



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

*Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione*

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

## **LINEE GUIDA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE**

### **Premessa**

Le Linee Guida allegate a suo tempo alla C.M. n. 3 del 13.02.2015 hanno fornito indicazioni per accompagnare le scuole del primo ciclo ad effettuare la certificazione delle competenze mediante l'adozione di un modello che è stato sperimentato negli anni scolastici 2014/2015 e 2015/2016.

La nota prot. n. 2000 del 23 febbraio 2017 estende la sperimentazione anche all'anno scolastico 2016/2017 e propone un modello sperimentale con alcune modifiche, suggerite dalle scuole che hanno effettuato la sperimentazione nei due anni sopraccitati.

Le presenti Linee Guida ripropongono essenzialmente quelle precedenti e accolgono le modifiche annunciate con nota prot. n. 2000/2017 di cui costituiscono parte integrante.

Il documento di certificazione delle competenze, che la scuola è tenuta a rilasciare alla fine della classe quinta di scuola primaria e alla fine della classe terza di scuola secondaria di primo grado, è consegnato alla famiglia dell'alunno<sup>1</sup> e, in copia, all'istituzione scolastica o formativa del ciclo successivo.

La certificazione delle competenze, che accompagna il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni, rappresenta un atto educativo legato ad un processo di lunga durata e aggiunge informazioni utili in senso qualitativo in quanto descrive i risultati del processo formativo, quinquennale e triennale, anche in vista della ulteriore certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione del secondo ciclo. Tale operazione, pertanto, piuttosto che come semplice trasposizione degli esiti degli apprendimenti disciplinari, va intesa come valutazione complessiva in ordine alla capacità degli allievi di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati.

Con la certificazione si vuole richiamare l'attenzione sul nuovo costrutto della competenza, che impone alla scuola di ripensare il proprio modo di procedere, suggerendo di utilizzare gli apprendimenti acquisiti nell'ambito delle singole discipline all'interno di un più globale processo di

---

<sup>1</sup> Ogni volta che nel testo si parla di alunno o di studente, al maschile, ci si riferisce ovviamente anche alle alunne e alle studentesse. Il richiamo è volto a sottolineare la specificità della competenza, che si radica nella struttura della persona, caratterizzata anche da una specifica identità di genere.

crescita individuale. I singoli contenuti di apprendimento rimangono i mattoni con cui si costruisce la competenza personale. Non ci si può quindi accontentare di accumulare conoscenze, ma occorre trovare il modo di stabilire relazioni tra esse e con il mondo al fine di elaborare soluzioni ai problemi che la vita reale pone quotidianamente. Progettare l'attività didattica in funzione delle competenze e della loro certificazione richiede una professionalità docente rinnovata e attenta alle domande, anche e soprattutto implicite, che possono venire dagli alunni.

Se intesa in questa prospettiva di complessivo rinnovamento didattico, la valutazione e certificazione delle competenze potranno costituire un'occasione importante per realizzare l'autonomia delle scuole e valorizzare la creatività e la responsabilità professionale degli insegnanti.

La certificazione è strumento utile per sostenere e orientare gli alunni nel loro percorso di apprendimento dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado e, successivamente, sino al conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica professionale.

## 1. Lo scenario culturale e pedagogico

La valutazione e certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione si legano strettamente alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, emanate con DM 16/11/2012, n. 254. Tale operazione non costituisce un mero adempimento burocratico, ma va colta come occasione per ripensare l'intera prassi didattica e valutativa al fine di spostare sempre di più l'attenzione sulla maturazione di competenze efficaci che possano sostenere l'alunno nel proseguimento dei suoi studi e nella vita adulta.

È dunque importante collocare l'operazione nel quadro della proposta culturale e pedagogica che emerge dalle *Indicazioni* stesse, di cui si presuppone una conoscenza approfondita, non solo per le parti disciplinari che interessano di più ciascun docente, ma anche per la parte generale che contiene il quadro teorico in cui il processo di insegnamento/apprendimento si inserisce.

### 1.1. La logica delle Indicazioni 2012

In tale prospettiva si richiama anzitutto ciò che le *Indicazioni* affermano in modo specifico in materia di certificazione delle competenze:

La scuola finalizza il curricolo alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione.

Sulla base dei traguardi fissati a livello nazionale, spetta all'autonomia didattica delle comunità professionali progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze. Particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse – conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni – per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini.

Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo<sup>2</sup>.

### 1.2. Cultura, scuola, persona

Per assicurare un percorso coerente e condiviso, nel rispetto dell'autonomia delle singole istituzioni scolastiche e della libertà e responsabilità professionale dei docenti, è indispensabile tenere presente l'intera proposta teorica delle *Indicazioni*.

