

Giulio De Vivo



VALUTARE

PERFORMARE



3	PORSI DOMANDE
13	LE PAROLE DELLA NORMATIVA
26	VALUTAZIONI
41	METODOLOGIA
48	NEUROPEDAGOGIA
58	COMPETENZA
66	DIDATTICA PER COMPETENZE
84	PROGETTAZIONE
98	OSSERVAZIONE
105	VALUTAZIONE
113	MODELLI
	BIBLIOGRAFIA



I.C. AVENZA MENCONI A.S. 2021 - 22

LA NUOVA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA

>> in collaborazione con 

> **VALUTARE**

> **PER**

> **FORMARE**

>> gli incontri si terranno **ON LINE**
>> dalle 17 alle 18.30
>> sarà comunicato il link

MER 30 MARZO Giulio DE VIVO maestro scuola primaria comandato ai progetti nazionali e formatore	LUN 4 APRILE Giulio DE VIVO maestro scuola primaria comandato ai progetti nazionali e formatore	VEN 6 MAGGIO Sonia SORGATO maestra scuola primaria componente Equipe Ministeriale per le Linee Guida Enrico BOTTERO pedagogista e collaboratore MCE Giulio DE VIVO moderatore	MER 18 MAGGIO Sonia SORGATO maestra scuola primaria componente Equipe Ministeriale per le Linee Guida Enrico BOTTERO pedagogista e collaboratore MCE Giulio DE VIVO moderatore
---	---	---	--

Foto: G. Menconi - Spazio all'Unesco

Giulio De Vivo: Valutare Performare



	A	B	C	D	E	F	G	H
1								
2		MODIFICA LA SCALA DELLE PERCENTUALI						
3		inserendo i parametri in uso nella tua scuola:						
4								
5		MINIMO	MASSIMO	VOTO		Indicatori verbali		
6		1	49	4		gravemente insufficiente		
7		50	59	5		non sufficiente		
8		60	68	6		sufficiente		
9		69	77	7		discreto		
10		78	86	8		buono		
11		87	95	9		distinto		
12		96	100	10		ottimo		
13								
14		Dopo aver modificato i parametri salva il file.						
15								

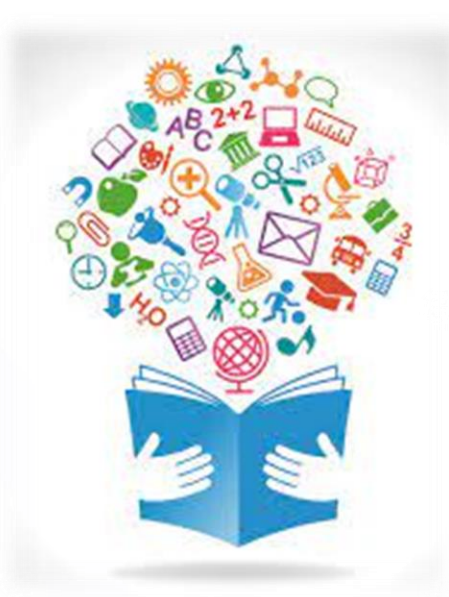


Che voto diamo alla...valutazione?

<https://www.menti.com/3xi1tzmbko>

48324042





Cosa definisce la nostra professionalità e competenza?

<https://www.menti.com/babvakb4b6>

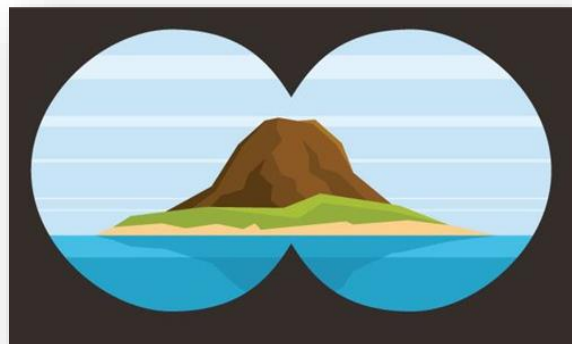
91973583





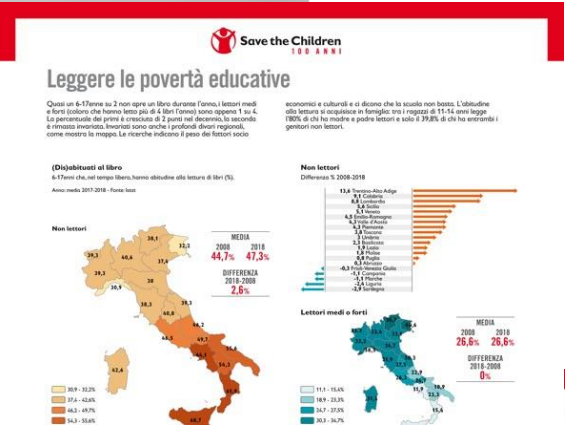
Quando valutiamo? Quando la valutazione è coerente?





Che strumento vogliamo usare?







Quando la scuola è uno spasso e non un peso*?
Quando la scuola merita fiducia?

*Ambiente ansiogeno prestazionale

A SCUOLA SENZA VOTI: LA SPERIMENTAZIONE IN UNA SCUOLA DI PESARO

la Repubblica.it

BOLOGNA CRONACA

MERCATO ANTIQUARIO
CITTÀ DI BOLOGNA
EDIZIONE
TRAORDINARIA
IN STRADA
MAGGIORE
EDONALE

blitz

la scuola sei
arriva solo a

Pesaro, la scuola senza voti:
pagella solo a fine anno

UNIURB:
GENERAZIONI
A COLORI
Dal 20 Luglio 2018

Pesaro, part senza voti: p fine anno

Di Redazione NewsGo - 19 settembre

Dite addio ai voti, almeno se siete tra i 40 fortunati alunni di una scuola primaria di Pesaro che per tutto l'anno non riceveranno voti, ma solo una pagella alla fine dell'anno. Niente male non vi pare? E se fosse il modello della scuola del futuro?



Pesaro, la scuola senza voti: pagella solo a fine anno (foto Ansa)

PESAR
O - In
due
classi
della
scuola
prima
ria di
Pesaro

Chiara Lubich dell'Istituto comprensivo Olivieri di Pesaro è stato avviato un nuovo esperimento educativo: niente valutazioni e pagella solo alla fine dell'anno. "La scuola deve promuovere i talenti non certo tarparne le ali", ha detto il maestro Giulio De Vivo al Resto del Carlino..

Pesaro, scatta la scuola senza voti

*l'esperimento su due classi della primaria
Ch: la pagella solo a fine anno*

ITALI ROSATI

settembre 2018

nento: 18 settembre 2018 ore 07:00

17 voti



a voti

KontroKultura

HOMEPAGE > CULTURA E ISTRUZIONE

CULTURA E ISTRUZIONE

September 21, 2018 | On 2 settimane ago

A scuola senza voti: al via l'esperimento

By Sabrina Maestri

caldaia in scadenza? Chiedi...

Fazland.com
Confronta gratis fino a 5 offerte senza impegno. Valuta i consigli degli esperti.

Raccomandato da M

il Giornale.it

Pesaro, al via le prime due classi
senza votazioni



ti:

fanpage.it

Pesaro, in una scuola non si daranno più i voti agli alunni

In due classi della scuola primaria Chiara Lubich di Pesaro è partito un esperimento pedagogico che prevede che agli alunni non vengano assegnati voti durante l'anno scolastico: "A volte i bambini si identificano con il brutto voto invece di pensare che si tratti di una prestazione andata male. Nostro compito è promuovere la motivazione perché il bambino trovi le condizioni per dare il meglio di sé invece di inseguire il bel voto a tutti i costi".

notizie.it

Pesaro, prima scuola senza
voti: pagella solo a fine anno

Giulio De Vivo: Valutare Performare

VOTO

STIMA CHE INIBISCE L'AUTOSTIMA
ANSIOGENO
GIUDICE SENZA PROCESSO
ISTANTANEO MA SUPERFICIALE
ANAFFETTIVO
PENALIZZA DEBOLI E SVANTAGGIATI
ACUISCE LE DIFFICOLTA'
INUTILE (BOCCIATURA NON PREVISTA)
DEMOTIVANTE
INSANA INDOTTA COMPETIZIONE
DISTORCE IL RUOLO DELL'ERRORE
MINUSVALUTAZIONE (DISVALORE)
NOZIONISTICO
VALORI MEDI INCOERENTI
SOMMATIVO MA SOMMARIO
STANDARDIZZANTE E RIDUZIONISTICO
EMARGINA LE COMPETENZE
DELIRIO DOCIMOLOGICO

GIUDIZIO

CURRICOLO CONDIVISO (Orizzontalmente e Verticalmente)
PROGETTAZIONE Uda
PIANO DI LAVORO INDIVIDUALIZZATO
OSSERVAZIONE SISTEMPATICA
PERCORSO FORMATIVO (IN e Traguardi Competenza)
Focalizzare MOMENTI POSITIVI DI CRESCITA
AUTONOMIA (REGOLAZIONE/VALUTAZIONE)

Le 5 M di Butera (2011)

MISURA: Semplice, chiara, affidabile

MERCATO: Competizione professionale

MERITO: In funzione dei risultati

MOTIVAZIONE

MINACCIA: paura dello stereotipo





Le parole nella normativa

PROCESSO FORMATIVO
FINALITA' FORMATIVA ED EDUCATIVA
IDENTITA' PERSONALE
AUTOVALUTAZIONE **DL 62/17**
PERSONALIZZAZIONE DEI PERCORSI
AUTONOMIA PROFESSIONALE
COLLEGIO DEI DOCENTI
PTOF

DL 275/99

AUTONOMIA (allo Stato: Obiettivi generali, Obiettivi specifici apprendimento, Discipline, Orario, 80% Flessibilità, Standard servizio, Credito Formativo, Formazione Lavoro)

ENUNCIATI DESCRITTIVI
VALUTAZIONE COMPLESSIVA
INDICAZIONI NAZIONALI
COMPETENZE PROGRESSIVAMENTE ACQUISITE,
SIGNIFICATIVE (NON FORMALI ED INFORMALI)
4 LIVELLI **DL 742/17**

«le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi non sono più adeguate»

**NOTA MIUR 1865
(10/10/17)**

DPR 80 28/03/13

Il Regolamento del SNV rinforza il ruolo di INVALSI, come punto di riferimento per il coordinamento funzionale del Sistema:

SVILUPPO DI SISTEMI COMPARATIVI
(anche internazionali)
RICONOSCIMENTO DELL'AUTONOMIA
QUALITA' DEL SERVIZIO
CAPACITA' DI INTRAPRENDENZA
INNOVAZIONE



Trasformare il nostro mondo: Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile



OBIETTIVO 1:
porre fine alla povertà in tutte le sue
forme ovunque.



OBIETTIVO 2:
porre fine alla fame, raggiungere la
sicurezza alimentare, migliorare la
nutrizione e promuovere l'agricoltura
sostenibile.



OBIETTIVO 3:
assicurare la salute e il benessere per
tutti e per tutte le età.



OBIETTIVO 4:
fornire un'educazione di qualità,
equa ed inclusiva, e opportunità di
apprendimento per tutti.



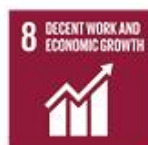
OBIETTIVO 5:
raggiungere l'uguaglianza di genere e
rafforzare la condizione sociale di tutte
le donne e ragazze.



OBIETTIVO 6:
garantire a tutti la disponibilità
dell'acqua e delle strutture igienico
sanitarie.



OBIETTIVO 7:
assicurare a tutti l'accesso ai sistemi
di energia economici, sostenibili e
moderni.



OBIETTIVO 8:
incentivare una crescita economica
duratura, inclusiva e sostenibile,
un'occupazione ed un lavoro dignitoso
per tutti.



OBIETTIVO 9:
costruire un'infrastruttura resiliente,
promuovere l'innovazione ed una
industrializzazione equa, responsabile
e sostenibile.



OBIETTIVO 10:
ridurre le disuguaglianze all'interno e fra
le Nazioni.



OBIETTIVO 11:
rendere le città e gli insediamenti umani
inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili.



OBIETTIVO 12:
garantire modelli sostenibili di
produzione e consumo.



OBIETTIVO 13:
adottare misure urgenti per combattere
il cambiamento climatico e le sue
conseguenze.



OBIETTIVO 14:
conservare e utilizzare in modo
durevole gli oceani, i mari e le risorse
marine per uno sviluppo sostenibile.



OBIETTIVO 15:
favorire l'ecosistema terrestre e
la biodiversità, gestire le foreste,
contrastare il degrado del terreno.



OBIETTIVO 16:
promuovere società pacifiche per lo
sviluppo sostenibile.



OBIETTIVO 17:
rafforzare i mezzi di attuazione e
rinnovare il partenariato mondiale
per lo sviluppo.



**SUSTAINABLE
DEVELOPMENT GOALS**
17 GOALS TO TRANSFORM OUR WORLD

HARD SKILL

CONOSCENZE

ABILITA'

ATTEGGIAMENTI

INTERAZIONE
RISOLUZIONE
CREATIVITA'
RESILIENZA
VISIONE

COMPETENZA CHAVE PER
L'APPRENDIMENTO PERMANENTE

COMPETENZA TRASVERSALE
(TRASFERIBILE)

SOFT
SKILL

COMPETENZA
LINGUA MADRE

COMPETENZA
LINGUA
STRANIERA

COMPETENZA
MATEM-
SCIENTIFICA

COMPETENZA
DIGITALE

SPIRITO
INIZIATIVA

COMPETENZA
SOCIALE-CIVICA

CONSAPEVOLEZZA
ED ESPRESSIONE

IMPARARE AD
IMPARARE

QCER 2

DIG COMP

Quadro europeo della
competenza digitale
21 (2017)

ENTRE COMP

Quadro europeo della
competenza di
imprenditorialità
(2016)

ISFOL

Quadro Europeo per la qualità della formazione

INDICATORI EQARF:

1. Diffusione di sistemi dei qualità
2. Investimento nella formazione di insegnanti e formatori
3. Tasso di partecipazione ai programmi di IFP
4. Tasso di completamento dei programmi di IFP
5. Tasso di inserimento a seguito dei programmi di IFP
6. Utilizzo sul luogo di lavoro delle competenze acquisite
7. Tasso di disoccupazione
8. Presenza di categorie svantaggiate
9. Modalità e utilizzazione di analisi dei fabbisogni
10. Iniziative per promuovere l'accesso all'IFP



Confronto indicatori EQARF/ Accreditemento

Indicator EQARF		n.1	n.2	n.3	n.4	n.5	n.6	n.8	n.9
Accreditamento		Diffusione di sistemi di qualità	Investimento nella formazione di insegnanti e formatori	Tasso di partecipazione ai programmi di IFP	Tasso di completamento dei programmi di IFP	Tasso di inserimento a seguito dei programmi di IFP	Utilizzo sul luogo di lavoro di competenze acquisite	Presenza di categorie svantaggiate	Modalità e utilizzazione di analisi dei fabbisogni
Criterio C	presidio procedurale dei processi								✓
	presidio funzionale dei processi	✓	✓						
Criterio D	capacità progettuale			✓					
	livello di abbandono				✓				
	successo formativo (occupabilità)					✓	✓		

10 Elements in EQARF Guidelines:

1. Set clear rules for deciding who offers VET provision
2. Recognise and build on existing internal arrangements
3. Set clear roles and responsibilities for different parts of the VET system
4. Identify what information and data should be collected and used in VET system
5. Define and implement a communications strategy
6. Pilot initiatives and value success
7. Use feedback to improve VET
8. Provide clarity over funding
9. Ensure quality assurance covers all aspects of VET provision
10. Ensure VET is founded on a strong involvement of external and internal partners and relevant stakeholders

Pilastro Europeo dei diritti sociali
(COM/2017/250)
20 principi per un'educazione
inclusiva e di qualità

Il decreto legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito in legge 6 giugno 2020, n. 41
ha previsto

che da quest'anno scolastico la valutazione periodica e finale degli apprendimenti nelle classi della scuola primaria sia espressa attraverso un **giudizio descrittivo** riportato nel Documento di valutazione e riferito a **differenti livelli di apprendimento** per ciascuna delle discipline di studio previste dalle **Indicazioni Nazionali** ivi compreso l'insegnamento trasversale di educazione civica di cui alla legge 20/08/2019, n. 92.

Il gruppo di lavoro che ha costruito ordinanza e linee guida e che coordina la Formazione prevista è presieduto dalla professoressa Elisabetta Nigris (Bicocca – Milano) e coadiuvato dalle Associazioni

...progressivamente ciascuna istituzione troverà modalità metodologicamente coerenti, collegando il momento della valutazione con quello della **progettazione**, anche attraverso il sostegno offerto dalle iniziative predisposte dal Ministero nell'ambito del **piano triennale di formazione dei docenti**.

Le VALUTAZIONI "IN ITINERE" processo quotidiano di raccolta degli elementi che conducono alle valutazioni periodiche e finali sono "**appunti di viaggio**" che danno conto innanzitutto del **progresso negli apprendimenti** ma che consentono agli insegnanti di **rimodulare la progettazione individualizzando e personalizzando** per il successo formativo.

