

MODULI ORIENTATIVI ED E-PORTFOLIO

MODULO 1

Progettare percorsi orientativi

1.1 Moduli orientativi e curricolo scolastico

Significati

«orientamento» come *processo continuo* che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di *identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni* in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché *gestire i loro percorsi personali di vita* nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze. L'orientamento comprende attività individuali o collettive di *informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze* necessarie per assumere decisioni e gestire la carriera.

AUTOVALUTARSI

PRENDERE
DECISIONI

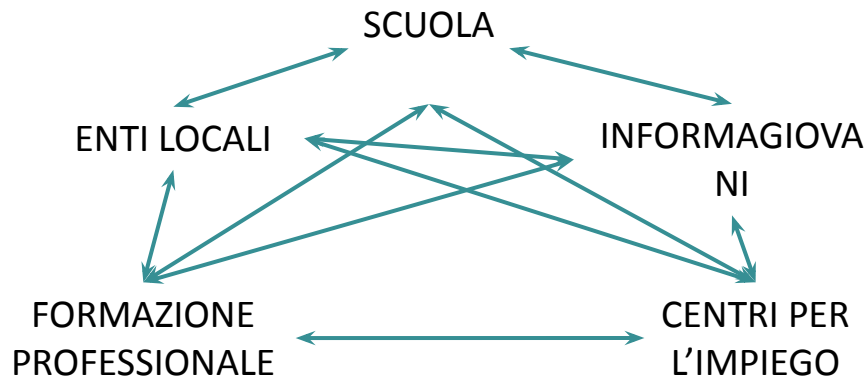
GESTIRE PERCORSI
DI VITA

Risoluzione del Consiglio europeo del 21 novembre 2008

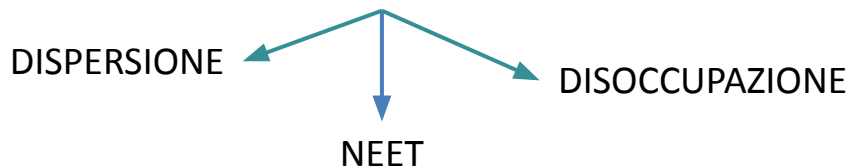
Significati

NODI PROBLEMATICI

DEBOLEZZA DEL SISTEMA DI ORIENTAMENTO

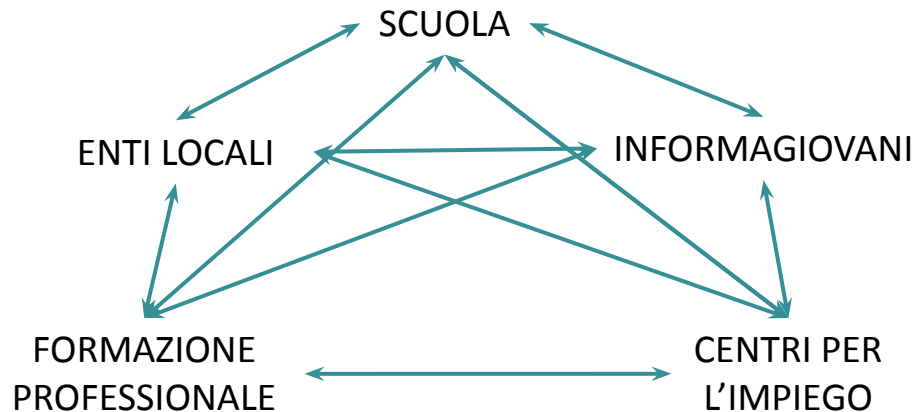


INTERVENTI A VALLE, PIÙ CHE A MONTE DEL PROCESSO



NODI PROBLEMATICI

DEBOLEZZA DEL SISTEMA DI ORIENTAMENTO



Significati

PROSPETTIVA STRATEGICA

«fare sistema» tra i vari attori

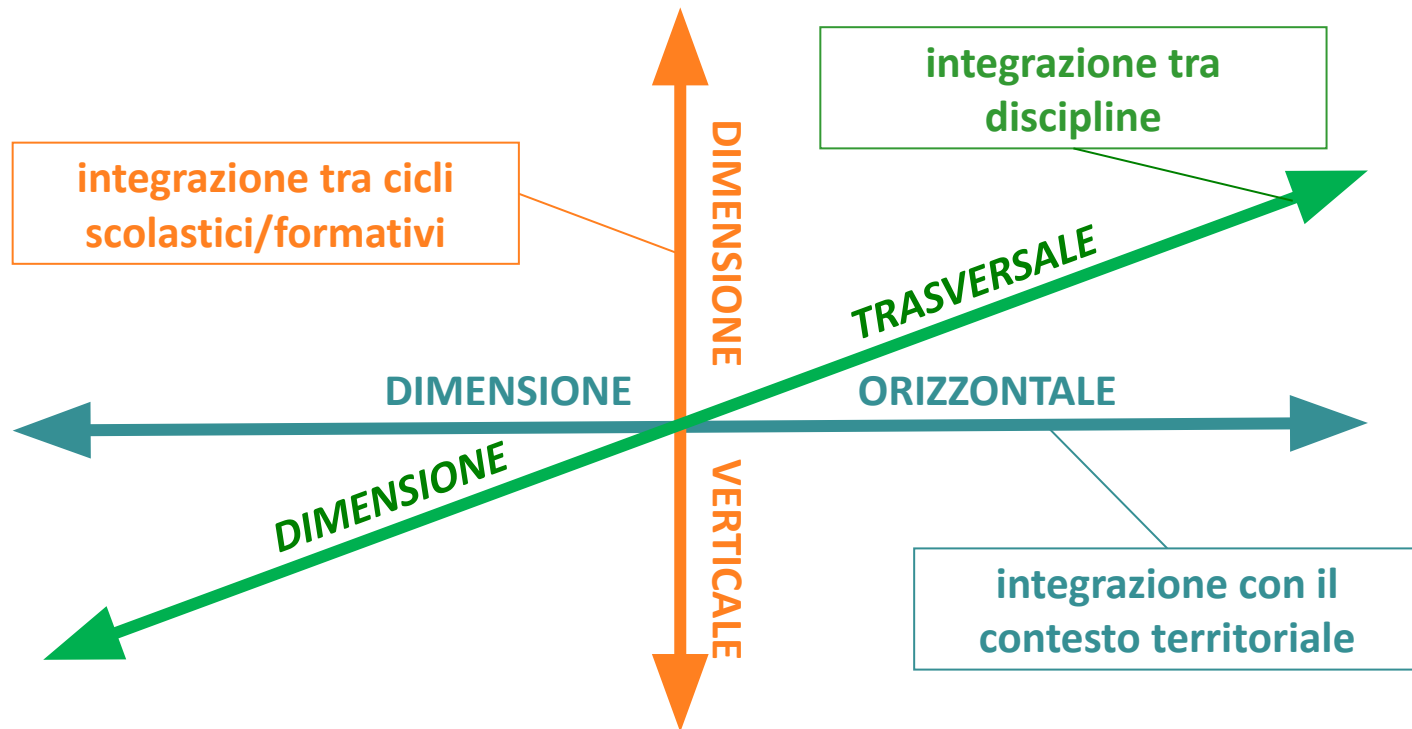
promuovere le risorse del soggetto nel gestire
il proprio progetto di vita



CENTRALITÀ DELL'ORIENTAMENTO FORMATIVO

Significati

DIMENSIONI DELL'ORIENTAMENTO SCOLASTICO



Significati

LIVELLI DI INTERVENTO

DIDATTICA ORIENTATIVA

Quotidianità scolastica

Intervento diffuso

Valenza orientativa delle discipline

Curricolo scolastico

ORIENTAMENTO FORMATIVO

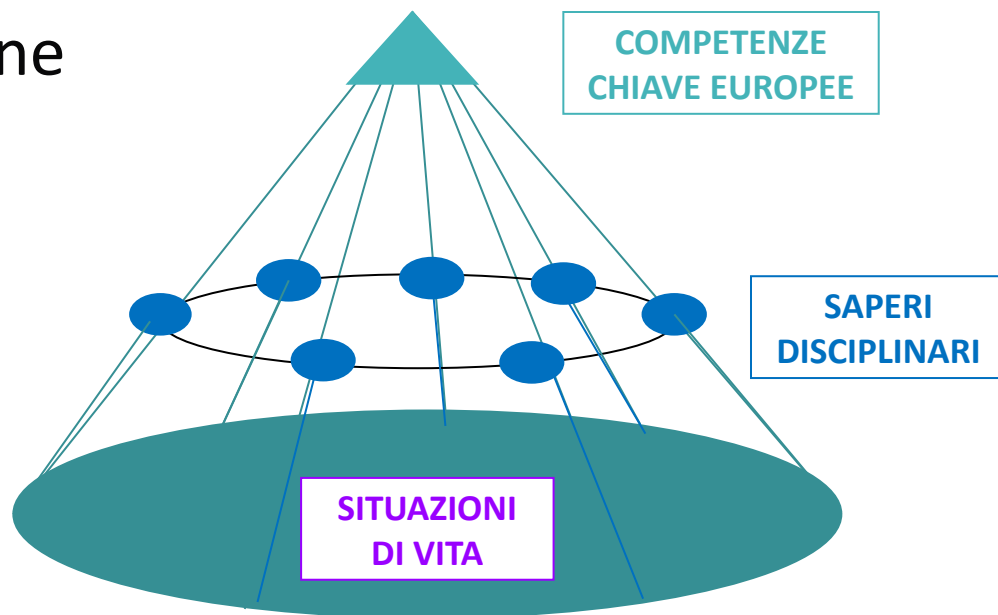
Interventi «ad hoc»

Intervento mirato

Sviluppo competenze orientative

Moduli orientativi

Valenza orientativa delle discipline



Saperi disciplinari come **punti di vista** sulla **realtà**
attraverso cui sviluppare le **competenze chiave di cittadinanza attiva**

Valenza orientativa delle discipline

Raccomandazione del Parlamento e Consiglio Europeo (22 maggio 2018)

*«Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la **realizzazione e lo sviluppo personali**, **l'occupabilità**, **l'inclusione sociale**, **uno stile di vita sostenibile**, **una vita fruttuosa in società pacifiche**, **una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva**.*

*Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante **l'apprendimento formale, non formale e informale** in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità»*

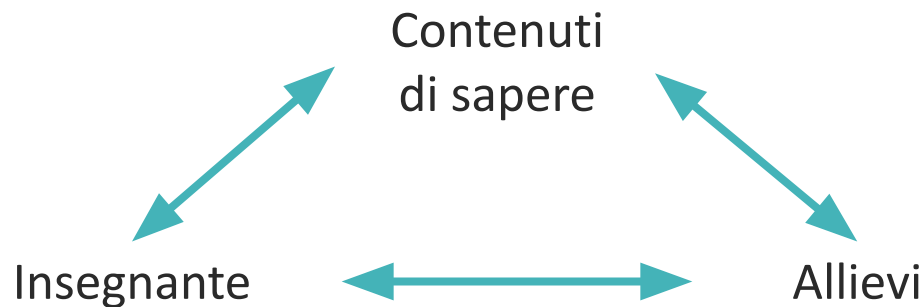
Valenza orientativa delle discipline

COMPETENZE TRASVERSALI E TRAGUARDI DI COMPETENZA DISCIPLINARI

	DISCIPLINE											
COMPETENZE CHIAVE DEL PROFILO IN USCITA	CONTRIBUTO DELLA DISCIPLINA		CONTRIBUTO DELLA DISCIPLINA		CONTRIBUTO DELLA DISCIPLINA							

Valenza orientativa delle discipline

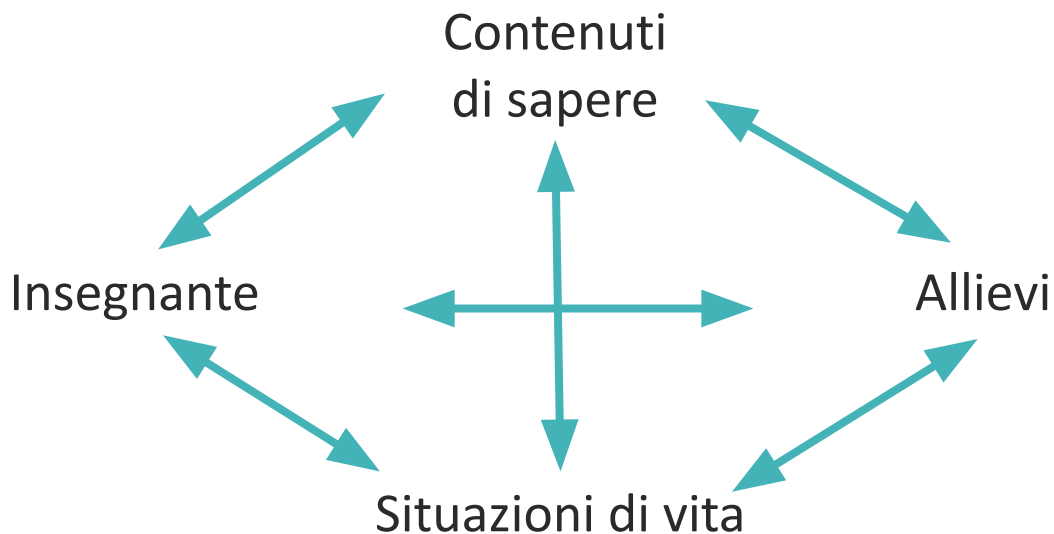
DAL TRIANGOLO



Le discipline come fini della formazione scolastica

Valenza orientativa delle discipline

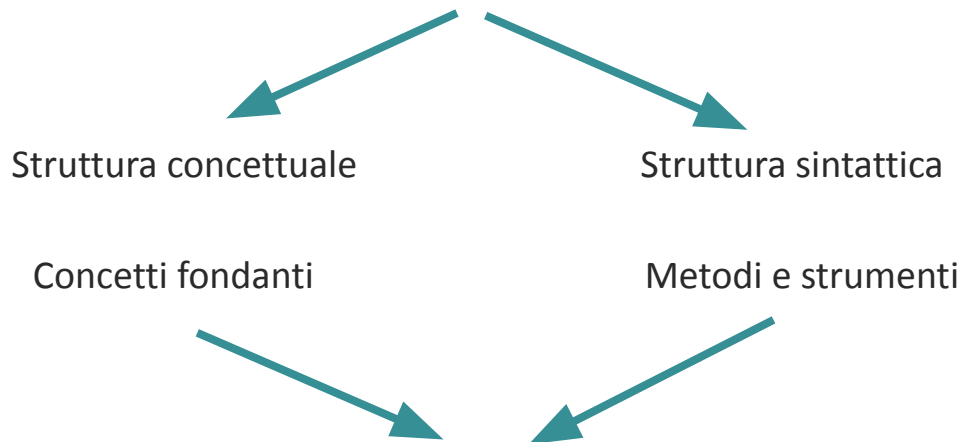
..... AL QUADRILATERO



Le discipline come strumenti della formazione scolastica

Valenza orientativa delle discipline

LE DISCIPLINE COME STRUMENTI DELLA FORMAZIONE SCOLASTICA



VALENZA FORMATIVA DELLE DISCIPLINE

1.2 Traguardi formativi

Quali apprendimenti?

APPRENDIMENTI CHIAVE OGGI: UNA BABELE LINGUISTICA

Social and emotional skills

Soft skills

Non-cognitive skills

Character skills

Life skills

.....

Competenze trasversali

Competenze socio-emotive

Competenze non cognitive

Competenze per la vita

.....

Quali apprendimenti?

LIVELLI DI INTERVENTO

DIDATTICA ORIENTATIVA

Curricolo scolastico



Competenze chiave europee

ORIENTAMENTO FORMATIVO

Moduli orientativi



Competenze orientative

Competenze chiave europee (2018)

UN PUNTO FERMO

- Competenza alfabetica funzionale
- Competenza multilinguistica
- Competenza matematica e competenze in scienze, tecnologie e ingegneria
- Competenza digitale
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare
- Competenze in materia di cittadinanza
- Competenza imprenditoriale
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018
sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente

Competenze chiave europee (2018)

- **Competenza alfabetica funzionale:** *“indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo. Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione”.*
- **Competenza multilinguistica:** *“definisce la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. In linea di massima essa condivide le abilità principali con la competenza alfabetica: si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali. Tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione, come indicato nel quadro comune europeo di riferimento. Secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese”.*

Competenze chiave europee (2018)

- **Competenza matematica e competenze in scienze, tecnologie e ingegneria:** *“la competenza matematica è la capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematici per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza della competenza aritmetico-matematica, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che sulla conoscenza. La competenza matematica comporta, a differenti livelli, la capacità di usare modelli matematici di pensiero e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, diagrammi) e la disponibilità a farlo. La competenza in scienze si riferisce alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l'insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l'osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo. Le competenze in tecnologie e ingegneria sono applicazioni di tali conoscenze e metodologie per dare risposta ai desideri o ai bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in scienze, tecnologie e ingegneria implica la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e della responsabilità individuale del cittadino”.*
- **Competenza digitale:** *“presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico”.*

Competenze chiave europee (2018)

- **Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare:** *“consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo”.*
- **Competenze in materia di cittadinanza:** *“si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità”.*
- **Competenza imprenditoriale:** *“si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario”.*
- **Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali:** *“implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti”.*

Quali apprendimenti?

LIVELLI DI INTERVENTO

DIDATTICA ORIENTATIVA

Curricolo scolastico



Competenze chiave europee

ORIENTAMENTO FORMATIVO

Moduli orientativi



Competenze orientative

Competenze orientative

CAREER MANAGEMENT SKILLS

La Commissione Europea ha posto alla base dei sistemi di orientamento il concetto di Career Management Skills (CMS), un insieme di competenze fondamentali che ogni cittadino dovrebbe possedere per orientarsi in una società complessa e dinamica.

Le capacità di orientamento si riferiscono a una serie di competenze che offrono ai singoli e ai gruppi delle modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare informazioni su sé stessi, sull'istruzione e sul lavoro, nonché le capacità di prendere e attuare le decisioni e le transizioni (European Lifelong Guidance Policy Network, 2014).

Competenze orientative

CAREER MANAGEMENT SKILLS: THE ENGLISH BLUEPRINT

Understanding and developing myself

I know who I am and what I am good at

I interact confidently and effectively with others

I change, develop and adapt throughout my life.

Exploring life, learning and work

I learn throughout my life

I find and utilise information and the support of others

I understand how changes in society, politics and the economy relate to my life, learning and work

I understand how life, learning and work roles change over time

Developing and managing my career

I make effective decisions relating to my life, learning and work

I find, create and keep work

I maintain a balance in my life, learning and work that is right for me

I plan, develop and manage my life, learning and work

Competenze orientative

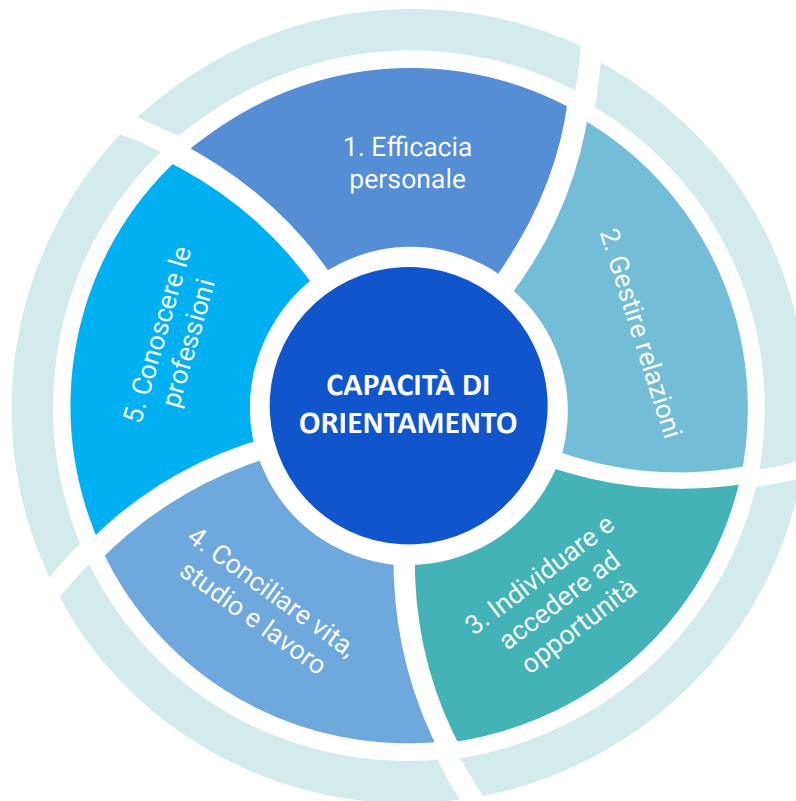
CAREER MANAGEMENT SKILLS: PROGETTO LEADER

Seguendo le indicazioni europee e le linee guida nazionali, l'Università di Camerino e il Centro Studi Pluriversum nel 2014 hanno promosso una partnership internazionale per raccogliere buone pratiche e sviluppare modelli e strumenti innovativi in questo campo strategico. La partnership ha progettato e realizzato LE.A.DE.R - LEarning And Resource Making Resources, un progetto europeo triennale, finanziato dal programma Erasmus Plus (KA2 - Cooperazione e Innovazione per le buone prassi - partenariato strategico) e dedicato allo sviluppo delle Career Management Skills nei diversi contesti dell'orientamento.

Giulio Iannis - Eleonora Durighello - Minna Kannisto - Gaetano Martorano - Andrea Marconi - Margherita Grelloni - Maurizio Serafin, *Career Management Skills: Competenze, modelli, strumenti per orientarsi – Handbook*, Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships - 2014-2017

Competenze orientative

CAREER
MANAGEMENT
SKILLS:
PROGETTO
LEADER

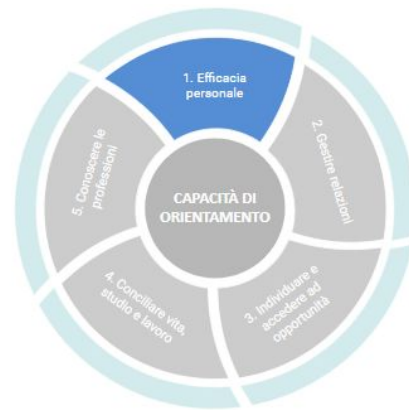


Competenze orientative

EFFICACIA PERSONALE

Questa area comprende le abilità che permettono alla persona di gestire efficacemente il proprio sé (caratteristiche personali, valori, interessi, ecc.) e sviluppare la propria carriera formativa e professionale.

- Conoscere se stessi e le proprie capacità
- Identificare i propri punti di forza e affrontare le proprie debolezze
- Prendere delle decisioni efficaci in relazione alla propria vita privata, alla formazione e al lavoro
- Affrontare positivamente gli ostacoli e mantenere un atteggiamento positivo verso il futuro
- Individuare soluzioni utili per raggiungere i propri obiettivi
- Definire obiettivi personali efficaci e sostenibili
- Valutare la vicinanza/distanza tra le proprie competenze e quelle richieste dal mercato del lavoro

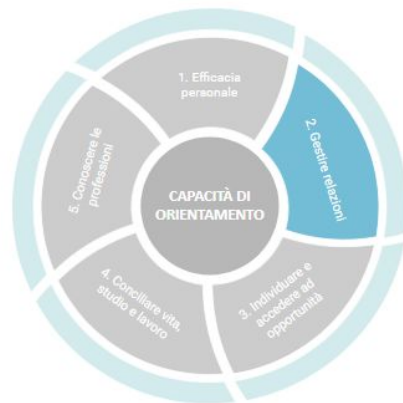


Competenze orientative

GESTIRE RELAZIONI

In questa area viene riconosciuto il valore delle relazioni nella gestione della propria carriera formativa e lavorativa. Le persone devono essere consapevoli che le relazioni con le persone sono diverse sulla base del contesto professionale e che sono fondamentali per costruire e consolidare la propria carriera.