---

<sup>2</sup> *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", LXXXVIII, Numero speciale 2012, pp. 19-20. Nelle successive citazioni del documento si riporta direttamente nel testo, tra parentesi, il rinvio alla pagina di questa edizione.

Nelle pagine iniziali del testo si trovano alcune considerazioni importanti per contestualizzare l'azione educativa della scuola e dei docenti nel quadro dell'attuale scenario culturale di complessità e pluralità, che impone di essere consapevoli che «oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici» (p. 7). Ciononostante, la scuola continua ad essere «investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e "il saper stare al mondo"» (p. 7). Di conseguenza, «le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi non sono più adeguate» (p. 8).

In uno scenario così complesso e variegato la scuola può trovare un riferimento unitario nella solida formazione della persona che apprende, sicché «lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato» (p. 9).

Acquista così un ruolo decisivo la prospettiva di un nuovo umanesimo verso il quale l'intera umanità, in una dimensione globalizzata, sembra essere avviata. Gli insegnanti sono invitati a superare barriere disciplinari o settoriali e ad aprirsi con curiosità e fiducia alle suggestioni e agli stimoli della cultura contemporanea, imparando – essi per primi – a lavorare insieme, costituendo una comunità professionale unita dalla finalità educativa della scuola.

### 1.3. Curricolo e scuola dell'autonomia

Par raggiungere tali finalità generali «le scuole sono chiamate a elaborare il proprio curricolo esercitando così una parte decisiva dell'autonomia che la Repubblica attribuisce loro» (p. 13). Il curricolo diviene perciò lo strumento principale di progettazione con cui le scuole possono rispondere alla domanda educativa degli alunni e delle loro famiglie.

La caratteristica fondamentale del curricolo è la sua progettualità, ossia la capacità di individuare con chiarezza i fini complessi del percorso di apprendimento e cercare di raggiungerli usando flessibilmente come mezzi le discipline, i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento individuati nelle *Indicazioni*.

Il curricolo di istituto è perciò «espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica» e la sua costruzione è un «processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa» (p. 17). Esso è esplicitato all'interno del Piano dell'offerta formativa, come previsto dal DPR n. 275/1999, all'art. 3, c. 1, ed è fortemente condizionato dal contesto umano e sociale in cui la singola scuola si trova ad operare.

Il processo di revisione e aggiornamento del Piano dell'offerta formativa di ciascuna istituzione scolastica costituisce pertanto un'esigenza prioritaria che emerge nella rivisitazione della didattica, della valutazione e, in generale, del curricolo, anche nella sua dimensione diacronica.

In tale ottica è pertanto opportuno definire e condividere, in verticale, sia i traguardi di competenze irrinunciabili alla fine della scuola primaria e alla fine della scuola secondaria di primo grado, sia i criteri e le modalità di valutazione delle competenze stesse.

Il principio di continuità attraversa le scelte delle nuove *Indicazioni*. Lo evidenziano, da un lato, la sequenzialità e la progressione/gradualità dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e degli obiettivi disciplinari alla fine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Lo richiamano, dall'altro, i riferimenti alla necessaria prosecuzione nel secondo ciclo, che richiede pertanto l'avvio e/o il rafforzamento di una reciproca conoscenza, di dialogo e di collaborazione con le istituzioni scolastiche e formative del secondo ciclo, anche in prospettiva di orientamento.

Allo stesso principio di continuità educativa tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado conducono le scelte organizzative del sistema nazionale con la generalizzazione degli istituti comprensivi e la conseguente imprescindibile scelta della verticalità nella costruzione del curricolo.

#### 1.4. Il Profilo dello studente

Elemento qualificante delle vigenti *Indicazioni* è il Profilo dello studente che si articola esplicitamente nelle competenze che l'alunno deve aver maturato al termine del primo ciclo di istruzione.

Dal momento che «*il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano*» (p. 15), le medesime competenze sono presenti nel modello di certificazione da rilasciare al termine della scuola primaria e al termine del primo ciclo. Il riferimento al profilo è dunque il modo per rendere tangibile la dichiarata centralità dello studente.

Un'attenta lettura del Profilo consente di ricondurre facilmente le competenze ivi descritte alle competenze chiave per l'apprendimento permanente individuate dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. Come si vedrà più avanti, è infatti possibile trovare una corrispondenza tra ciascuna competenza chiave europea e uno o più enunciati del Profilo.

## 2. Natura e ruolo delle competenze

### 2.1. L'azione didattica: dalla progettazione alla certificazione

La competenza si presenta pertanto come un costrutto sintetico, nel quale confluiscono diversi contenuti di apprendimento – formale, non formale ed informale – insieme a una varietà di fattori individuali che attribuiscono alla competenza un carattere squisitamente personale. Spetta agli insegnanti monitorare continuamente il grado di maturazione delle competenze di ciascun alunno per valorizzarle e favorirne lo sviluppo.