I GIUDIZI DESCRITTIVI sono elaborati e sintetizzati sulla base dei **4 livelli** di apprendimento adottati per la Certificazione delle Competenze e sono da correlare agli obiettivi delle Indicazioni Nazionali, declinati nel curriculum di istituto e nella progettazione annuale della singola classe.

La valutazione ha una **FUNZIONE FORMATIVA** fondamentale:
parte integrante della **PROFESSIONALITÀ DEL DOCENTE**
strumento di **COSTRUZIONE** delle strategie didattiche e del processo di apprendimento;
attribuisce **VALORE** alla **PROGRESSIVA** costruzione di conoscenze;
sollecita il dispiego delle **POTENZIALITÀ** di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di partenza;
sostiene e potenzia la **MOTIVAZIONE** al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo.

L'ottica è quella della **VALUTAZIONE PER L'APPRENDIMENTO**, che ha carattere **FORMATIVO** poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per **adattare** l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato.

La valutazione ha ad oggetto il **PROCESSO FORMATIVO** e i risultati di apprendimento", assegna ad essa una valenza formativa ed educativa che concorre al miglioramento degli apprendimenti. La valutazione, inoltre **DOCUMENTA** lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'**AUTOVALUTAZIONE** di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze".

La valutazione come **PROCESSO REGOLATIVO** non giunge alla fine di un percorso, "precede, accompagna, segue" ogni processo curricolare e deve consentire di valorizzare i progressi negli apprendimenti.

Le attività di progettazione e i processi di valutazione richiamano il continuo processo di **circularità/ricorsività**, che *"attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine secondo una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo"*.

	IN VIA DI...	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
SITUAZIONE	NOTA	NOTA	NOTE E NON NOTA	NOTA E NON NOTA
RISORSE	DEL DOCENTE	DEL DOCENTE	DEL DOCENTE	PROPRIE E DEL DOCENTE
CONTINUITA'	DISCONTINUO	DISCONTINUO	CON CONTINUITA' MA (NOTA)	CON CONTINUITA'
AUTONOMIA	NON AUTONOMO	AUTONOMO	AUTONOMO (NOTA)	AUTONOMO



DIMENSIONI

TRIDIMENSIONALITA' DELLO SGUARDO VALUTATIVO

ASPETTATIVE ATTESE

LIVELLI



DIMENSIONI DEGLI APPRENDIMENTI

GIUDIZIO

LIVELLO

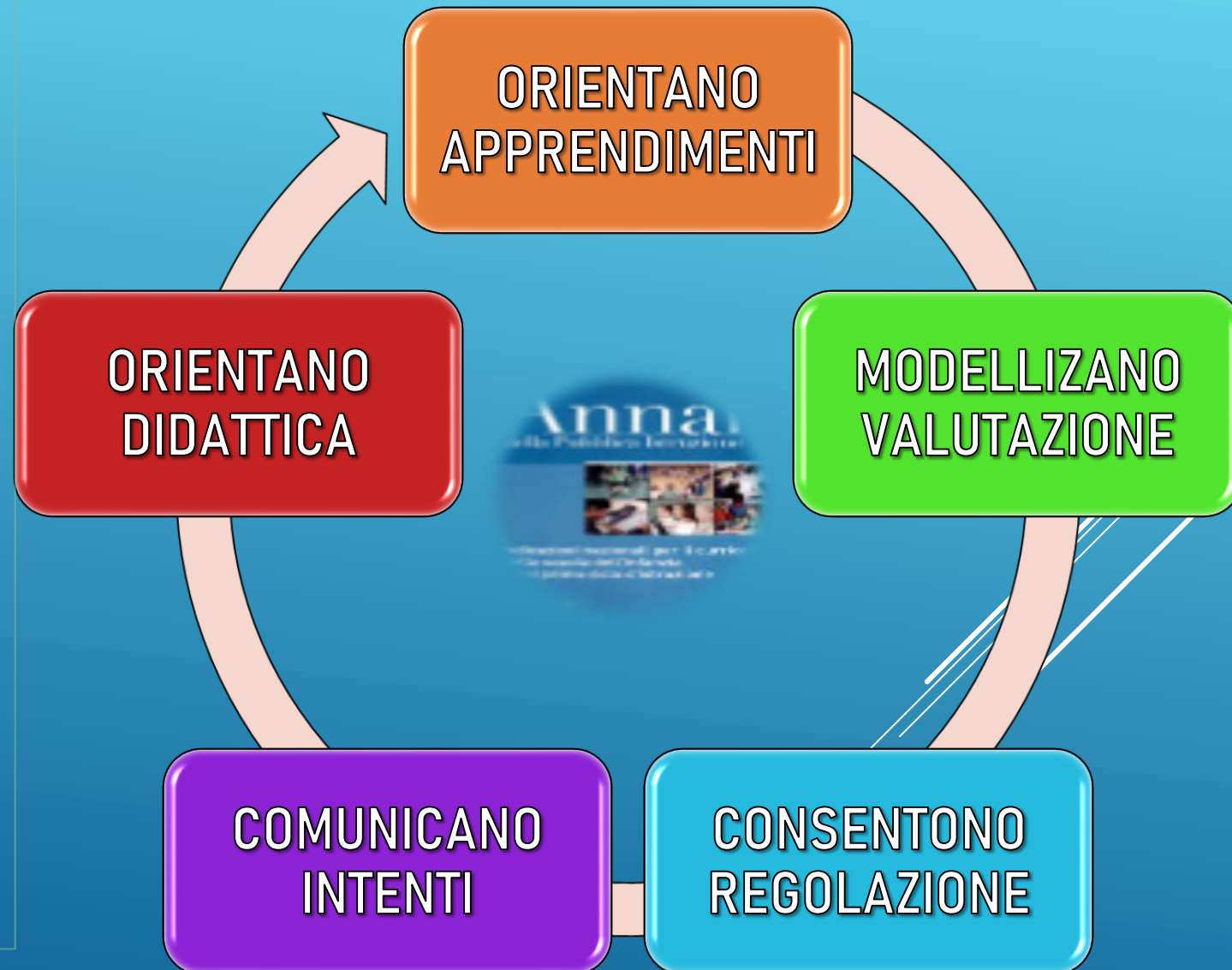
ODA/ Nuclei tematici



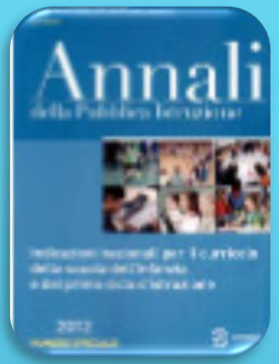
L'attività didattica è orientata alla **QUALITÀ DELL'APPRENDIMENTO** e non ad una sequenza LINEARE, necessariamente INCOMPLETA, di CONTENUTI DISCIPLINARI.

I docenti, in stretta collaborazione, promuovono **ATTIVITÀ SIGNIFICATIVE** nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro, evitando trattazioni di argomenti **DISTANTI DALL'ESPERIENZA E FRAMMENTATI IN NOZIONI DA MEMORIZZARE**.

Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'**UNITARIETÀ** tipica dei processi di apprendimento. Sul piano organizzativo e didattico la definizione di **AREE** o di **ASSI FUNZIONALI** all'ottimale utilizzazione delle risorse è comunque rimessa all' **AUTONOMA VALUTAZIONE DI OGNI SCUOLA**.



Valutazione periodica e finale degli apprendimenti



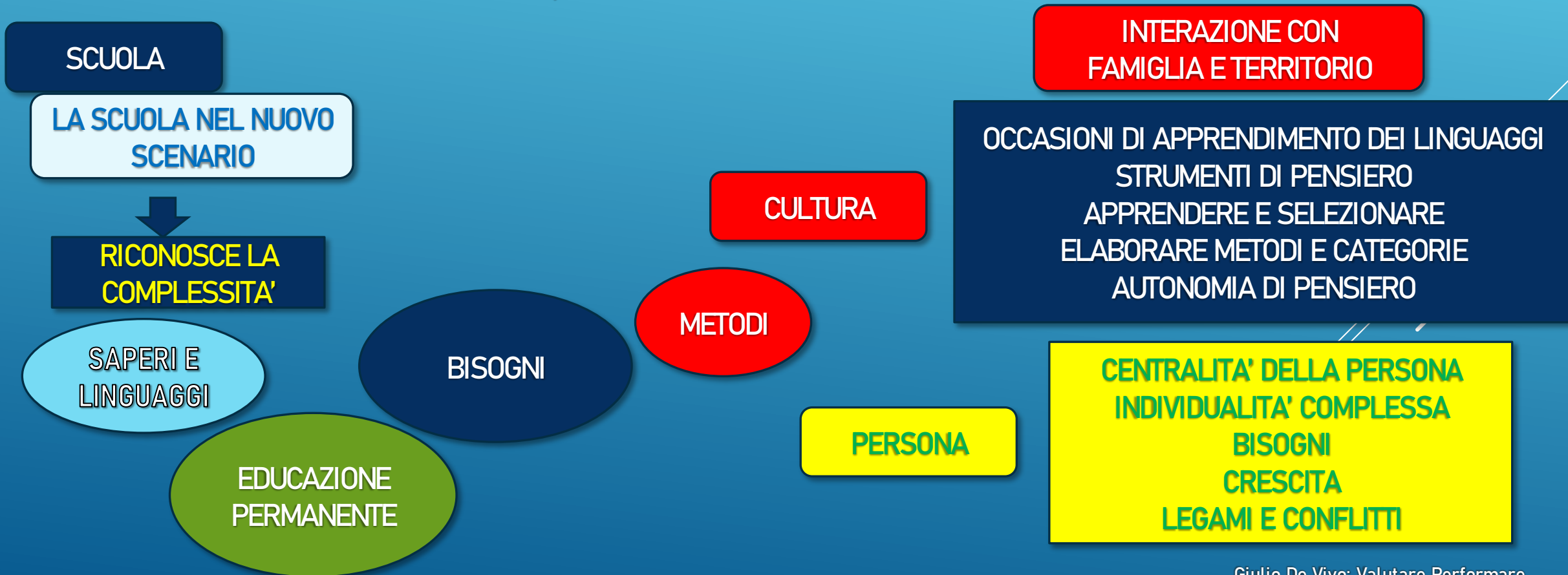
VALENZA FORMATIVA DELLA VALUTAZIONE (Pedagogia differenziata Perrenoud; Hadji)

Agli insegnanti competono la **RESPONSABILITA'** della valutazione e la **CURA** della documentazione, nonché la **SCELTA** dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere **COERENTI** con gli obiettivi ed i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curricolo

La **VALUTAZIONE PRECEDE**, **ACCOMPAGNA** e **SEGUE** i percorsi curriculari..

Assume una **PREMINENTE FUNZIONE FORMATIVA** (ACCOMPAGNAMENTO DEI PROCESSI di apprendimento e di STIMOLO al miglioramento continuo)

DOCUMENTA lo SVILUPPO DELL'IDENTITA' PERSONALE e promuove l'AUTOVALUTAZIONE



Traguardi ed obiettivi



Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono fissati i **TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE** relativi ai **CAMPI DI ESPERIENZA** ed alle **DISCIPLINE**:

RIFERIMENTI INELUDIBILI che indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a FINALIZZARE L'AZIONE EDUCATIVA ALLO SVILUPPO INTEGRALE DELL'ALLIEVO;

CRITERI per la VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE ATTESE, sono **PRESCRITTIVI**.

Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati.

Gli **OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO** individuano **CAMPI DEL SAPERE, CONOSCENZE E ABILITÀ** ritenuti **INDISPENSABILI** al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze.

Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di **PROGETTAZIONE DIDATTICA**, con attenzione alle condizioni di **CONTESTO, DIDATTICHE** e **ORGANIZZATIVE** mirando ad un insegnamento ricco ed efficace.

Organizzati in **NUCLEI TEMATICI** e definiti in relazione a periodi **DIDATTICI LUNGI**: l'intero triennio della scuola dell'infanzia, l'intero quinquennio della scuola primaria, l'intero triennio della scuola secondaria di primo grado.

OdA non conseguiti

E' importante che i docenti strutturino percorsi tesi al raggiungimento degli obiettivi, coordinandosi con le famiglie, mettendo in atto strategie di individualizzazione e personalizzazione.

INDIVIDUALIZZAZIONE

- Processo atto a garantire a tutti il diritto all'apprendimento delle competenze fondamentali del curricolo, a raggiungere traguardi formativi comuni attraverso il **diritto alla diversità e ai prerequisiti di ciascuno**. Compito del docente è analizzare i bisogni degli alunni, valutare il livello raggiunto, sia esso in ingresso o in itinere, e strutturare/adattare attività che consentano a tutti di raggiungere lo stesso obiettivo.

PERSONALIZZAZIONE

- Strategia didattica volta a valorizzare le **predisposizioni dei singoli**, fino alle eccellenze, senza prevedere obiettivi da raggiungere. Compito del docente in questo caso è cercare le potenzialità di ciascuno, le aree di eccellenza, e strutturare attività personalizzate affinché ciascuno raggiunga il massimo obiettivo possibile dettato dalle proprie caratteristiche

RESPONSABILITA'
DEL DOCENTE
CURA
DOCUMENTAZIONE
SCELTA DEGLI
STRUMENTI
CRITERI COLLEGIALI

VALUTAZIONE
PRECEDE, ACCOMPAGNA, SEGUE I
PERCORSI CURRICOLARI
ATTIVA E REGOLA AZIONI
PROMUOVE UN BILANCIO CRITICO
SOSTIENE I PROCESSI
STIMOLA IL MIGLIORAMENTO
INFORMA SUI CRITERI

VERIFICHE IN ITINERE E FINALE
COERENTI CON OBIETTIVI E TRAGUARDI
PREVISTI E DECLINATI
INFORMAZIONI TEMPESTIVE



Valutazioni

La valutazione nel mondo



PAESE	SISTEMA	MAX	MIN	POS	NEG
ARGENTINA	VOTI	10	1	7	3
BRASILE	VOTI	10	0	6	4
BOLIVIA	PERCENTUALE	100	0	50	50
CILE	VOTI	7	1	4	3
CANADA	LETTERA SU PERC A		F	4	2
USA	LETTERA SU PERC A		F	4	2
MESSICO	VOTI		10	0	60
AFGHANISTAN	VEDI INGLESI		10		
ARABIA SAUDITA	VEDI INGLESE		TRANNE E		
CINA	CENTESIMI				
HONG KONG	LETTERA		A	F	
GIAPPONE	CENTESIMI		100	0	
COREA DEL SUD	CENTESIMI		100	0	
INDIA	LETTERE	0	C	O,A,B,C,D	
INDONESIA	LETTERE	0	E	O,A,B,C,D,E	
IRAN	VEDI INGLESI	10	1	6	4
IRAQ	PERCENTUALE		100	0	50
ISRAELE	PERCENTUALE		100	0	55
KAZAKISTAN	VEDI INGLESI		10	1	6
LIBANO	VEDI INGLESI		10	1	6
MALAYSIA	VEDI INGLESI		10	1	6
NEPAL	VEDI INGLESI		10	1	6
PAKISTAN	VEDI INGLESI		10	1	6
TAIWAN	CENTESIMI		100	0	
ALBANIA	VOTI		10	1	5
AUSTRIA	VOTI		5	1	4
BOSNIA	VOTI		5	1	4
BULGARIA	GIUDIZI		OTTIMO	INSUFF	4
DANIMARCA	SYV TRINS SKALEN (7 GIUDIZI)		12	-3	5
FRANCIA	VOTI		20	0	10
GERMANIA	VOTI		1	6	4
MACEDONIA	VOTI		5	1	3
POLONIA	GIUDIZI		6	1	4
REP CECA	VOTI		5	1	4
ROMANIA	GIUDIZI		MB	INSUFF	5
RUSSIA	VOTI		2	1	9
SLOVENIA	GIUDIZI		5	1	4
SVIZZERA	VOTI		6	1	5

In Finlandia, Danimarca, Grecia, Regno Unito, Norvegia, Svezia e Cipro, la promozione è automatica fino ai 16 anni

CERTIFICAZIONE COMPETENZE

TRAGUARDI DICOMPETENZA

1

2

3

4

5



La valutazione



Compito della scuola è **INTERPRETARE** i risultati, il processo e in relazione a esso **RICERCARE** e **METTERE IN ATTO METODOLOGIE EFFICACI** (tecniche, approcci, dispositivi, mediazioni) affinché i dislivelli possano trasformarsi in successo scolastico.

Il sistema scolastico per farsi garante dei diritti sanciti dalla nostra **COSTITUZIONE** (artt.3/33) ha l'obbligo fondamentale di **PROMUOVERE LO SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ DEGLI ALUNNI**, eliminando gli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo di ciascuno.

FUNZIONE REGOLATIVA

ORIENTATA AL CAMBIAMENTO

ASSUNZIONE DI RESPONSABILITÀ CONDIVISE

ATTRAVERSA TUTTE LE FASI DELL'APPRENDIMENTO

PARTE INTEGRANTE DELLA MEDIAZIONE DIDATTICA



La scuola può **EMANCIPARE SOGGETTI**, riuscendo a garantire a ciascuno, accanto all'esperienza della dignità, del valore personale, sociale, L'ESPERIENZA DEL SUCCESSO FORMATIVO E IL SENTIMENTO DI **AUTO EFFICACIA**.