- Interagire con sicurezza e in modo efficace con gli altri
- Costruire relazioni e contatti professionali utili a sviluppare la propria carriera formativa e professionale
- Gestire relazioni professionali e reti di conoscenze, anche attraverso l'uso delle tecnologie e dei social network

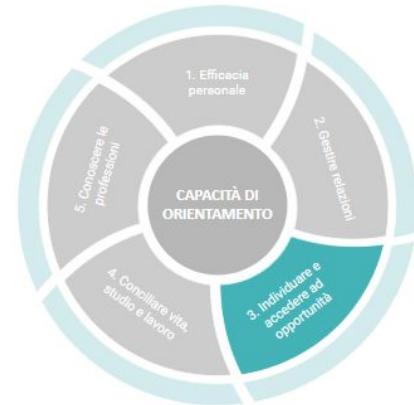


Competenze orientative

ACCEDERE AD OPPORTUNITÀ

Questa area comprende le capacità di valutare e accedere a percorsi di apprendimento, sia in contesti formali (corsi, master, seminari) sia in contesti non formali o informali (tirocini, volontariato, altre esperienze), e alle migliori opportunità di lavoro, attraverso diversi canali e modalità, compreso il lavoro autonomo.

- Apprendere durante tutto l'arco della vita.
- Ricercare attivamente nuove opportunità di lavoro e gestire efficacemente il processo di candidatura e di selezione
- Esplorare alternative e promuovere opportunità per migliorare la propria carriera formativa e professionale
- Gestire efficacemente la fase di negoziazione di un'opportunità lavorativa
- Valutare pro e contro nell'utilizzo di fonti di informazioni formali e informali
- Affrontare e gestire in modo ottimale i cambiamenti e i processi di transizione professionale

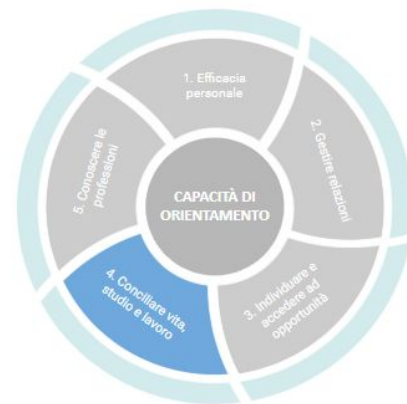


Competenze orientative

CONCILIARE VITA, STUDIO E LAVORO

Questa area si concentra sulla relazione tra lavoro, studio e vita personale e include la capacità delle persone di gestire una positiva progressione di carriera, raggiungendo un equilibrio ottimale tra vita privata, lavoro e apprendimento permanente.

- Decidere e pianificare i propri obiettivi di vita e di sviluppo della propria carriera formativa e professionale
- Gestire i propri obiettivi, il proprio tempo e le proprie risorse personali in modo ottimale
- Adottare un approccio innovativo e creativo nella gestione del proprio lavoro, dei propri percorsi di formazione, della propria vita
- Mantenere un giusto equilibrio tra la propria vita, il proprio lavoro, la propria formazione
- Essere in grado di affrontare le avversità e i cambiamenti che si presentano nella vita e nella carriera formativa e professionale
- Monitorare il proprio percorso formativo e lavorativo

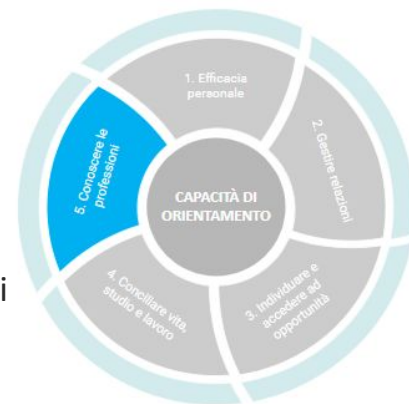


Competenze orientative

CONOSCERE LE PROFESSIONI

Questa area si focalizza, da una parte, sulla conoscenza del mondo produttivo e delle professioni e dall'altra, sulla necessità che le persone riconoscano che il lavoro e l'apprendimento sono influenzati e condizionati da differenti fattori esterni di tipo sociale, economico e politico.

- Identificare le professioni che meglio corrispondono con le proprie caratteristiche
- Comprendere e valutare l'andamento dell'economia in riferimento alle proprie scelte professionali
- Comprendere e valutare come i cambiamenti socio-politici influiscono sulla propria vita e sulla propria carriera formativa e professionale
- Interpretare le regole del contesto organizzativo
- Comprendere come la vita, l'apprendimento e il lavoro cambiano nel tempo
- Agire attivamente nella propria comunità
- Identificare, affrontare e valorizzare eventi fortuiti e inaspettati, sia positivi che negativi
- Identificare e valutare opportunità formative e professionali in altri contesti geografici



Quali apprendimenti?

LIVELLI DI INTERVENTO

DIDATTICA ORIENTATIVA

Curricolo scolastico



Competenze chiave europee

ORIENTAMENTO FORMATIVO

Moduli orientativi



Competenze orientative

1.3 Un framework per la progettazione

Quali apprendimenti?

LIVELLI DI INTERVENTO

DIDATTICA ORIENTATIVA

Quotidianità scolastica

Intervento diffuso

Valenza orientativa delle discipline

Curricolo scolastico



COMPETENZE CHIAVE EUROPEE

ORIENTAMENTO FORMATIVO

Interventi «ad hoc»

Intervento mirato

Sviluppo competenze orientative

Moduli orientativi



COMPETENZE ORIENTATIVE

Il problema



LA SCUOLA PROMUOVE COMPETENZE?

Nelle istituzioni scolastiche generalmente [...] insegnanti e studenti non sono disposti ad assumere i rischi del comprendere e si accontentano dei più sicuri «compromessi delle risposte corrette».

«compromessi delle risposte corrette»

**RIPRODURRE/APPLICARE
I SAPERI APPRESI**

Prove di conoscenza/abilità

«rischi del comprendere»

**UTILIZZARE/RIELABORARE
I PROPRI SAPERI**

Prove di competenza

Il problema

LA SCUOLA PROMUOVE COMPETENZE?

Un giorno John Dewey entrò in una classe e chiese ai ragazzi «Immaginate di scavare un buco nel terreno andando sempre più in profondità: cosa pensate di trovare?» Non ricevendo alcuna risposta ripeté la domanda senza ottenere neanche stavolta risposta alcuna. L'insegnante di classe rimproverò il Dottor Dewey: «Sta facendo la domanda sbagliata!»; si rivolse poi alla classe e chiese «Qual è lo stato del centro della terra?». Al che la classe rispose all'unisono. «Fusione eruttiva».

«compromessi delle risposte
corrette»

**RIPRODURRE/APPLICARE
I SAPERI APPRESI**

Prove di conoscenza/abilità

«rischi del comprendere»

**UTILIZZARE/RIELABORARE
I PROPRI SAPERI**

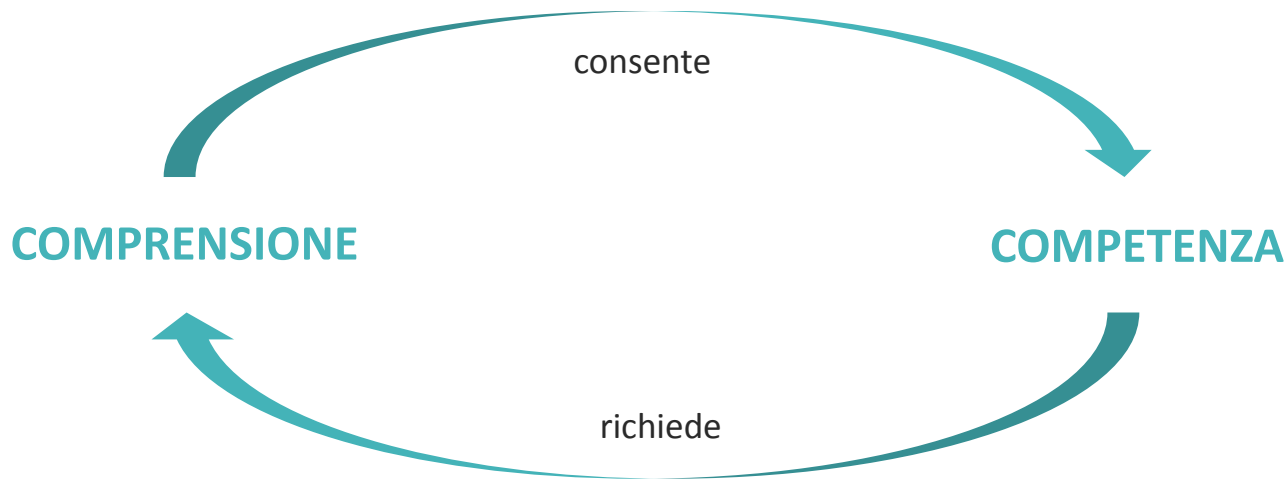
Prove di competenza

Focus sulla comprensione

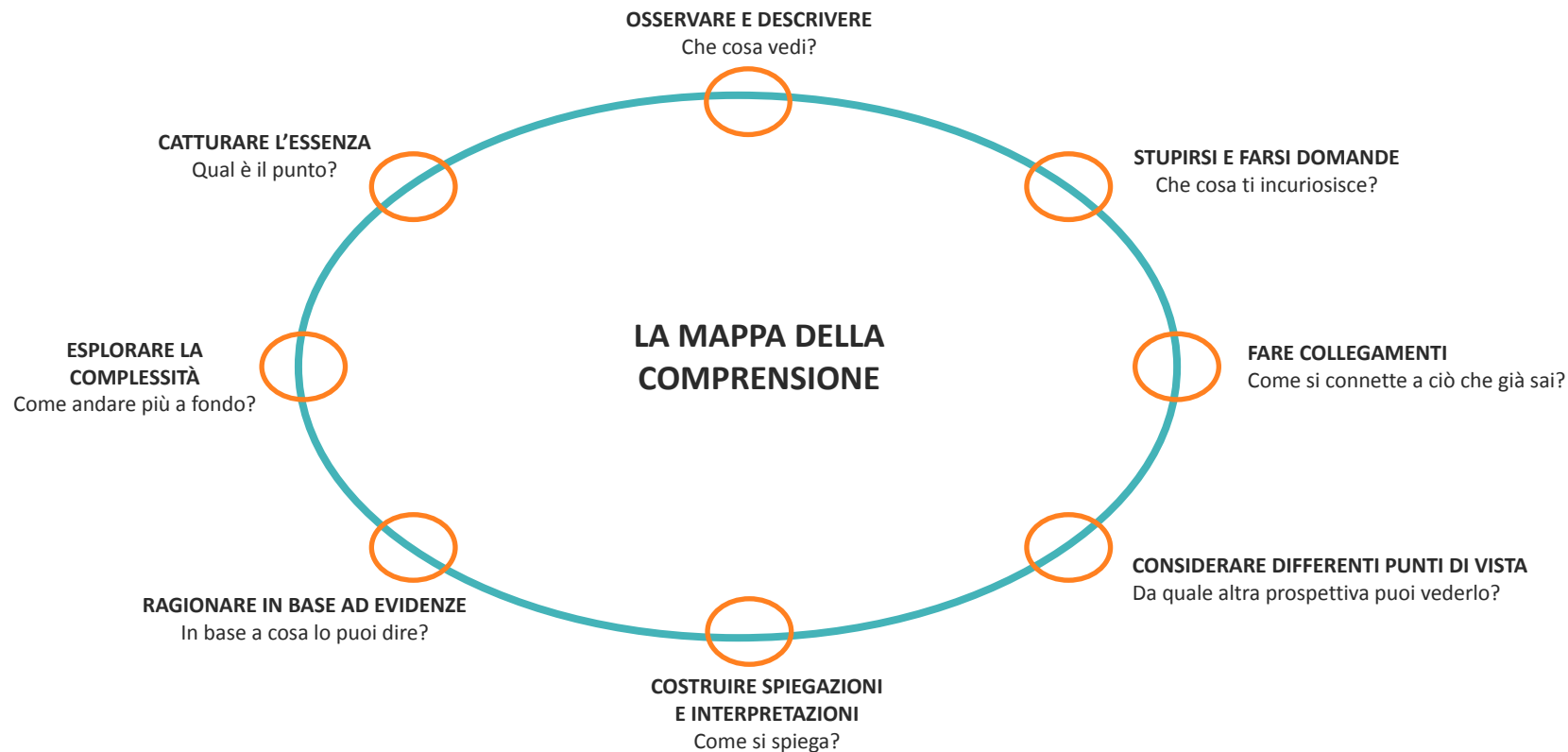
**COMPRENSIONE
PROFONDA**

=

Capacità di comprendere il senso e trasferire i propri apprendimenti nei contesti di vita

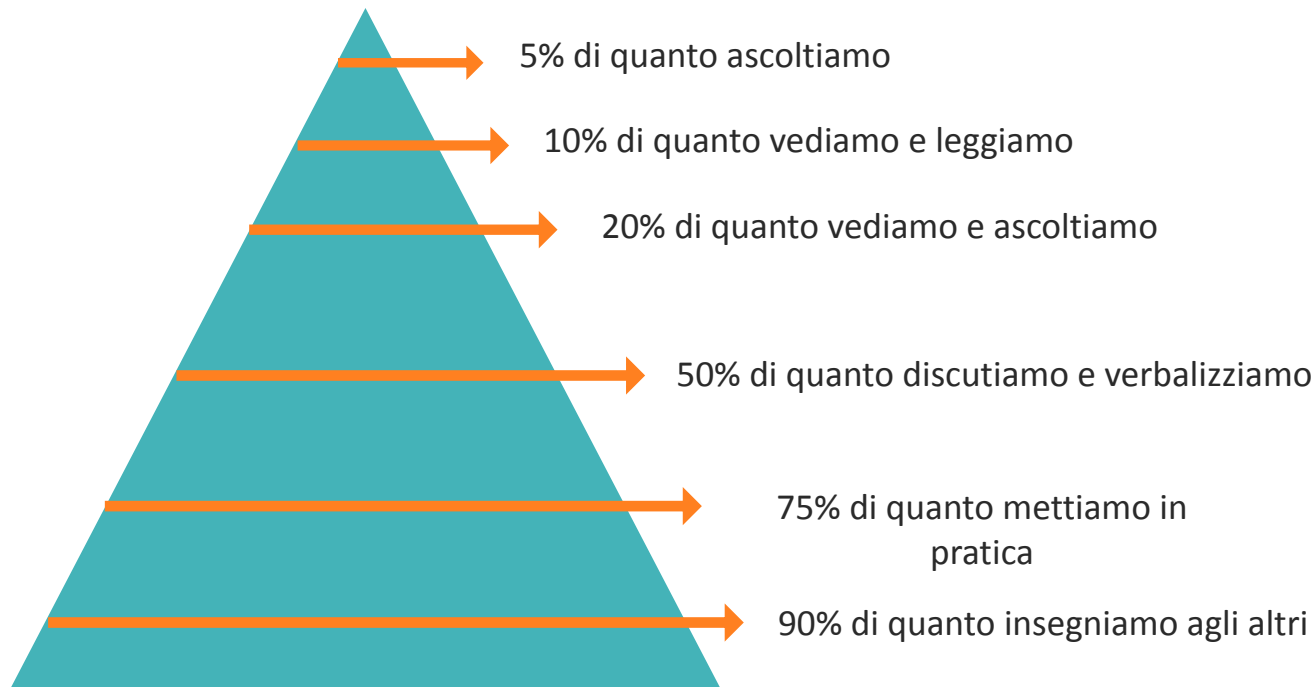


Focus sulla comprensione



Focus sulla comprensione

SVILUPPIAMO UNA COMPRENSIONE PROFONDA ASSIMILANDO IL:



Progettazione a ritroso

SI SPOSTA IL BARICENTRO DELLA PROGETTAZIONE

Dalla centralità dei
contenuti di sapere



Alla centralità
delle competenze

Dalle risposte

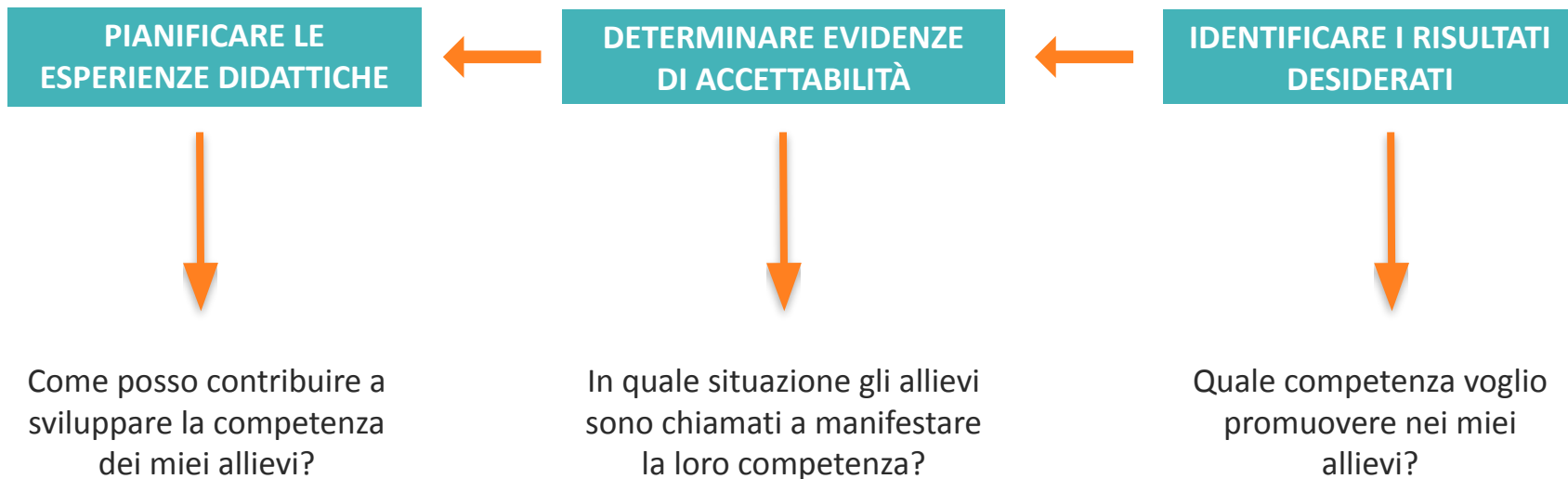


Alle domande

*«Se il libro di testo contiene le risposte
allora quali sono le domande che hanno condotto a tali risposte?»*