Spostare l'attenzione sulle competenze non significa in alcun modo trascurare il ruolo determinante che tutti i più tradizionali risultati di apprendimento, oggi identificati principalmente nelle conoscenze e nelle abilità, svolgono in funzione di esse. Non è infatti pensabile che si possano formare delle competenze in assenza di un solido bagaglio di contenuti e di saperi disciplinari. La competenza costituisce il livello di uso consapevole e appropriato di tutti gli oggetti di apprendimento, ai quali si applica con effetti elaborativi, metacognitivi e motivazionali.

La certificazione delle competenze, oltre a presupporre una corretta e diffusa cultura della valutazione, richiede un'azione didattica incisiva e specifica. Ciò vuol dire adeguare le tre operazioni che sostanziano l'insegnamento: progettazione, attività didattica in classe, valutazione. La progettazione deve partire dai traguardi per lo sviluppo delle competenze, dichiarati «prescrittivi» dalle *Indicazioni*, e dagli obiettivi di apprendimento previsti per ciascuna disciplina. L'azione didattica non può limitarsi ad una prospettiva esclusivamente disciplinare; i contenuti, proprio per abituare gli alunni a risolvere situazioni problematiche complesse e inedite, devono essere caratterizzati da maggiore trasversalità ed essere soggetti ad un'azione di ristrutturazione continua da parte degli alunni, facendo ricorso anche a modalità di apprendimento cooperativo e laboratoriale, capaci di trasformare la classe in una piccola comunità di apprendimento. Infine, per giungere alla certificazione delle competenze bisogna prima di tutto valutarle. Per valutare le competenze, però, non si possono utilizzare gli strumenti comunemente usati per la rilevazione delle conoscenze: se l'oggetto da valutare è complesso, altrettanto complesso dovrà essere il processo di valutazione, che non si può esaurire in un momento circoscritto e isolato, ma deve prolungarsi nel tempo attraverso una sistematica osservazione degli alunni di fronte alle diverse situazioni che si presentano loro.

Ai fini dello sviluppo delle competenze, la modalità più efficace è quella che vede l'apprendimento situato e distribuito, collocato cioè in un contesto il più possibile reale e ripartito

tra più elementi e fattori di comunicazione (materiali cartacei, virtuali, compagni, insegnante, contesti esterni e interni alla scuola, ecc.).

Si rende, pertanto, necessario ripensare il modo di “fare scuola”, integrando la didattica dei contenuti e dei saperi – riferiti ai nuclei fondanti delle discipline – con modalità interattive e costruttive di apprendimento. Fondando il proprio insegnamento su esperienze significative che mettono in gioco contenuti e procedure che consentano di “imparare facendo”, i docenti rendono l’alunno protagonista del processo di acquisizione delle competenze. Una padronanza delle competenze di base richiede la riscoperta dei nuclei fondanti delle discipline e del loro valore formativo, attraverso scelte orientate al potenziamento della motivazione e dell’interesse degli alunni e richiede soprattutto una forte integrazione delle discipline, più volte richiamata dalle *Indicazioni nazionali*:

*«Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l’una dall’altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l’unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un’attività continua e autonoma. Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un’intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni»* (p. 17).

Per l’acquisizione di ciascuna competenza, dunque, sono necessariamente coinvolte tutte le discipline che, però, non intervengono in modo generico bensì con i traguardi di sviluppo delle competenze che secondo le *Indicazioni* «rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l’azione educativa allo sviluppo integrale dell’allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell’unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. 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» (p. 18).

## 2.2. Valutare l’apprendimento, il comportamento e le competenze

La certificazione delle competenze non rappresenta un’operazione terminale autonoma, ma si colloca all’interno dell’intero processo di valutazione degli alunni e ne assume le finalità. La valutazione rappresenta una dimensione importante dell’insegnamento perché incide notevolmente sulla formazione della persona, contribuisce a determinare la costruzione dell’identità nei ragazzi, può far crescere la fiducia in sé quale presupposto della realizzazione e della riuscita nella scuola e nella vita. Gestire bene la valutazione è fattore di qualità dell’insegnante e della sua stessa azione educativa e didattica. Per fare ciò è necessario prima di tutto avere presenti le diverse funzioni da assegnare alla valutazione e perseguirle in equilibrio senza sbilanciamenti verso l’una o l’altra.