Proprio attraverso le pratiche valutative si consolida la dialettica tra normalizzazione ed emancipazione dei soggetti: **LA SCELTA DEI MEZZI** con cui si valuta NON È INDIFFERENTE rispetto al raggiungimento degli scopi che la valutazione si pone.

Fasi e maturazione

SUPERAMENTO DI
MENTALITÀ E FORME DI
RAGIONAMENTO
PREESISTENTI

DAL PENSIERO SENSO-
MOTORIO CONCRETO AL
FORMALIZZATO

CONQUISTA DEL PENSIERO
IPOTETICO-DEDUTTIVO E
DELLA REVERSIBILITÀ DEI
PROCEDIMENTI

PASSAGGIO DA UNA
MORALE ETERONOMA A UN
GIUDIZIO AUTONOMO

EVOLVERSI DELLE FORME
DI CATEGORIZZAZIONE-
CONCETTUALIZZAZIONE

CONQUISTA DEL PENSIERO
CAUSALE E CONNETTIVO
INTERAZIONE FRA
OPERAZIONI DEL
PENSIERO E FORME DEL
LINGUAGGIO

INEFFICACIA DELLE SANZIONI E DELLE MISURAZIONI NUMERICHE-
PROCESSI, NON ESECUZIONI MECCANICHE STIMOLO-RISPOSTA



ALLARGAMENTO SGUARDO VALUTATIVO

DISCIPLINE a servizio delle COMPETENZE

CENTRALITA' dei PROCESSI

SAPERI = RISORSE DA MOBILITARE
ERRORE PARADIGMA DI CRESCITA
SITUAZIONI PROBLEMA
CONDIVISIONE DEL PROGETTO CON ALLIEVI
PIANIFICAZIONE FLESSIBILE
VALUTAZIONE PER L'APPRENDIMENTO
APERTURA DISCIPLINARE
COMPITI VALUTATIVI AUTENTICI
AUTOVALUTAZIONE (per VALENZA METACOGNITIVA)



VALUTAZIONE
PRECEDE, ACCOMPAGNA,
SEGUE I PERCORSI CURRICOLARI
ATTIVA E REGOLA AZIONI
PROMUOVE UN BILANCIO CRITICO
SOSTIENE I PROCESSI
STIMOLA IL MIGLIORAMENTO
INFORMA SUI CRITERI

• nel valutare ogni insegnante fa riferimento a una precisa teoria dell'apprendimento, a un'idea di cultura ma anche a un'idea di scuola e società.

• La valutazione è una pratica costantemente aperta di controllo, riflessione, ridefinizione continua dei processi, individuali e di gruppo, un atto di riflessione autentica sulle azioni didattiche, su come si possano attivare apprendimenti cognitivi e comportamentali



• La valutazione deve poter far leva sulle "emozioni di riuscita", sull'investimento da parte dei soggetti di energia, risorse, piacere di apprendere e agire positivamente sul sentimento di auto-efficacia di ognuno.

• La valutazione chiama in causa tutti i soggetti coinvolti: team insegnanti, alunno, genitori, un atto collettivo con cui si esprime il processo di crescita di una persona.

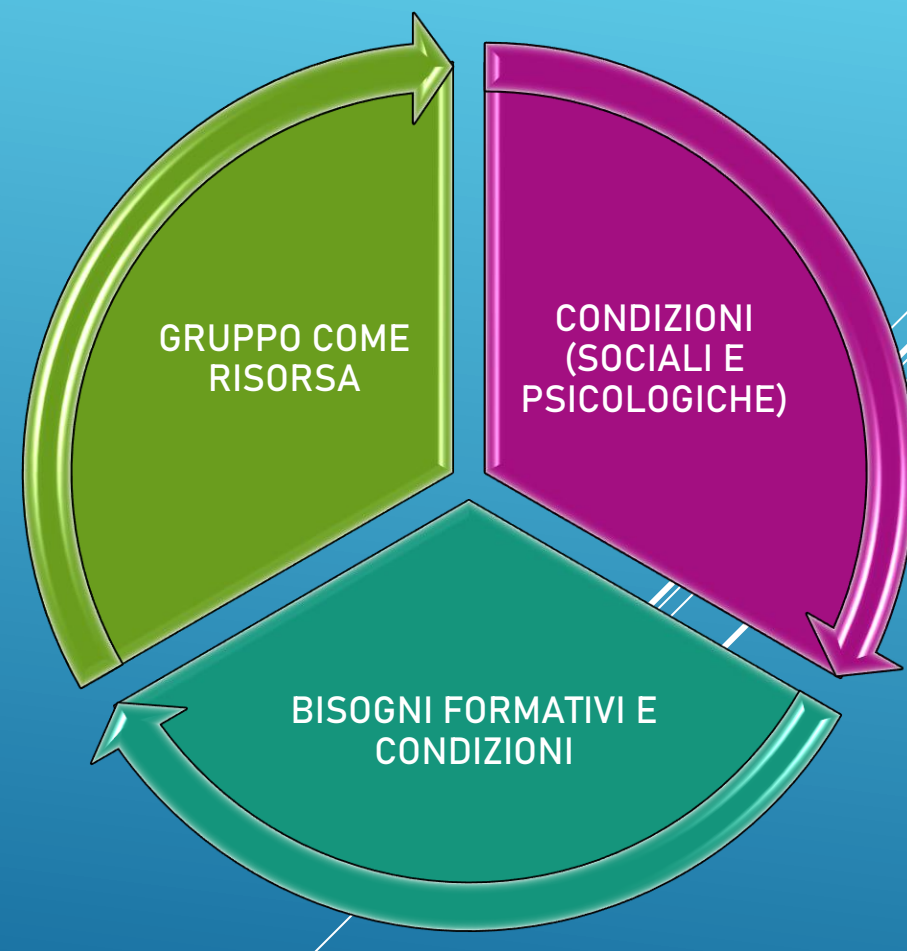
LA VALUTAZIONE FORMATIVA È INDIVIDUALE

Per offrire a tutti la possibilità di apprendere a scuola si deve tener conto delle **DIFFERENZE**.

Nello stesso tempo si **RESPONSABILIZZANO** i ragazzi:

- proponendo un quaderno di **RIFLESSIONI PERSONALI**, (resoconto soggettivo di situazioni di apprendimento)
- offrendo **TEMPI** per attività individualizzate o di gruppo (piano di lavoro)
- organizzando l'**AIUTO RECIPROCO** tra allievi e il tutorato
- lavorando per **GRUPPI** (di bisogno più che di livello)

La valutazione deve avere una **LEGITTIMITÀ METODOLOGICA**,
cioè rispettare alcuni tempi, definire:
ATTESE PRIORITARIE e i CRITERI DI ACCETTABILITÀ
SPAZI DI OSSERVAZIONE
INDICATORI DI RUSCITA



Le valutazioni diagnostica, formativa e sommativa sono le leve essenziali di una didattica differenziata che aspira alla riuscita di tutti.

Enrico Bottero

ESPLICITA

DIAGNOSTICA

SOMMATIVA

FORMATIVA

CERTIFICATIVA

IMPLICITA



Le valutazioni



Le valutazioni



CONTROLLO

VALUTAZIONE

SOMMATIVA

FORMATIVA

FORMANTE

FORMATRICE

MISURARE STIMARE APPREZZARE COMPRENDERE

DESCRIZIONE
QUANTITATIVA

DESCRIZIONE **QUALITATIVA'**
REGOLAZIONE **CRITICA**

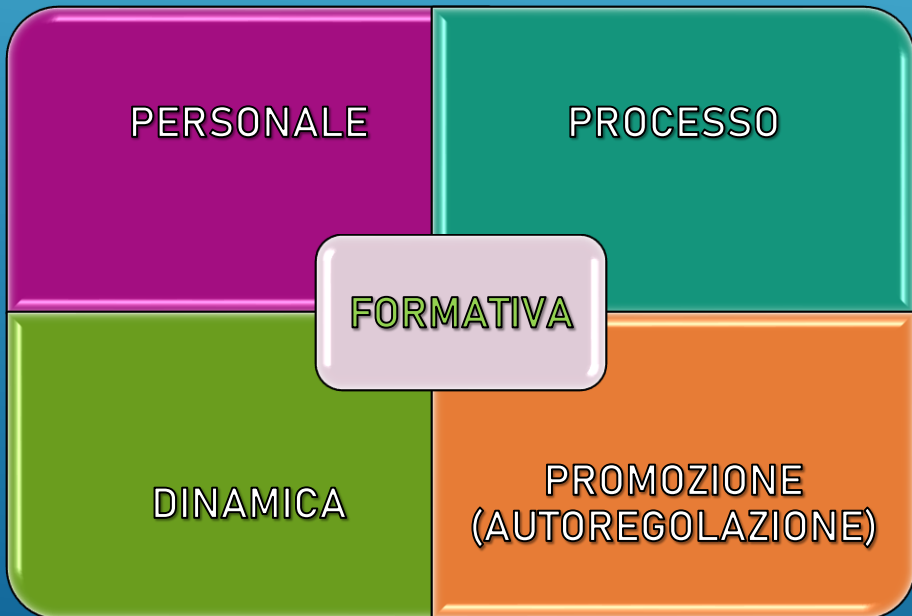
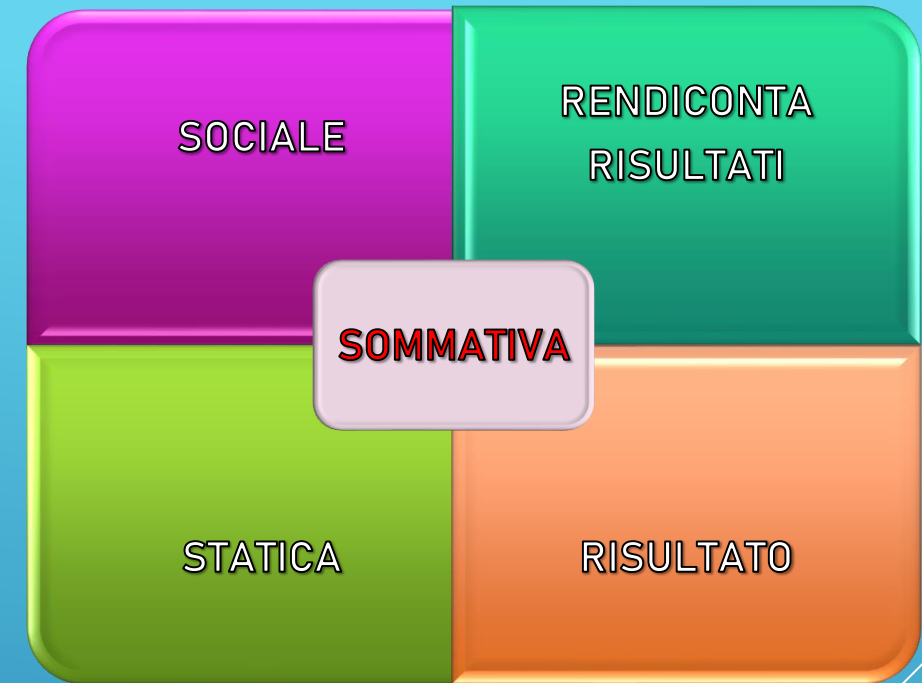
**PER DIFETTO DI
MISURA**

CON INDICATORI

**SENZA INDICATORI
INTERPRETAZIONE**

VALUTAZIONE SOMMATIVA

ha lo scopo di fare un BILANCIO delle conoscenze possedute o delle competenze acquisite dopo un'azione di apprendimento, *VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO*. Il destinatario principale della valutazione sommativa è la SOCIETÀ, per la quale si controllano gli apprendimenti ed eventualmente li si certifica (*VALUTAZIONE CERTIFICATIVA*).



VALUTAZIONE FORMATIVA

Il termine *valutazione formativa*, introdotto da Michael Scriven negli anni Sessanta, oggi rientra nel quadro più ampio di quella che è stata chiamata *VALUTAZIONE PER L'APPRENDIMENTO* (valutazione che viene progettata e realizzata allo scopo di promuovere l'apprendimento degli studenti). I suoi destinatari sono i due partners del processo di apprendimento (insegnante, allievo).

La valutazione diventa formativa quando si concentra sul PROCESSO e raccoglie un ventaglio di informazioni che, offerte all'alunno, contribuiscono a sviluppare in lui un'azione di **AUTORIENTAMENTO** e di **AUTOVALUTAZIONE**.

Valutazioni a confronto

VALUTAZIONE TRADIZIONALE

VALUTAZIONE AUTENTICA

G.WIGGINS

RICONOSCE, RICORDA CIO' CHE HA APPRESO
DOMANDE A RISPOSTA
SELEZIONA/SCRIVE RISPOSTE
VALIDA RISPOSTE CORRETTE
SI RIVOLGE A CONTENUTI NOZIONISTICI
ESERCITAZIONE
DISVALORE ERRORI

UTILIZZA CONTESTUALMENTE LE CONOSCENZE
INTERA GAMMA DI ATTIVITA'
ELABORA RISPOSTE, PERFORMANCE, PRODOTTI
VALIDA CON CRITERI APPROPRIATI
SI RIVOLGE A CONTENUTI REALI
SFIDE E RUOLI POCO STRUTTURATI
VALORE EVIDENZE

Un compito autentico può essere definito come un PROBLEMA COMPLESSO E APERTO che viene presentato allo studente come MEZZO PER PROMUOVERE E IMPARARE A USARE CONOSCENZE, ABILITA' E CAPACITA' PERSONALI, e per DIMOSTRARE LA COMPETENZA ACQUISITA.
(Glatthorn, 99)

Valutazioni a confronto

VALUTAZIONE SOMMATIVA (DELL'APPRENDIMENTO)
ASSESSMENT OF LEARNING*

REGOLAZIONE
VERIFICA (RIFERIMENTO AD UN REGISTRO)
INCENTRATA SULLO SPAZIO PER MISURARE
ESPLICATIVA
MONDO DEL RIGORE
OGGETTIVA
INTERCAMBIABILITA' DEI CONTROLLORI
MIRA TOTALITARIA
COMPIUTA
INDICATORI COSTANTI
AZIONE DAL SEMPLICE AL COMPLESSO
PRODOTTO
RISULTATO

VALUTAZIONE FORMATIVA (PER L'APPRENDIMENTO)
ASSESSMENT FOR LEARNING* (AS LEARNING**)

MISURA
APPREZZA (RIFERIMENTO AD UN VALORE)
INDISSOCIABILE AL VISSUTO
IMPLICITA
UNIVERSO DEL SENSO
SOGGETTIVITA'
INOSTITUIBILITA' DEL VALUTATORE
PROCESSO INFINITO
PARZIALE ED INCOMPIUTA
CREAZIONE CONTINUA DI INDICATORI
RIELABORAZIONE DI UNA COMPLESSITA'
PROCESSO
PERCORSO

C.HADJI

* Stiggins 2002 **Earl 2003 (Studente agente di connessione, ruolo attivo nel processo, riflessione metacognitiva, feedback)

Valutazione strumento di docenza

"...ogni insegnante che valuta la prestazione dell'alunno, sta valutando se stesso che valuta quella prestazione, il suo giudizio più o meno positivo non giudica lo studente, ma la relazione che lui intrattiene con quello studente" **Cinzia Mion**

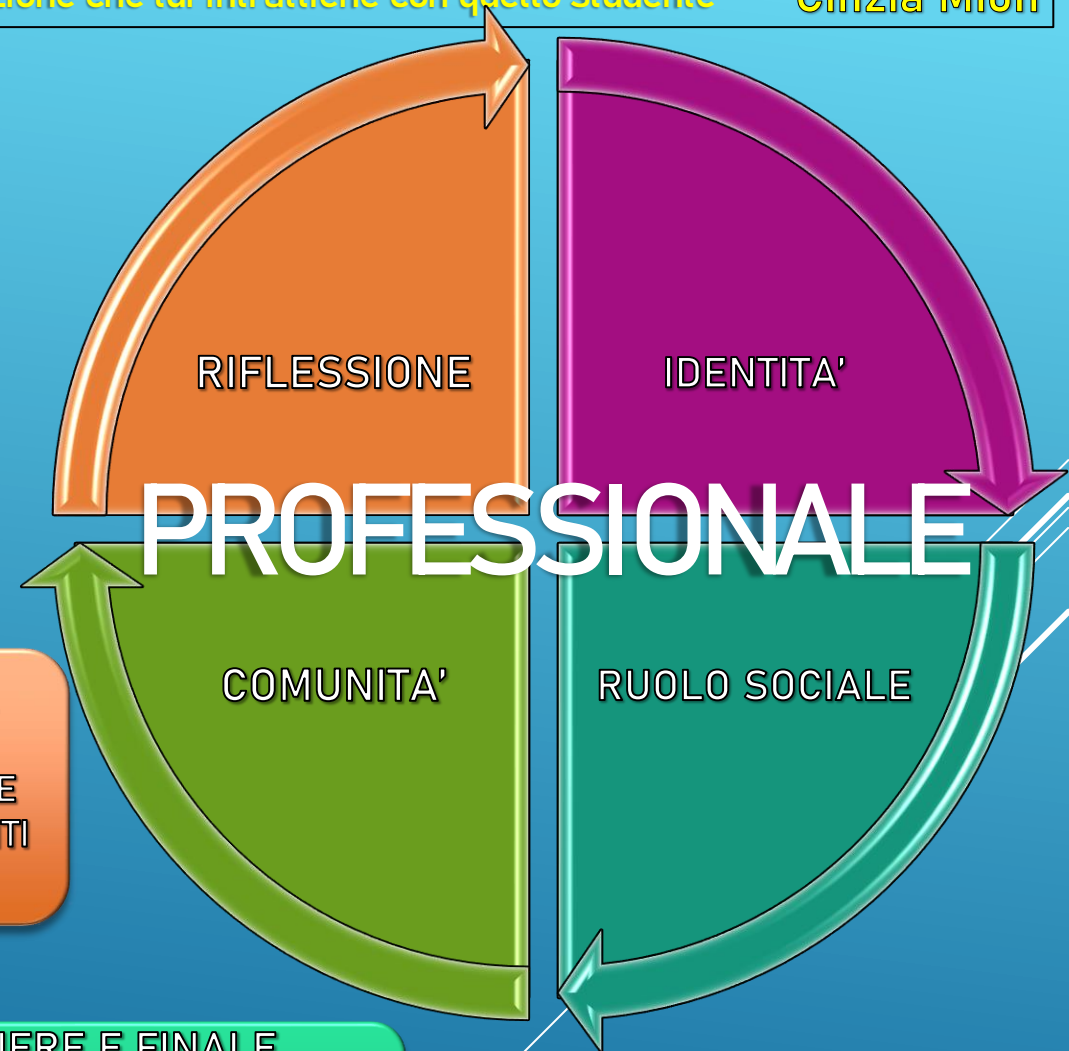
Le osservazioni continue e le verifiche informali aiutano il docente ad interrogarsi sulla **EFFICACIA DELLA PROPRIA PRASSI METODOLOGICA**, per un auto aggiustamento e la ricerca di una strategia diversa, più operativa e laboratoriale

La responsabilità non viene ascritta solo all'allievo ma assunzione di **CO-RESPONSABILITÀ** e di autovalutazione dell'insegnante che verifica lo stato della sua preparazione culturale, psicologica, disciplinare, didattica, relazionale.