Progettazione a ritroso

STRUTTURA PROGETTUALE



Progettazione a ritroso

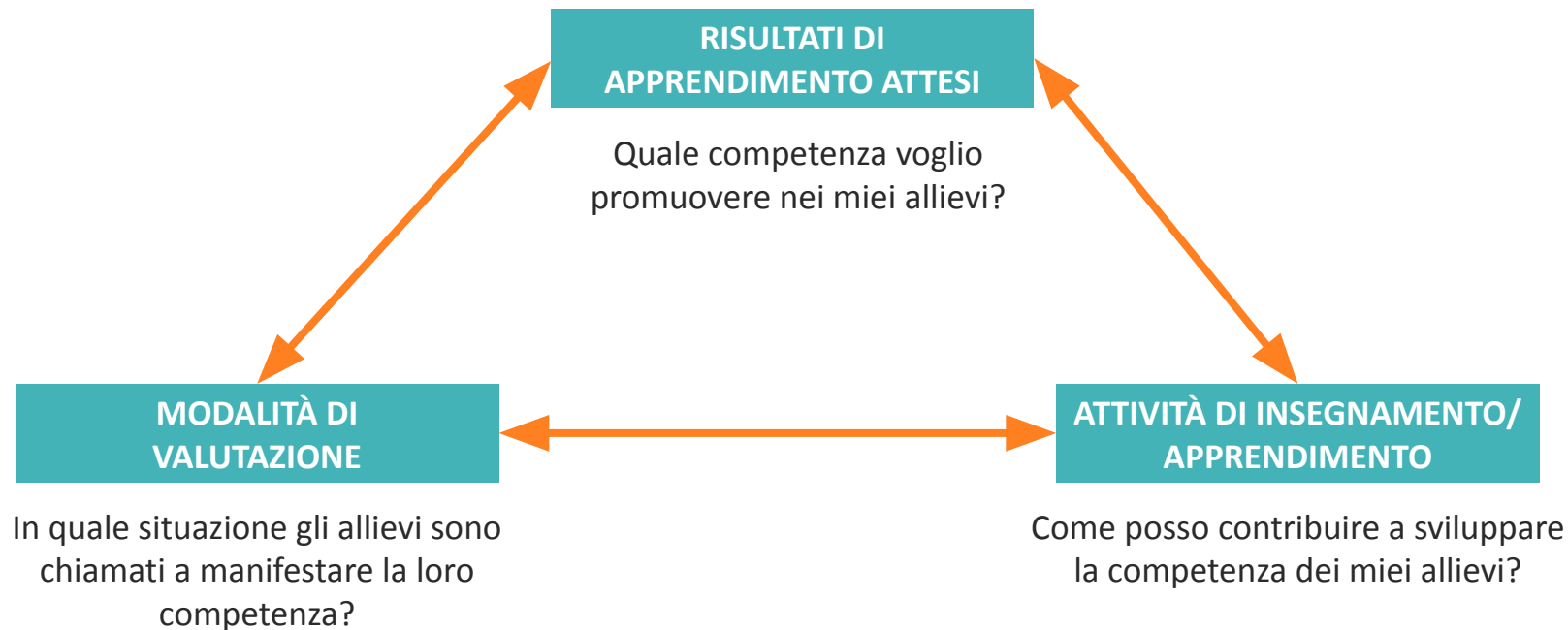
IL TRIANGOLO DI BIGGS



PRINCIPIO DI COERENZA PROGETTUALE

Progettazione a ritroso

IL TRIANGOLO DI BIGGS



Progettazione a ritroso

TRATTI QUALIFICANTI

Orientarsi verso un traguardo di competenza focus

Centrarsi su domande chiave

Strutturarsi come ciclo di apprendimento

Integrare attività in presenza e attività a distanza

Assumere la valutazione come risorsa per l'apprendimento

Fornire un approccio strategico alla progettazione

1.4 Pianificare un ciclo di apprendimento

Progettazione a ritroso

STRUTTURA PROGETTUALE



Progettazione a ritroso

Orientarsi verso un traguardo di competenza focus

Centrarsi su domande chiave

Strutturarsi come ciclo di apprendimento

Integrare attività in presenza e attività a distanza

Assumere la valutazione come risorsa per l'apprendimento

Fornire un approccio strategico alla progettazione

Ciclo di apprendimento

Attivazione degli allievi

Apprendimento situato

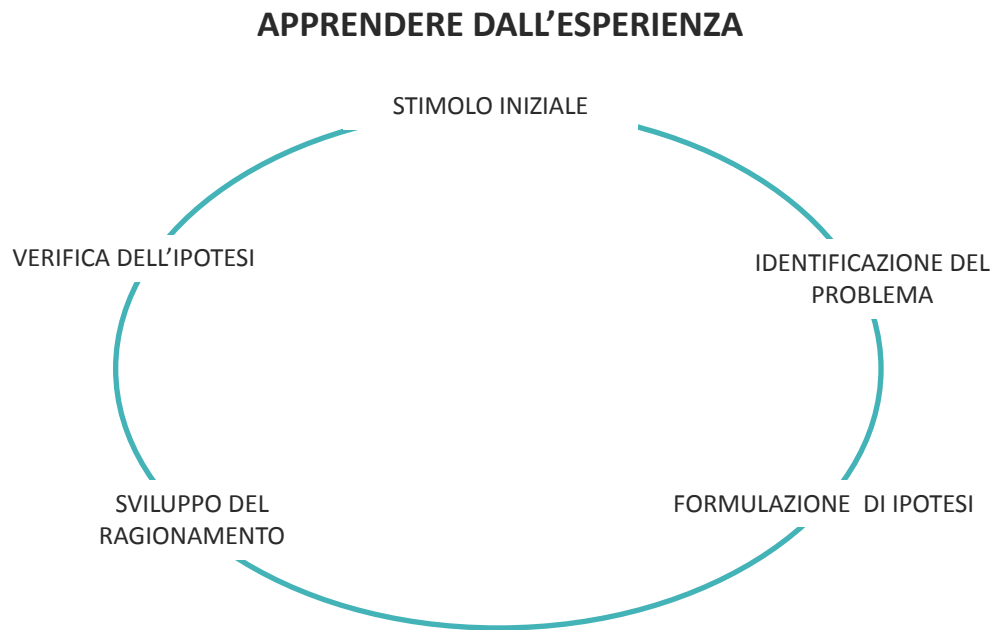
Circolarità azione-riflessione

Valorizzazione interazioni orizzontali

Attenzione al senso dell'esperienza apprenditiva

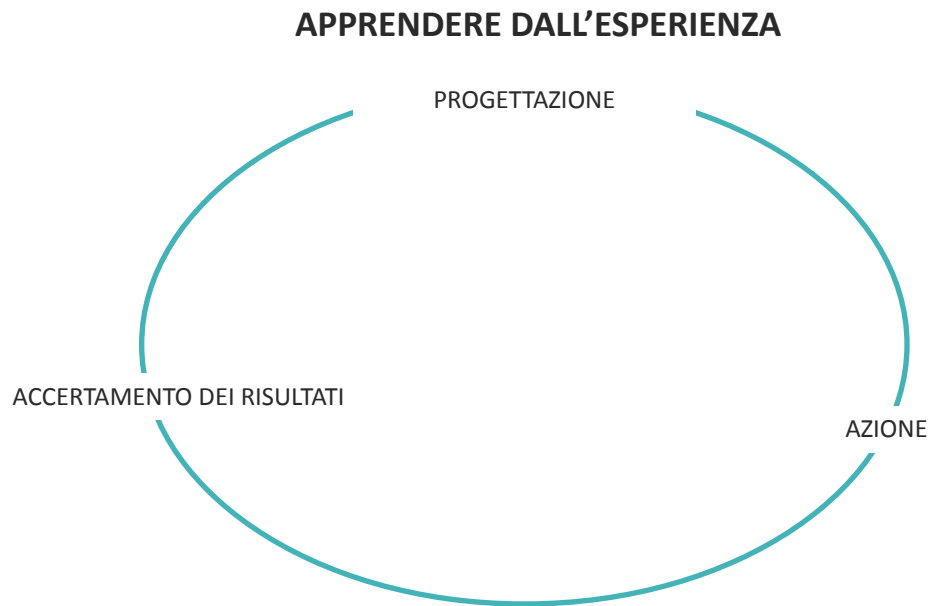
Insegnante come regista

Ciclo di apprendimento



J. Dewey, *How we think*, 1933

Ciclo di apprendimento



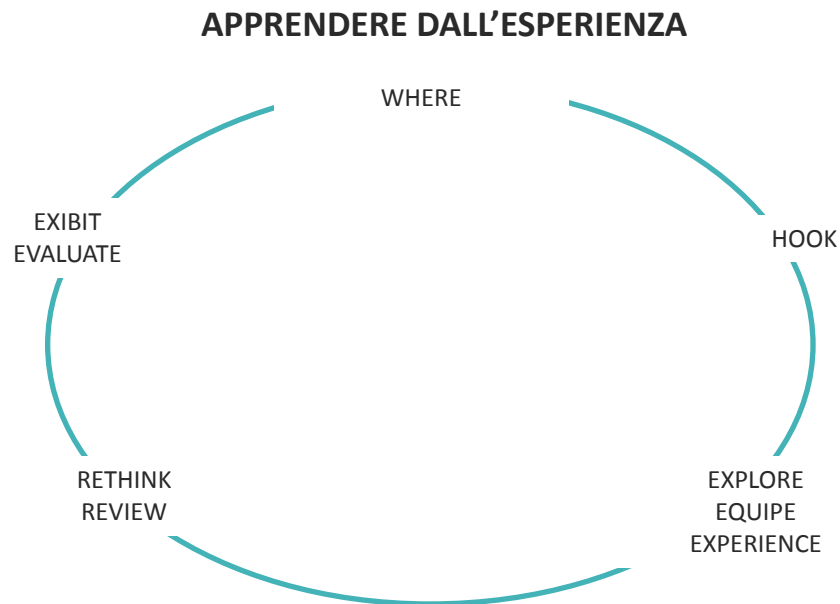
K. Lewin, *Action Research*, 1946

Ciclo di apprendimento



D. Kolb, *Experiential learning*, 1975

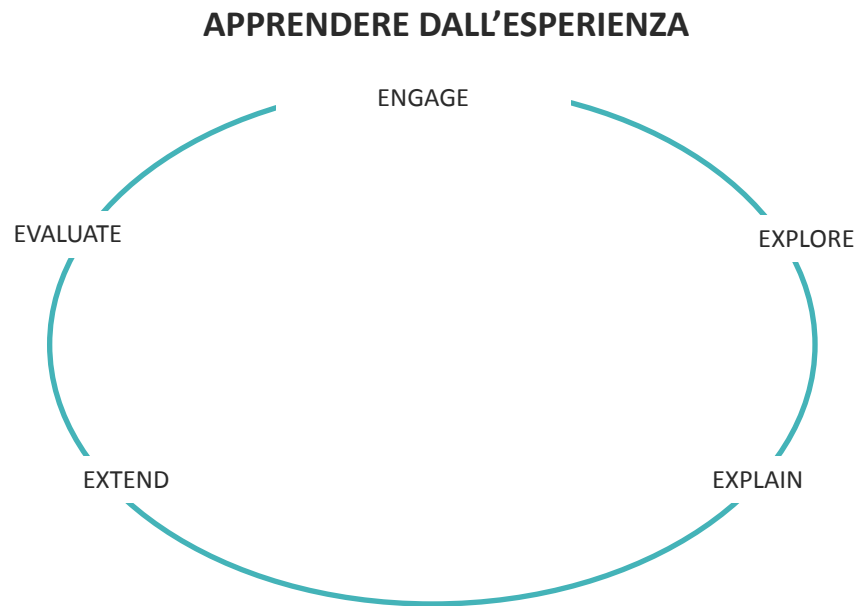
Ciclo di apprendimento



Modello WHERE

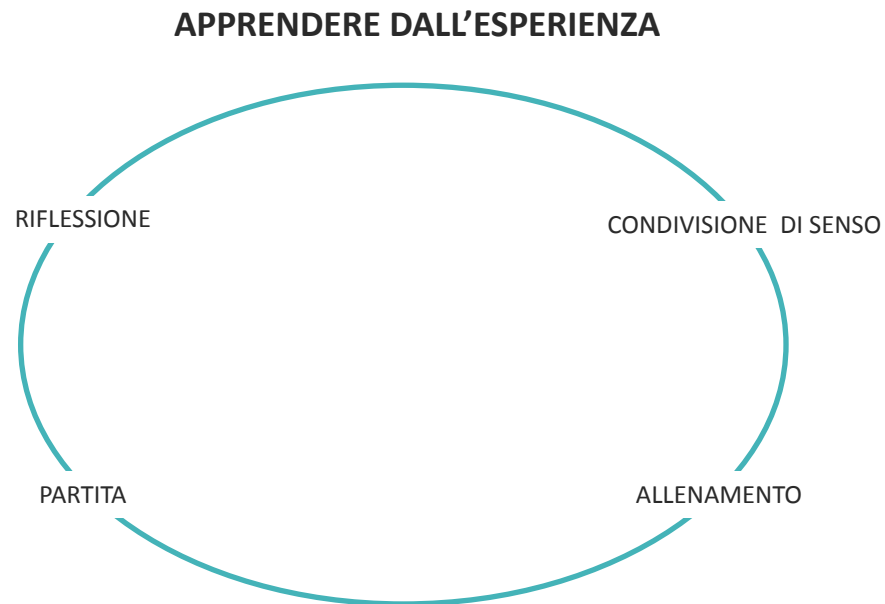
G. Wiggins-J. Mc Tighe, *Understanding by Design*, 1998)

Ciclo di apprendimento

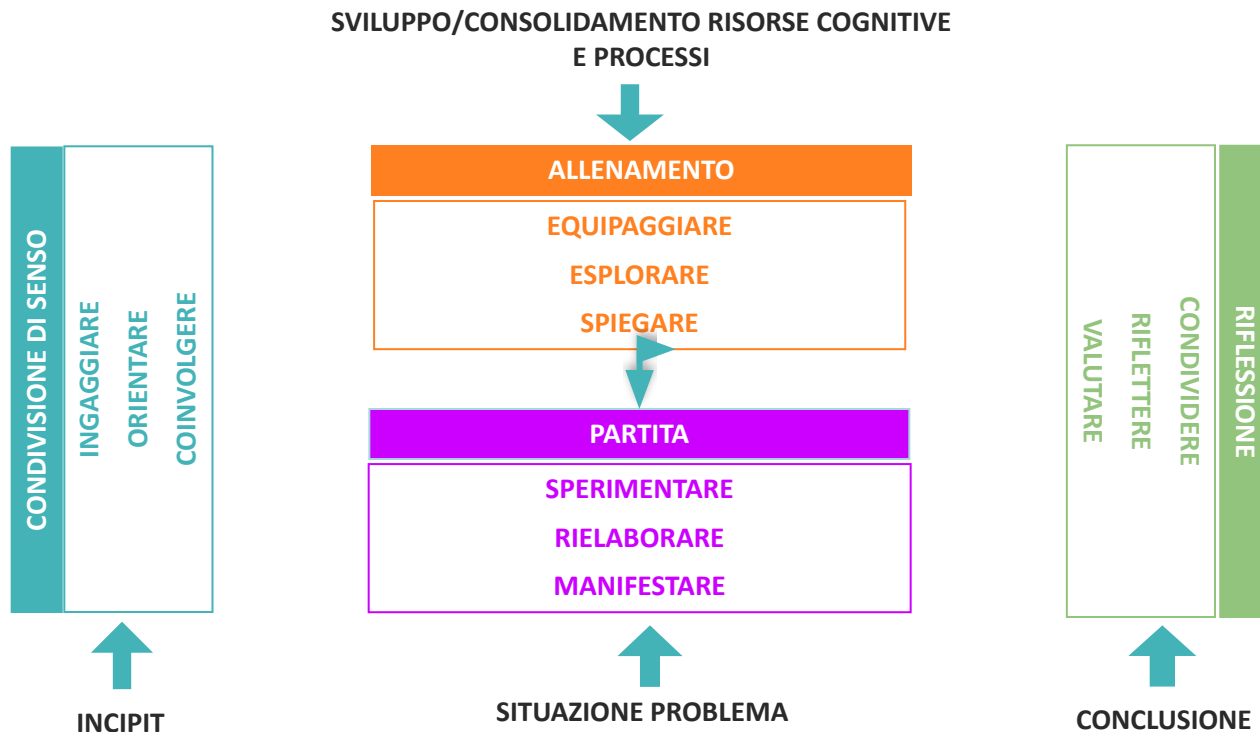


Modello delle 5 E (2008)

Ciclo di apprendimento



Ciclo di apprendimento



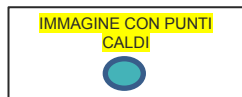
Ciclo di apprendimento

STRUTTURA UdA	Wiggins-McTighe - MODELLO WHERE	HyperDocs - MODELLO 5 E	HyperDocs - RIVISITAZIONE 5 E
Condivisione di senso	Where (Dove) Hook (Agganciare)	Engage (Ingaggiare/coinvolgere)	Engage (Ingaggiare/coinvolgere)
Allenamento	Explore (Esplorare) Equip (Equipaggiare)	Explore (Esplorare) Explain (Spiegare)	Explore (Esplorare) Explain (Spiegare)
Partita	Experience (Sperimentare) Exhibit (Esibire) Evaluate (Valutare)	Elaborate (Elaborare)	Apply (Applicare)
Riflessione	Rethink (Ripensare) Review (Rivedere)	Evaluate (Valutare)	Share (Condividere) Reflect (Riflettere) Extend (Estendere/trasferire)

Ciclo di apprendimento: un esempio

TRAGUARDO DI COMPETENZA

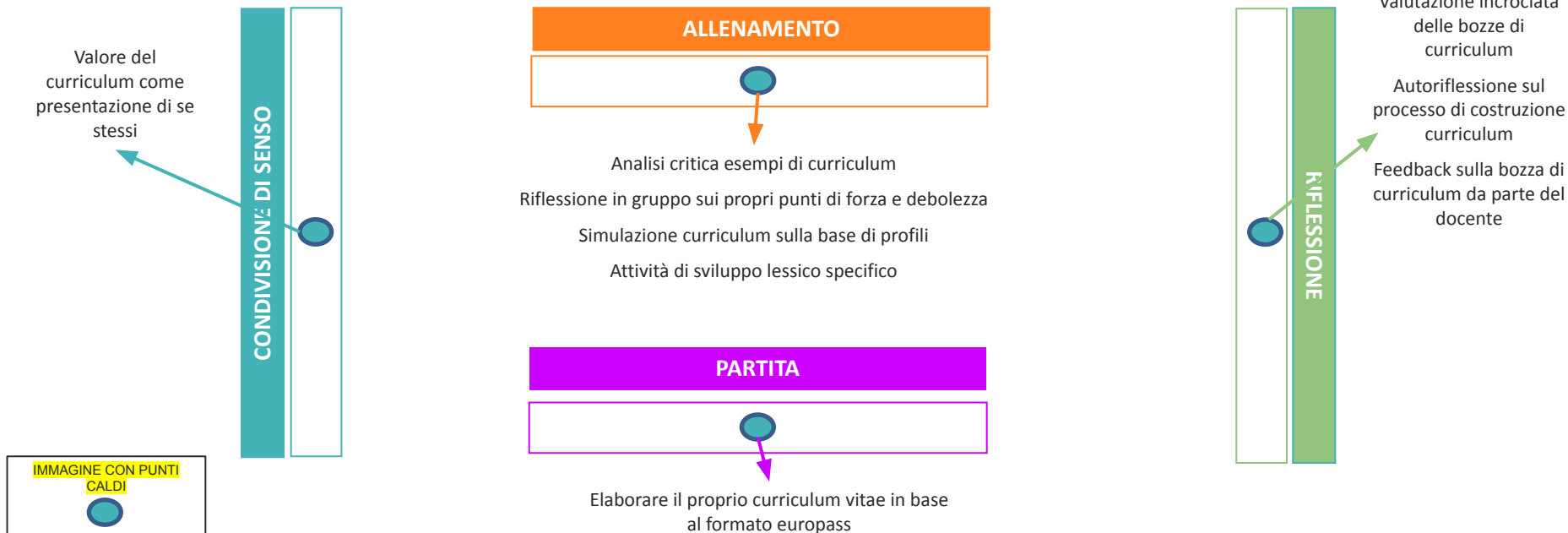
Conoscere se stessi e le proprie capacità



Ciclo di apprendimento: un esempio

TRAGUARDO DI COMPETENZA

Conoscere se stessi e le proprie capacità



MODULO 2

Il potenziale orientativo delle discipline

2.1 Il potenziale orientativo delle discipline?

Facciamo chiarezza

FONTE – *Linee Guida allegate al D.M. n. 323/22*

Al §7, pg. 4

- Si fa riferimento a moduli di orientamento formativo di 30 ore;
- Si specifica che «**non vanno intesi come il contenitore di una nuova disciplina o di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre**. Sono invece uno strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa»

Le dimensioni dell'orientamento

Informativa



Mondo



Formativa



Sé

Cosa si intende per orientamento formativo?

La finalità ultima delle azioni di orientamento formativo è dotare gli individui della capacità di **operare scelte consapevoli**, valorizzando le proprie risorse e definendo obiettivi.

L'orientamento formativo educa individui capaci di **proiettare la propria vita**.

L'orientamento formativo genera **empowerment**, ovvero quell'insieme di azioni che **accrescono il potere** di un soggetto sulla propria vita e sulle proprie scelte.



Educare all'autorealizzazione

La didattica orientativa dunque mette al centro la persona in divenire ed educa all'autorealizzazione attraverso:

- La **scoperta di sé**
- La propria **valorizzazione**
- L'**autoeducazione**
- La **progettualità** intenzionale.

Non si attua l'orientamento formativo in 30 ore annue, ma **nella quotidianità dell'azione didattica.**



Dalle Linee Guida...

Al §7, pg. 4

«L'attività didattica in ottica orientativa è organizzata a partire dalle esperienze degli studenti, **con il superamento della sola dimensione trasmissiva delle conoscenze e con la valorizzazione della didattica laboratoriale**, di tempi e spazi flessibili, e delle opportunità offerte dall'esercizio dell'autonomia.»



La didattica orientativa

Si definisce orientativa un'attività didattica in cui sono compresenti obiettivi di apprendimento curricolari e obiettivi di orientamento formativo.

La proposta delle prossime videolezioni di questo corso è di sviluppare i moduli orientativi in base ai principi della didattica orientativa.

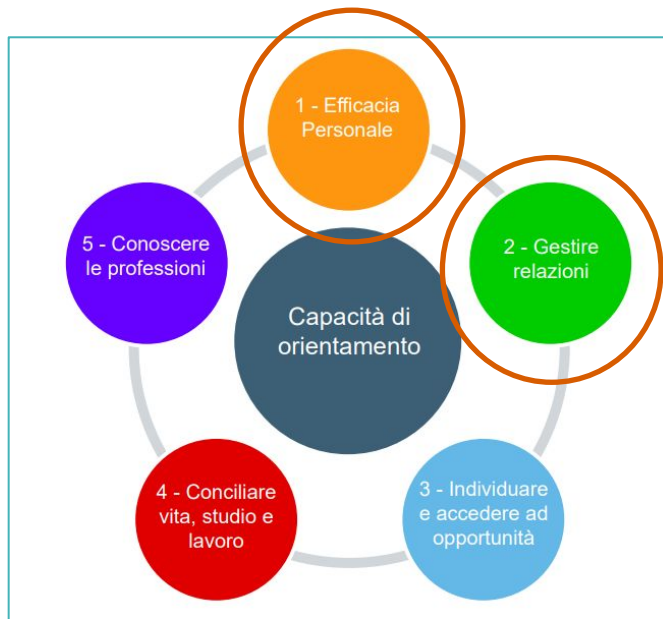
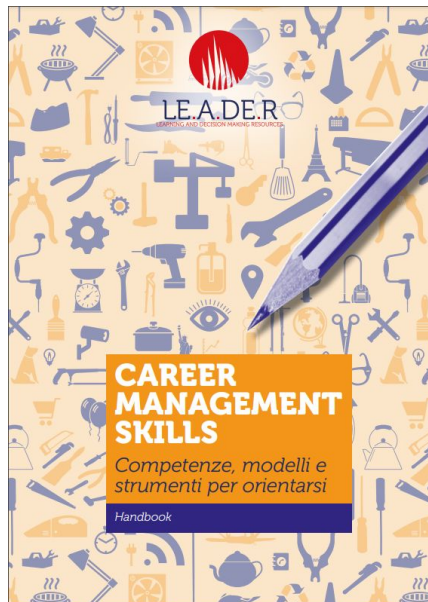
Attraverso:

- 1 I principi metodologici della didattica orientativa
- 2 Un metodo di progettazione
- 3 Il potenziale formativo delle discipline

I principi metodologici della didattica orientativa

I principi metodologici della didattica orientativa

FONTE: www.leaderproject.eu



1- Efficacia personale

Conosco me stesso e le mie capacità

- Conosco i miei punti di forza e di debolezza, il mio funzionamento cognitivo

Identifico i miei punti di forza e affronto le mie debolezze

- So con chiarezza dove ho bisogno di migliorare e mi impegno attivamente per farlo

Prendo delle decisioni efficaci

- Assumo decisioni consapevoli, analizzando razionalmente la situazione

Affronto gli ostacoli e ho un atteggiamento positivo verso il futuro

- Sono resiliente, certo delle mie possibilità di miglioramento

Individuo soluzioni per raggiungere i miei obiettivi

- So pensare in modo critico, creativo e divergente

Definisco obiettivi efficaci e sostenibili

- So formulare obiettivi SMART

Valuto la distanza/vicinanza tra le mie competenze e quelle richieste

- Comprendo le mie possibilità di impiego e mi impegno per migliorarle

Orientamento informativo
e P.C.T.O

2- Gestire relazioni

Interagisco con sicurezza e in modo efficace con altri

- So interagire e comunicare nei diversi contesti e con persone di diverso tipo

Costruisco relazioni e contatti personali utili a sviluppare la mia carriera lavorativa

- So costruire reti, contatti e relazioni

Gestisco relazioni e reti anche attraverso l'uso del digitale e dei social network

- So costruire e gestire la mia identità digitale

Orientamento informativo
e P.C.T.O

3- Individuare ed accedere ad opportunità

Apprendo durante tutto l'arco della vita

Questa competenza permette di identificare i propri bisogni di formazione e individuare adeguati percorsi e opportunità di apprendimento in contesti diversi e durante tutto l'arco della vita. Attraverso l'apprendimento vengono acquisite le capacità, conoscenze, qualificazioni ed esperienze necessarie per migliorare la propria carriera e mantenere un elevato livello di occupabilità

Ricerco attivamente nuove opportunità di lavoro e gestisco efficacemente il processo di candidatura e di selezione

Sviluppare le tue capacità di individuare opportunità lavorative e supportarti nell'acquisizione delle capacità necessarie per la gestione dei colloqui e degli iter di selezione

Esploro alternative e promuovo opportunità per migliorare la mia carriera formativa e professionale

Include la capacità di essere proattivo e creativo nell'esplorazione di percorsi alternativi di sviluppo della tua carriera sfruttando gli eventi fortuiti e cercando nuove opportunità

Gestisco efficacemente la fase di negoziazione di un'opportunità lavorativa

Questa capacità è fondamentale per ottenere le migliori condizioni di lavoro e per sviluppare collaborazioni.



LifeComp



LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>

Gli obiettivi della didattica orientativa

So chi sono

So fare un progetto

So reperire le informazioni

So rispettare tempi e
vincoli



Accetto il fallimento
come tappa di un
percorso

Sono in evoluzione

So assumere decisioni e
scelte

Educare all'autoconoscenza

La principale dimensione metodologica trasversale della didattica orientativa è la **pratica metacognitiva** che promuove autoconoscenza.

Per educare all'autoconoscenza sono necessari:

- la pratica sistematica della **valutazione formativa** e dell'**autovalutazione**;
- la **riflessione** sistematica sull'apprendimento condotta con una molteplicità di strumenti;
- l'uso del **portfolio**.



Educare all'accettazione di sé e alla resilienza

Ciascuno ha lati deboli.

Ciascuno commette errori.

L'errore è parte integrante del processo di apprendimento.

La didattica orientativa educa **all'accettazione dell'errore** e al suo superamento.

Essa pratica:

- Didattica dell'errore
- Restituzione del feedback

E promuove:

- Revisione attiva degli errori
- Piani di lavoro e contratti di apprendimento



Educare ad affrontare il futuro con positività

Solo chi pensa di essere in costante evoluzione e crede nell'impegno per il miglioramento continuo può affrontare il futuro con positività.

La didattica orientativa educa il **mindset dinamico**.

La didattica orientativa fa in modo che ciascuno sia convinto di poter migliorare attraverso l'impegno.



Educare ad affrontare il futuro con positività

Educare ad un **mindset dinamico** deve essere una costante della nostra didattica.

La **riflessione sull'apprendimento** si concentrerà su come ciascun soggetto cambia:

- Prima e dopo l'apprendimento
- Com'ero – Come sono diventato

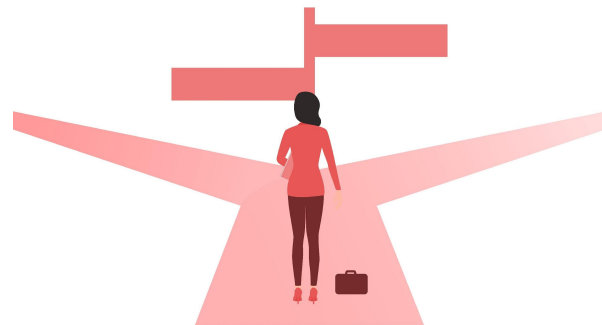
Si farà inoltre attenzione alla comunicazione valutativa e non, per trasmettere sempre il messaggio: **«Puoi farcela!»**



Educare a scegliere

Nella proposta di attività di apprendimento **la didattica orientativa lascia margini di scelta** attraverso :

- Possibilità di scegliere fra materiali, forme possibili, supporti di realizzazione
- Problemi e compiti di realtà in cui sia necessario prendere delle decisioni
- Studi di caso



Educare alla progettualità

Il compito autentico è spesso un progetto.

È fondamentale che la dimensione progettuale emerga e sia resa consapevole e trasparente.