Alla tradizionale funzione sommativa che mira ad accertare con strumenti il più possibile oggettivi il possesso di conoscenze, abilità e competenze concentrandosi sul prodotto finale dell’insegnamento/apprendimento si accompagna la valutazione formativa che intende sostenere e potenziare il processo di apprendimento dell’alunno. 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 autoorientamento e di autovalutazione. Orientare significa guidare l’alunno ad esplorare se stesso, a conoscersi nella sua interezza, a riconoscere le proprie capacità ed i propri limiti, a conquistare la propria identità, a migliorarsi continuamente.

Affinché questa azione di miglioramento possa essere intrapresa dall’alunno diventa indispensabile la funzione proattiva della valutazione, che è tale quando mette in moto gli aspetti motivazionali che sorreggono le azioni umane. La valutazione proattiva riconosce ed evidenzia i pro-

gressi, anche piccoli, compiuti dall'alunno nel suo cammino, gratifica i passi effettuati, cerca di far crescere in lui le "emozioni di riuscita" che rappresentano il presupposto per le azioni successive.

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

Al termine del processo l'alunno avrà costruito dentro di sé una biografia cognitiva che non sempre l'insegnante riesce a cogliere e che si esplicita meglio se è lo stesso alunno a raccontarla. La narrazione di un percorso di apprendimento da parte dell'alunno costituisce un'occasione straordinaria per insegnare agli studenti in modo individualizzato a riflettere sui loro lavori e per sviluppare in loro una struttura cognitiva più ricca e critica.

Insieme a questa imprescindibile funzione formativa è evidente che, al termine di una attività didattica centrata su specifici obiettivi di apprendimento, sarà opportuno effettuare prove di valutazione con funzione misurativa e sommativa. Mantenere in equilibrio le diverse funzioni della valutazione, senza trascurarne o enfatizzarne alcuna e senza confondere i diversi oggetti della valutazione (conoscenze o competenze), rappresenta, unitamente al corretto uso degli strumenti valutativi, un elemento di qualità dell'intera azione formativa e didattica degli insegnanti, da cui discende la qualità degli apprendimenti.

### *2.3. I presupposti della certificazione*

Ai sensi del Regolamento della valutazione (DPR n. 122/2009) gli insegnanti sono chiamati a valutare gli apprendimenti, in termini di conoscenze e abilità, il comportamento e a certificare le competenze. L'operazione di certificazione, in quanto per sua natura terminale, presuppone il possesso di una serie di informazioni da cui far discendere l'apprezzamento e l'attribuzione del livello raggiunto. Si tratta di accertare, come già detto, se l'alunno sappia utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite nelle diverse discipline (gli apprendimenti) per risolvere situazioni problematiche complesse e inedite, mostrando un certo grado di autonomia e responsabilità nello svolgimento del compito. Tale capacità non può prescindere dalla verifica e valutazione dell'avvicinamento dell'alunno ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, previsti per le singole discipline dalle *Indicazioni*.

Per questi motivi la certificazione delle competenze assume come sue caratteristiche peculiari la complessità e la processualità. Complessità in quanto prende in considerazione i diversi aspetti della valutazione: conoscenze, abilità, traguardi per lo sviluppo delle competenze, atteggiamenti da utilizzare in un contesto problematico e più articolato rispetto alla semplice ripetizione e riesposizione dei contenuti appresi. Processualità in quanto tale operazione non può essere confinata nell'ultimo anno della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, ma deve sostanziarsi delle rilevazioni effettuate in tutti gli anni precedenti.

È quanto mai opportuno che negli anni intermedi (prima, seconda, terza e quarta della scuola primaria e prima e seconda della scuola secondaria di primo grado) si proceda, attraverso strumenti che le singole scuole nella loro autonomia possono costruirsi, ad apprezzare il grado di avvicinamento degli alunni ai traguardi di competenza fissati per ciascuna disciplina e alle competenze delineate nel modello di certificazione. Gli esiti delle verifiche e valutazioni effettuate nel corso degli anni confluiscono, legittimandola, nella certificazione delle competenze da effettuare al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Tale operazione è necessaria non solo per dare coerenza e legittimazione alla certificazione finale, ma anche per fornire alle famiglie e agli alunni, durante tutto il percorso di acquisizione delle competenze, informazioni utili ad assumere la consapevolezza del livello raggiunto e soprattutto ad attivare, qualora necessario, azioni e procedure finalizzate a migliorare il processo di acquisizione. Non avrebbe senso informare le famiglie e gli alunni solo con la certificazione rilasciata al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

## 2.4. Gli strumenti per valutare le competenze

L'apprezzamento di una competenza, in uno studente come in un qualsiasi soggetto, non è impresa facile. Preliminarmente occorre assumere la consapevolezza che 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.