La valutazione deve avere una **FUNZIONE FORMATIVA** di **ACCOMPAGNAMENTO, ASCOLTO, AUTO-REGOLAZIONE** del processo di insegnamento/apprendimento, permettendo di coglierne la **DIMENSIONE EVOLUTIVA**.

RESPONSABILITÀ DEL DOCENTE
CURA DOCUMENTAZIONE
SCELTA DEGLI STRUMENTI
CRITERI COLLEGIALI

VERIFICHE IN ITINERE E FINALE
COERENTI CON OBIETTIVI E TRAGUARDI
PREVISTI E DECLINATI
INFORMAZIONI TEMPESTIVE



Linee guida per le competenze del primo ciclo

NUOVO UMANESIMO

SUPERARE BARRIERE DISCIPLINARI O SETTORIALI

CURRICOLO DI ISTITUTO

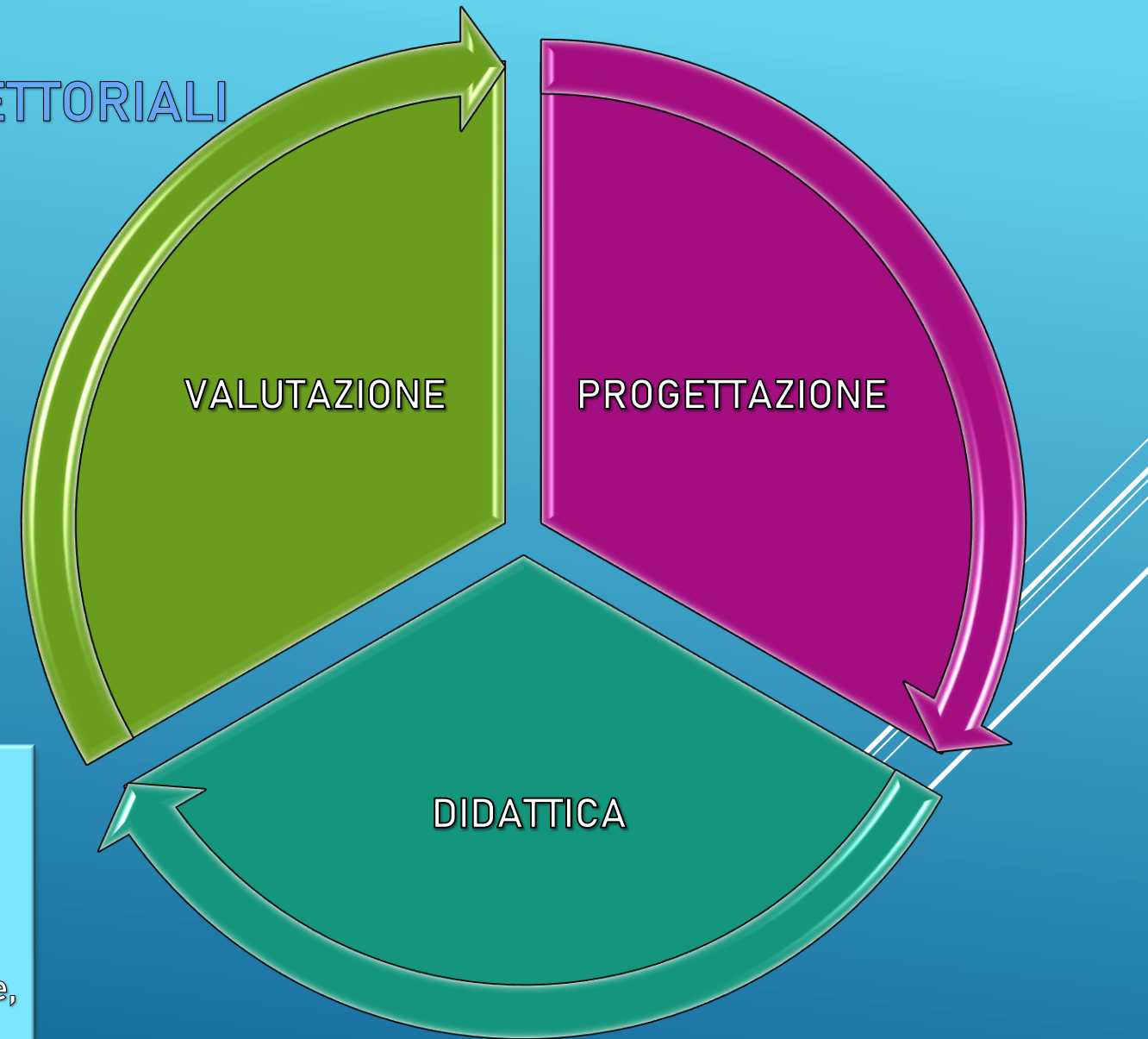
CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Richiede un'azione didattica **INCISIVA E SPECIFICA** e una corretta e diffusa **CULTURA DELLA VALUTAZIONE**.

FUNZIONE PROATTIVA

Mette in moto gli **ASPETTI MOTIVAZIONALI** che sorreggono le azioni umane, riconosce ed evidenzia i **PROGRESSI**, anche piccoli, compiuti dall'alunno nel suo cammino, gratifica i passi effettuati, cerca di far crescere in lui le **EMOZIONI DI RIUSCITA** che rappresentano il presupposto per le azioni

Le prove utilizzate per la valutazione degli apprendimenti non sono affatto adatte per la valutazione delle competenze. È ormai condiviso a livello teorico che la competenza si possa accertare facendo ricorso a **COMPITI DI REALTÀ** (prove autentiche, prove esperte, ecc.), **OSSERVAZIONI SISTEMATICHE** e **AUTOBIOGRAFIE COGNITIVE**.





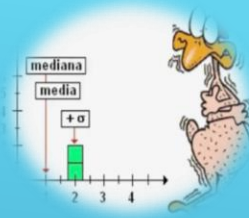
Metodologia

Studenti

«L'elaborazione di un giudizio che tenga conto dell'insieme delle manifestazioni di competenza, anche da un punto di vista evolutivo, non può basarsi su calcoli di tipo statistico, alla ricerca di medie»

(Linee Guida Istituti Prof.li)

SOLI O...



CONOSCENZA



MEMORIZZAZIONE



APPLICAZIONE



COSTRUZIONE



TRASFORMAZIONE

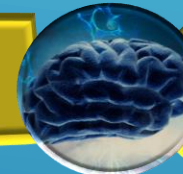
BEN ACCOMPAGNATI



IMITAZIONE



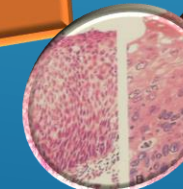
INTERAZIONE



AGGIUSTAMENTO



SCAMBIO



ADATTAMENTO

La scuola di ieri

ADDESTRATRICE
ANAFFETTIVA
GIUDICATRICE
DEL CONTROLLO
SELEZIONATRICE
IMPOSITIVA
COERCITIVA
DEL PROFITTO

NOZIONISMO

ADDESTRAMENTO ACRITICO

COMUNICAZIONE IMPOSTA (UNIDIREZIONALE)

VALUTAZIONE SOMMATIVA COMPULSIVA

EVIDENZIA L'ERRORE, AUMENTA IL POTERE INIBITORIO

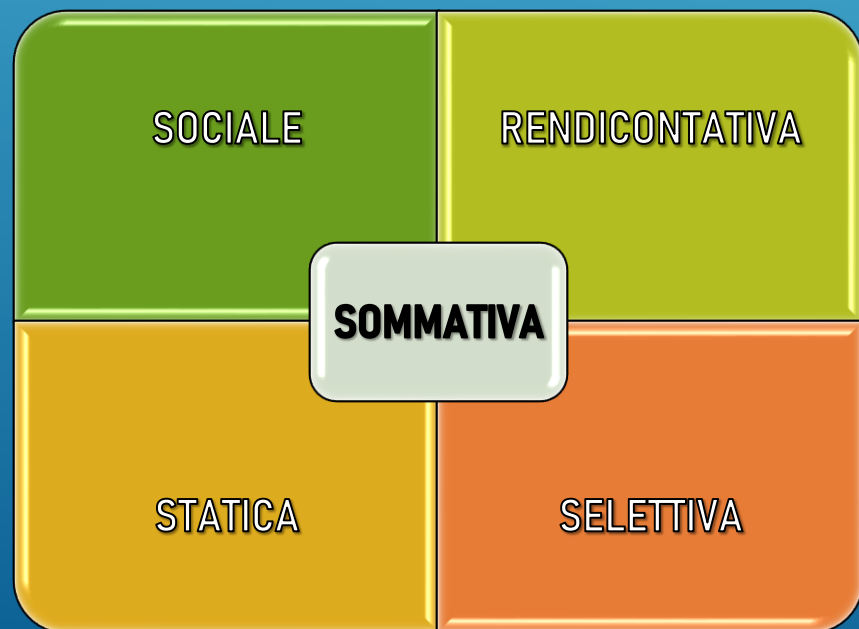
AMMAESTRAMENTO E LEZIONE FRONTALE

CONTENERE LA PRESSIONE DEL COSTANTE GIUDIZIO

PEDAGOGIA BANCARIA

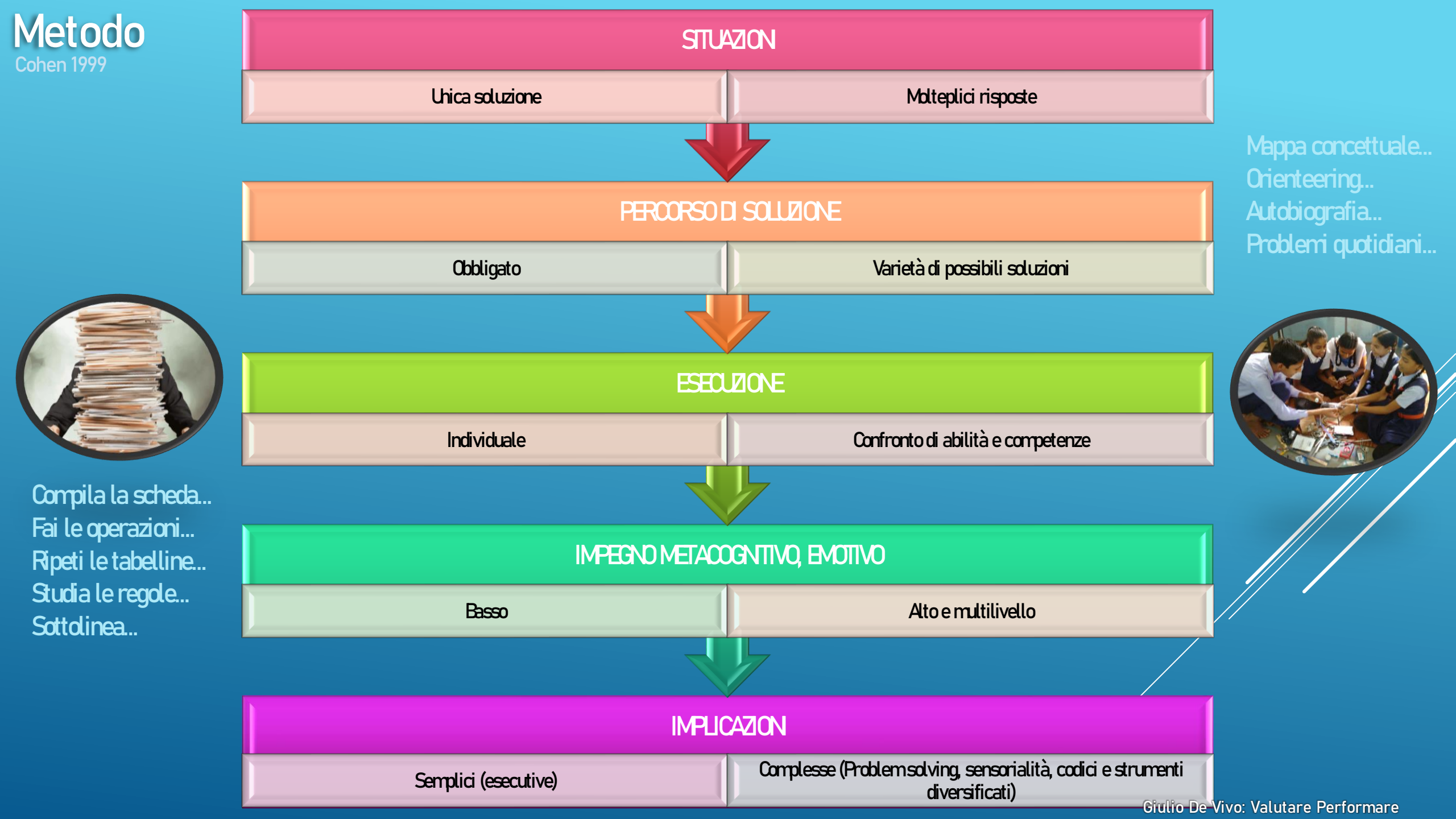
ERRORE DISVALORE

IMPOTENZA APPRESA



VALUTAZIONE SOMMATIVA

ha lo scopo di fare un **BILANCIO** delle conoscenze possedute o delle competenze acquisite dopo un'azione di apprendimento. Il destinatario principale della valutazione sommativa è la **SOCIETÀ**, per la quale si controllano gli apprendimenti ed eventualmente li si certifica (valutazione certificativa).





ESPERIENZE LABORATORIALI ED EXTRASCOLASTICHE
APPRENDIMENTI CONTESTUALIZZATI ED INTERESSANTI
DIMINUIZIONE LA DISTANZA PROSSEMICA
SCUOLA LUOGO DEL SORRISO, GENTILEZZA
EMPATIA E RISPECCHIAMENTO EMOTIVO
SISTEMA DI REGOLE CONDIVISE
DOCENTE TERZO INCLUSO
CLASSE DEMOCRATICA E COOPERATIVA
PIANO DI LAVORO INDIVIDUALIZZATO/COLLETTIVO
MATURARE CAPACITAZIONI E COMPETENZE
EDUCARE NELLA COMUNITA'
OSSERVAZIONE E VALUTAZIONE FORMATIVA
DOCUMENTAZIONE E BANCA DATI CONDIVISA
CONDIVISIONE E LAVORO DI SQUADRA
LABORATORI ED APERTURA AL MONDO
EDUCAZIONE PERMANENTE
COMUNITA' DI PRATICHE

ISOMORFISMO



CAPIRE CONOSCERE
COMPNDERE
PREVEDERE



AGIRE ESPLORE
FARE VISIONARE



COMUNICARE
RELAZIONARE
INTERPRETARE
ATTESTARE



PROGETTAZIONE



OSSERVAZIONE



VALUTAZIONE

AMBITI DI RICERCA

MOTIVAZIONE

Mariani 2010
Boscolo 2001
Bandura 1997

APPRENDIMENTO

Ligorio 2016
Brofenbrenner 1986
Bateson 1997

NEUROPEDAGOGIA

Oliverio 2010
Moscovici 1989

AZIONE

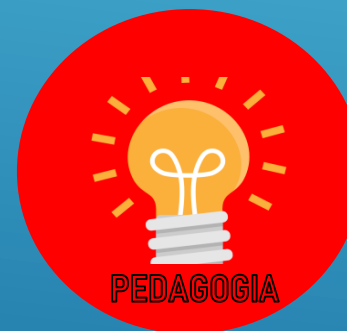
ORIENTARE

ACCOMPAGNARE

MONITORARE



CONTENUTO



ENTITARIA

RIFIUTO DEL CONFRONTO
STATICA - INNATA
PROTEZIONE GARANZIE ACQUISITE

INCREMENTALE

CONFRONTO CATALIZZATORE
MOBILE - CONTESTUALE
ATTIVITA'



L'intelligenza è una capacità complessa di cui la definizione e l'operazionalizzazione risultano complesse e dunque molteplici. Per **PIAGET** l'intelligenza è una forma di **adattamento** dell'organismo all'ambiente fisico e sociale circostante, secondo una reciproca influenza che riguarda non solo la capacità dell'ambiente di modificare l'organismo ma anche la possibilità per l'organismo di agire attivamente sull'ambiente a proprio vantaggio.

