____

Verbale n. 1

Il giorno 15 giugno 2012 alle ore _____ , presso i locali del Liceo Ginnasio "D. A. Azuni" si riunisce il Consiglio di Classe della classe V sezione _____ , con il seguente o.d.g.:

1. Certificazione delle competenze di base per l'assolvimento dell'obbligo scolastico per l'anno scolastico 2011-12

Coordinatore: _____
Segretario: _____
Docenti presenti: _____
Docenti assenti: _____

Il coordinatore, preso atto della presenza del numero legale, invita i docenti a procedere nella certificazione di cui all'o.d.g., in ottemperanza alla normativa di riferimento[1] e sulla base del documento delle rubriche valutative prodotto nell'arco dell'anno scolastico nel Progetto di formazione "La scuola che vorrei", finanziato dalla Provincia di Sassari.

Il coordinatore riepiloga gli aspetti fondamentali della procedura e chiarisce eventuali dubbi. In particolare ricorda che i livelli della valutazione per ciascuna competenza sono:

Livello base – livello medio – livello avanzato – livello base non raggiunto. Nel caso di livello base non raggiunto occorrerà fornire a verbale specifica motivazione, in relazione alla definizione del livello base presente nelle rubriche valutative per quanto concerne la competenza in questione.

Nel caso di studenti respinti o con giudizio sospeso si procederà comunque alla certificazione, indicando il livello base non raggiunto, con la differenza che nel se-

[1] Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente ; Legge 27 dicembre 2006, n.296, MIUR; DECRETO 22 Agosto 2007, n. 139; Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296; DPR 22 giugno 2009, n. 122; Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, Decreto Ministeriale 27 Gennaio 2010 n. 9; Legge 169/2008 Nuove norme sulla valutazione; DPR 275/1999 Regolamento sull'autonomia scolastica.

condo caso si provvederà in sede di esame di recupero a produrre nuovo certificato, a prescindere dall'esito stesso dell'esame.

Nella scheda riepilogativa si indicheranno i livelli per tutte le dimensioni individuate per competenza, inserendo 0 (livello base non raggiunto), 1 (livello base), 2 (livello intermedio), 3 (livello avanzato) e poi si procederà alla media ponderata sulla base della formula di cui alla prima pagina per ottenere il valore numerico, che sarà poi arrotondato per eccesso o per difetto (es. 1,49 = 1; 1,5 = 2).

Nei certificati si riporterà invece il livello raggiunto per competenza in forma verbale e non numerica (livello base non raggiunto; livello base; livello intermedio; livello avanzato).

Chiariti gli aspetti procedurali, sentite, discusse e confrontate tutte le osservazioni ed indicazioni di ciascun docente circa le competenze relative a ciascun asse di pertinenza e rispetto anche alle competenze trasversali, nonché rispetto alle risultanze oggettive ed alle attività valutative ed alle considerazioni che ogni docente è stato in grado di rilevare nel corso dell'intero anno scolastico su ciascun studente, riportate inoltre da parte del Coordinatore le indicazioni degli eventuali docenti assenti, il Consiglio di Classe intraprende le attività di produzione dei certificati.

I docenti procedono alla certificazione sulla base del materiale a disposizione in cartella:

1. Scheda valutativa riepilogativa per studente
2. Certificato delle competenze di base
3. Certificato per le scienze motorie
4. Certificato per le discipline musicali (solo per il liceo musicale)
5. Elenco studenti con anagrafica

Si procede alla elaborazione delle schede valutative riepilogative per tutti gli studenti.

Alla fine della suddetta elaborazione il Consiglio di Classe, dopo attenta valutazione e verifica complessiva, delibera all'unanimità sui livelli raggiunti risultanti dalle schede di tutti gli studenti.

Eventuali annotazioni ulteriori: (*omissis*)

La trascrizione dei livelli raggiunti per ogni competenza è svolta per ciascun studente, sulla base dei documenti suddetti e delle indicazioni ivi fornite, completando i certificati dei dati richiesti.

Il Consiglio di Classe riepiloga poi nella tabella che segue l'elenco degli studenti con i livelli raggiunti da ciascuno in ogni competenza, rispetto agli assi del certificato delle competenze di base per l'assolvimento dell'obbligo scolastico allegato al Decreto Ministeriale 27 Gennaio 2010 n. 9, nonché agli ulteriori certificati che sono stati prodotti in sede di formazione, che vanno ad integrare in modo separato le competenze relative alle scienze motorie ed alle discipline musicali (solo per il liceo musicale).