I compiti di realtà si identificano nella richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, si ritiene opportuno privilegiare prove per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti. La risoluzione della situazione-problema (compito di realtà) viene a costituire il prodotto finale degli alunni su cui si basa la valutazione dell'insegnante. Tali tipologie di prove non risultano completamente estranee alla pratica valutativa degli insegnanti in quanto venivano in parte già utilizzate nel passato. È da considerare oltretutto che i vari progetti presenti nelle scuole (teatro, coro, ambiente, legalità, intercultura, ecc.) rappresentano significativi percorsi di realtà con prove autentiche aventi caratteristiche di complessità e di trasversalità. I progetti svolti dalle scuole entrano dunque a pieno titolo nel ventaglio delle prove autentiche e le prestazioni e i comportamenti (ad es. più o meno collaborativi) degli alunni al loro interno sono elementi su cui basare la valutazione delle competenze.

Compiti di realtà e progetti però hanno dei limiti in quanto per il loro tramite noi possiamo cogliere la manifestazione esterna della competenza, ossia la capacità dell'allievo di portare a termine il compito assegnato, ma veniamo ad ignorare tutto il processo che compie l'alunno per arrivare a dare prova della sua competenza. Per questi motivi, per verificare il possesso di una competenza è necessario fare ricorso anche ad osservazioni sistematiche che permettono agli insegnanti di rilevare il processo, ossia le operazioni che compie l'alunno per interpretare correttamente il compito, per coordinare conoscenze e abilità già possedute, per ricercarne altre, qualora necessarie, e per valorizzare risorse esterne (libri, tecnologie, sussidi vari) e interne (impegno, determinazione, collaborazioni dell'insegnante e dei compagni). Gli strumenti attraverso cui effettuare le osservazioni sistematiche possono essere diversi – griglie o protocolli strutturati, semistrutturati o non strutturati e partecipati, questionari e interviste – ma devono riferirsi ad aspetti specifici che caratterizzano la prestazione (indicatori di competenza) quali:

- *autonomia*: è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace;
- *relazione*: interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima propositivo;
- *partecipazione*: collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo;
- *responsabilità*: rispetta i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta;
- *flessibilità*: reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte divergenti, con soluzioni funzionali, con utilizzo originale di materiali, ecc.;
- *consapevolezza*: è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni.

Le osservazioni sistematiche, in quanto condotte dall'insegnante, non consentono di cogliere interamente altri aspetti che caratterizzano il processo: il senso o il significato attribuito dall'alunno al proprio lavoro, le intenzioni che lo hanno guidato nello svolgere l'attività, le emozioni o gli stati affettivi provati. Questo mondo interiore può essere esplicitato dall'alunno mediante la narrazione del percorso cognitivo compiuto. Si tratta di far raccontare allo stesso alunno quali sono stati gli aspetti più interessanti per lui e perché, quali sono state le difficoltà che ha incontrato e in che modo le abbia superate, fargli descrivere la successione delle operazioni compiute evidenziando gli errori

più frequenti e i possibili miglioramenti e, infine, far esprimere l'autovalutazione non solo del prodotto, ma anche del processo produttivo adottato. La valutazione attraverso la narrazione assume una funzione riflessiva e metacognitiva nel senso che guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento.

Una volta compiute nel corso degli anni le operazioni di valutazione delle competenze con gli strumenti indicati, al termine del percorso di studio si potrà procedere alla loro certificazione mediante l'apposita scheda.

## 2.5. Finalità della certificazione

Con riferimento a quanto previsto a conclusione dell'obbligo di istruzione ed in continuità tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, la certificazione pone attenzione non solo alla dimensione educativa, ma anche a quella orientativa della scuola del primo ciclo. Pertanto nella redazione del documento sono assunti quali principi di riferimento:

- *la prospettiva orientativa* (cfr. *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, di cui alla CM n. 43/2009, e *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, di cui alla nota 19/2/2014, prot. 4232), da cui deriva la scelta di certificare le competenze, nell'ottica della valutazione autentica basata sul criterio dell'attendibilità, ovvero su prestazioni reali ed adeguate che possano orientare l'alunno nel suo percorso scolastico e soprattutto contribuire alla conoscenza di sé, delle proprie attitudini, talenti e qualità personali. La prospettiva orientativa considera implicitamente ed esplicitamente l'apprendimento disciplinare, l'apprendimento formale, informale, non formale;
- *la prospettiva di continuità*, da cui consegue la scelta di mantenere la stessa struttura all'interno del primo ciclo, creando una connessione anche con le prescrizioni in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, come previsto dal DM n. 139/2007.