Secondo **DWECK**, le teorie dell'intelligenza possono essere suddivise in due macrocategorie: le teorie **ENTITARIE** e quelle incrementali. Il primo gruppo di teorie concepisce l'intelligenza come una forma fissa e data, un'entità stabile e immutabile, un patrimonio che ogni individuo riceve alla nascita e sul quale non ha nessuna possibilità di accrescimento.

Secondo le teorie **INCREMENTALI**, invece, le abilità cognitive sarebbero il risultato delle stimolazioni ambientali e delle esperienze di apprendimento che, a partire dal patrimonio di risorse individuali, permettono un ampliamento, non tanto della conoscenza, quanto degli strumenti di analisi e comprensione del reale che consentono un arricchimento dei mezzi verso la conoscenza.

Ognuno di noi ha la propria teoria implicita dell'intelligenza, una concezione sulle abilità cognitive che è in grado di determinare atteggiamenti diversi di fronte alle sfide da affrontare e differenti reazioni al fallimento. Coloro che possiedono una visione entitaria dell'intelligenza preferiscono affrontare compiti in cui sanno di riuscire, questo perché il fallimento è vissuto come una conseguenza della propria immutabile incapacità di affrontare il compito. Ciò induce a evitare situazioni incerte che potrebbero in realtà rappresentare delle preziose opportunità di apprendimento.

Il ritenere di poter accrescere le proprie potenzialità cognitive induce invece a cercare **ATTIVITÀ SFIDANTI** che rappresentano delle occasioni per acquisire nuove capacità. Anche il fallimento dunque non rappresenta la reificazione di uno status quo di immutabile mancanza, quanto piuttosto l'opportunità di capire che bisogna cambiar strategia e adottare nuove soluzioni, più adatte alla richiesta dell'ambiente. Ne consegue che la teoria dell'intelligenza determina un atteggiamento verso l'apprendimento che risulta centrale in tutti i contesti formativi e lavorativi, primo fra tutti la scuola.

Per saperne di più: <https://www.stateofmind.it/2015/11/teoria-incrementale-intelligenza/>

L'AMIGDALA è propria degli invertebrati, una sezione dell' encefalo umano nel SISTEMA LIMBICO in cui troviamo le EMOZIONI PRIMARIE (RABBIA, PAURA, ISTINTO DI SOPRAVVIVENZA...) PROCESSA LE REAZIONI EMOTIVE E NE CONSERVA IL RICORDO.

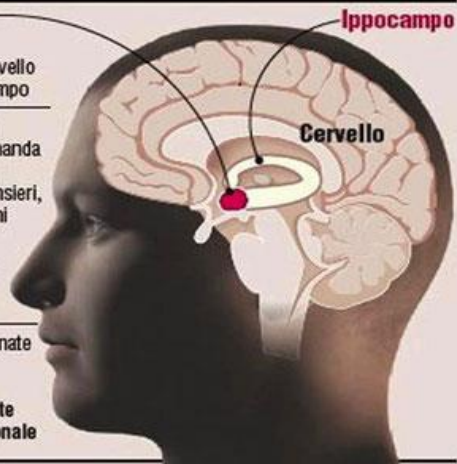


Il cuore delle emozioni

AMIGDALA
Si trova nel lobo temporale del cervello davanti all'ippocampo

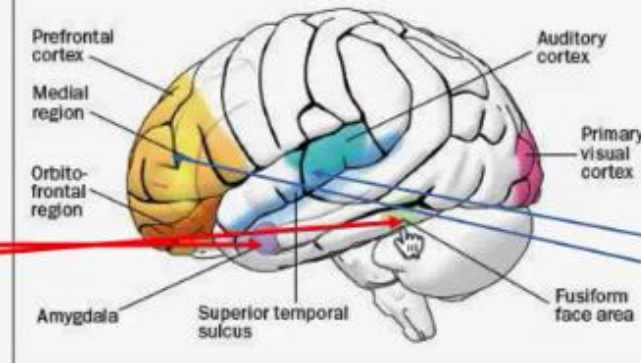
Archivia le nostre emozioni e ci comanda di reagire ad una situazione con pensieri, emozioni e reazioni fissate quando si sono verificati, in precedenza, eventi simili

Le emozioni scatenate dall'amigdala scaturiscono indipendentemente dal pensiero razionale



Il cervello sociale: percepire le emozioni altrui

La percezione delle emozioni degli altri si basa sulla collaborazione di varie regioni cerebrali. La lettura delle espressioni facciali altrui attiva l'amigdala, che si connette con l'area fusiforme facciale legata al riconoscimento dei volti. La corteccia prefrontale mediale e il solco temporale superiore reagiscono all'umore altrui, indipendentemente che sia espresso dalla volto o dalla voce.



Percepire le emozioni espresse da un volto.

Percepire le emozioni non espresse da un volto (non visive)

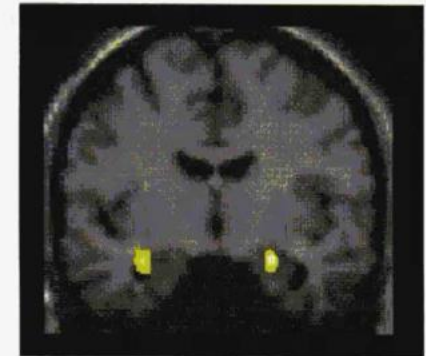
L' amigdala si attiva durante la risposta emozionale di paura, ansia e rabbia

■ La stimolazione elettrica dell' amigdala:

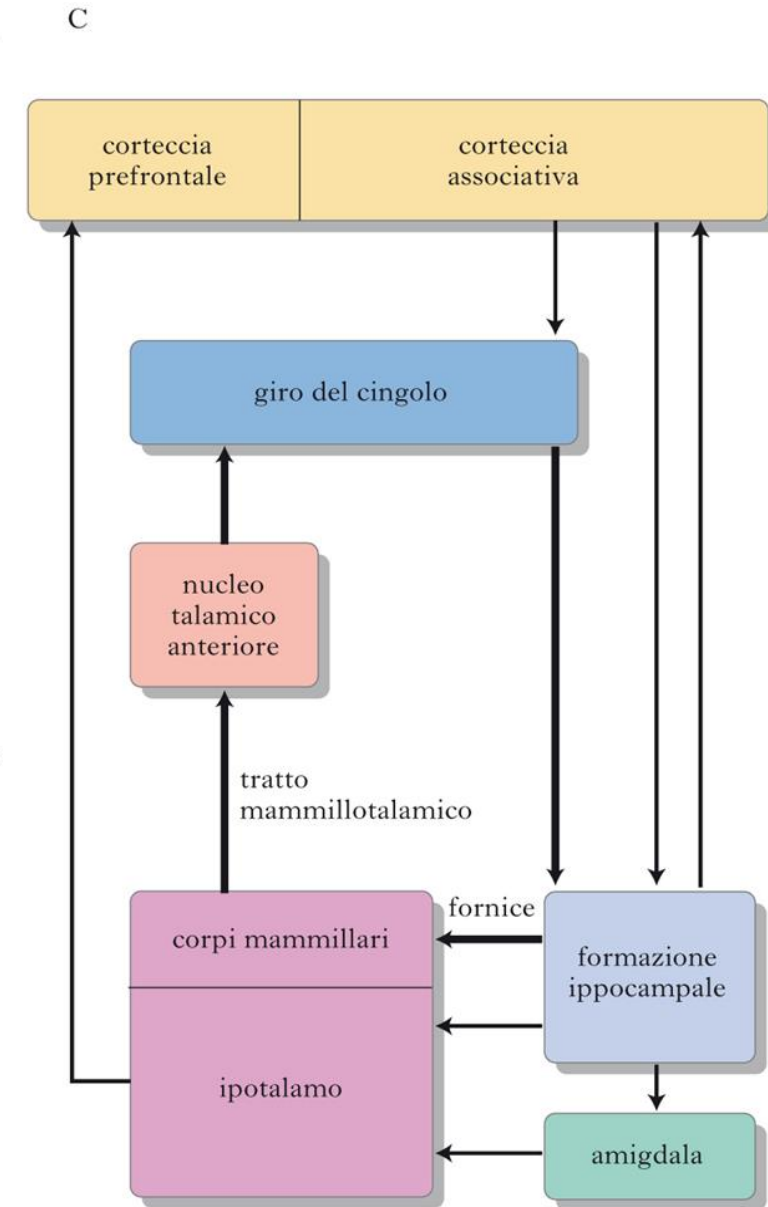
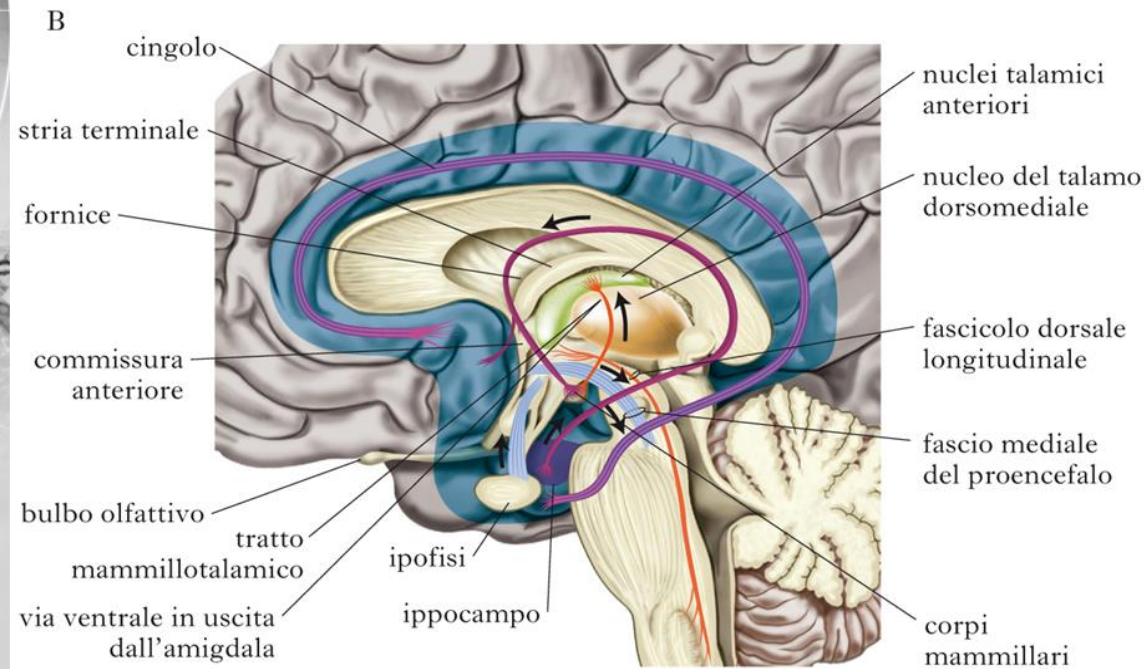
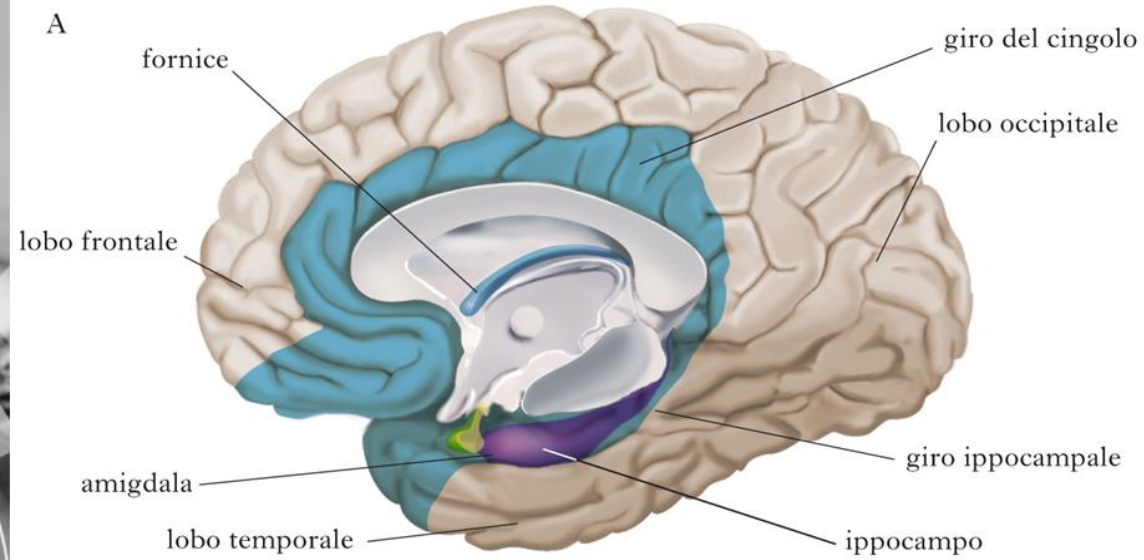
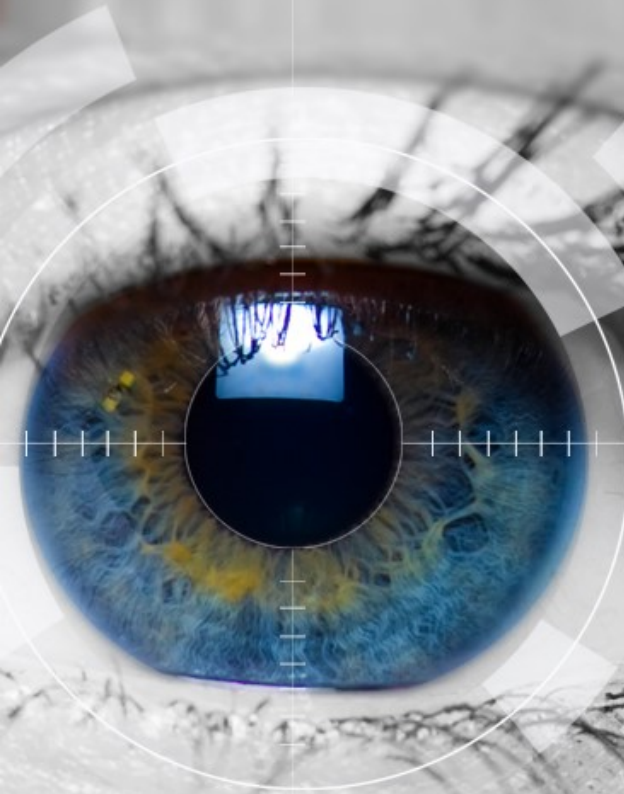
induce risposte emozionali specialmente associate a rabbia, paura e ansia; la sua disattivazione farmacologica (benzodiazepine, oppio) attenua la risposta emozionale e la sua distruzione praticamente la abolisce

■ Stimoli visivi che mostrano visi impauriti:

inducono nel soggetto umano una significativa attivazione bilaterale dell' amigdala (in colore giallo nella figura, che mostra una sezione coronale del cervello umano)



Neuropedagogia





DISTURBI PERCETTIVI IN ETA' EVOLUTIVA

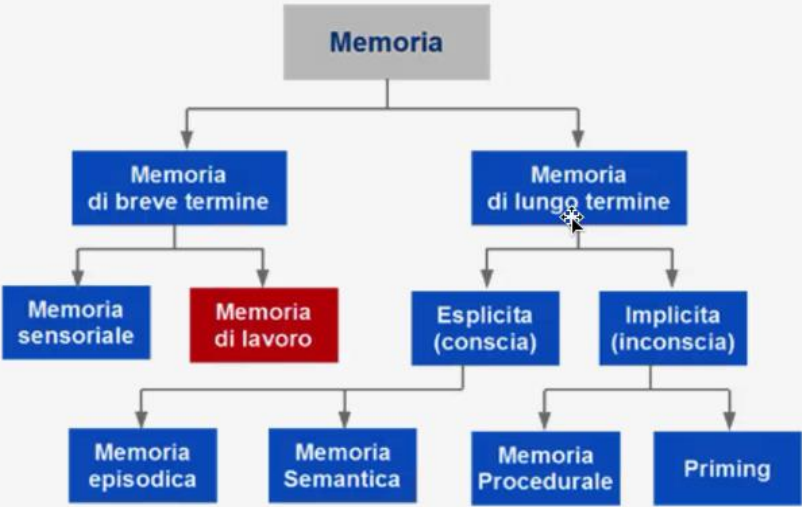
Il disturbo dell'elaborazione sensoriale (SPD, noto anche come disfunzione di integrazione sensoriale) è una condizione in cui l'integrazione multisensoriale non viene adeguatamente elaborata al fine di fornire risposte appropriate alle esigenze dell'ambiente. Il disturbo di elaborazione sensoriale è presente in quasi tutte le persone con disturbi dello spettro autistico.