Prima di realizzare qualunque prodotto in un contesto di realtà o di simulazione è fondamentale che lo studente sia guidato attraverso un documento di progettazione che sarà consegnato insieme al prodotto.

La progettualità educa anche al rispetto di vincoli e tempi.



Un metodo di progettazione dei moduli orientativi

Come realizzare i moduli orientativi con le discipline: un metodo di lavoro

1

Creare un gruppo di lavoro multidisciplinare

Come realizzare i moduli orientativi con le discipline: un metodo di lavoro

1

Creare un gruppo di lavoro multidisciplinare

2

Analizzare e selezionare, anno per anno, le competenze orientative che si desidera raggiungere

Come realizzare i moduli orientativi con le discipline: un metodo di lavoro

- ① Creare un gruppo di lavoro multidisciplinare
- ② Analizzare e selezionare, anno per anno, le competenze orientative che si desidera raggiungere
- ③ Procedere (in sede di dipartimenti) all'analisi disciplinare per portare in luce in che modo la disciplina concorre alle competenze scelte

Come realizzare i moduli orientativi con le discipline: un metodo di lavoro

- ① Creare un gruppo di lavoro multidisciplinare
- ② Analizzare e selezionare, anno per anno, le competenze orientative che si desidera raggiungere
- ③ Procedere (in sede di dipartimenti) all'analisi disciplinare per portare in luce in che modo la disciplina concorre alle competenze scelte
- ④ Progettare, all'interno del gruppo di lavoro, una o più Unità di Apprendimento multidisciplinari fino alla concorrenza delle 30 ore

Come realizzare i moduli orientativi con le discipline: un metodo di lavoro

- ① Creare un gruppo di lavoro multidisciplinare
- ② Analizzare e selezionare, anno per anno, le competenze orientative che si desidera raggiungere
- ③ Procedere (in sede di dipartimenti) all'analisi disciplinare per portare in luce in che modo la disciplina concorre alle competenze scelte
- ④ Progettare, all'interno del gruppo di lavoro, una o più Unità di Apprendimento multidisciplinari fino alla concorrenza delle 30 ore
- ⑤ Monitorare in itinere l'andamento delle U.D.A. e valutare a fine anno eventuali criticità e possibilità di miglioramento

Un esempio

Curricolo orientativo per un Liceo Scientifico

Classe Prima	Io a scuola	Conosco me stesso e le mie capacità; affino un metodo di studio.	Lettere, Materie STEM
Classe Seconda	Io divento	Affronto con positività le mie debolezze e miei ostacoli per migliorare.	Lettere, Scienze Motorie e Sportive, Matematica
Classe Terza	La scienza e il mio mondo	Il metodo scientifico mi orienta nel mondo	Scienze, Matematica, Fisica, Filosofia, Storia
Classe Quarta	L'impresa e il mio mondo	Conosco il lavoro, l'impresa e interpreto il contesto organizzativo	Lettere, Storia, Filosofia, integrato con P.C.T.O.
Classe Quinta	La mia responsabilità nel mondo	Pianifico i miei obiettivi di sviluppo in un'ottica di responsabilità individuale	Letteratura, Filosofia, Scienze – Percorso con il tutor

Come si lavora con le discipline

- Il modello è quello dell'U.D.A.
- Ogni disciplina concorre con i principi metodologici della didattica orientativa
- Le metodologie didattiche sono quelle per l'apprendimento attivo (laboratorio, costruzione della conoscenza, osservazione, gruppo, scoperta, progettazione, ecc...)
- Il prodotto atteso è di tipo autentico (capolavoro...)

Il potenziale orientativo delle discipline

Quando una disciplina diventa orientativa?

Quando costruisce situazioni problematiche alle quali si possa rispondere attraverso la disciplina o ricostruendo percorsi epistemologici



Come si lavora con questa disciplina?

Quando si propone come una lente per osservare la realtà presente o come una chiave per aprirne la comprensione



Come può aiutarmi a capire il mondo?

Quando mette in relazione l'allievo con l'universo reale della disciplina



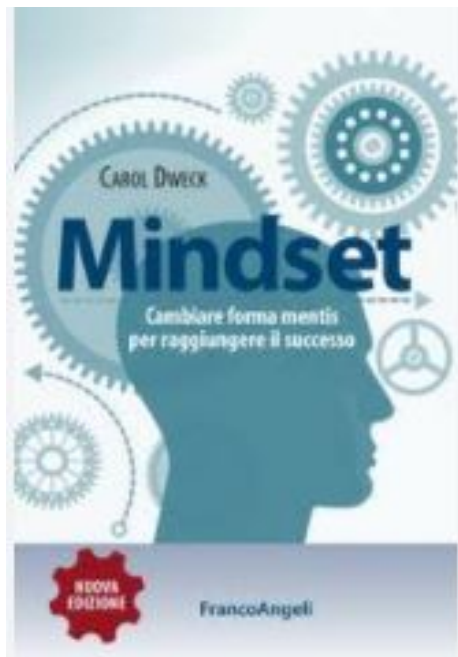
A cosa può servirmi?
Come impatta nella mia vita? Mi interessa?

2.1 Materiali extra

Il mindset dinamico

Sviluppare fiducia nelle proprie
potenzialità

Se vuoi approfondire questo tema leggi



Carol Dweck – docente di psicologia presso la Stanford University ha coniato il concetto di *mindset*

Non basta voler fare...bisogna credere di esserne capaci!

- ❑ Il nostro modo di percepire l'**intelligenza e le capacità** influenza la nostra motivazione all'**impegno**
- ❑ Se si interpreta l'intelligenza come un **corredo dato ed imm modificabile** non si è motivati ad impegnarsi
- ❑ Se, al contrario, si è convinti che l'**intelligenza si possa sviluppare** con l'allenamento, la disponibilità all'impegno aumenterà



Diversi mindset

Mindset dinamico

(Teoria incrementale dell'intelligenza)

È tipico di chi crede di poter sviluppare le proprie capacità e la propria intelligenza attraverso l'impegno.

Mindset statico/fisso

(Teoria entitaria dell'intelligenza)

È tipico di chi crede che si nasca con delle capacità date ed imm modificabili.



Diversi studenti!

MINDSET FISSO/STATICO

Voglio dimostrare di essere intelligente!

Evito lo sforzo perchè se devo sforzarmi vuol dire che non sono abbastanza intelligente...

L'errore misura il mio valore e dimostra la mia incapacità...

MENTALITÀ DINAMICO

Voglio imparare per farcela!

Mi sforzo perché voglio farcela a tutti i costi!

Sbagliando si impara!

Se affronto una sfida è normale sbagliare!

Le ricerche di Dweck

MINDSET FISSO/STATICO

Orientamento alla PERFORMANCE



MINDSET DINAMICO

Orientamento al COMPITO



Che cosa succede agli studenti con mindset fisso?

- Evitano la sfida per paura di non sembrare intelligenti
- Possono mostrarsi annoiati
- Possono manifestare atteggiamenti di aperto rifiuto per non rivelare difficoltà o insuccessi
- Sono sfuggenti...



Come si acquisiscono le teorie sull'intelligenza?

- Attraverso messaggi ripetuti, verbali e non;
- Attraverso i comportamenti degli adulti significativi;
- Attraverso il linguaggio valutativo.



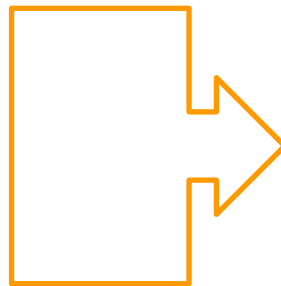
Le parole hanno un peso, evitiamo quelle nocive!

«Brava, ben fatto, sei molto intelligente!»

«Sei portata per questa materia!»

«Ottimo! Hai risposto prima di tutti gli altri!»

«Hai grandi capacità!»



Sono tutti messaggi
che valorizzano le
capacità

E alimentano la teoria
entitaria
dell'intelligenza

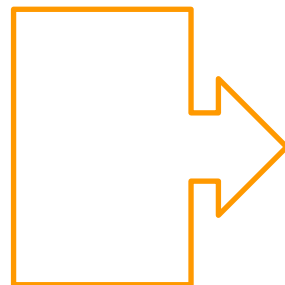
Le parole hanno un peso, pronunciamo quelle utili!

«Brava, ben fatto, ti sei impegnata al massimo!»

«Molto bene! Ricordi quanto sembrava difficile all'inizio?»

«Hai fatto progressi, sono molto soddisfatta!»

«Stai imparando davvero bene!»



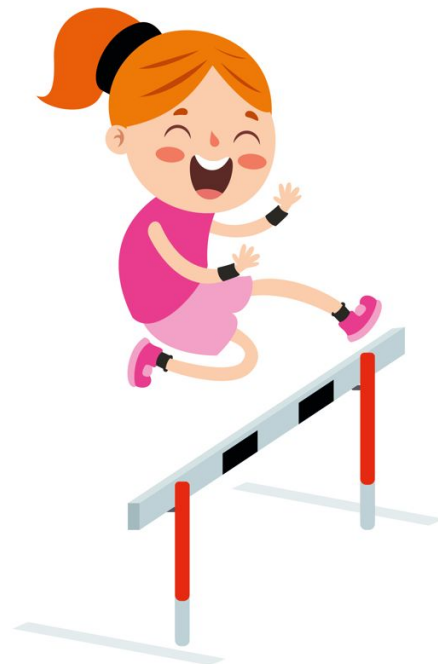
Sono tutti messaggi
che valorizzano
l'impegno

E alimentano la teoria
incrementale
dell'intelligenza

Possiamo educare (e modificare) il mindset?

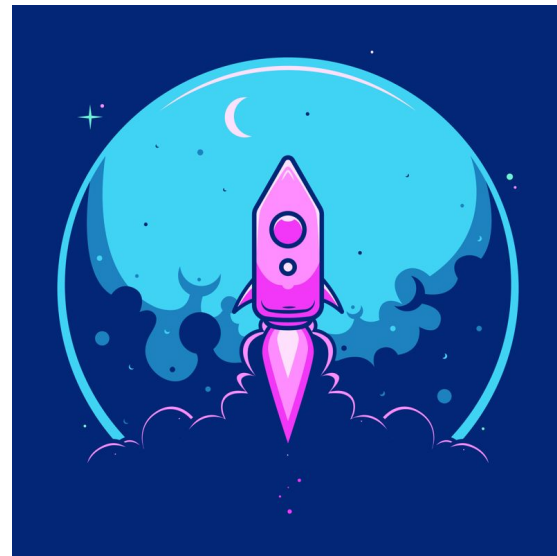
La risposta è sì!

È possibile orientare gli studenti verso una mentalità di sviluppo costruendo un ambiente di apprendimento che li renda consapevoli dell'apprendimento e dei suoi meccanismi, che offra adeguato sostegno all'apprendimento, non penalizzi l'errore e pratichi la valutazione formativa.



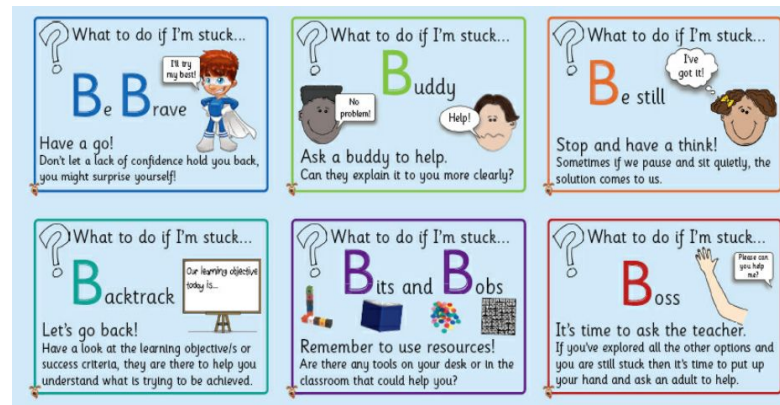
Cosa fare in sintesi?

- Insegnare come si apprende
- Favorire esperienze di successo
- Aumentare le occasioni di apprendimento attivo
- Usare l'errore come occasione di apprendimento
- Praticare la valutazione formativa e l'autovalutazione
- Usare le potenzialità del gruppo



Insegnare come si apprende

- Il caso dei tassisti londinesi
- Filmato: Fallimenti famosi
- Filmati sulle connessioni neurali
- Gioco: Metti in ordine le intelligenze
- Libri ad hoc
- Non lo so fare (ancora!)
- Poster e cartelloni motivazionali



Tratto da www.tpet.co.uk

Favorire esperienze di successo

La motivazione è correlata alla percezione di **auto-efficacia** e **competenza**



1. Un **curricolo** graduale ed equilibrato
2. Costruire **sfide ottimali** e lavorare nella zona di sviluppo prossimo per generare successo
3. Fornire **supporto**



Aumentare occasioni di apprendimento attivo

- Le attività di apprendimento attivo (esplorazione, manipolazione, costruzione, produzione, problemi aperti) generano un elevato coinvolgimento.
- Tutti gli studenti devono avere un ruolo in queste attività per percepire la propria utilità e la propria competenza.
- **Ritagliare il ruolo giusto per ciascuno studente o permettere la scelta**



Usare l'errore come occasione di apprendimento

- Insegnare a partire dall'errore o cogliere l'errore quando si manifesta
- Offrire sempre feedback articolati
- Permettere di rifare un lavoro sbagliato
- Creare un ambiente di apprendimento che permetta agli studenti di sentirsi liberi di sbagliare



Praticare la valutazione formativa

- Incorporare la **valutazione** nella pratica didattica rendendola uno **strumento per generare apprendimento**
- Insegnare l'**autovalutazione** per l'**auto-regolazione**
- Gestire il **feedback** in modo ottimale



Usare le potenzialità del gruppo

- Per dare e ricevere feedback tra pari
- Per ricevere insegnamento dai pari
- Per non sentirsi giudicati
- Per fare esperienza degli errori altrui



2.2 La didattica orientativa in matematica e fisica: un modulo orientativo

Quali competenze?

Dalle 8 competenze chiave europee del 2018:

- competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie;
- e una competenza trasversale ovvero la competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare che si riferisce alla capacità di gestire il proprio apprendimento, di condurre una vita sana dal punto di vista fisico e mentale, per creare le condizioni adatte a lavorare bene in gruppo, agire in situazioni di complessità e gestire le dinamiche interpersonali in un'ottica inclusiva e costruttiva.

Dal DigComp 2.2 area di competenza 5: risolvere problemi.

Dal Framework Europeo LifeComp: imparare ad imparare ovvero:

- mentalità di crescita: credere nel potenziale proprio e degli altri di imparare e progredire continuamente;
- pensiero critico: capacità di valutare informazioni e argomenti per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative;
- gestione dell'apprendimento: pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento.

Dal quadro europeo dell'imprenditorialità ENTRECOMP: autoconsapevolezza e autoefficacia, motivazione e perseveranza, lavorare con gli altri.

Competenza matematica

La **competenza matematica** è la *capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematici per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane.*

Si basa sulla padronanza della competenza aritmetico-matematica e comporta la capacità di e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero e di presentazione: formule, modelli, costrutti, grafici, diagrammi.

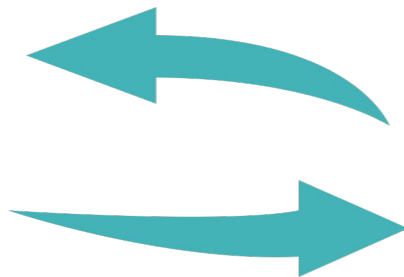
Ogni aspetto della matematica contribuisce: l'algebra e l'analisi matematica cruciali per la risoluzione di problemi, la geometria e la risoluzione di problemi spaziali, la statistica e la probabilità che riguardano la raccolta e l'interpretazione dei dati attorno a noi e può essere applicata per raccogliere informazioni sulle opportunità di carriera, i trend del settore e le esigenze del mercato del lavoro.

Competenza matematica

Ma ancor di più, ci piace pensare ad una competenza matematica più ampia e profonda, epistemologica, essa ha a che fare con:

- Le relazioni tra gli oggetti
- La logica
- La modellizzazione
- La risoluzione di problemi
- Il rigore.

MATEMATICA
PER
ORIENTARSI



ORIENTARSI ALLA
MATEMATICA
(o a sue applicazioni)

La matematica per ORIENTARSI

- **Analisi critica:** il metodo matematico promuove la capacità di valutare le informazioni in modo critico. Questa abilità è utile per esaminare in modo obiettivo le opzioni di carriera, pesando i pro e i contro di ciascuna.
- **Risoluzione dei problemi:** il pensiero matematico incentiva a trovare soluzioni efficienti ai problemi. Questa abilità può essere applicata per affrontare ostacoli o sfide nel processo decisionale sull'orientamento professionale.
- **Pianificazione e organizzazione:** nella matematica, la pianificazione è spesso necessaria per risolvere problemi complessi. Questa competenza si traduce nella capacità di pianificare e organizzare un percorso di carriera, stabilendo obiettivi e strategie.

La matematica per ORIENTARSI

- **Modellizzazione:** nel metodo matematico, si costruiscono modelli per rappresentare situazioni complesse. Questa abilità può essere applicata per modellare le aspettative e le possibilità di carriera, aiutando a prendere decisioni informate.
- **Sistematicità:** La matematica richiede spesso di seguire procedure sistematiche. Questa abilità può essere utile nell'analizzare un'ampia gamma di opzioni di carriera in modo metodico.
- **Ricerca e raccolta di dati:** Il metodo matematico include la raccolta e l'analisi dei dati. Questa competenza può essere applicata per raccogliere informazioni sulle opportunità di carriera, i trend del settore e le esigenze del mercato del lavoro.

Competenza in scienze

La competenza in scienze si riferisce alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l'insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l'osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo.

Con la fisica, in particolare, si sviluppano:

- Pensiero analitico
- Metodo scientifico
- Capacità di problem-solving
- Raccolta e analisi dati
- Modellizzazione
- Risoluzione di problemi complessi
- Pensiero critico
- Comunicazione scientifica

Un modulo orientativo: UdA sul gioco d'azzardo

- TITOLO: PERCHÉ NON È MATEMATICO GIOCARE D'AZZARDO
- PRODOTTO: costruire un esperimento vero o simulato (Excel, GeoGebra o altro...) o un racconto o un video che convinca un amico del perché non ha senso (MATEMATICAMENTE PARLANDO) giocare d'azzardo.
- CLASSE: 4 LICEO SCIENTIFICO
- MATERIE COINVOLTE: MATEMATICA, INFORMATICA, ED CIVICA, STORIA, ITALIANO, FILOSOFIA
- COMPETENZE matematiche e di educazione civica, in particolare ricerca e raccolta dati, analisi critica, comunicazione scientifica, consapevolezza di atteggiamenti maturi nei confronti di sé e degli altri...
- METODOLOGIE: flipped classroom, TEAL, MLTV

Un modulo orientativo: UdA sul gioco d'azzardo

Le Fasi – Il lancio



Un modulo orientativo: UdA sul gioco d'azzardo

Le Fasi – L'approfondimento



Un modulo orientativo: UdA sul gioco d'azzardo

Le Fasi – L'attivazione

Passeggiando per il loro quartiere, Charlie e Alex si imbattono in una lotteria di beneficenza che mette in palio come premio un cellulare del valore di 500 euro.

I biglietti costano 5 euro l'uno e Charlie decide di comprarne uno, il suo amico Alex sostiene che, per aumentare la possibilità di aggiudicarli il premio, conviene acquistarne di più, ad esempio 10.

I due discutono animatamente: Charlie ritiene che, comprando 10 biglietti, la probabilità di vincere in effetti aumenta ma contemporaneamente si spende molto di più.

Per capire in maniera “matematica” come conviene comportarsi, si può usare un interessante INDICE, dato dalla FORMULA DELLA CONVENIENZA, una sorta di “chiave magica con cui è possibile capire se una scommessa è conveniente, equa o sconveniente”

$$C = p(V) \cdot V_n - p(P) \cdot S$$

Un modulo orientativo: UdA sul gioco d'azzardo

Le Fasi – L'attivazione

$$C = p(V) \cdot V_n - p(P) \cdot S$$

dove:

C =convenienza ovvero quanto sono destinato a guadagnare

$p(V)$ =probabilità di vincere

V_n =vincita netta ovvero quanto quanto guadagno effettivamente= $V_{\text{vincita}} - \text{spesa } (S)$

In altre parole, quanto possiedo in più o in meno alla fine della giocata rispetto all'inizio. Se sono più ricco tale bilancio sarà positivo, altrimenti negativo.

$p(P)$ =probabilità di perdere

S =spesa

Un modulo orientativo: UdA sul gioco d'azzardo

Le Fasi – L'attivazione

Considerano che i biglietti venduti siano 1000, per stabilire chi ha ragione, calcolate la formula della convenienza per Charlie:

e per Alex:

FASE CONFRONTO TRA GRUPPI IN CLASSE

Per verificare la comprensione fin qui l'insegnante può fare domande del tipo:

- 1) che valori avete ottenuto?*
- 2) con che segno?*
- 3) che significato possiamo attribuire a questi risultati?*

Un modulo orientativo: UdA sul gioco d'azzardo

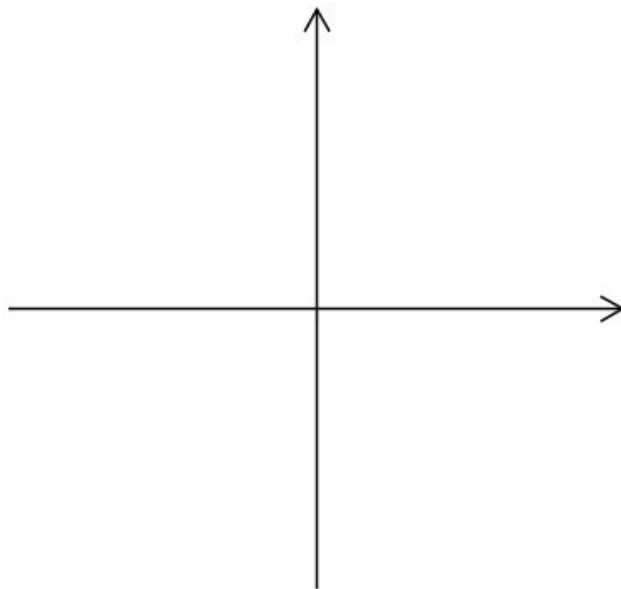
Le Fasi – L'attivazione

Quindi chi ha ragione?

La convenienza si chiama anche speranza
matematica.

Charlie e Alex, incuriositi dai risultati trovati, si chiedono come la convenienza vari al variare del numero di biglietti acquistati e costruiscono un grafico di questa funzione di b , dove b è il numero di biglietti acquistati.

Che tipo di grafico vi aspettate che possa venire?



Un modulo orientativo: UdA sul gioco d'azzardo

Le Fasi – L'attivazione

Usando GeoGebra e costruite anche voi questo grafico. Potete usare uno slider per b .

Verificate di ottenere un grafico come ve lo aspettavate.

Ora scegliete un gioco d'azzardo a vostra scelta (Roulette, Slot machine, dadi, carte....) e calcolate la formula della convenienza o speranza matematica:

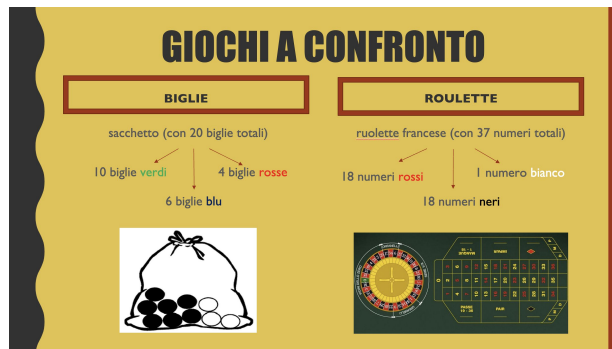
Cosa accomuna questa situazione e la lotteria di Charlie?

È quindi conveniente giocare d'azzardo?

Definiamo gioco equo un gioco non d'azzardo ovvero in cui il risultato della formula della convenienza è.....