La certificazione delle competenze a conclusione della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione rappresenta dunque:

### *per gli alunni e le loro famiglie*

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

### *per le istituzioni scolastiche che certificano*

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

### *per le istituzioni scolastiche che accolgono l'alunno*

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



### 3. Il documento di certificazione delle competenze

#### 3.1. Struttura del documento

Il modello di certificazione proposto a livello sperimentale per l'anno scolastico 2016/2017 è coerente con il Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione delineato nelle *Indicazioni nazionali*, in quanto esplicita, in relazione più o meno diretta alle discipline del curricolo, la traduzione delle singole competenze chiave fissate dalla Raccomandazione europea del 2006 in esperienza concreta dello studente.

Il modello fa riferimento alle competenze chiave europee del 2006, articolate in dettaglio dalle competenze previste dal Profilo che, però sono state ridotte nel numero e semplificate come richiesto dalle scuole che hanno sperimentato.

Il documento, proposto in duplice versione per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, risulta articolato in una prima parte (frontespizio), che descrive i dati dell'alunno, la classe frequentata e i livelli da attribuire alle singole competenze, e una seconda parte suddivisa in tre colonne per la descrizione analitica delle competenze:

- la prima colonna riporta le competenze chiave europee, assumendo le ragioni indicate ancora una volta dalle *Indicazioni nazionali*: «*Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006)[...]. Queste sono il punto di arrivo odierno di un vasto confronto scientifico e culturale sulle competenze utili per la vita al quale l'Italia ha attivamente partecipato*» (pp. 13-15) e costituiscono l'«*orizzonte di riferimento verso cui tendere*», nel rispetto della «*diversità di obiettivi specifici, di contenuti e di metodi di insegnamento*» (p. 15) di ogni Paese;
- la seconda colonna riporta le competenze indicate dal Profilo finale dello studente, ridotte nel numero e semplificate linguisticamente al fine di consentire una agevole lettura e interpretazione da parte delle famiglie e degli stessi alunni. La scelta di prevedere le competenze del Profilo, come articolazione delle competenze chiave europee, è derivata dal giusto risalto che le *Indicazioni nazionali* assegnano al Profilo asserendo che esso «*descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano*» (p. 15). Uno spazio vuoto consente ai docenti di segnalare eventuali competenze significative che l'alunno ha avuto modo di evidenziare, anche in situazioni di apprendimento non formale e informale;
- la terza colonna riporta infine i livelli da attribuire a ciascuna competenza. E' stata riproposta l'opzione di quattro livelli, condivisa ed apprezzata dalle scuole che hanno sperimentato negli anni scolastici precedenti, in quanto accoglie la dimensione promozionale e proattiva che la certificazione assume nel primo ciclo. Per la scuola secondaria di primo grado viene proposta, proprio per la sua natura sperimentale, l'attribuzione del solo livello tralasciando di riportare, come richiesto dal DPR n. 122/2009, il voto.
- I livelli sono descritti nel modo seguente:

---

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

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

### *3.2. Modalità di compilazione del documento*

Per la scuola primaria il documento di **certificazione** delle competenze, a firma del dirigente scolastico, è redatto dagli insegnanti a conclusione dello scrutinio finale della classe quinta. Relativamente alla secondaria di primo grado, viene redatto dal consiglio di classe in sede di scrutinio finale solo per gli studenti ammessi all'esame di Stato e consegnato alle famiglie degli alunni che abbiano sostenuto l'esame stesso con esito positivo.

Il modello nazionale per gli alunni con disabilità certificata viene compilato, con gli opportuni adeguamenti, per renderlo coerente con gli obiettivi previsti dal piano educativo individualizzato (PEI).

Per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), dispensati dalle prove scritte in lingua straniera, si fa riferimento alla sola dimensione orale di tali discipline. Per gli alunni con DSA, esonerati dall'insegnamento della lingua straniera, ai sensi del decreto ministeriale 12 luglio 2011, non viene compilata la relativa sezione.

Si allegano inoltre due documenti:

1. Il quadro normativo sulle competenze (Allegato 1)
2. Un glossario dei termini più ricorrenti (Allegato 2)

## **IL QUADRO NORMATIVO**

La nozione di competenza, insieme alla procedura della sua certificazione, entra a far parte del lessico scolastico italiano verso la fine degli scorsi anni '90. Di competenze si parla, infatti, per la prima volta – ma al di fuori del primo ciclo – nella legge n. 425/1997, che istituisce il nuovo esame di Stato conclusivo dei corsi di istruzione secondaria superiore. Per il primo ciclo, e per tutto il sistema educativo di istruzione e di formazione, i primi riferimenti si trovano invece nel Regolamento dell'autonomia scolastica di cui al DPR n. 275/1999.

In estrema sintesi si può ripercorrere la genesi della certificazione delle competenze richiesta alle scuole attraverso alcune tappe principali della più recente produzione normativa.