Sensory Processing Disorder

Categories and Subtypes

Sensory Modulation Disorder (SMD)	Sensory overresponsivity (SOR) Sensory underresponsivity (SUR) Sensory seeking/craving (SS)
Sensory-Based Motor Disorder (SBMD)	Dyspraxia (coordination) Postural disorders
Sensory Discrimination Disorder (SDD)	Visual Auditory Tactile Vestibular Proprioception Taste Smell



POTENZIARE LA PERCEZIONE NEL BAMBINO

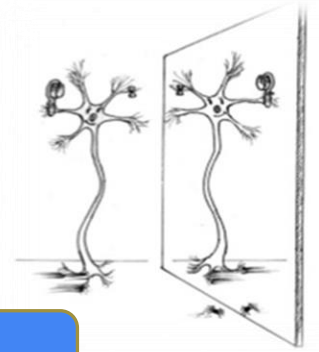
PERCEZIONE VISIVA	Vista	Segnali esterni	Imparare a muoversi con rapidità, valutare le distanze, cogliere le differenze, evitare gli ostacoli, prevedere reazioni motorie.
PERCEZIONE CINESTETICA	Tutto il corpo: tendini, ossa-muscoli, articolazioni, abirinto	Segnali interni ed esterni	Percepire l'intensità del movimento e ampiezza del movimento, dello spazio circostante, sensibilità alla pressione, equilibrio statico e dinamico.
PERCEZIONE TATTILE	Tutto il corpo In superficie	Segnali esterni, in superficie	Sentire le caratteristiche fisiche degli oggetti, manipolazione degli oggetti, coordinazione dei movimenti.
PERCEZIONE UDITIVA	Udito	Segnali esterni	Percepire e mantenere i ritmi, adeguarsi al ritmo degli altri.



Neuroni specchio

Negli anni 90 RIZZOLATI a PARMA
Scopre l'esistenza dei **NEURONI SPECCHIO** studiando
l'AREA F5 della corteccia premotoria nei macachi.

Sono attivi anche in **OSSERVAZIONE**
Sono **CELLULE NERVOSE BIMODALI**:
ONLINE ACTION **OFFLINE ACTION**



COINVOLGIMENTO DEI NEURONI SPECCHIO NELL'EVOLUZIONE DELLA
PERSONA

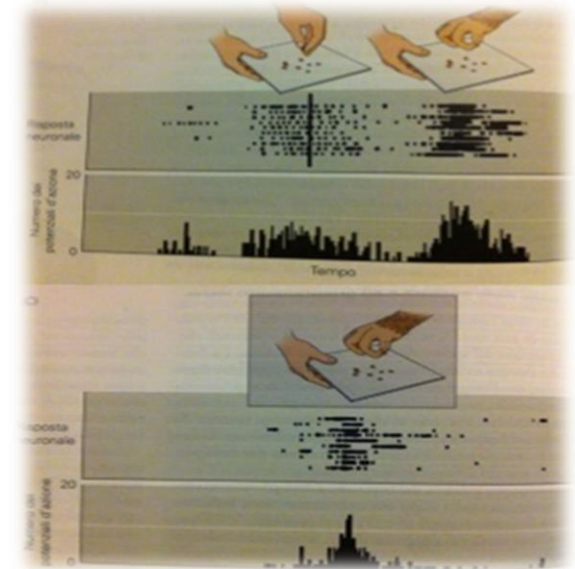
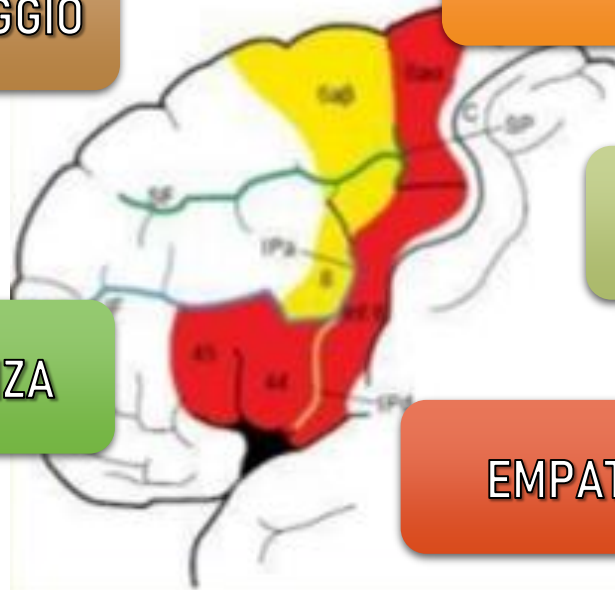
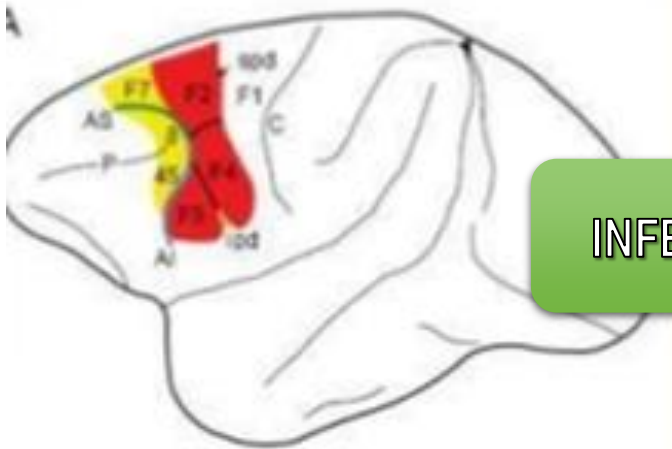
LINGUAGGIO

EMOZIONI

IMITAZIONE

INFERENZA

EMPATIA



CAPACITAZIONE

Chances di Vita, Competenze fondamentali
(M. Baldacci, 2014).

Amartya Sen e M.C. Naussbaum analizzano in campo economico e sociologico, il funzionamento e la capacitazione, si traduce e si incardina nel segmento scolastico come **CAPABILITIES** (capacità combinate):

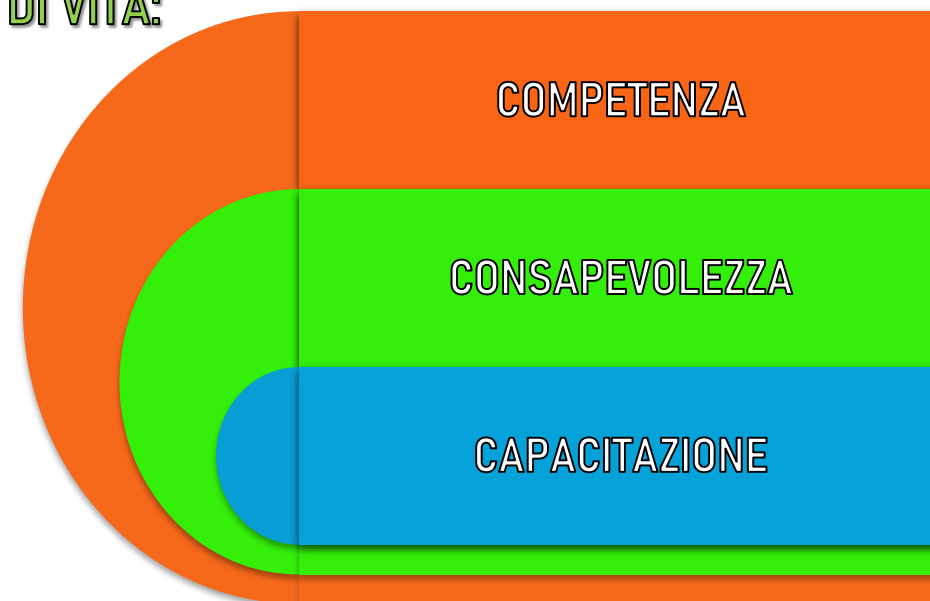
CAPACITÀ INTERNE connesse con certe condizioni esterne che Dahrendorf definisce **CHANCES DI VITA**:

provisions (beni e risorse),

entitlements (diritti d'accesso)

competenze fondamentali (acquisite nella formazione)

COMPETENZA



Funzionamento



In area francofona si parla di
sapere,
saper fare,
saper essere.



CHIAVI ESOGENE

(sapere)

CHIAVI ENDOGENE

SAPER FARE (saper essere)

In area anglofona si parla di
conoscenze (Knowledges),
abilità (skills),
competenze (competences).



Requisiti

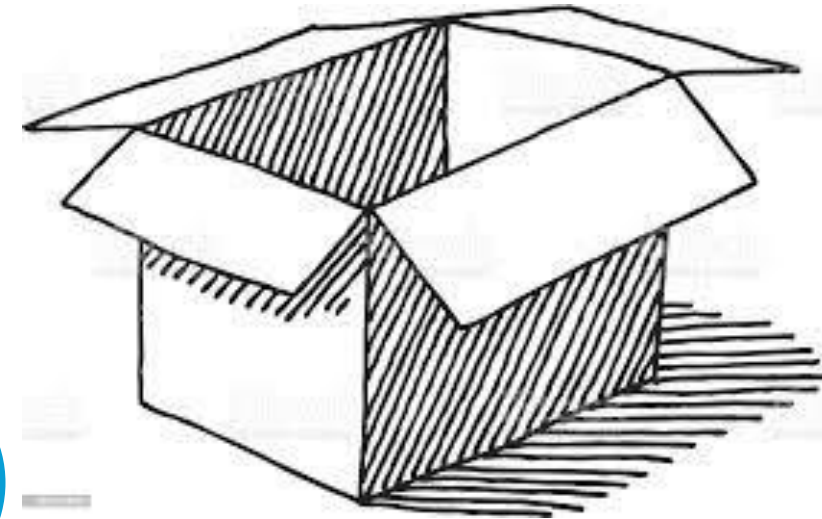


Potenziale



OPPORTUNITA'

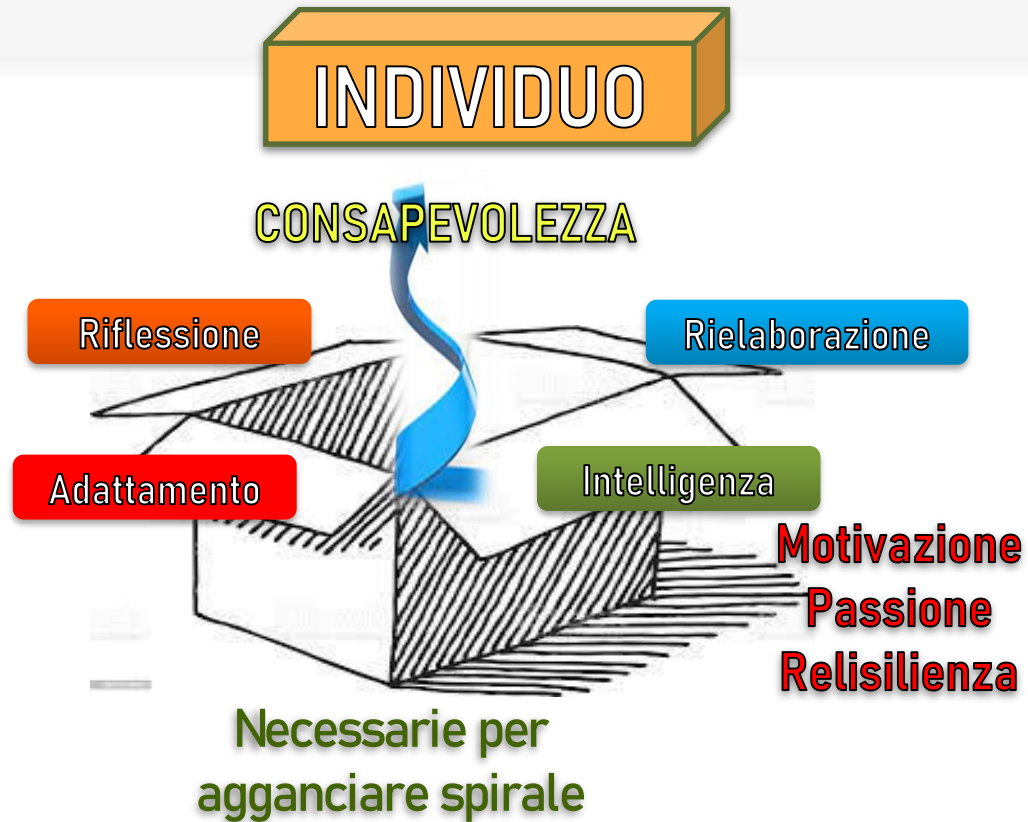
CAPACITAZIONE



CAPACITA'

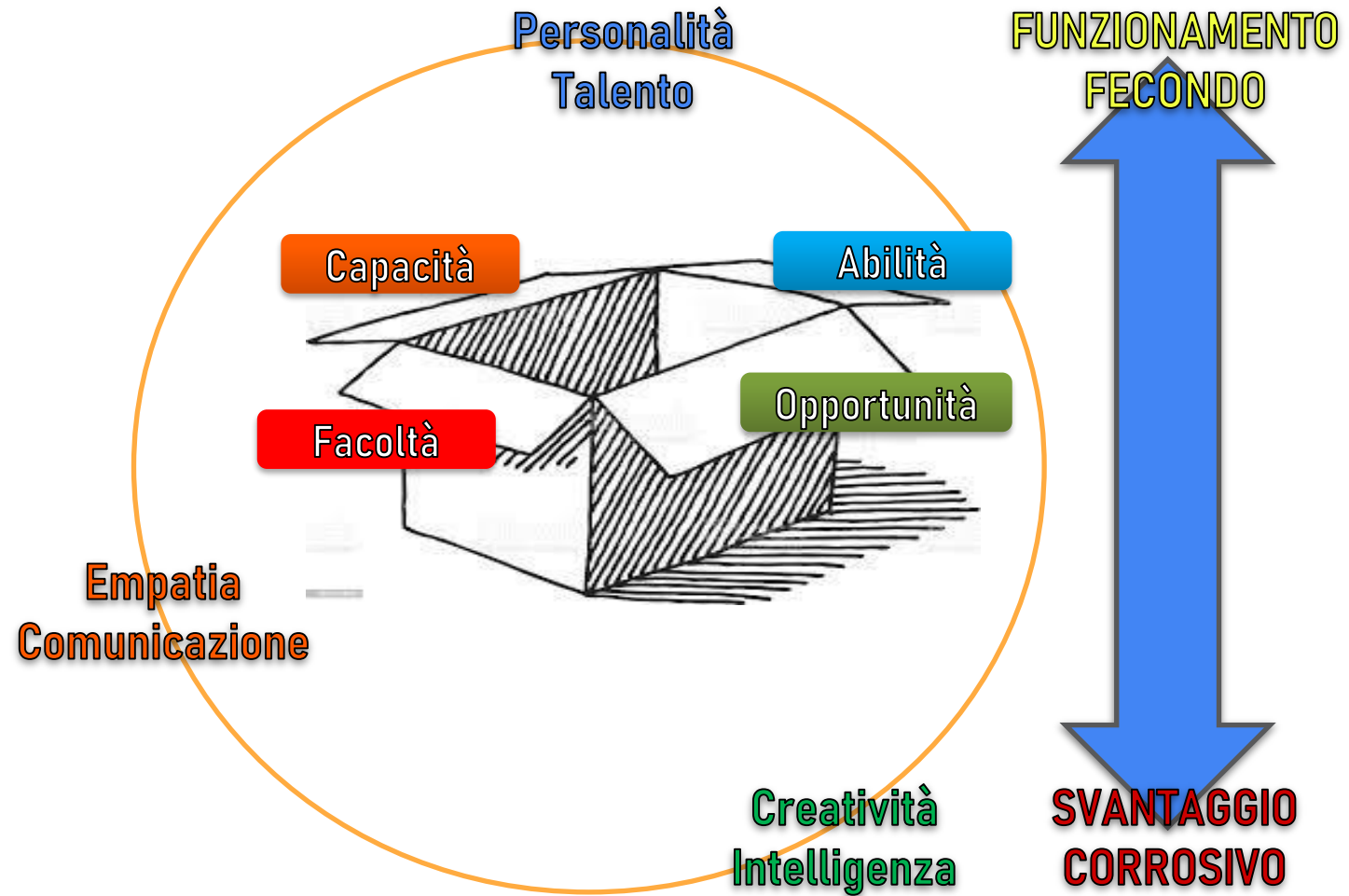
CHIAVI DI SVILUPPO

Funzionamento

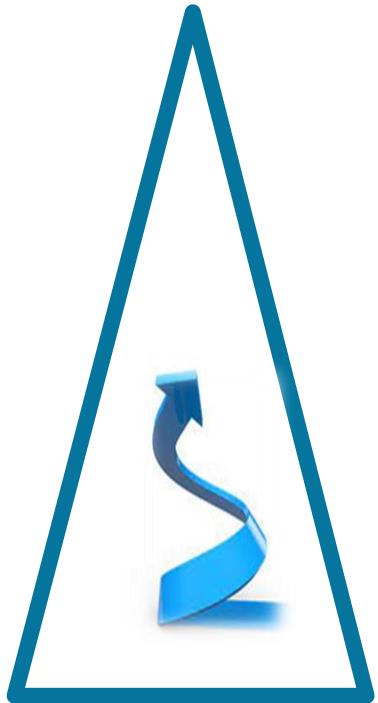


CHIAVI ENDOGENE (saper essere)