Un modulo orientativo: UdA sul gioco d'azzardo

Le Fasi — Prodotto autentico o «capolavoro»



FIORENTINA - CECINA	X
JUVENTUS - ROMA	2
LATIO - NAPOLI	X
CAGLIARI - GENOVA	X
BARI - PARMA	2
BOLOGNA - BRESCIA	1
PALESTRO - CATANIA	1
SAMPDORIA - CHIEVO VERONA	1
UDINESE - LECCE	1
INTER - MILAN	X

Un modulo orientativo: UdA sul gioco d'azzardo

Le fasi – Verifica metacognitiva – TR CEC

CONNECT	EXTEND	CHALLENGE
probabilità	non pensavo che fosse impossibile vincere ai vari giochi	prima di comprare un gratta e vinci o magari entrare in un casinò ci penso non 2 ma 3 volte
statistica	Non pensavo che vincere al gioco d'azzardo fosse così poco probabile	Mi impegnerò a non giocare al SuperEnalotto o ai gratta e vinci
probabilità	Non mi sarei mai aspettata che, più volte giochi e più ottieni un bilancio negativo. Quindi è matematicamente provato che giocando si perde.	Non farò mai più un gratta e vinci.

Un modulo orientativo: UdA sul gioco d'azzardo

Le fasi – Verifica metacognitiva – TR CEC

CONNECT	EXTEND	CHALLENGE
Legge dei grandi numeri, probabilità e formula della convenienza.	Credevo che andando avanti con le giocate si potesse arrivare al momento in cui il bilancio sarebbe diventato, prima o poi, positivo. Attraverso la probabilità, ho capito che questa affermazione che si è rivelata sbagliata.	Utilizzerò queste conoscenze che ho acquisito per far capire agli altri che giocare è sconveniente.

CONNECT	EXTEND	CHALLENGE
probabilità	Sapevo che giocare d'azzardo era sconveniente, ma non immaginavo lo fosse fino a questo punto. La formula della convenienza mi è subito sembrata uno strumento utilissimo che sicuramente sfrutterò in futuro	utilizzerò le nozioni che ho imparato per convincere le persone che giocare d'azzardo è sconveniente.

Un modulo orientativo: UdA sul gioco d'azzardo

Le fasi – Valutazione delle competenze (LIFECOMP)

- Si mette in gioco con curiosità in nuove attività e progetti
- È in grado di autovalutarsi
- Ascolta e recepisce feedback e spunti di miglioramento
- Apprende dagli insuccessi
- Modifica con determinazione il suo percorso quando necessario
- Ricerca attivamente occasioni di apprendimento
- È consapevole che si è continuamente in crescita
- È incline al cambiamento
- Riconosce il potenziale proprio e degli altri in un'ottica di reciproca crescita
- Comprende che i risultati si raggiungono attraverso un percorso di allenamento, di approfondimento con dedizione

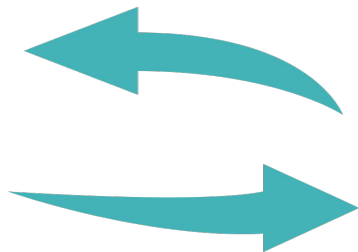
AUTOVALUTAZIONE: Quali sono i miei punti di forza? In quali ambiti di quest'area di competenza devo migliorare? Quali opportunità potrei cogliere per lavorare su quest'area di competenza?

Un modulo orientativo: UdA sul gioco d'azzardo

Conclusioni

MATEMATICA PER ORIENTARSI

- Risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane
- Raccogliere e interpretare dati attorno a noi
- Fare scelte di salute a partire da considerazioni logiche, scientifiche e matematiche



ORIENTARSI ALLA MATEMATICA (o a sue applicazioni)

- Statistica
- Probabilità
- Teoria dei giochi
- Informatica

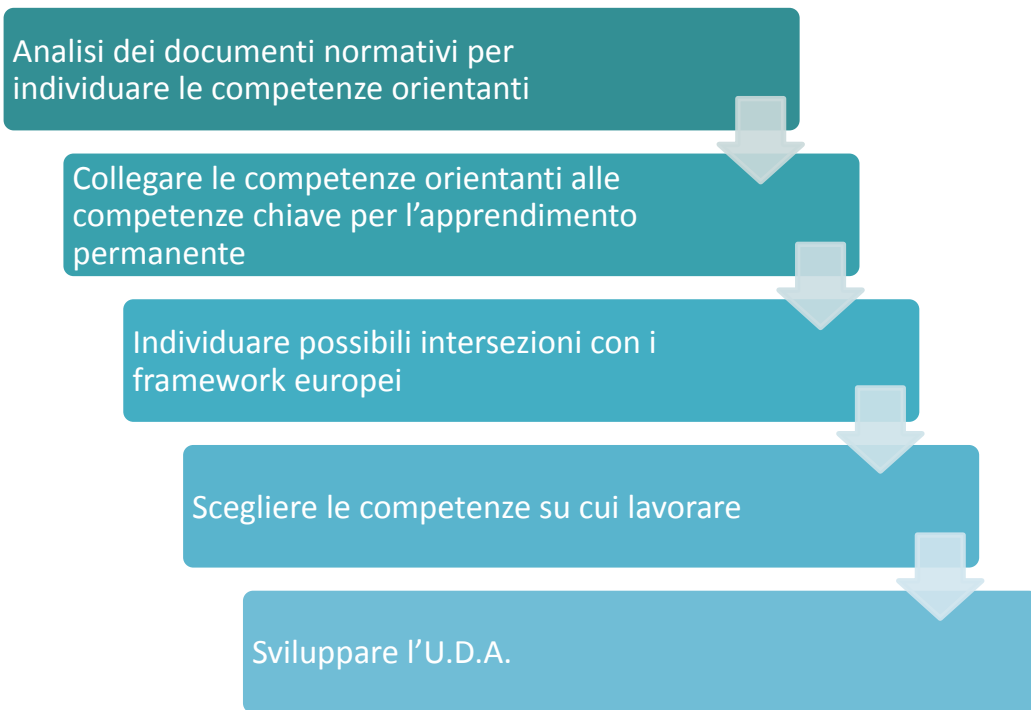
2.3 I nodi concettuali orientativi delle scienze

Orientarsi con le scienze, in che modo?

1. Stimolare la curiosità e l'interesse
2. Capacità critica
3. Conoscenza delle varie discipline
4. Indagare il metodo scientifico
5. Applicazione nella vita quotidiana
6. Riflessione sul rispetto della natura e la salvaguardia dell'ambiente



Un metodo di lavoro



Analisi delle competenze

FONTE: Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento al termine del primo ciclo di istruzione

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

FONTE: Indicazioni nazionali per i Licei Scientifici

Al termine del percorso liceale lo studente possiede le conoscenze disciplinari e le metodologie tipiche delle scienze della natura [...] che fanno riferimento alla dimensione dell'«osservazione e sperimentazione». L'acquisizione di questo metodo, [...] costituisce l'aspetto formativo e orientativo dell'apprendimento/insegnamento delle scienze.

FONTE: Competenze chiave per l'apprendimento permanente

La Competenza in Scienze si riferisce alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l'insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l'osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo.

Analisi delle competenze

Possibili intersezioni con Framework Europei

GreenComp

Incarnare i valori della sostenibilità

1.3 Promuovere la natura

Accettare la complessità nella sostenibilità

2.1 Pensiero sistemico

2.2 Pensiero critico

Immaginare futuri sostenibili

3.3 Pensiero esplorativo

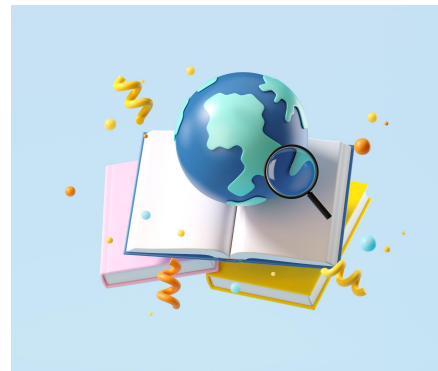


Dimensioni orientative della disciplina

Dimensione cognitiva: riguarda le conoscenze e le competenze che si acquisiscono studiando le diverse discipline delle scienze naturali. Questa dimensione implica anche il saper usare il metodo scientifico, basato sull'osservazione, la sperimentazione, la formulazione di ipotesi e teorie, la verifica dei dati e dei risultati.

Dimensione operativa: riguarda le abilità e le tecniche che si sviluppano applicando le scienze naturali alla realtà. Questa dimensione include anche il saper usare gli strumenti di misura, di analisi, di calcolo, di rappresentazione grafica, di comunicazione e di divulgazione scientifica.

Dimensione valoriale: riguarda gli obiettivi e i principi etici che guidano lo studio e l'uso delle scienze naturali. Questa dimensione implica anche il saper valutare criticamente le implicazioni sociali, ambientali ed economiche delle scienze, e il saper promuovere il rispetto della natura, la salvaguardia dell'ambiente, la sostenibilità dello sviluppo, la salute e il benessere delle persone.



Sviluppo dell'Unità di Apprendimento

Obiettivi di apprendimento

- Saper riconoscere l'attendibilità delle informazioni nei messaggi pubblicitari che ci circondano.
- Saper ricercare le informazioni per poter valutare i messaggi ricevuti e trasferire le nozioni apprese nella realtà.

Conoscenze

- **Scienze:** Basi di biochimica e dei principali processi biochimici
- **Italiano:** Analisi della comunicazione pubblicitaria e dei social
- **Informatica:** linguaggio html



Sviluppo dell'Unità di Apprendimento

Destinatari Classe Terza Liceo Scientifico

Competenze Focus

1. **analizzare dati e fatti della realtà** e verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri
2. applicare le conoscenze acquisite a situazioni della vita reale, anche **per porsi in modo critico e consapevole** di fronte ai temi di carattere scientifico e tecnologico della società attuale.

Titolo dell'U.D.A.

«La pubblicità dice sempre la verità?»

Sviluppo dell'Unità di Apprendimento

Fase di lancio

Visione di pubblicità e video di blogger che contengono degli evidenti errori scientifici che condizionano i messaggi trasmessi. Brainstorming con gli studenti (1 ora)

Fase di allenamento

(acquisizione di conoscenze e abilità nelle diverse discipline)

Le discipline sviluppano attività di apprendimento relativa alle conoscenze e abilità da perseguire, facendo uso di metodologie per l'apprendimento attivo.

Es: Studio e analisi dei messaggi pubblicitari, T.E.A.L. o didattica laboratoriale per le scienze. (8 ore)

Fase di partita

Preparazione di materiale informativo scientificamente corretto (4 ore)

Sviluppo dell'Unità di Apprendimento

Compito autentico

Contesto: Fai parte di un team di ricerca che ha come compito quello di sfatare delle misconcezioni e evidenti errori scientifici contenuti nei messaggi pubblicitari e nei video pubblicati da blogger più o meno seguiti.

Prodotto: Realizzazione di un sito web dove le informazioni errate vengono smentite e corrette.

Sviluppo dell'Unità di Apprendimento

Fase di riflessione

Utilizzo di TR: Prima pensavo,...ora penso o
Collega, Amplia, Vai Oltre

Si evidenzierà come si è cambiati e come è cambiata la nostra prospettiva dopo l'esperienza dell'apprendimento.



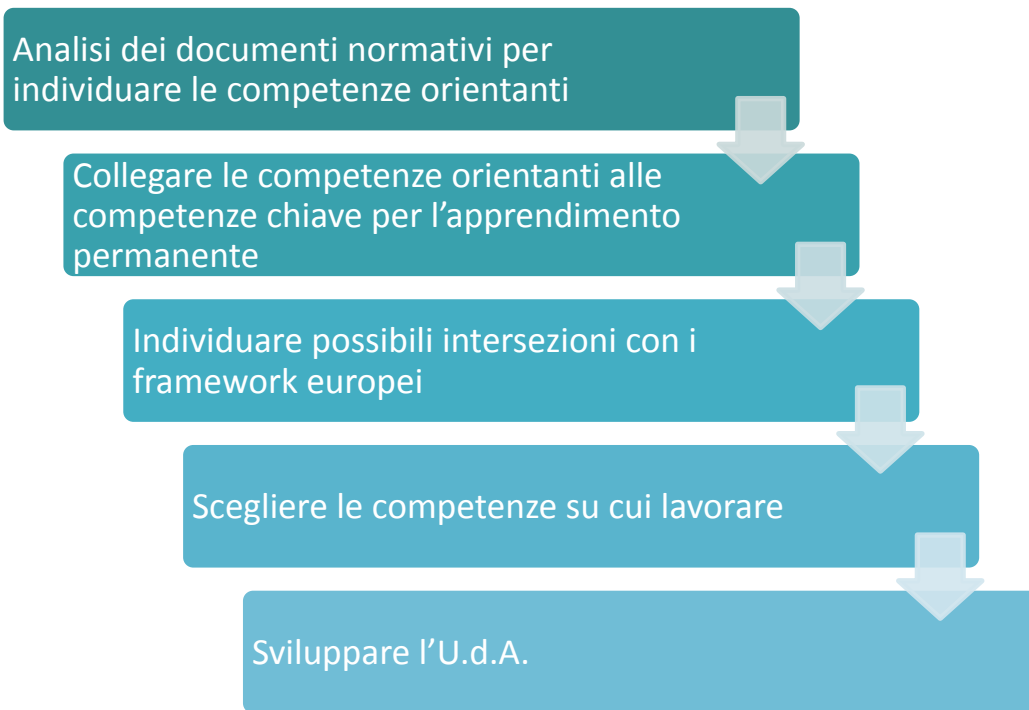
2.4 I NODI CONCETTUALI ORIENTATIVI DELLA STORIA

Orientarsi con la storia, in che modo?

1. Comprensione delle origini
2. Capacità critica
3. Lezioni dal passato
4. Empatia e comprensione interculturale
5. Identificazione di tendenze e pattern
6. Preparazione per la cittadinanza attiva
7. Sviluppo della capacità narrativa
8. Orientamento etico e morale



Un metodo di lavoro



Analisi delle competenze

FONTE: Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento al termine del primo ciclo di istruzione

Usa le conoscenze e le abilità **per orientarsi nella complessità del presente**, comprende opinioni e culture diverse, capisce i problemi fondamentali del mondo contemporaneo.

FONTE: Indicazioni nazionali per i Licei Scientifici

Guarda alla storia come a una dimensione significativa **per comprendere**, attraverso la discussione critica e il confronto fra una varietà di prospettive e interpretazioni, **le radici del presente**.

FONTE: Competenze chiave per l'apprendimento permanente

La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di **agire da cittadini responsabili** e di **partecipare** pienamente **alla vita civica e sociale**, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità.

Analisi delle competenze

Possibili intersezioni con Framework Europei

GreenComp

Incarnare i valori della sostenibilità

1.1 Riflettere sui valori personali; individuare i valori e spiegare come varino tra le persone e nel tempo, valutando criticamente se collimano con i valori della sostenibilità

1.2 Difendere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti a beneficio della sostenibilità

Agire per la sostenibilità

4.1 Orientarsi nel sistema politico, individuare la responsabilità e la titolarità politiche dei comportamenti non sostenibili ed esigere politiche efficaci per la sostenibilità



Dimensioni orientative della disciplina

Comprensione delle origini: Comprendere quali eventi e decisioni del passato hanno portato all'assetto presente.

Lezioni dal passato: Dall'analisi delle decisioni e degli atti politici del passato e delle loro conseguenze è possibile trarre lezioni per operare nel presente.

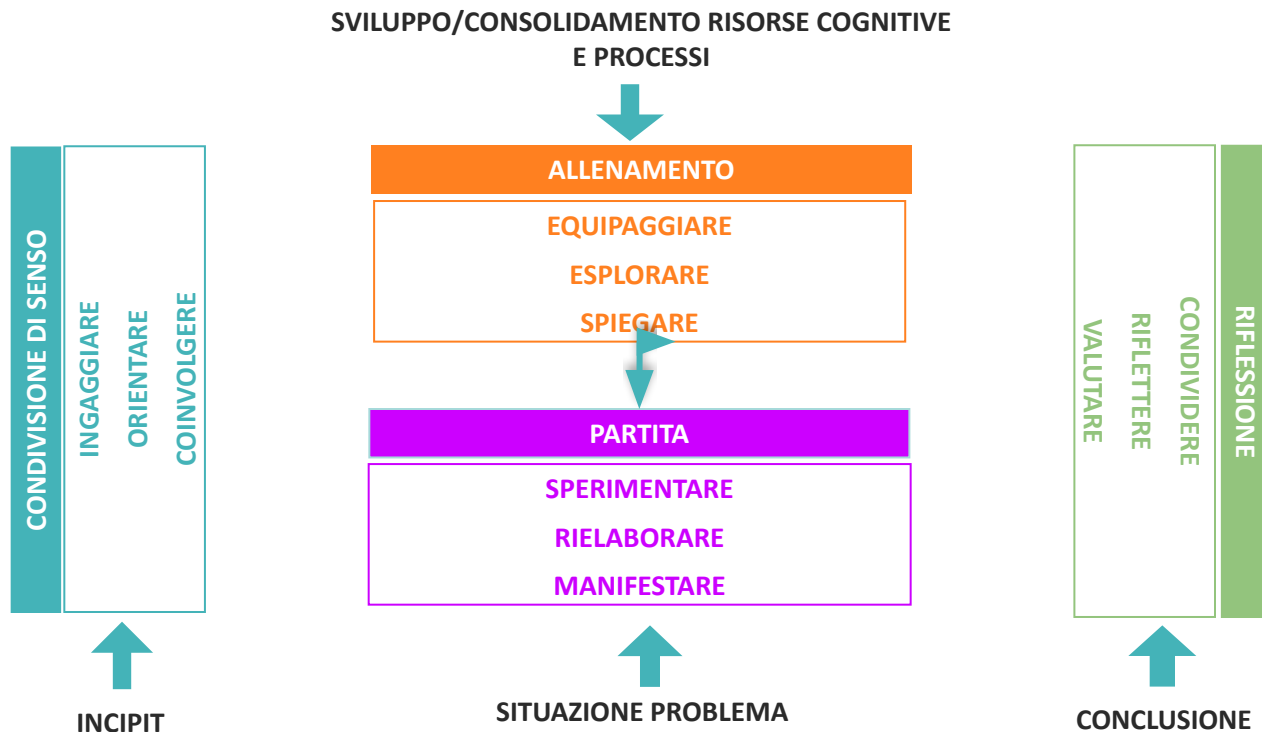
Preparazione per la cittadinanza attiva: Una comprensione solida della storia è requisito imprescindibile per comprendere le questioni attuali e per impegnarsi attivamente.

Orientamento etico e morale: La storia presenta spesso dilemmi morali ed etici. Attraverso la discussione di tali dilemmi, si affina il pensiero etico e si sviluppa un solido sistema di valori.



Responsibility

Il framework progettuale: U.d.A.



Sviluppo dell'Unità di Apprendimento

Destinatari Classe Quarta Liceo Scientifico

Competenze Focus

1. Guarda alla storia come a una dimensione significativa **per comprendere**, attraverso la discussione critica e il confronto fra una varietà di prospettive e interpretazioni, **le radici del presente**.
2. **Agire da cittadini responsabili** e di **partecipare** pienamente **alla vita civica e sociale**, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità.

Titolo dell'U.d.A.

"Il riscaldamento globale: una prospettiva storica e le sue implicazioni future"

Sviluppo dell'Unità di Apprendimento

Obiettivi di apprendimento

Comprendere le cause storiche e le conseguenze del riscaldamento globale e prevedere le implicazioni future attraverso in prospettiva multidisciplinare.

Conoscenze

Storia: le rivoluzioni industriali, cause e conseguenze. Decisioni politiche che hanno portato all'aumento dei gas serra

Letteratura italiana: I. Calvino, «La nuvola di smog»

Scienze: La chimica dell'inquinamento

Fisica: L'effetto serra

Filosofia: Il dilemma morale dello sviluppo – Il protocollo di Kyoto



Sviluppo dell'Unità di Apprendimento

Fase di lancio

Lettura di un articolo sui cambiamenti climatici in prospettiva negazionista e brainstorming in classe;

In modalità «flipped classroom» visione del film «*The Day after tomorrow*» (Roland Emmerich, 2004), discussione guidata in classe e proposta della domanda di ricerca: **Come siamo arrivati a questo punto?** (2 ore)

Fase di allenamento (*acquisizione di conoscenze e abilità nelle diverse discipline*)

Ogni disciplina sviluppa attività di apprendimento relativa alle conoscenze e abilità da perseguire, facendo uso di metodologie per l'apprendimento attivo.

Es: Studio e analisi delle fonti per la storia, WRW per letteratura, T.E.A.L. o didattica laboratoriale per Chimica e Fisica, Debate per filosofia. (10 ore)

Fase di partita

Soluzione di un dilemma morale (4 ore)

Sviluppo dell'Unità di Apprendimento

Compito autentico

Contesto: Sei il responsabile della pianificazione delle politiche energetiche del tuo paese. Il tuo paese è classificato come «in via di sviluppo» ed è economicamente dipendente dalle industrie basate sul carbone, che forniscono molti posti di lavoro. Tuttavia, sei anche consapevole dell'impatto negativo del carbone sull'ambiente e del suo contributo all'aumento dei gas serra. Come bilanceresti l'importanza economica del carbone con la necessità di ridurre le emissioni?
Hai due opzioni: Opzione A (Adattamento) Opzione B (Mitigazione)

Dilemma morale: È giusto che un paese in via di sviluppo, che ha contribuito relativamente poco alle emissioni globali di gas serra storiche, debba investire così tanto nella mitigazione, potenzialmente a scapito del benessere immediato dei suoi cittadini? O dovrebbe concentrarsi sull'adattamento, proteggendo la popolazione e l'economia dagli effetti diretti del cambiamento climatico, pur rischiando di contribuire ulteriormente alle emissioni future?

Modello di soluzione del dilemma morale

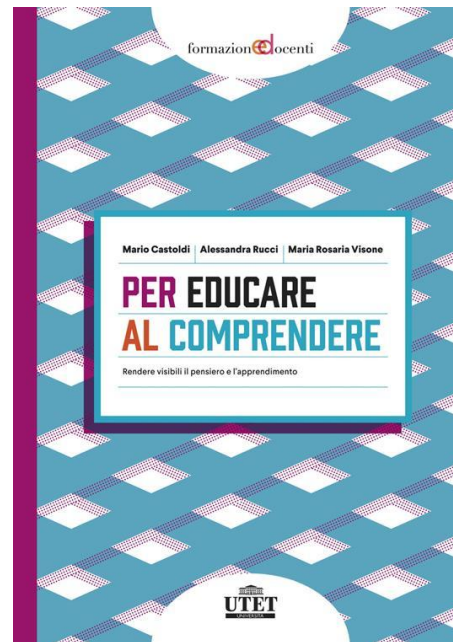
Modello di soluzione di un dilemma morale		
Definizione del problema	Qual è il problema reale da affrontare?	Il dilemma riguarda la necessità di sostenere l'economia e mantenere i posti di lavoro nel breve termine, e la necessità di proteggere l'ambiente e ridurre le emissioni di gas serra nel lungo termine.
Valutazione delle opzioni	Quante e quali opzioni di soluzione ho di fronte?	Continuare a sostenere l'industria del carbone come prima, dando priorità ai posti di lavoro e all'economia. Abbandonare completamente l'industria del carbone e passare immediatamente alle energie rinnovabili. Creare un piano di transizione graduale dall'industria del carbone alle energie rinnovabili.
Analisi etica delle opzioni	Qual è l'implicazione etica delle soluzioni disponibili?	La prima opzione potrebbe proteggere i posti di lavoro e l'economia nel breve termine, ma potrebbe avere effetti devastanti sull'ambiente nel lungo termine. La seconda opzione potrebbe essere la migliore per l'ambiente, ma potrebbe causare perdite di posti di lavoro e un impatto economico negativo nel breve termine. La terza opzione cerca di bilanciare le esigenze economiche con la protezione dell'ambiente.
Decisione	Come bilancio le implicazioni etiche con le necessità di sviluppo?	Dopo aver valutato le opzioni, deciderei di adottare un piano di transizione graduale dall'industria del carbone alle energie rinnovabili. Questo piano includerebbe formazione e ricollocazione per i lavoratori del settore del carbone, incentivi per le industrie rinnovabili e un impegno a ridurre gradualmente la dipendenza dal carbone nel corso di un decennio.
Riflessione	Come sono arrivato alla decisione?	Benché questa decisione possa non essere perfetta e possa comunque causare alcuni disagi nel breve termine, essa rappresenta un compromesso tra la tutela dell'ambiente e la protezione dell'economia e dei posti di lavoro.