CLASSE: V		SEZIONE:					certificato competenze di base anno scolastico 2011-12 15/06/2012													
n°.	cognome e nome studente	ASSE DEI LINGUAGGI								ASSE MATEMATICO				ASSE SCIENTIFICO TECNOLOGICO			ASSE STORICO SOCIALE		
		lingua italiana			lingua straniera	altri linguaggi													
								S.M.	D.M*										
		C1	C2	C3	C1	C1	C2	C1	C1	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C1	C2	C3
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
28	totale																		
29	media																		
30	livello medio																		
31																			

Legenda:

Livelli = 1 (base) / 0 (base non raggiunto) / 2 (intermedio) / 3 (avanzato)

S.M. = scienze motorie D.M.* = discipline musicali (solo per il liceo musicale)

C1, C2... = competenza 1, 2... del relativo asse o sottoasse

Sulla base del quadro riassuntivo di cui alla tabella, si rilevano per ciascun alunno le competenze in cui risulta il "livello base non raggiunto" e si trascrivono le motivazioni come segue:

Studente: cognome e nome	**Competenza con livello base non raggiunto**[2]	**Motivazione**[3]

(*omissis*)

Conclusa la definizione delle motivazioni delle competenze con livello base non raggiunto, il Coordinatore invita tutti i docenti a collaborare nella revisione formale di tutti i documenti prodotti. Al fine di verificarne la correttezza e la completezza. Conclusa la verifica ed apportati gli eventuali correttivi, si riunisce tutto il materiale nella cartella.

A questo punto, qualora non vi siano ulteriori osservazioni e/o indicazioni da parte dei docenti, che andranno registrate nelle righe seguenti: (*omissis*)**.** Il coordinatore invita il segretario verbalizzante a concludere il verbale e sottoporlo alla firma di tutti i docenti.

Concluse tutte le operazioni previste, il Coordinatore dichiara conclusa la riunione del Consiglio di classe alle ore _____.

[2] Indicare l'asse e l'eventuale sotto articolazione come da tabella riepilogativa (es. asse dei linguaggi – altri linguaggi – scienze motorie C1)

[3] Attenersi al documento per le rubriche valutative nell'elaborazione sintetica della motivazione (asse dei linguaggi – altri linguaggi C1: "Lo studente **NON** individua le tecniche di base di un'opera d'arte e di un'opera letteraria, collocandola nel contesto storico-culturale di riferimento, talvolta guidato").

VADEMECUM

Il presente ***vademecum*** pianifica nel dettaglio alcune procedure operative relative ai Consigli di Classe previsti per la certificazione delle competenze per l'a.s. 2011-12 ed ha la funzione di favorire il corretto svolgimento delle stesse, in ottemperanza alla Specifica CERSIST per la certificazione del processo del sistema di gestione, al documento del quale si rimanda per tutto ciò che qui non è espressamente riportato.

Aspetti organizzativi e soggetti coinvolti

1. tutti i docenti della classe sono tenuti alla partecipazione, in quanto la produzione del certificato delle competenze deve essere espressione del Consiglio di Classe, vista anche la trasversalità disciplinare di diverse competenze nei rispettivi assi culturali;
2. i docenti assenti giustificati dovranno contattare il docente coordinatore della classe, per fornire la propria indicazione circa dimensioni e competenze attinenti alla propria disciplina;
3. è compito dei coordinatori o di chi li sostituisca in tale funzione, qualora i primi risultino assenti, garantire che l'attività si svolga completamente entro la stessa mattinata del 15 giugno;
4. a tal proposito i segretari dei Consigli di Classe o gli eventuali loro sostituti verbalizzeranno la seduta con apposito modulo in parte precompilato, inserendo a penna tutte le esplicazione richieste dal verbale e procederanno a conclusione ad incollarlo, debitamente firmato da tutti i docenti presenti, sull'apposito registro che verrà dedicato alla certificazione;
5. i docenti potranno fornire le proprie indicazioni anche solo contestualmente alla riunione o anche avvalersi di fogli riassuntivi propri o di quelli di calcolo proposti già in formato digitale per email. La cura preventiva da parte di ciascun docente di una scheda di proposta potrà certamente favorire la procedura;

Procedura

A. Il materiale di supporto predisposto sarà ritirato dal Consiglio il giorno della seduta e contiene i seguenti documenti:

1. registro verbali;
2. verbale n 1 parzialmente precompilato;
3. elenco studenti con data di nascita e luogo (n.b. nei certificati di cui ai punti successivi il numero identificativo è quello occupato nell'elenco in ordine alfabetico;

le informazioni anagrafiche essenziali sono naturalmente da riportare in tutti i documenti in cui sono richieste);

4. eventuali indicazioni fornite dai docenti assenti direttamente in segreteria o al rappresentante del Dirigente Scolastico per la procedura, prof. Di Pietro;
5. una copia cartacea dell'edizione definitiva delle rubriche valutative: già inviata per email a tutti i docenti, essa va utilizzata come riferimento completo all'articolazione delle competenze da certificare, perché articolate ciascuna per dimensioni, criteri e pesi per produrre la media ponderata per competenza inoltre per ciascuna competenza sono indicati i livelli complessivi;
6. schede valutative riepilogative della certificazione per ciascun studente. Tale scheda è la base di partenza, da compilare integralmente per la successiva compilazione degli altri documenti a seguire. In essa sono riportate le dimensioni, il peso ad esse attribuito per ciascuna competenza.
7. certificati delle competenze di base da compilare;
8. certificati scienze motorie da compilare;
9. (solo per liceo musicale) certificati discipline musicali.

B. Operazioni dettagliate rispetto al materiale ed all'organizzazione dell'attività:

Si rimanda direttamente allo schema di verbale
predisposto per il Consiglio di Classe.

Bibliografia

AUSUBEL David Paul (1978), *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, ed. or. *Educational Psychology. A cognitive view*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1968.

BAGNASCO Arnaldo – BARBAGLI Marzio – CAVALLI Alessandro (2001), *Sociologia. I. Cultura e società. I concetti di base*, Il Mulino, Bologna.

BARONE Carlo – BOFFO Stefano – DI PIETRO Fabio –MOSCATI Roberto, "Le trasformazioni dei modelli di *governance*", in MOSCATI Roberto – REGINI Marino – ROSTAN Michele (2010), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, Il Mulino, Bologna.

BARONE Carlo, "La valutazione: Verso una spirale al ribasso?", in CAVALLI, ARGENTIN (2011)

BOFFO Stefano – DUBOIS Pierre – Roberto MOSCATI (2006), *Il governo dell'Università. Rettori e presidenti in Italia e Francia*, Guerini Studio, Milano.

BONAZZI Giuseppe (2002), *Come studiare le organizzazioni*, Il Mulino, Bologna.

CASTOLDI Mario (2006), "Strumenti per la valutazione delle competenze: rubriche valutative", in CASTOLDI Mario – CATTANEO Piero – PERONI Franco, *Valutare le competenze. Certificare le competenze*, pp. 39-43 (dossier elaborato in data: Cremona, 15 Giugno 2006 e disponibile in rete su diversi siti).

— (2009), *Valutare le competenze*, Carocci, Roma.

CAVALLI Alessandro (2000) (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.

— (2011), "Conclusioni", in CAVALLI, ARGENTIN (2011).

CAVALLI Alessandro – ARGENTIN Gianluca (2011) (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna (Edizione e-book).

CORAZZA Laura (2006) (a cura di) "*E-learning* e Università – Riflessioni tratte dalle interviste a quattro esperti italiani: Antonio Calvani, Luigi Guerra, Roberto Maragliano, Pier Cesare Rivoltella", in "Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education", vol. 1, Bologna (http://rpd.unibo.it/article/view/1483).

CROZIER Michel – FRIEDBERG Erhard (1977), *L'acteur et le système*, Éditions du Seuil, Paris.

DAL FIORE Filippo – MARTINOTTI Guido (2006), *e-learnig*, McGraw-Hill, Milano.

DOMENICI Gaetano (2006), *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari.

DURKHEIM Émile (2005), *Le forme elementari della vita religiosa*, Meltemi, Roma, ed. or. *Les formes élementaires de la vie religieuse*, Alcan, Paris 1912.

FERRI Paolo (2008), *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Mondadori Bruno, Milano.