### *1. DPR n. 275/1999: certificazione e qualità*

L'art. 21 della legge n. 59/1997, istitutiva dell'autonomia, fissa per le scuole «l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi», dato che un sistema fondato sull'autonoma progettualità delle scuole deve rendere conto della qualità del proprio servizio. Per assicurare tale verifica il Regolamento dell'autonomia, DPR n. 275/1999, prevede fin dall'inizio l'istituzione di una procedura di rilevazione (art. 10), al cui interno si colloca anche la previsione di «nuovi modelli per le certificazioni, le quali indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili». Con la modulistica proposta in allegato alle presenti Linee guida si soddisfa oggi quella richiesta.

### *2. D. Lgs n. 59/2004: certificazione e primo ciclo*

La legge n. 53/2003, istituendo l'attuale sistema educativo di istruzione e formazione, si fa carico dell'esigenza di certificazione, limitandola però alle sole competenze (art. 3, c. 1, lett. a). Il regolamento attuativo per il primo ciclo, D. Lgs n. 59/2004, conferma tale obiettivo con distinte forme di certificazione delle competenze nella scuola primaria (art. 8, c. 1) e nella scuola secondaria di primo grado (art. 11, c. 2). In entrambi i casi, in attesa della modulistica nazionale, è temporaneamente rimessa alle singole scuole l'elaborazione dei rispettivi modelli di certificazione.

### *3. DM n. 139/2007: certificazione e obbligo di istruzione*

Con il nuovo obbligo di istruzione, introdotto dalla legge n. 296/2006, art. 1, c. 622, e attuato dal DM n. 139/2007, si estende la procedura di certificazione anche al termine del percorso decennale di istruzione obbligatoria. Stante la natura della proposta didattica formulata per le competenze e le competenze chiave di cittadinanza nel documento tecnico allegato al Regolamento, la certificazione è relativa ai saperi e alle competenze che assicurano l'equivalenza formativa dei diversi percorsi frequentati.

Con il DM n. 9/2010 è emanato un modello di certificazione che prevede la valutazione dei livelli acquisiti nelle diverse competenze relative agli assi culturali individuati dal citato documento tecnico. In tale occasione le competenze chiave di cittadinanza non sono oggetto di certificazione diretta, ma costituiscono il quadro di riferimento per la certificazione delle competenze di base.

### *4. Legge n. 169/2008: certificazione e voto numerico*

La legge n. 169/2008, art. 3, nel quadro di un intervento complessivo sulle modalità di valutazione scolastica dà nuovo rilievo alla procedura di certificazione delle competenze estendendo anche ad essa l'uso del voto numerico in decimi al termine della scuola primaria e al termine della secondaria di primo grado. La medesima legge prevede l'emanazione di un Regolamento che coordini le norme vigenti in materia di valutazione degli studenti.

### *5. DPR n. 122/2009: modalità di certificazione*

Il Regolamento della valutazione, richiesto dalla legge n. 169/2008, è emanato con DPR n. 122/2009. Esso dedica l'intero articolo 8 alla certificazione delle competenze, prevedendo che le competenze al termine

della scuola primaria siano «descritte e certificate», e che al termine della scuola secondaria di primo grado siano «accompagnate anche da valutazione in decimi». Più in generale, le certificazioni delle competenze relative ai diversi ordini e gradi di istruzione devono tenere conto anche delle indicazioni fornite dall'INVALSI e dalle principali rilevazioni internazionali.

#### 6. DM n. 254/2012: certificazione e Indicazioni

La certificazione delle competenze trova ampio riscontro nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. In esse viene ribadito l'impegno ad emanare una modulistica nazionale, sollecitando le scuole a «progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze» (p. 19).

#### 7. D. Lgs n. 13/2013: sistema nazionale di certificazione

Si deve infine ricordare la costituzione di uno specifico Sistema nazionale di certificazione delle competenze, regolamentato dal D. Lgs n. 13/2013, che riconosce anche alle scuole, insieme ad altri enti pubblici titolari o enti titolati, il compito di certificare «le competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali o informali, il cui possesso risulti comprovabile attraverso riscontri e prove» (art. 3, c. 1). Queste disposizioni riguardano direttamente solo le scuole del secondo ciclo, ma sono citate per ricordare la prospettiva in cui si inseriscono le prime certificazioni delle competenze effettuate nel corso del primo ciclo.

#### 8. Legge n. 107/2015

La delega contenuta nella legge n. 107 del 13 luglio 2015, all'articolo 1, comma 181, lett. i) prevede: *“la revisione delle modalità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti del primo ciclo di istruzione, mettendo in rilievo la funzione formativa e di orientamento della valutazione, e delle modalità di svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo”*.