Sviluppo dell'Unità di Apprendimento

Fase di riflessione

Utilizzo di TR: Prima pensavo,...ora penso o
Collega, Amplia, Vai Oltre

Si evidenzierà come si è cambiati e come è
cambiata la nostra prospettiva dopo
l'esperienza dell'apprendimento.



MODULO 3

Il potenziale orientativo delle discipline: le esperienze letterarie per l'orientamento

3.1 Esperienze estetiche e dispositivi testuali

La lettura letteraria

- Ogni persona è in grado di compiere **esperienze estetiche con la lettura letteraria**, ciascuna secondo le proprie possibilità e sulla base delle esperienze pregresse, degli stili di vita e, più specificamente, dei comportamenti letterari, ovvero in base a come è abituata a leggere e al significato che attribuisce alla lettura di romanzi, di poesie, eccetera;
- Siamo abituati a pensare che esistano dei testi letterari, ma sarebbe più corretto e conveniente pensare che “un testo non è letterario, ma (in un certo senso) lo *diventa* **in rapporto a un comportamento sociale**”(Franco Brioschi, 1983).

Lettura efferente e lettura estetica

Sulla scorta delle riflessioni teoriche di Louise Rosenblatt possiamo individuare almeno **due distinti approcci alla lettura**, che dipendono dalla natura e dalla conformazione dei testi, i quali contengono al loro interno o nel peritesto editoriale le istruzioni relative al loro possibile uso, ma anche se non soprattutto dalla situazione comunicativa, dagli interessi in gioco e dal sistema di valori e di credenze dell'io leggente:

- una **lettura efferente**, durante la quale l'attenzione di chi legge è focalizzata su ciò che dovrà rimanere dopo la lettura (e quindi, letteralmente, *condurre fuori* dal qui e ora della lettura);
- una **lettura estetica**, che si realizza quando chi legge è interessato a ciò che accade durante la fruizione, nel qui e ora dell'esperienza che sta vivendo.

Come favorire una lettura estetica a scuola?



Foto di [Annie Spratt](#) su [Unsplash](#)

- Praticare la lettura ad alta voce condivisa.
- Favorire la bibliodiversità o bibliovarietà.
- Costruire una biblioteca di classe.
- Lasciare spazio per la lettura autonoma.
- Condividere le esperienze di lettura (“Tell me”).
- Essere interlocutori e interlocutrici affidabili.

Esperienza estetica

«Quando per descrivere una nostra esperienza di lettura ricorriamo alla **metafora del viaggio o dell'immersione**, è molto probabile che stiamo facendo riferimento a una lettura avvenuta in **modalità estetica**, durante la quale abbiamo sperimentato quella sensazione di **spostamento o trasferimento** che ci ha consentito di **visualizzare** personaggi e ambienti, di **provare emozioni** e, anche in presenza di emozioni negative come la paura, la rabbia o il disgusto, di **valutare positivamente l'esperienza** di scegliere di rimanere lì dentro, **ancorati al dispositivo testuali**, attivamente impegnati in quell'opera di co-creazione che ci mette di fronte all'imprevisto e ci spinge ad assumere un atteggiamento ispettivo, a fare ipotesi e cercare di avvalorarle rimanendo il più a lungo possibile nella realtà finzionale del mondo narrato.» (S. Giusti, *La lettura ad alta voce come esperienza estetica*, 2023).

Esperienza estetica e apprendimento implicito

- Quella della lettura letteraria, quindi, è un'esperienza che produce conoscenza in modo implicito, senza che chi legge abbia lo scopo dichiarato di acquisirla, come accade per l'esperienza empirica, durante la quale sperimentiamo e impariamo, solo che in questo caso si tratta di un'**esperienza guidata dalle storie**, creata dall'interazione tra la storia e il background esperienziale del destinatario, che viene a sua volta modificato e rimodellato da ogni nuova esperienza di lettura (M. Caracciolo, The *Experientiality of Narrative*, 2014).
- Questo tipo di apprendimento è implicito, non dichiarativo, ha un impatto sulla memoria a lungo termine ed è assimilabile all'apprendimento da esperienza, ovvero all'apprendistato, al *learning by doing* ecc.

3.2 Allenarsi con le storie

Una definizione di orientamento

L'**orientamento è un processo** volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, **al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze** necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative. (*Linee guida per l'orientamento* 2022)



EMPOWERMENT

L'orientamento narrativo

L'**orientamento narrativo** è un metodo nato in Italia alla fine degli anni Novanta su iniziativa del pedagogo Federico Batini. L'assunto di base è che attraverso la mobilitazione di competenze narrative e linguistiche, spingendo i soggetti a compiere esperienze simulate o mediate dalle storie, sia possibile far acquisire e consolidare un lessico sempre più specifico per parlare di sé e della propria esperienza e per aumentare la percezione di controllo sulla propria vita.

Le risorse letterarie per l'orientamento

All'interno dei percorsi di orientamento narrativo si ricorre alle **risorse letterarie** a due distinti livelli:

- a livello di progettazione, che ruota intorno a delle **narrazioni guida** (un romanzo, un tema letterario, uno schema di storia), usate come una sorta di ambiente di apprendimento virtuale o di sfondo integratore di ogni percorso;
- a livello di specifiche **attività didattiche** come la lettura ad alta voce (attività che viene, solitamente, ripetuta in ogni incontro), il racconto orale, scrittura creativa individuale e di gruppo, fotolinguaggio, fotocollage, storyboard e produzione di fumetti, fruizione e produzione di audiovisivi, canzone e canto, movimento corporeo, attività di riflessione di tipo metaforico e autobiografico, attraverso la proposta di schede legate agli stimoli narrativi ascoltati.

Un esempio di percorso

Il Conte di Montecristo

Primo incontro: Il castello d'If	Creare il gruppo di lavoro attraverso la conoscenza reciproca. Lavorare sulle fratture intervenute nel percorso formativo e di vita al fine di evidenziare gli ostacoli e le capacità necessarie a superarli.	Risorse: L'incipit del romanzo e la narrazione dell'intera storia. Il capitolo XVII "La cella dell'Abate". Attività: Personaggi che nascono e scheda Ostacoli e capacità.
Secondo incontro: Il tesoro	Individuare i valori professionali, le aspettative e i vincoli. Prendere consapevolezza delle risorse interne e esterne.	Risorse: capitolo XX, "Il cimitero del Castello di If" e capitolo XXV "Lo sconosciuto". Attività: gioco dell'incipit e scheda "Il tesoro: opportunità e risorse".
Terzo incontro: Le maschere, gli incontri	Lavorare sulla capacità di ascolto e di dialogo. Incrementare le competenze di analisi di situazioni comunicative e relazionali.	Risorse: i personaggi di Sinbad il marinaio, Lord Wilmore e abate Busoni. Attività: scheda "Le maschere di Edmond".
Quarto incontro: Il riconoscimento	Lavorare sulla capacità di decentramento e di lettura dei giudizi e delle emozioni.	Risorse: capitolo CXII, "Espiazione" e la lettera di Edmond nell'ultimo capitolo. Attività: rilettura del diario di bordo; fotocollage sul riconoscimento di sé.

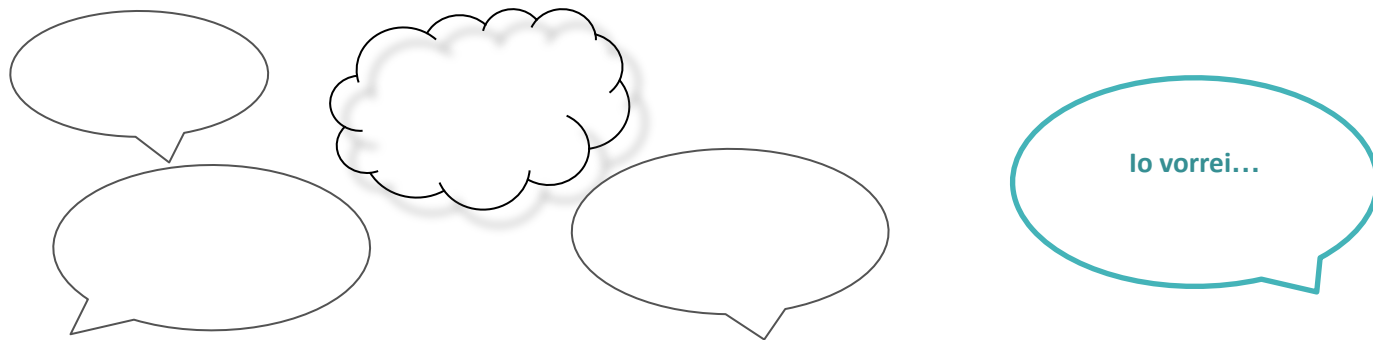
Un esempio di attività

Lettura ad alta voce di *Un uomo mi racconta la storia della sua vita* di Grace Paley, da *Piccoli contrattempi del vivere*, Einaudi, Torino 2002 (traduzioni in italiano di Susabba Basso, Sara Poli, Marisa Caramella, Laura Nouliau).

LE COSE CHE TI DICONO DI FARE

A tutti è capitato di sentirsi dire che cosa fare per il proprio futuro dai genitori, dagli insegnanti, dai parenti, dagli amici o dai conoscenti.

Scrivi nei fumetti le cose che in passato ti hanno detto di fare per te e per il tuo futuro. Poi, prova a scrivere che cosa vorresti fare tu.



3.3 Strategie e tecniche per la didattica orientativa

Orientamento formativo e didattica orientativa

Attraverso azioni di **orientamento formativo** (percorsi di orientamento di gruppo o consulenza individuale) e di **didattica orientativa** (nell'ambito dell'insegnamento disciplinare) è possibile ottenere:

- “la maturazione di un metodo (uno stile, una cultura, un insieme di atteggiamenti, ecc.) centrato sull’approccio dell’**auto-orientamento**;
- lo sviluppo di **competenze orientative**, non immediatamente finalizzate alla gestione di compiti orientativi concreti, ma funzionali ad acquisire una capacità di attivazione critica nei confronti dei problemi, di canalizzazione delle energie rispetto ad obiettivi, di responsabilizzazione verso gli impegni, eccetera.”

(Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita, C.M. 43/2009)

La didattica orientativa

La **didattica orientativa**, che per statuto dovrebbe puntare ai **traguardi di apprendimento** previsti dalle singole discipline ed enumerati nei profili in uscita dei diversi gradi e ordini di scuola, deve anche contribuire in modo intenzionale allo sviluppo di **competenze orientative**.

- L'insegnante di Italiano della **scuola del primo ciclo** dovrebbe progettare attività che intendono contribuire ai “traguardi per lo sviluppo delle competenze” previsti dalle *Indicazioni nazionali* e, attraverso l'adozione di specifici approcci, metodi e tecniche, alle competenze orientative.
- L'insegnante di Lingua e letteratura italiana della scuola del **scuola del secondo ciclo** dovrebbe contribuire ai risultati espressi in termini di competenza nei PECUP di licei, tecnici e professionali (e poi declinati nelle *Linee guida dei Tecnici*, nelle *Linee guida dei nuovi Professionali* e nelle *Indicazioni nazionali* dei Licei) e, attraverso l'adozione di specifici approcci, metodi e tecniche, alle competenze orientative.

Un elenco di competenze orientative di base

- imparare ad imparare;
- progettare;
- comunicare;
- collaborare e partecipare;
- agire in modo autonomo e responsabile;
- risolvere problemi;
- individuare collegamenti e relazioni;
- acquisire ed interpretare l'informazione.

(D.M. 22 agosto 2007 n. 139 e Circolare ministeriale 29/2012)

Un elenco di competenze orientative specifiche

- saper analizzare le proprie risorse in termini di interessi e attitudini ma anche di saperi e competenze;
- saper esaminare con realismo le opportunità e le risorse a disposizione ma anche vincoli e condizionamenti che regolano la società e il mondo del lavoro;
- mettere in relazione opportunità e vincoli in modo da trarne indicazioni per scegliere;
- assumere decisioni e perseguire gli obiettivi;
- progettare il proprio futuro e declinarne lo sviluppo;
- attuare i progetti delineati e decisi;
- monitorare e valutare le azioni realizzate e lo sviluppo del progetto in termini di criticità e forza e di aggiustamenti necessari.

(Circolare ministeriale 29/2012)

Attività laboratoriale

Una proposta di didattica orientativa con approccio narrativo

- La **scelta di brani** in grado di attivare il sostrato esperienziale degli studenti e di condurli a immedesimarsi nei personaggi o a simularne le azioni, in modo da compiere esperienze simulate, mediate o guidate dalle storie. Le storie scelte dovrebbero essere tra loro collegate da un tema, un'esperienza, un tipo di personaggio o di situazione, oppure possono provenire dalla stessa opera.
- La **lettura ad alta voce condivisa** è la tecnica didattica fondamentale per favorire una lettura estetica dei brani scelti. Deve essere preparata dal/la docente, che leggerà in base alle proprie possibilità, in modo autentico e tenendo a mente la finalità del piacere e della piena comprensione da parte di chi ascolta.
- Ogni immersione nel mondo narrato è seguita da almeno un esercizio di **rielaborazione e produzione** che consenta di connettere l'esperienza simulata alla propria esperienza di vita attraverso il linguaggio e la scrittura.
- Le produzioni di ogni studente dovrebbero essere condivise con il gruppo, interpretate, discusse nella **comunità di pratiche narrative**.

Un esempio per la scuola secondaria di I grado

Titolo attività	Durata	Descrizione dell'attività didattica
<i>Narrazione e lettura comune</i>	10'	Il/la docente fornisce – leggendole dalla scheda o raccontandole a braccio – le informazioni utili a preparare la successiva lettura in comune del brano, tratto dal romanzo <i>Niente</i> di Janne Teller, tradotto dal danese da Maria Valeria D'Avino, Feltrinelli, Milano 2012, pp. 26-28 [scheda docente].
<i>La catasta del significato</i>	40'	L'attività è divisa in due parti distinte. Si consiglia di svolgere la prima attività [scheda studente 1/2] in piccoli gruppi, preferibilmente composti da tre studenti, in modo da favorire il dialogo, superare l'eventuale imbarazzo e agevolare la scelta. Ciascun gruppo deve aggiungere oggetti significativi alla catasta. È importante che ciascuno/a studente abbia la possibilità di indicare almeno un oggetto, che in questa fase non deve essere giustificato o spiegato ma solo disegnato. In seguito il/la docente invita la classe a condividere le caratteristiche, che vengono scritte alla lavagna e che ciascuno/a studente annoterà sulla propria scheda. Una volta che tutti hanno terminato la loro catasta si invitano i gruppi a condividere rapidamente i disegni e a illustrarne rapidamente il contenuto. La seconda attività va svolta individualmente [scheda 2/2]: ciascuno/a studente è invitato a motivare per scritto la sua scelta raccontando che significato hanno gli oggetti individuati e, eventualmente, a individuare altri che non ha inserito sulla catasta. Il/la docente invita ogni studente a leggere almeno una delle sue motivazioni.
<i>Conclusioni e connessioni</i>	10'	L'insegnante fornisce alcune informazioni sul romanzo letto e sull'autrice, sollecita domande sull'autrice o sull'opera. È utile fornire possibili connessioni con argomenti trattati durante il percorso scolastico (per es. la letteratura per giovani adulti, il tema della scelta, l'adolescenza, sui Neet ecc.). Compilazione del diario di bordo e archiviazione dei testi.

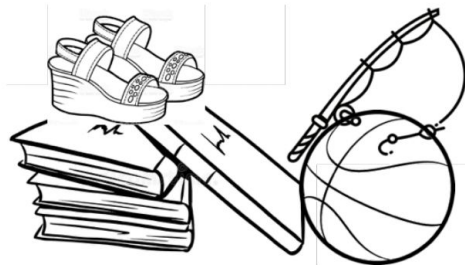
La catasta del significato

Un esempio per la scuola secondaria di I

LA CATASTA DEL SIGNIFICATO

LA VOSTRA CATASTA

Aggiungete anche voi alcuni oggetti alla catasta del significato. Scegliete almeno tre oggetti a testa che per voi hanno significato qualcosa e disegnateli sopra la catasta.



LA CATASTA DEL SIGNIFICATO

IL SIGNIFICATO DEGLI OGGETTI

Motiva la tua scelta raccontando che significato hanno questi oggetti per te.

Nella catasta ho inserito _____ perché _____

Poi, ho inserito anche _____ perché _____

Infine, avrei potuto inserire anche _____ perché _____

Un esempio per la scuola secondaria di II grado

Titolo attività	Durata	Descrizione dell'attività didattica
<i>Narrazione e lettura comune</i>	15'	Il/la docente fornisce – leggendole dalla scheda o raccontandole a braccio – le informazioni utili a preparare la successiva lettura in comune del brano, tratto da <i>Memorie d'una ragazza perbene</i> della scrittrice francese Simone de Beauvoir.
<i>Il lavoro intellettuale</i>	35'	L'attività è divisa in due parti distinte e richiede agli/alle studenti di focalizzare l'attenzione sulla predilezione della giovane Simone per i lavori intellettuali e di riflettere sulla loro visione del lavoro intellettuale e sulla minore o maggiore propensione che sentono verso di esso. In un primo momento (scheda 1) si chiede a ciascuno/a studente di elencare le caratteristiche positive e negative che possono essere attribuite al lavoro intellettuale. L'attività non dovrebbe durare più di 5 minuti. In seguito il/la docente invita la classe a condividere le caratteristiche, che vengono scritte alla lavagna e che ciascuno/a studente annoterà sulla propria scheda. In un secondo momento (scheda 2), una volta ottenuta una descrizione ricca e variegata del lavoro intellettuale, ciascuno/a studente deve riflettere sulle proprie caratteristiche personali, sulle proprie predilezioni, sulle proprie capacità e individuare i propri punti di forza e di debolezza rispetto all'eventualità di dovere o voler fare un lavoro intellettuale.
<i>Conclusioni e connessioni</i>	10'	L'insegnante fornisce alcune informazioni sul romanzo letto e sull'autrice, sollecita domande sull'autrice o sull'opera (vedi scheda docente). È utile fornire possibili connessioni con argomenti trattati durante il percorso scolastico (per es. l'autobiografia, l'emancipazione della donna, il femminismo, l'esistenzialismo filosofico, il ruolo dell'intellettuale). Compilazione del diario di bordo e archiviazione dei testi.

Perché ho deciso di mettermi a scrivere: il lavoro intellettuale

Un esempio per la scuola secondaria di II grado

IL LAVORO INTELLETTUALE

Simone racconta la nascita della sua predilezione per i lavori intellettuali, di cui ha una visione molto personale. Usa questa scheda per riflettere sulla tua visione del lavoro intellettuale e sulla tua minore o maggiore propensione verso di esso.

LE CARATTERISTICHE DEL LAVORO INTELLETTUALE

Elenca di seguito le caratteristiche positive e negative che attribuisce al lavoro intellettuale (la prima proviene dal brano che hai appena letto) e poi condividerle con la classe, in modo da arricchire il tuo elenco:

➤ *ha il potere di creare un mondo alternativo e sensato*

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

PUNTI DI FORZA E DI DEBOLEZZA RISPETTO AL LAVORO INTELLETTUALE

Simone cerca di spiegare le ragioni della sua spinta verso il lavoro intellettuale analizzando i propri interessi, le proprie predilezioni e le proprie capacità.

Partendo dalle caratteristiche elencate in precedenza, rifletti sulle tue caratteristiche personali, sulle tue predilezioni, i tuoi interessi, le tue capacità, e individua i tuoi punti di forza e di debolezza rispetto all'eventualità di dovere o voler fare un lavoro intellettuale.

Punti di forza	Punti di debolezza

MODULO 4

**Il potenziale orientativo
delle discipline: la scrittura
come conoscenza di sè**

4.1 Il rapporto tra ricordo e racconto

La narrazione autobiografica (o narrazione di sé)

La narrazione autobiografica si svolge nel presente e riguarda il passato di un protagonista che è lo stesso narratore.

La storia sul passato deve muoversi verso il presente dove è ora il narratore. Deve dimostrare che il protagonista è diverso ed identico al narratore.



Narrazione di sé e memoria di sé: un continuo interscambio

Il rapporto tra **racconto** (*narrazione*) e **ricordo** (*memoria*) avviene secondo due vie:

- **Esteriorizzazione**: dal ricordo al racconto
- **Interiorizzazione**: dal racconto al ricordo



Da ricordo a racconto (*Esteriorizzazione*)

Diventato **racconto** il ricordo cambia di natura in senso linguistico e concettuale oltre che emozionale.

RICORDO

Rivolto verso Sé
povertà fonetico-sintattica
Sincretismo
Implicito
Condensazione



RACCONTO

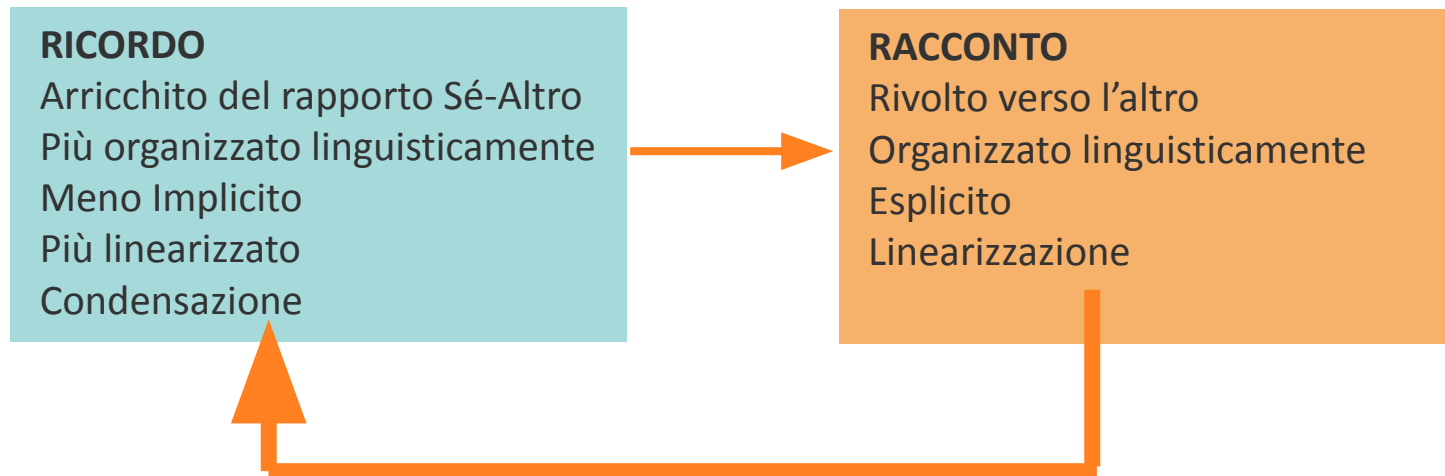
Rivolto verso l'altro
Organizzato linguisticamente
Differenziazione e organizzazione
Esplicito
Linearizzazione

Da racconto a ricordo (*Interiorizzazione*)

Dopo essere stato raccontato, il **ricordo** diventa più simile ad un racconto.

Il **racconto**, divenendo memoria, viene almeno in parte interiorizzato.