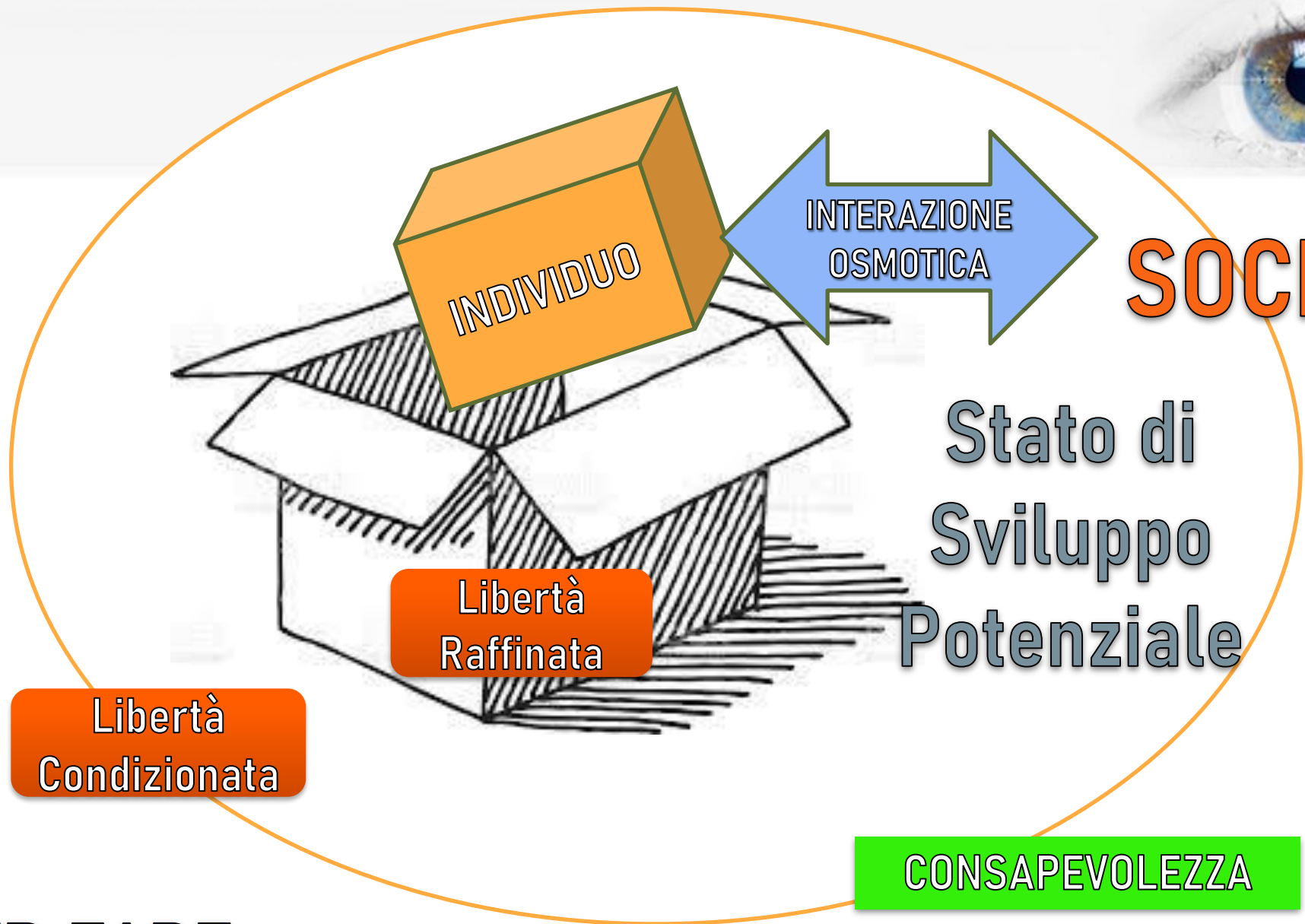
CHIAVI ESOGENE (sapere)



Matrici di
Funzionamento



SAPER FARE





FUNZIONAMENTO

Capacità
Combinata

Capacità
Interne

Capacità di
Base

FUNZIONALI

STADI DI SVILUPPO

VITA

SALUTE

INTEGRITA' FISICA

SENSI, IMMAGINAZIONE PENSIERO

SENTIMENTO

RAGION PRATICA

APPARTENENZA

ALTRE SPECIE

GIOCO

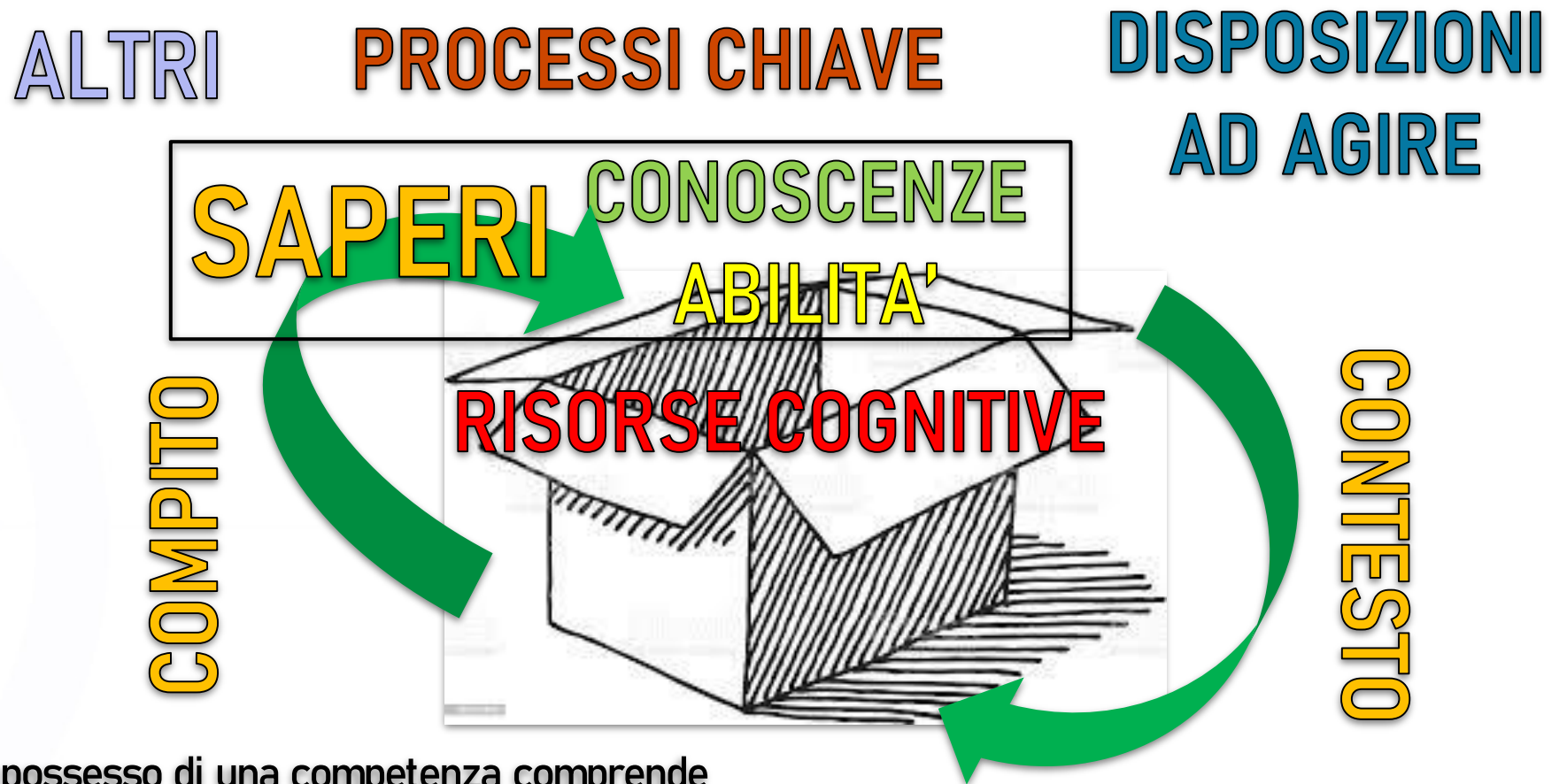
CONTROLLO PROPRIO AMBIENTE

Competenza



Comprovata capacità di
usare in situazioni

CONOSCENZE,
ABILITA',
CAPACITA'
PERSONALI
METODOLOGICHE



Il possesso di una competenza comprende

CONOSCENZE
SAPER FARE
ATTITUDINI

Le tre idee associate al concetto di competenza:

SITUAZIONE
COMPLESSITÀ

PRESTAZIONE (si valuta solo osservando una performance)

In molti casi, a scuola si valutano
saperi (NOZIONI) e saper fare
(PROCEDURE), non strategie né
competenze.



Competenza

Profilo delle competenze al termine del primo ciclo

Dimostra una **padronanza della lingua italiana** tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in **lingua inglese** e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Le sue **conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche** gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche. •

Si orienta nello **spazio e nel tempo** dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.

Ha buone **competenze digitali**, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati e informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo. Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni e impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.

Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un **sano e corretto stile di vita**. Assimila il senso e la necessità del rispetto della **convivenza civile**.

Dimostra **originalità e spirito di iniziativa**. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.

In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in **campi espressivi, motori ed artistici** che gli sono congeniali.

È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.

CONSAPEVOLE (POTENZIALITA' – LIMITI)
UTILIZZA STRUMENTI DI CONOSCENZA
RICONOSCE ED APPREZZA DIVERSITA'
INTERPRETA SISTEMI SIMBOLICI
ORIENTA CONSAPEVOLMENTE LE SCELTE
RISPETTA REGOLE CONDIVISE
COOPERA
SI ESPRIME

Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni. Ha **CONSAPEVOLEZZA** delle proprie **POTENZIALITA'** e dei propri **LIMITI**, utilizza gli strumenti di conoscenza per **COMPNDERE SE STESSO E GLI ALTRI**, per riconoscere e apprezzare le **DIVERSE IDENTITÀ**, le **TRADIZIONI** culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. **INTERPRETA** i **SISTEMI SIMBOLICI E CULTURALI** della società, **ORIENTA** le proprie scelte in modo consapevole, **RISPETTA** le **REGOLE CONDIVISE**, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.

Concetto di competenza

SISTEMA di conoscenze, concettuali e procedurali organizzate in **schemi operativi** che permettono l'identificazione di un compito/problema e la sua **risoluzione** attraverso un'azione efficace"

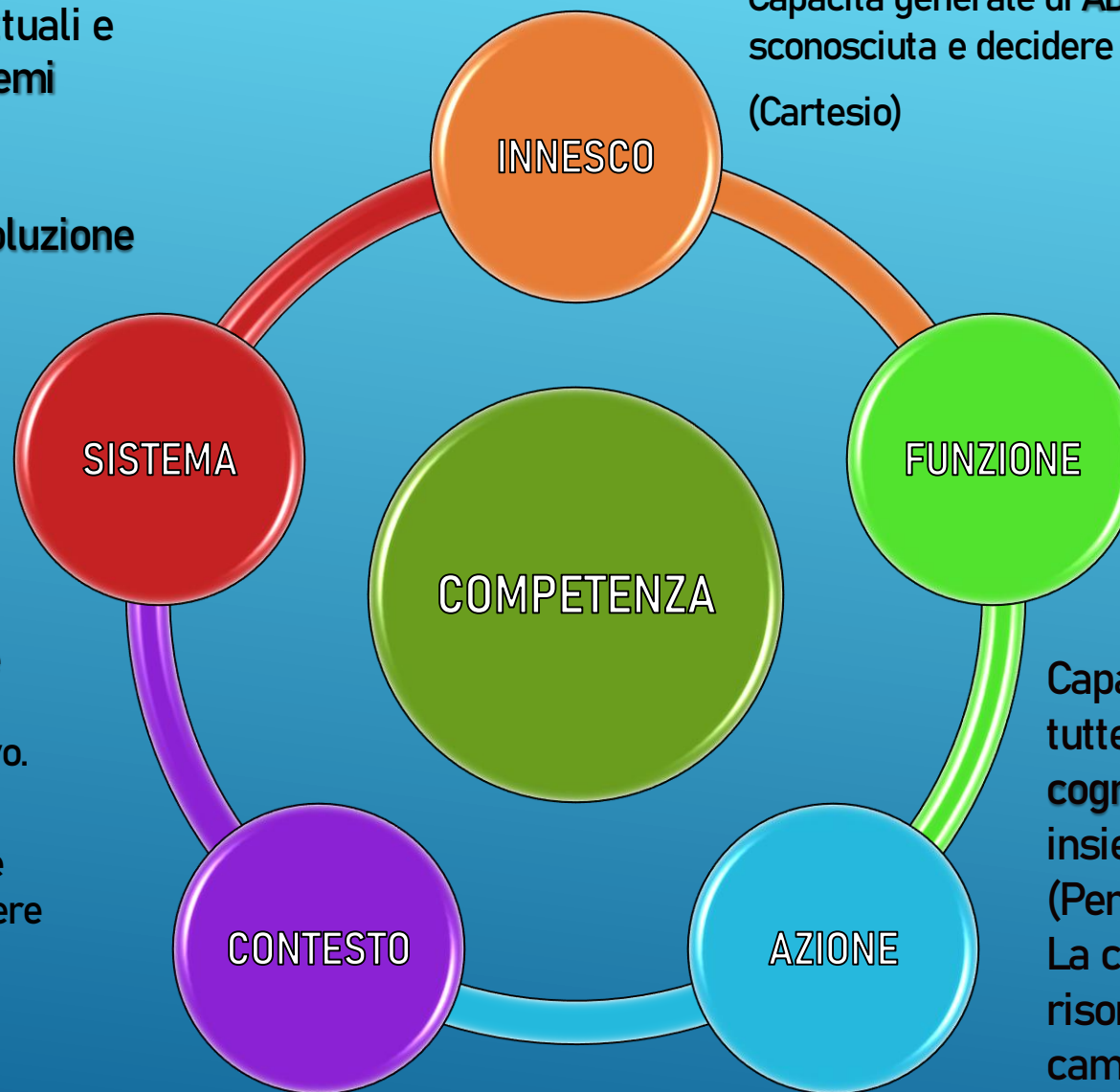
(Pierre Gillet)

Per trasferire una competenza in situazioni nuove è necessario che il soggetto assuma il progetto di farne **uso** per risolvere un problema. E' necessaria l'intenzionalità dell'allievo.

La competenza al livello più esperto implica la capacità di interpretare le situazioni, contestualizzare e prendere decisioni.

L'educazione a scuola dovrebbe pertanto occuparsi anche di atti intenzionali e atteggiamenti.

(Dewey, Schön, Rey, Meirieu)



Serie di **REGOLE** che reggono i comportamenti (Chomsky)

Capacità generale di **ADATTARSI AD OGNI SITUAZIONE**, anche sconosciuta e decidere lo scopo da raggiungere

(Cartesio)

Atti **OSSERVABILI** raggruppati in un'azione utile (funzionale ad un risultato), comprende conoscenze, saper fare, atteggiamenti.

sapere – saper fare – saper essere
conoscenze (Knowledges), abilità (skills), competenze (competences).

Capacità di un soggetto di far **agire** tutte o una parte delle proprie risorse cognitive o affettive per far fronte a un insieme di situazioni complesse (Perrenoud).