FISCHER Lorenzo (2007), *Lineamenti di sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna.
— (2011), "L'immagine della professione di insegnante", in CAVALLI, ARGENTIN (2011).
FISCHER Lorenzo – FISCHER Maria Grazia – MASUELLI Marco (2006), *Le figure organizzative emergenti fra gli insegnanti della scuola italiana*, L'Harmattan Italia, Torino.
GIDDENS Anthony (1979), *Nuove regole del metodo sociologico*, Il Mulino, Bologna, ed. or. *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociology*, Hutchinson, London 1976.
— (1990), *La costituzione della società. Lineamenti di teoria della strutturazione*, Comunità, Milano, ed. or. *The Constitution of Society*, Polity Press, Cambridge 1984.
GOFFMAN Erwing (2001), *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Armando, Roma, ed. or. *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, Harper & Row, New York 1974.
JONASSEN David (2001), "Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?" in ELY & PLOMB (Eds.), *Classic Writings on Instructional Technology* (pp. 53-65), Libraries Unlimited, Englewood.
LAPLANTINE François (2002), *La description ethnographique*, Nathan Université, Paris.
LÉVY Pierre (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli Milano, ed. or. *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace,* Éditions La Découverte, Paris 1994.
MARAGLIANO Roberto (2005) (a cura di), *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari.
MORIN Edgar (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero,* Milano, Cortina Editore, ed. or. *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Seuil, Paris 1999.
ORAZI Roberto (2004), *Il contributo delle nuove tecnologie nella didattica: e-learning*, Morlacchi Editore, Perugia.
RAGONE Giovanni – CECCHERELLI Alessio – ILARDI Emilano (2012), "L'università delle reti", in "Scuola Democratica" n. 3 n.s., Roma, pp. 91-114.
ROTTA Mario – RANIERI Maria (2005), *E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*, Centro Studi Erickson, Trento.
SASSO Alba – TOSELLI Sofia (1999), *La scuola nella società della conoscenza. Formazione, tecnologie, informazione, modelli di vita*, Bruno Mondadori, Milano (Atti del Convegno Nazionale promosso dal CIDI e dalle Edizioni Bruno Mondadori a Palermo il 13-14-15 marzo 1997).
WEICK Karl (1997), *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, ed. or. *Sensemaking in Organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks 1995.

Indice

Rosario Musmeci
Prefazione 5

Massimo Sechi
Introduzione 7

IL PROGETTO "LA SCUOLA CHE VORREI"
INTERVENTI – CONSIDERAZIONI – SPUNTI

Fabio Di Pietro
Competenze e mediazioni nella scuola della certificazione: per una prospettiva sociologica alla formazione ed all'organizzazione 11
- Premessa: la definizione della situazione 11
- Le tappe ed i problemi della formazione: aspetti organizzativi e relazionali 12
- Il processo continuo e la visione di sistema 18
- La figura del docente certificatore: problemi e prospettive 20
- *Ringraziamenti* 25

Alberto Gamberoni
Modelli di gestione e certificazione 27
- Introduzione ai sistemi di gestione ed alla certificazione 27
- Nascita e realizzazione del modello 28
- CERSIST ed il progetto 30
- Perché certificare il modello di gestione? 31
- Preparazione ed effettuazione degli *audit* 33
- Conclusioni 34

Fiorenzo Piu – Roberto Sanna
L'approccio alla formazione per la certificazione: metodi e strumenti 37
Introduzione 37
L'approccio metodologico 37
Lo strumento 41
Conclusioni 44

LE RIFLESSIONI DEI DOCENTI PER ASSI

Paola Bovolenta
Asse dei linguaggi: lingua italiana 45

Nello Bruno
Asse dei linguaggi: lingua straniera 46

Ida Colagrossi
Asse dei linguaggi: altri linguaggi 50

Luca Malvè
Asse matematico 51

Giovanna Fiori – Giovanna Piras – Giovanna Angela Testoni
Asse scientifico-tecnologico 52

Maria Antonietta Multinu
Asse storico-sociale 53

Gian Mario Pittorru
Altri linguaggi e scienze motorie 54

Davide Soddu
Altri linguaggi e discipline musicali 55

I DOCUMENTI PRODOTTI DAL PROGETTO "LA SCUOLA CHE VORREI"

Fabio Di Pietro
La costruzione del materiale per la certificazione: introduzione 61

Rubriche valutative 65

Scheda riepilogativa delle competenze per studente..... 101

Certificazioni 109

Flusso del processo di formazione CERSIST 115

Specifica CERSIST SC1001:2012 117

IL DOCUMENTO DEL SISTEMA DI GESTIONE DELLA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE 119
Il modello di verbale ed il *vademecum*..... 141

Bibliografia..... 147