Al ricordo dell'evento si aggiunge il ricordo del racconto dell'evento:



4.2 Il racconto scritto

I tre livelli del racconto

①

Come **linguaggio interiore**
(es. memoria autobiografica)



②

Come **linguaggio esteriore orale**
(es. racconto ad un'altra persona)

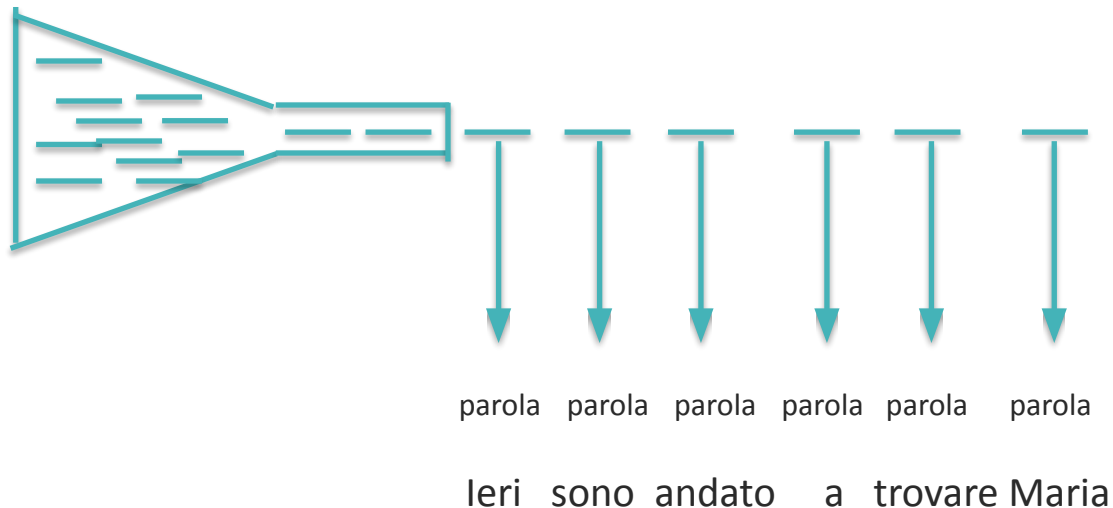


③

Come **linguaggio esteriore scritto**
(es. racconto scritto)

Linguaggio interiore e linguaggio scritto

Da *parallelo e continuo* (flusso di coscienza) → a *lineare e discontinuo*



Linguaggio orale e linguaggio scritto

LINGUAGGIO ORALE

Linguaggio esteriore in presenza di un interlocutore (interazione diretta, regole conversazionali)

- minore esplicitazione
- minore rispetto delle regole linguistiche
- uso della voce ed espressione motoria e vocale

LINGUAGGIO SCRITTO

Linguaggio esteriore in assenza di un interlocutore (interazione indiretta, lettore modello)

- maggiore esplicitazione
- maggiore rispetto delle regole linguistiche
- coordinazione occhio mano strumento

4.3 L'orientamento narrativo e la scrittura autobiografica

L'orientamento e il pensiero episodico futuro

L'orientamento scolastico o professionale comporta una serie di processi alcuni dei quali riguardano pensare a se stessi nel passato, nel presente e nel futuro.

Il pensiero episodico futuro è un'attività mentale consistente nell'immaginarsi il futuro attraverso le storie. Esso consente di collocare un avvenimento nel futuro, allo stesso modo in cui la memoria lo colloca nel passato.

Include sia gli eventi passati (ricordati) che quelli futuri (simulati attraverso l'immaginazione, la progettazione, il calcolo etc.).

Aiuta a costruire eventi futuri estraendo e ricombinando le informazioni passate, le conoscenze sul sé e, sulla base di queste, immaginare un nuovo evento.

Il senso del passato e del futuro e le attività di immaginazione sono tra loro legate perché condividono una medesima struttura nervosa cioè l'ippocampo che agisce come un Giano bifronte.

Pensiero episodico futuro e orientamento

Il pensiero episodico futuro ha diverse articolazioni significative per il processi di orientamento:

- immaginazione e daydreaming
- prevedere e affrontare eventi futuri
- formulare ipotesi scientifiche
- costruire progetti, piani.

Avere un sogno e fare un piano

Nello sviluppo della persona avere un 'ideale di sé " sapere "chi" si vorrebbe essere o diventare" è la base emozionale per ogni progetto di vita successiva.

Successivamente questo nucleo prende l'aspetto di un progetto di vita che sempre più si collega alla consapevolezza di sé e del proprio passato.

Tuttavia la spinta infantile del sogno non scompare e continua ad esercitare la sua influenza.

Una delle differenze tra avere un sogno e fare un piano è il fatto che il pensiero episodico futuro assuma un aspetto condizionale.

Il pensiero episodico futuro condizionale permette di immaginare cosa fare nel caso che si presentino determinati ostacoli al progetto di vita.

Esempio di pensiero episodico futuro condizionale

Ragazza - 16 anni

Sinceramente non ho idea di quello che farò in futuro perché tante sono le cose che vorrei fare ma so che farle tutte è impossibile. Credo che farò il conservatorio a Siena, perché il canto è la mia passione, non so però se di lavoro voglio fare davvero la cantante, perché un altro mio sogno è anche avere una famiglia, e se per caso diventassi davvero una cantante dovrei fare lunghi viaggi, girovagare per l'Italia e all'estero e quindi mi spiacerebbe trascurare i miei affetti. Potrei fare anche l'università magari una facoltà che mi piaccia, ad esempio diritto. A quel punto diverrei avvocato o almeno potrei diventarlo, ma non so davvero se è quello che voglio, anzi credo di no... Per quanto riguarda il lavoro vorrei che mi impegni soprattutto a livello intellettuale, nel senso che i lavori pratici o che impegnano fisicamente non sono fatti per me. Vorrei anche avere tempo libero da dedicare a me stessa, alla mia eventuale famiglia, ai miei hobby, alle mie relazioni sociali e attività intellettuali e a tutte quelle cose che si mettono sempre in secondo piano, ma che in realtà sono importanti. Vorrei anche continuare a vivere in campagna, mi sono tanto abituata al silenzio e alla libertà che non credo di poterne fare a meno.

Conclusioni

Il raccontare oralmente o per iscritto sono due importanti modi attraverso i quali si può diventare più consapevoli di ciò che si pensa.

Variabili in grado di influenzare i loro effetti sono:

- il rapporto con l'interlocutore,
- la prospettiva che si assume nello scrivere oltre che le condizioni nelle quali si scrive (strumento, luogo, interlocutore immaginario, capacità di lasciarsi andare),
- la possibilità di riflettere su quanto è avvenuto dentro di sé dopo il racconto orale o scritto.

La prospettiva autobiografica permette inoltre di ricercare degli anelli di possibile collegamento tra presente, passato e futuro. Questo è particolarmente utile per poter comprendere meglio la persona che siamo e quella che vogliamo diventare.

Conclusioni

Per queste ragioni la narrazione scritta si presta ad essere un metodo molto utile:

- nell'orientamento quando è necessario congiungere i progetti futuri ai ricordi del passato nella prospettiva del presente.
- a rispondere a domande fondamentali per l'orientamento come chi sono? cosa voglio diventare? Quali sono le mie debolezze ed i miei punti di forza? Cosa è importante che capisca di me stesso?

Infine la narrazione scritta permette di scrivere piani e prevedere condizioni che aiutano o ostacolano questi piani

4.4 Esercitazioni

Avvertenze

Alcune di queste esercitazioni verranno svolte in presenza durante la lezione, altre in un momento scelto dal partecipante.

Se crede il corsista può decidere di sottoporsi a questi metodi per valutarne l'efficacia.



Esercitazione n.1

Esempio n.1 - Orientamento e pensiero episodico futuro

Federica, una ragazza di 12 anni, svolge la propria elaborazione a partire dalla storia “come vorrei essere”

In generale vorrei essere più aperta e più generosa, in modo che all’incontro con una persona che non conosco possa mostrare subito cosa provo e come sono, invece di aprirmi solo dopo un certo periodo che l’ho conosciuta, perché in questo modo pochissime persone riescono a conoscermi e a capirmi veramente [Batini, 2011 p. 71].

Giovanna di 15 anni costruisce così il suo piano

Pensando al mio futuro il mio sogno è di diventare una hostess. Ma se il mio sogno se non si realizzerà andrò in cerca di un altro lavoro, esempio lavorare in un'agenzia di viaggi. So che per diventare hostess dovrò affrontare delle varie tappe, so che non sarò la sola a diventare hostess magari lo diventerà qualcuno al posto mio.

Confrontare se i due tipi di pensiero episodico futuro siano diversi, se siano presenti elementi di condizionali; Confrontare il ruolo del Sé

Esercitazione n.1

Esempio n.2 - Orientamento e pensiero episodico futuro

Esaminate queste due diverse narrazioni sul futuro e cercate di coglierne le differenze nei termini delle funzioni del pensiero episodico futuro.

Io nel mio futuro mi vedo a fare un dottore con una famiglia, ricco e nel tempo libero mi vedo a giocare a pallone con i miei amici o andare fuori a divertirmi con la mia famiglia. Per diventare dottore dovrò studiare medicina all'università per superare l'ostacolo studierò e mi impegnerò al massimo per raggiungere quest'obiettivo.

Pensavo a cosa avrei mangiato a pranzo ed mi è comparsa l'immagine di io che aprivo il mio frigorifero e tiravo fuori un piatto di fegato . Nella mia immaginazione io guardavo se ci fosse qualcos'altro dentro al frigorifero.

Due strumenti per incrementare l'uso della narrazione scritta a fini dell'orientamento

I due metodi che presenterò saranno corredati da esempi reali di racconti prodotti da ragazzi o adulti:

- Scrittura espressiva
- Ri-narrazione



Esercitazione n.3: la scrittura espressiva

Chiedete ai vostri studenti (o fatelo voi stessi) di fornirsi di un blocco di carta di dimensioni comode e di una penna “che scriva bene” e che vi piaccia e di trovarsi un posto tranquillo, silenzioso e comodo. Preavvertite che a partire da uno stimolo che darete essi dovranno cominciare a scrivere senza curarsi di fare errori di ortografia o di dire cose senza senso.

Ecco lo stimolo:

Raccontate una vostra fantasia, desiderio, progetto riguardante il **futuro** senza badare a niente altro che a cercare di esprimere tutte le vostre emozioni. Quello che è importante è che non smettiate di scrivere, possibilmente staccando il meno possibile la penna dal foglio.

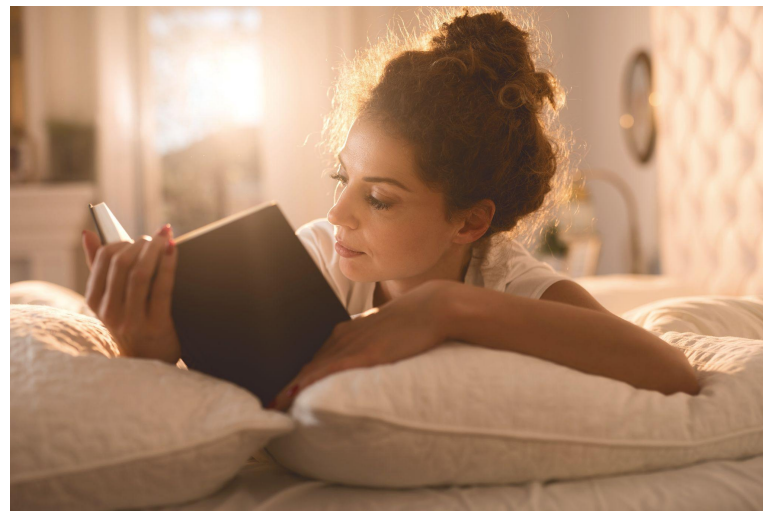
Continuate per almeno 15 minuti.

Esercitazione n.3 - parte seconda

Rileggete ciò che avete scritto e cercate di capire come vi sentite dopo tutta questa esperienza (scrittura e lettura).

In particolare esaminate:

- se avete scritto qualcosa che non credevate di pensare
- se siano emerse idee, ricordi o pensieri nuovi
- se credete potete rimettere per scritto una nuova versione del vostro racconto



Esercitazione n.4: Ri-scrittura

Questo metodo consiste nel **ri-scrivere più di una volta uno stesso evento** (ricordo, immagine, pensiero). Alla persona (ragazzo o adulto) viene chiesto di scrivere su un determinato argomento dando un limite di tempo prefissato (di solito 10-15 minuti). Successivamente a distanze di due tre giorni viene chiesto di ri-scrivere sullo stesso argomento senza curarsi se vengono riscritte le stesse cose oppure no. Questa procedura può essere ripetuta fino a 4-5 volte nell'arco di 10 giorni. Alla fine si opera un confronto tra le diverse narrazioni prodotte. Di seguito alcuni esempi di ciò che potreste fare che io vi aiuterò a commentare. Sul materiale che raccoglierete voi stessi cercate di cogliere le somiglianze e le differenze tra i diversi racconti domandandovi:

- il personaggio principale, cioè l'autore, è descritto in modo diverso?
- sono emersi elementi importanti nuovi in termini di temi, dettagli di eventi, riflessioni?

Esempio n.1

Ragazzi che raccontano più volte la stessa esperienza

Scrivi in questa pagina un evento per il quale ti pare che non valga la pena di andare a scuola o che ha cambiato negativamente la tua opinione riguardo alla scuola. Deve essere un evento accaduto nel tuo percorso scolastico, dalle elementari sino ad oggi, o comunque avvenuto fuori dalla scuola ma fortemente collegato alla scuola stessa. Può essere un evento anche piccolo, ma per te significativo che ti ha fatto riflettere e pensare oppure in relazione al quale, dopo un po' di tempo hai ritenuto che per te la scuola fosse una cosa negativa ed andarci non avesse significato.

Ragazza - I superiore

Prima narrazione

Ho capito che forse non serviva a niente venire a scuola per la prima interrogazione alle superiori di storia dell'arte e ho preso 2. in quel momento mi sono sentita una stupida fallita e ho subito pensato che avevano ragione i miei genitori a dire che sono una stupida. In quel momento mi sono sentita malissimo e avevo voglia di piangere.

Quarta narrazione

Credo che andare a scuola non ne valga la pena quando prendo un brutto voto o quando succede qualcosa di brutto a scuola ma subito dopo però, capisco che non posso rinunciare ai miei sogni per un solo episodio. Ma la cosa che più mi ha fatto desiderare di lasciare la scuola è quando ho preso il primo due a storia dell'arte. Lì è stato terribile.

Uomo 35 anni - Centro di salute mentale

Primo racconto

La cosa che mi ha invece fatto un po' soffrire è che certi professori al tecnico industriale dal primo anno non mi hanno saputo capire e io fui bocciato al secondo anno, lo fecero apposta, mi bocciarono agli esami di riparazione.

Secondo racconto

Misi da parte la scuola anche perché non andavo d'accordo con i professori di base specialmente al tecnico industriale. Allora io decisi di abbandonare e mi iscrissi a un'altra scuola dove presi il diploma di tecnico d'arte applicata. Poi iniziai a suonare in un complesso e per un po' abbiamo trasmesso anche in una radio privata.

Insegnante donna - scuola media

Primo racconto

Nel corso degli ultimi cinque anni abbiamo avuto inserito in una classe nella quale eravamo contitolari , un bambino affetto da “dislessia e disgrafia” e noi due con l’ insegnante di sostegno abbiamo collaborato costantemente scambiandoci i ruoli.

Terzo racconto

Il conflitto ci può anche essere con noi stessi e con gli altri ma deve essere costruttivo per poter migliorarsi ed andare avanti, crescere, cercare di creare valore ed essere migliori. Se non si capisce questo secondo me non si può fare l’insegnante e la nostra professione diventa solo fine a sé stessa e noi come categoria non ce lo possiamo permettere perché siamo formatori ed educatori.

Suggerimenti di letture

- Batini, F. 2011, *Orientare per non disperdere: le storie siamo noi. Una ricerca sperimentale sull'orientamento narrativo nelle scuole secondarie di Livorno*. Lecce, Pensa Multimedia Editore
- Giusti, S. EVENTO ONLINE [Dalle storie allo storytelling: costruire il futuro attraverso l'arte del racconto \(tavola rotonda per dirigenti\)](#) 08 ottobre 2021
- Smorti, A. Storytelling, Il Mulino Bologna 2022

MODULO 5 - Valutare i moduli orientativi

5.1 Apprezzare traguardi di competenza

Quali apprendimenti?

LIVELLI DI INTERVENTO

DIDATTICA ORIENTATIVA

Quotidianità scolastica

Intervento diffuso

Valenza orientativa delle discipline

Curricolo scolastico



COMPETENZE CHIAVE EUROPEE

ORIENTAMENTO FORMATIVO

Interventi «ad hoc»

Intervento mirato

Sviluppo competenze orientative

Moduli orientativi



COMPETENZE ORIENTATIVE

Il problema

CONCILIARE DUE LOGICHE VALUTATIVE DIFFERENTI

VALUTAZIONE SCOLASTICA

Logica misurativa
Giudizio finale come media di singole prestazioni
Valutazione per disciplina di insegnamento
Focus sulle risorse conoscitive
Separazione tra apprendimenti formali e non formali

vs

VALUTAZIONE PER COMPETENZE

Logica di apprezzamento
Giudizio finale come valutazione globale tramite rubrica
Valutazione per traguardi di competenza
Focus sui compiti di realtà
Integrazione tra apprendimenti formali e non formali

Verso una soluzione



Valorizzare e gestire consapevolmente il momento valutativo in chiave formativa

Verso una soluzione



Valorizzare e gestire consapevolmente il momento valutativo in chiave formativa

MODALITÀ OPERATIVE

- documentazione dei processi e dei risultati
- condivisione dei criteri
- autovalutazione e valutazione tra pari
- feedback sui risultati
- confronto sulle esperienze di apprendimento
- molte prove differenziate
- coinvolgimento dei genitori

Verso una soluzione

Valorizzare e gestire consapevolmente il momento valutativo in chiave formativa

RICOMPORRE LA FRATTURA TRA

Ruolo formativo



Ruolo valutativo



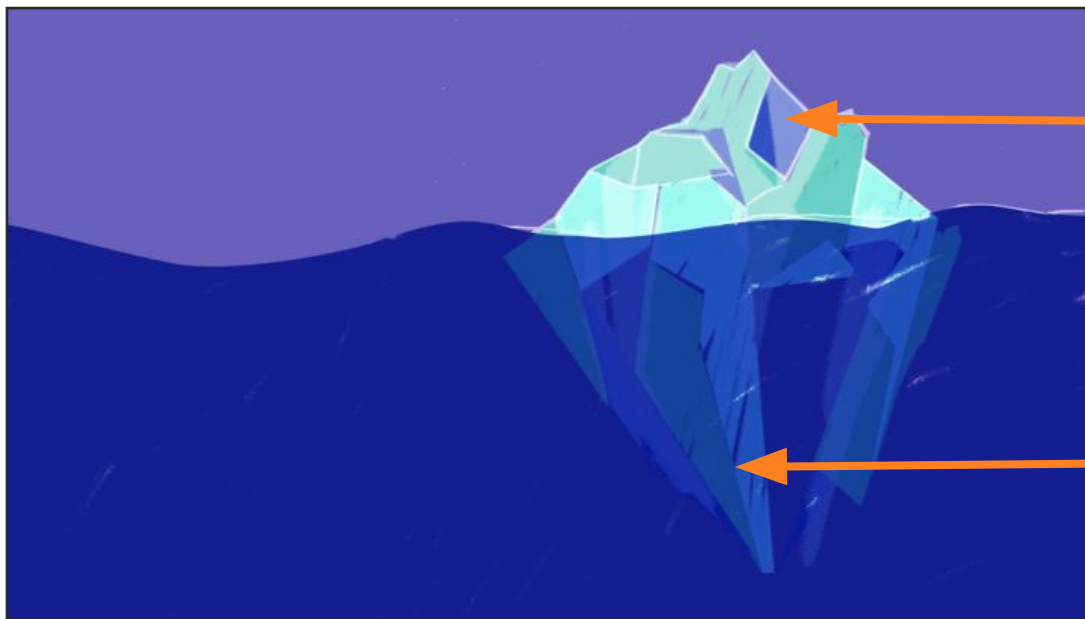
VALUTAZIONE COME RISORSA PER APPRENDERE

Verso una soluzione

- ➡ Valorizzare e gestire consapevolmente il momento valutativo in chiave formativa
- ➡ Allargare lo sguardo valutativo

Verso una soluzione

➡ Allargare lo sguardo valutativo



PRODOTTO

PROCESSO

Verso una soluzione

DALLA MISURAZIONE

ESITO
PROVA

+

ESITO
PROVA

+

ESITO
PROVA

+

ESITO
PROVA

=

**GIUDIZIO
CONCLUSIVO**

ALL'APPREZZAMENTO



Verso una soluzione

- ➡ Valorizzare e gestire consapevolmente il momento valutativo in chiave formativa
- ➡ Allargare lo sguardo valutativo
- ➡ Orientarsi verso prove di competenza

Verso una soluzione

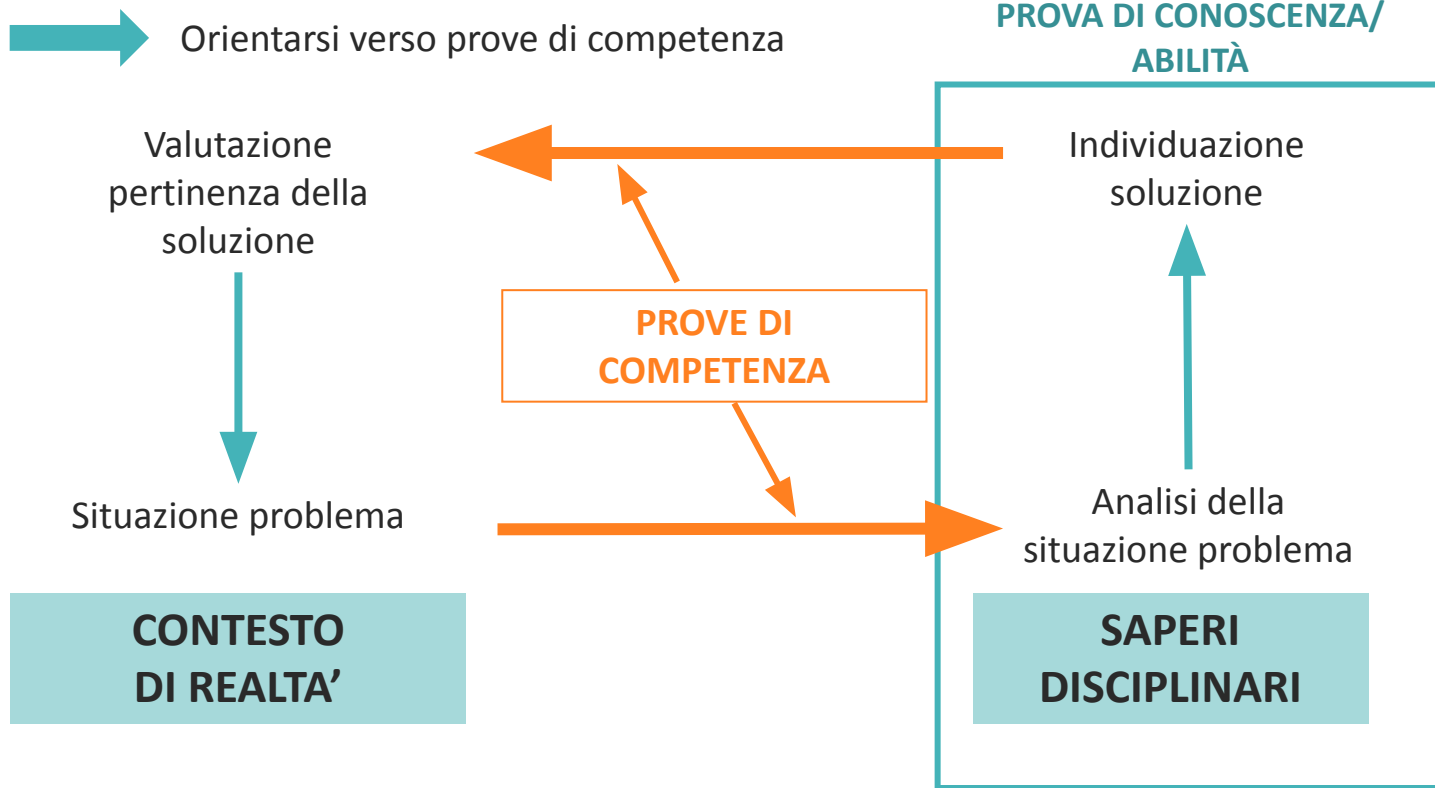


Orientarsi verso prove di competenza

PARAMETRI DI RIFERIMENTO

QUANDO?	Asincrone	Vs	Sincrone
CON QUALI CODICI?	Scritte	Vs	Audio-visive
CHI?	Individuali	Vs	Di gruppo
QUALI TIPI DI PROVE?	Strutturate	Vs	Non strutturate
CHE COSA?	Riproduttive/ Applicative	Vs	Rielaborative/ Di ragionamento