La competenza è mobilitazione di risorse. La competenza appartiene al campo del "saper mobilitare" le risorse (Guy Le Boterf)

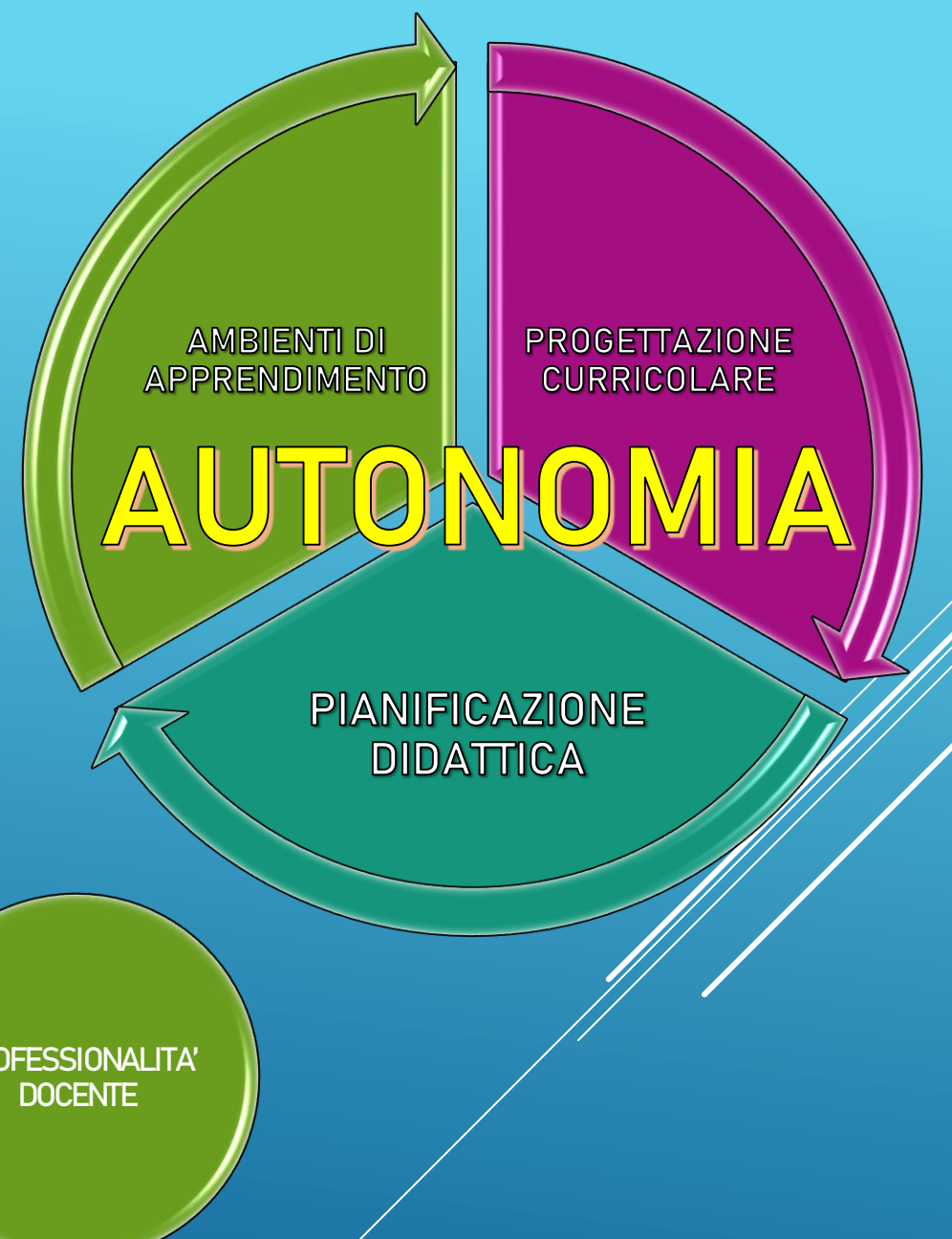
Costrutto sintetico

DIDATTICA PER COMPETENZE

Per far acquisire le competenze il **METODO ESPOSITIVO** Ha un'efficacia limitata e selettiva (è produttivo in modo accidentale e solo per un numero ristretto di allievi).

Vanno utilizzati metodi in cui gli allievi siano messi nelle condizioni di **AGIRE** (sia in senso fisico che cognitivo) in direzione di uno **SCOPO**.

I metodi più utili per la prospettiva delle competenze sono la **DIDATTICA PER PROGETTI** e la **DIDATTICA PER PROBLEMI**.



Trasversalità

COMPETENZA
LINGUA MADRE

COMPETENZA
LINGUA
STRANIERA

COMPETENZA
MATEM-
SCIENTIFICA

COMPETENZA
DIGITALE

SPIRITO
INIZIATIVA

COMPETENZA
SOCIALE-
CIVICA

CONSAPEVOLEZZ
A ED
ESPRESSIONE

IMPARARE AD
IMPARARE

PERSONALI
SOCIALI
IMPRENDITORIALI
CULTURALI

QUALITA'

SFIDA

INDIVIDUO
SOCIETA'
ECONOMIA
INNOVAZIONE

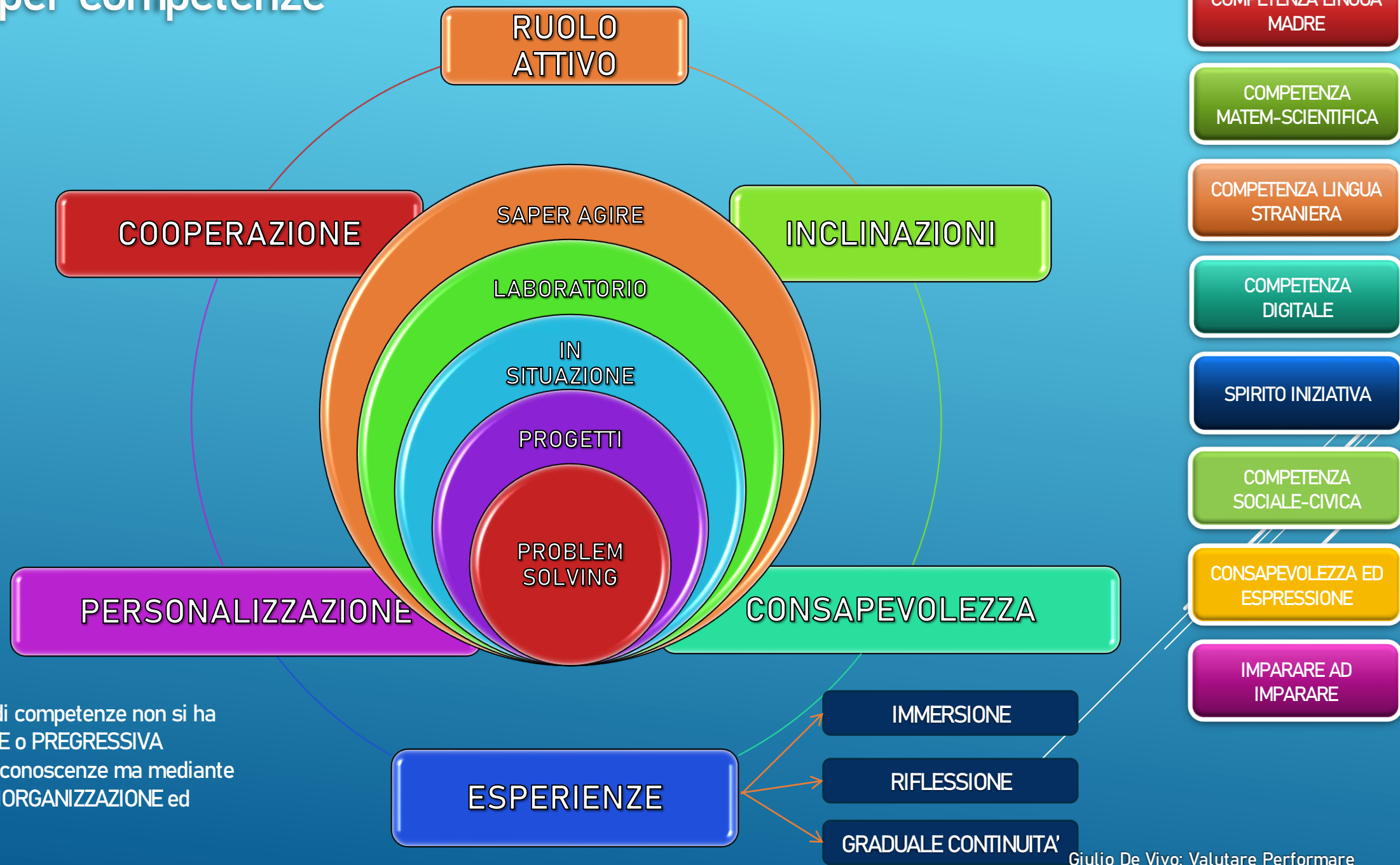
TRASFERIBILITA'
OSSERVAZIONI
CONSAPEVOLEZZA

MOTIVO

MODALITA'

COMPETENZE
RELAZIONE
METODO
EMPATIA

Didattica per competenze



Valutare competenze

Competenza è la capacità di un soggetto di far agire tutte o una parte delle proprie risorse cognitive o affettive per far fronte a un insieme di situazioni complesse” **Philippe Perrenoud**

Il possesso di una competenza comprende
CONOSCENZE **SAPER FARE** **ATTITUDINI**

Le tre idee associate al concetto di competenza:
SITUAZIONE **COMPLESSITÀ** **PRESTAZIONE**

Le situazioni di apprendimento devono:

1. mettere l'allievo in un contesto di **AUTONOMIA**
2. concludersi con una **PRODUZIONE**
3. essere **REALISTICHE** e **AUTENTICHE**
4. mobilitare **DIVERSE RISORSE** e non presentare una soluzione troppo evidente

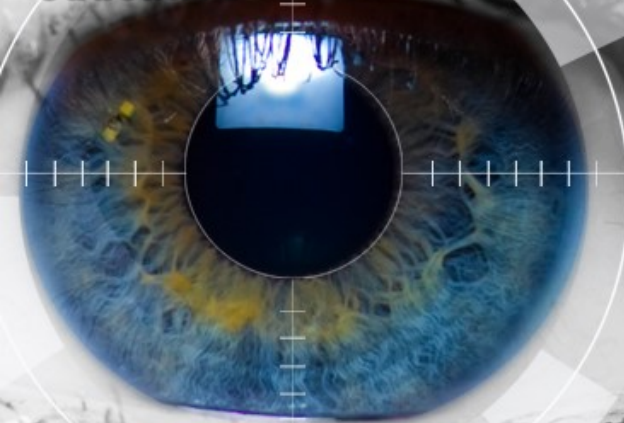
In molti casi, a scuola si valutano saperi (NOZIONI) e saper fare (PROCEDURE), non strategie né competenze

Le 10 competenze professionali secondo **Perrenoud**:

1. Organizzare ed animare situazioni di apprendimento
2. Gestire la progressione degli apprendimenti
3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione
4. Lavorare in gruppo
5. Coinvolgere gli alunni
6. Partecipare alla gestione della scuola
7. Informare e coinvolgere i genitori
8. Servirsi delle nuove tecnologie
9. Affrontare i doveri e i dilemmi professionali
10. Gestire la propria continua formazione

Riconoscere le competenze

Si punta sul valore della relazione: messa in gioco degli interessi e delle conoscenze che coinvolgono direttamente gli studenti nel processo educativo



Le didattiche per competenze si organizzano e si ristrutturano continuamente mantenendo fermi i punti strategici da perseguire

Le competenze presuppongono una differente organizzazione dei saperi, dell'ambiente di apprendimento, delle attività formative e della valutazione



- AMAJELLO, C. PONTECORVO:** Il curriculum. Teoria e pratica dell'innovazione, La Nuova Italia, Milano, 2001;
- LWANDERSON, DR. KRATHWOHL:** A taxonomy for learning, teaching and assessing, Pearson College, London 2001;
- DP. AUSUBEL:** Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per insegnanti, FrancoAngeli, Milano, 1988;
- B. BALCON:** Documentare a scuola. Una pratica didattica e formativa, Carocci Faber, Roma, 2020;
- M. BALDACCI:** Unità di apprendimento e programmazione, Tecnodid, 2005; La scuola al bivio, Franco Angeli, San Giuliano Milanese, 2019;
- S. BONACINI:** Dare valore alle competenze, Junior, Reggio Emilia, 2018;
- E. BOTTERO:** Valutazione a scuola, in www.enricobottero.com/strumenti-per-la-formazione; Il metodo di insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base, FrancoAngeli, Milano, 2014; Pedagogia cooperativa, Armando, Roma, 2021;
- F. CARUGATI, P. SELLERI:** Pratiche didattiche, Il mulino, Bologna, 1995;
- F. M. CIANI:** Vi insegniamo a prendere il volo, Sempre, Rimini, 2017;
- B. CIARI:** Le nuove tecniche didattiche, Il mulino, Bologna, 1995;
- E. G. COHEN:** Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività, Erickson, Trento, 1999;
- C. CORNOLDI:** Metacognizione e apprendimento, Il mulino, Bologna, 1995;
- L. CZERWINSKY DOMENIS:** Un utile errore. Trasformare gli sbagli in opportunità di apprendimento, Erickson, Trento, 2005;
- V. DE LANDSHEERE:** Far riuscire far fallire, Armando, Roma 1991;
- J. DEWEY:** Democrazia ed educazione, Sansoni, Firenze, 2021;
- G. DE VECCHI:** Aiutare ad apprendere, La Nuova Italia, Firenze, 1999;
- G. DOMENICI:** Manuale della valutazione scolastica, Laterza, Roma, 2003;
- L. EARL:** Assessment as learning in W.D. Hawley: the key of effective school, Corwin press, Thousand Oaks, 2009;
- C. EDWARDS, L. GANDINI, L. FORMAN:** I cento linguaggi dei bambini: l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia, Junior, Bergamo, 1995;
- C. FREINET:** Nascita di una pedagogia popolare, La Nuova Italia, Firenze, 1996; I detti di Matteo, La Nuova Italia, Firenze, 1962; Le mie tecniche, La Nuova Italia, Firenze, 1969; La scuola del fare, Junior, Parma, 2002;
- NDI MARCO:** Unità di apprendimento per sviluppare competenze, Lisciani, Firenze, 2016;
- JRC-IPTS:** Innovating Learning: Key elements for developing Creative Classroom in Europe, Luxembourg, 2012;
- C. HADJI:** La valutazione delle azioni educative, ELS La Scuola, Brescia, 2017; L'évaluation à l'école moderne, 2018;
- J. HATTIE:** L'apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based, Erickson, Trento, 2016;

- M. LICHTNER** Valutare l'apprendimento. Teorie e metodi, FrancoAngeli, Milano, 2004;
- G. MANCINI, E. TROMBINI**: Intelligenza emotiva, Quod, Bologna, 2017;
- D. LAURILLARD**: Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie, FrancoAngeli, Milano, 2015;
- M. BIGORIO, C. PONTECORVO**: La scuola come contesto. Prospettive psicologiche culturali, Carocci, Roma, 2010;
- M. LODI**: C'è speranza se questo accade a Vho, Giunti Scuola, Firenze, 2011;
- MCE**: Pedagogia dell'emancipazione valutazione. Dare valore all'apprendimento: idee e pratiche, a cura del Gruppo Valutazione, Streetlib, 2020;
- L. MECACCI**: Lev Vygotskij, Giunti, Firenze, 2017
- S. MERCENARO**: La mente emotiva, Carocci, Roma, 2006
- P. MERIEU** Una scuola per l'emancipazione, Armando, Roma, 2019; Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia, Carocci, Roma, 2015; Il piacere di apprendere, LiscianiLibri, 2020;
- M. MONTANARI**: Educarsi in un mondo operoso, Erickson, Trento, 2019;
- B. MUNARI**: Da cosa nasce cosa, Laterza, Bari, 1998;
- E. NIGRIS**: Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare, monitorare, Pearson, Milano, 2019; Valutare per apprendere, Pearson, Milano, 2021; Didattica generale, MyLab Pearson, Milano, 2020; A partire dal primo giorno, Lavori in corso. Esperienze di scuole attive, Junior, Bergamo, 2005; Didattica generale. Pearson, Milano, 2020; Valutare per apprendere, Pearson, Milano, 2022;
- A. OLIVERO**: Cervello e comportamento, Newton Compton, Roma, 1981; Biologia e comportamento, Zanichelli, Bologna, 1982; Nei labirinti della mente (con A. Ferraris), Laterza, Roma-Bari, 1998; L'arte di ricordare, Rizzoli, Milano, 1998; L'arte di imparare, Rizzoli, Milano, 1999; La mente. Istruzioni per l'uso, Rizzoli, Milano, 2001; Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia, Giunti, Firenze, 2017;
- M. PELLERÉY**: Progettazione didattica, SEI, Torino 1983; Le competenze individuali e il portfolio, La Nuova Italia, Firenze, 2004;
- P. PERRENOUD**: Costruire competenze a partire dalla scuola, Anicia, Roma, 2003; Per una scuola giusta ed efficace, Anicia Roma, 2018; Pour un approche pragmatique de l'évaluation formative, Meure ed evaluation ed education, Quebec, 1991;
- F. RIZZOLATI, C. SINGALLIA**: So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio, Raffaello, Cortina, 2006;
- P. SORZIO**: Dewey e l'educazione progressiva, Carocci, Roma, 2009;
- L. TERUGGI**: Leggere e scrivere a scuola dalla ricerca alla didattica, Carocci, Roma 2019;
- R. TRINCHERO**: Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo, Rizzoli, Milano, 2018; Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel secondo ciclo, Rizzoli, Milano, 2018;
- I. VANNI**: La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione, Trento, Erickson, 2009; G. WIGGINS: Educative assessment, Jossey-Bass, San Francisco, 1998
- B. VERTECCHI**: Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti, FrancoAngeli, Milano, 2003;
- G. WIGGINS – J. MCTIGHE**: Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa, LAS, Roma, 2004;

Grazie per l'attenzione

pancio9272@gmail.com

3284632771