#### 9. Piano nazionale di formazione (DM n. 797/2016)

Il Piano nazionale di formazione pone tra le priorità del prossimo triennio (2016-2019) i seguenti temi che si connettono alla certificazione delle competenze:

- a) Didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base: *“La didattica per competenze rappresenta inoltre la risposta a un nuovo bisogno di formazione di giovani che nel futuro saranno chiamati sempre più a reperire, selezionare e organizzare le conoscenze necessarie a risolvere problemi di vita personale e lavorativa;*
- b) Valutazione e miglioramento: *“Valutazione formativa e sommativa, compiti di realtà e valutazione autentica, certificazione delle competenze. Dossier e portfolio”*

GLOSSARIO

|  |   |
|--|---|
| <b>Abilità</b>                           | <p>Capacità di applicare conoscenze e di utilizzare <i>know-how</i> per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).</p> <p><i>Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008</i></p>   |
| <b>Apprendimento formale</b>             | <p>Apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari.</p> <p><i>Fonte: D. Lgs n. 13/2013, art. 2, c. 1</i></p>  |
| <b>Apprendimento informale</b>           | <p>Apprendimento che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero.</p> <p><i>Fonte: D. Lgs n. 13/2013, art. 2, c. 1</i></p>  |
| <b>Apprendimento non formale</b>         | <p>Apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi di apprendimento formale, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese.</p> <p><i>Fonte: D. Lgs n. 13/2013, art. 2, c. 1</i></p>   |
| <b>Apprendimento permanente</b>          | <p>Qualsiasi attività intrapresa dalla persona in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva di crescita personale, civica, sociale e occupazionale.</p> <p><i>Fonte: D. Lgs n. 13/2013, art. 2, c. 1</i></p>   |
| <b>Certificazione delle competenze</b>   | <p>Procedura di formale riconoscimento, da parte di un ente titolato, in base alle norme generali, ai livelli essenziali delle prestazioni e agli standard minimi fissati dalla legislazione vigente, delle competenze acquisite dalla persona in contesti formali, anche in caso di interruzione del percorso formativo, o di quelle validate acquisite in contesti non formali e informali. La procedura di certificazione delle competenze si conclude con il rilascio di un certificato conforme agli standard minimi fissati dalla legislazione vigente.</p> <p><i>Fonte: D. Lgs n. 13/2013, art. 2, c. 1</i></p>  |
| <b>Competenze</b>                        | <p>Le competenze sono una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto.</p> <p><i>Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006</i></p> <p>Comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale.</p> <p><i>Fonte: D. Lgs n. 13/2013, art. 2, c. 1</i></p>   |
| <b>Competenze chiave di cittadinanza</b> | <p>Le competenze chiave sono quelle che consentono la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.</p> <p><i>Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006</i></p>   |
| <b>Conoscenze</b>                        | <p>Sono il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.</p> <p><i>Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008</i></p>   |
| <b>Curricolo</b>                         | <p>Il curricolo d'istituto è espressione della libertà di insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. Ogni scuola predispone il curricolo all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina.</p> <p><i>Fonte: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (DM n. 254/2012)</i></p> |
| <b>Obiettivi di apprendimento</b>        | <p>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. Gli obiettivi sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi.</p> <p><i>Fonte: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (DM n. 254/2012)</i></p>   |

|   |  |
|---|--|
| <b>Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF = European Qualification Framework)</b> | Strumento di classificazione delle qualifiche in funzione di una serie di criteri basati sul raggiungimento di livelli di apprendimento specifici. Esso mira a integrare e coordinare i sottosistemi nazionali delle qualifiche e a migliorare la trasparenza, l'accessibilità, la progressione e la qualità delle qualifiche rispetto al mercato del lavoro e alla società civile.<br><i>Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008</i>   |
| <b>Qualifica</b>  | Risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti.<br><i>Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008</i><br>Titolo di istruzione e di formazione, ivi compreso quello di istruzione e formazione professionale, o di qualificazione professionale rilasciato da un ente pubblico titolato nel rispetto delle norme generali, dei livelli essenziali delle prestazioni e degli standard minimi di cui al D. Lgs n. 13/2013.<br><i>Fonte: D. Lgs n. 13/2013, art. 2, c. 1</i>  |
| <b>Risultati di apprendimento</b>   | Descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze.<br><i>Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008</i>  |
| <b>Traguardi per lo sviluppo delle competenze</b>                               | 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. Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, [...] costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio.<br><i>Fonte: Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (DM n. 254/2012)</i>   |
| <b>Valutazione</b>  | La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche. Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva [...] La valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni. La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo.<br><i>Fonte: DPR n. 122/2009, art. 1, cc. 2-3.</i><br>La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.<br><i>Fonte: Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (DM n. 254/2012)</i> |