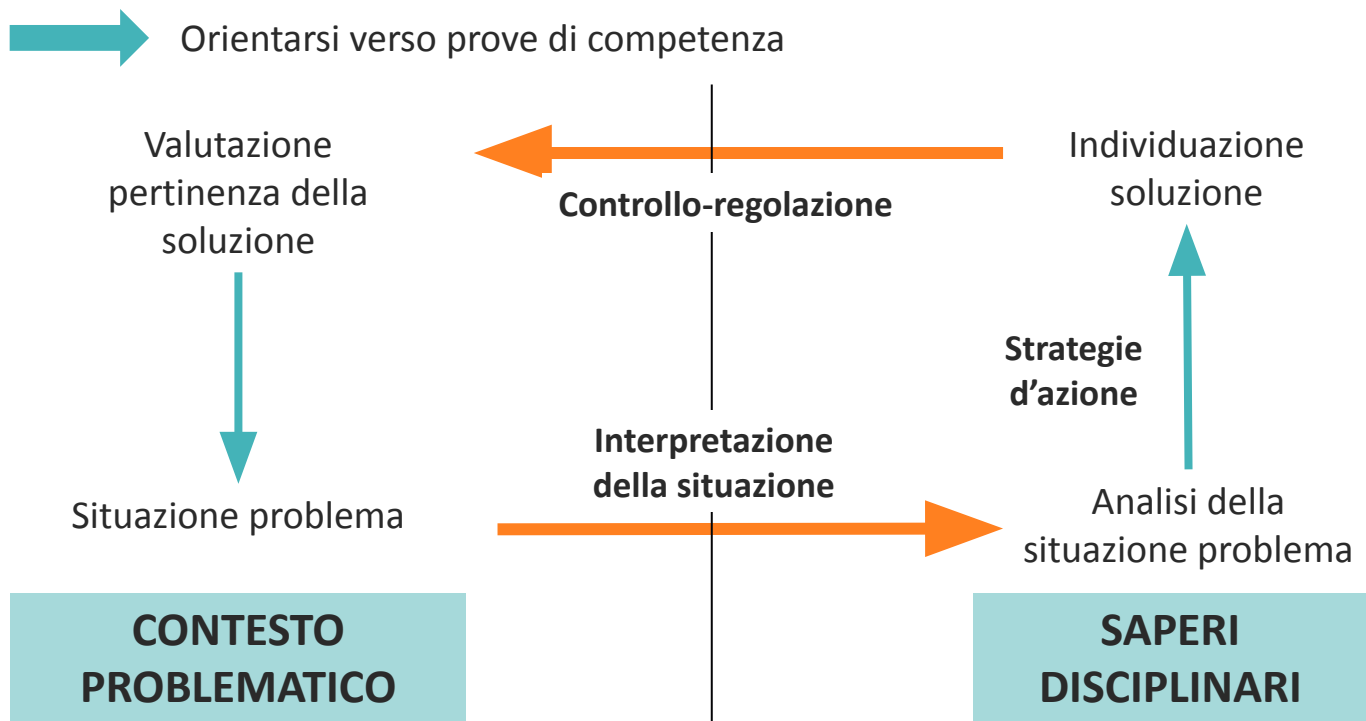
Verso una soluzione



Verso una soluzione

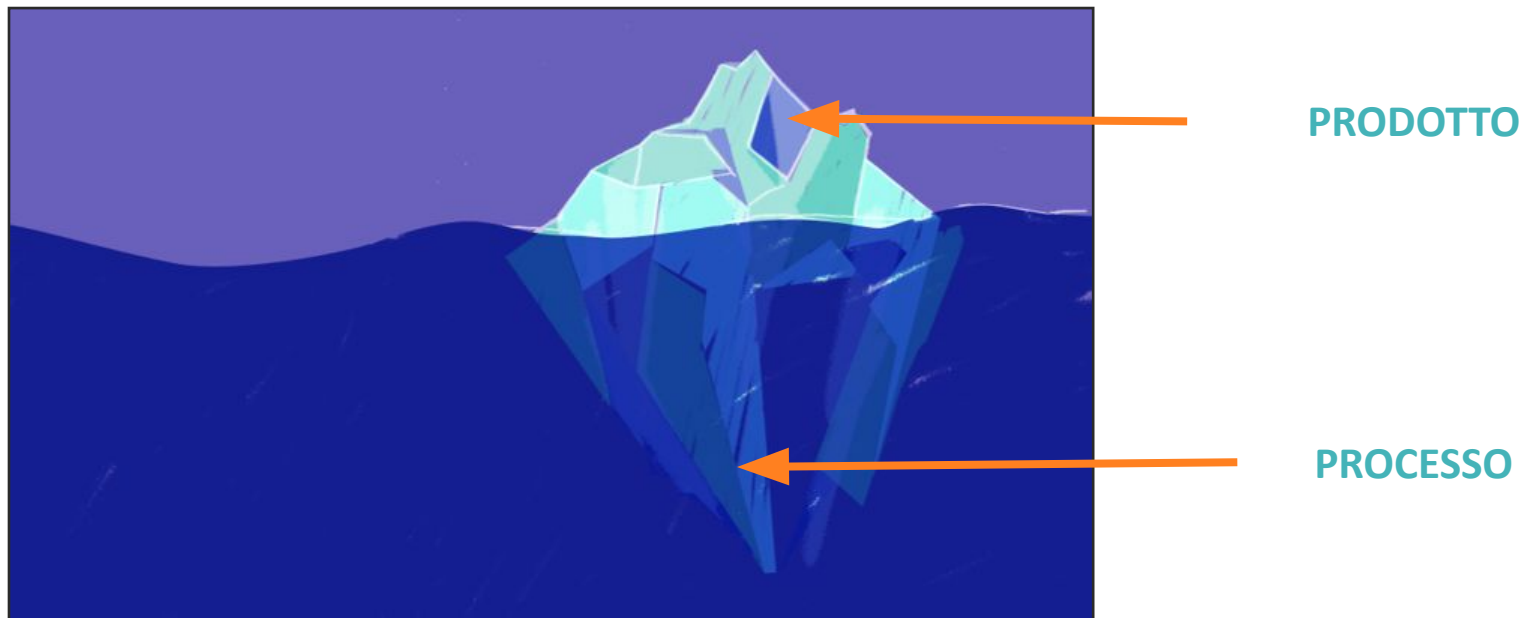


Verso una soluzione



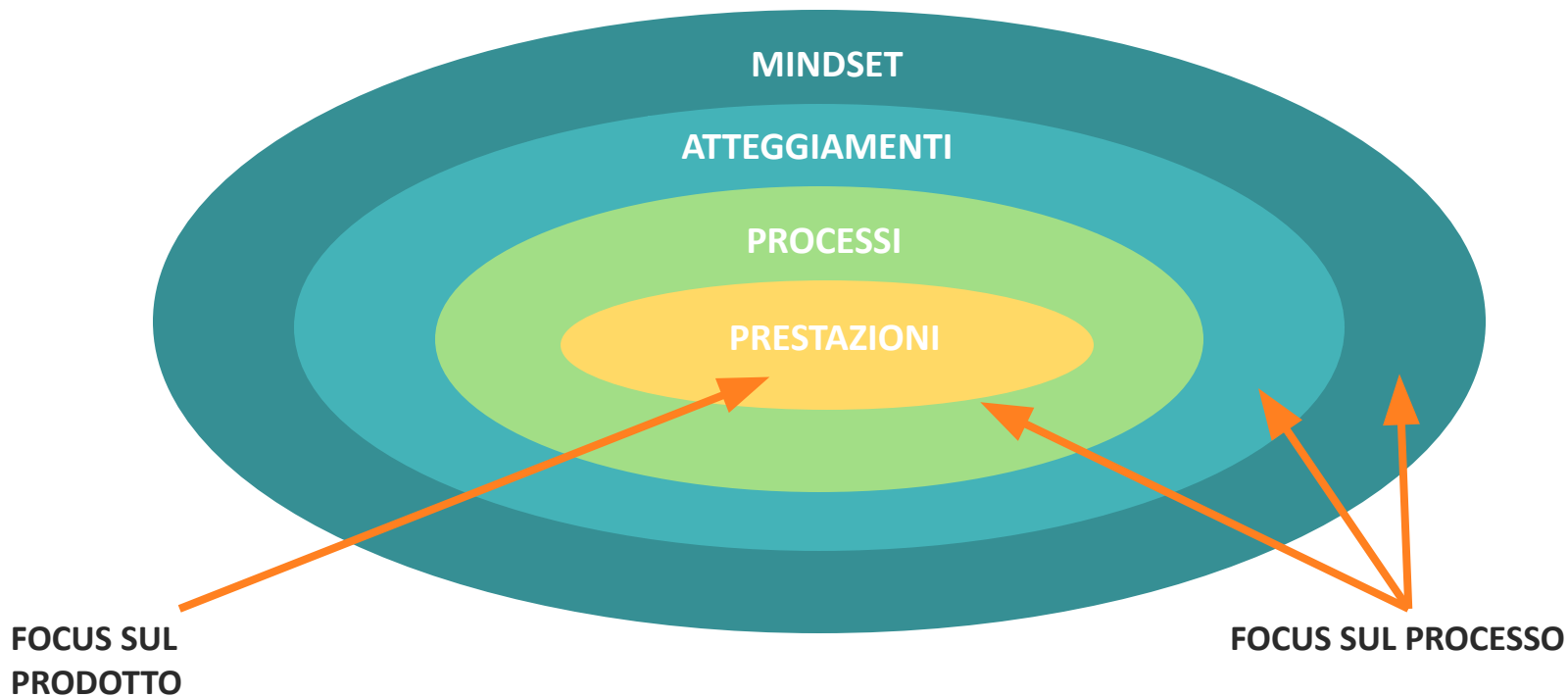
5.2 Un impianto trifocale

Allargare lo sguardo valutativo

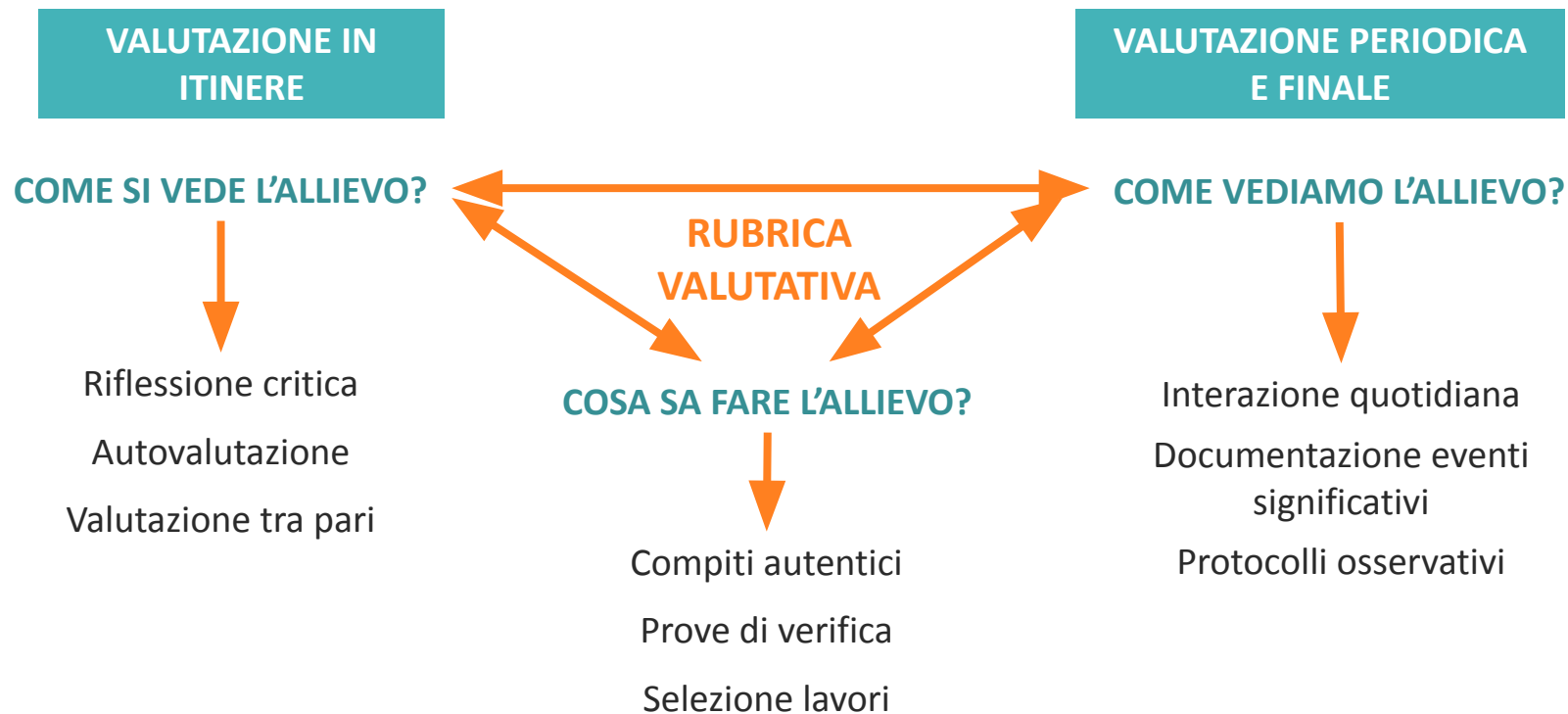


Allargare lo sguardo valutativo

L'ICEBERG VISTO DALL'ALTO

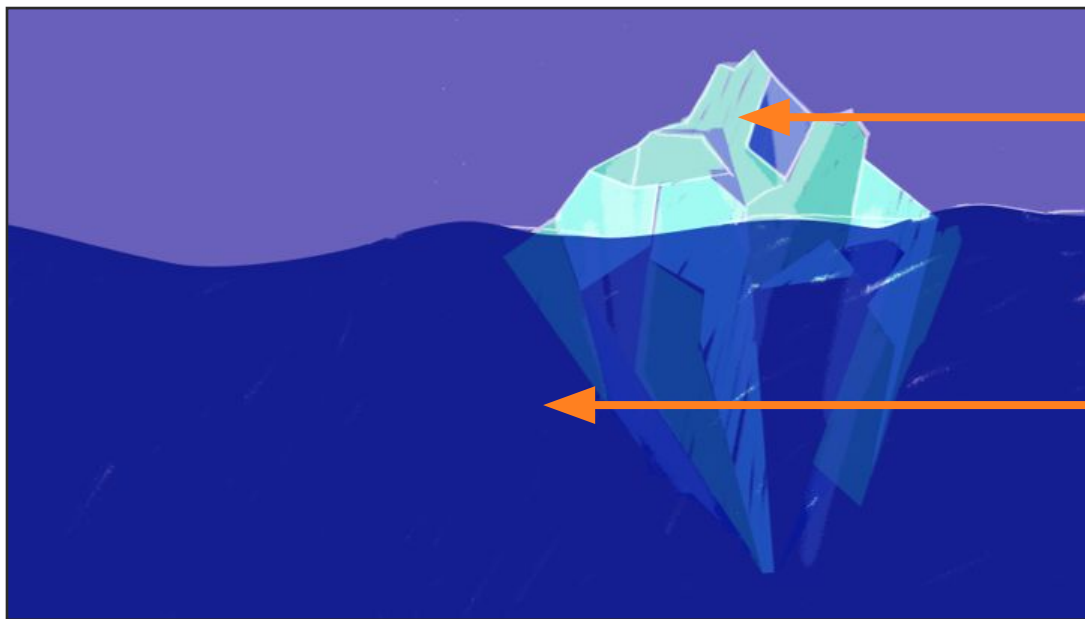


Allargare lo sguardo valutativo



Allargare lo sguardo valutativo: valutazione in itinere

VALUTAZIONE IN ITINERE COME RACCOLTA DI ELEMENTI INFORMATIVI:

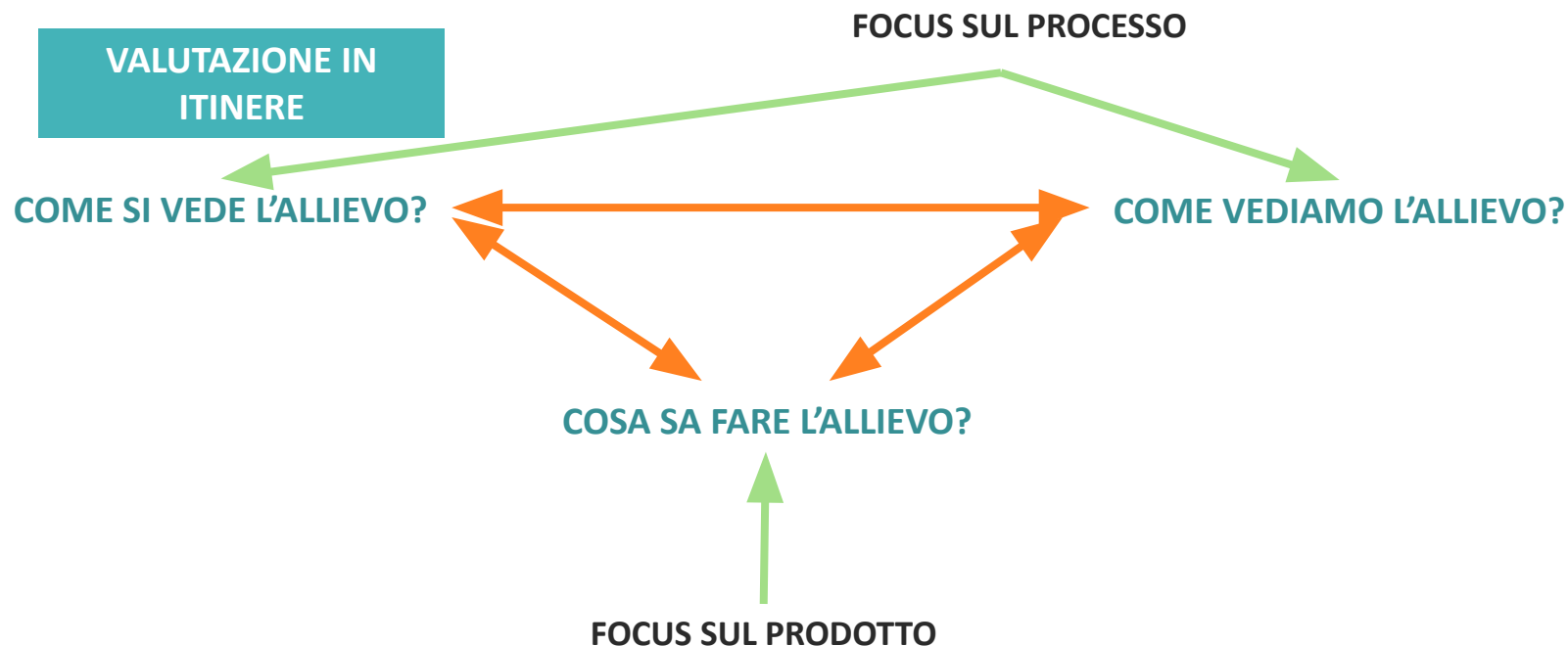


SUL PRODOTTO:
COSA SA FARE L'ALLIEVO?

SUL PROCESSO: COME SI
VEDE L'ALLIEVO?

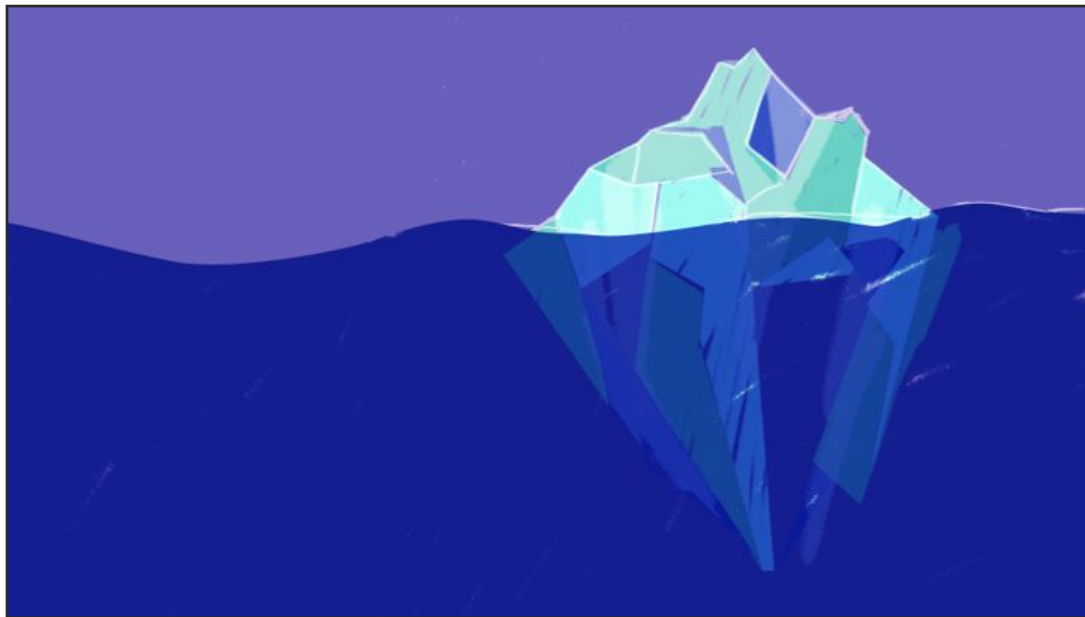
COME NOI VEDIAMO
L'ALLIEVO?

Allargare lo sguardo valutativo: valutazione in itinere

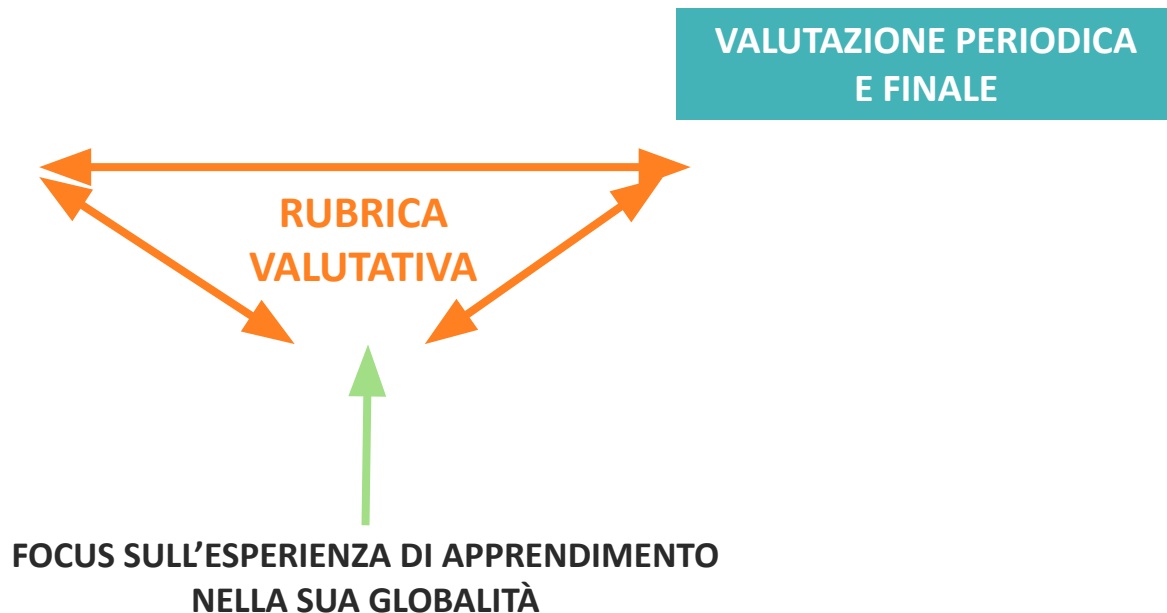


Allargare lo sguardo valutativo: valutazione finale

Valutazione periodica e finale come giudizio di sintesi sull'esperienza di apprendimento dell'allievo



Allargare lo sguardo valutativo: valutazione finale



Alunno:								
GIUDIZIO COMPLESSIVO (voto in decimi)								
CATEGORIE	DIMENSIONI DI ANALISI	CRITERI DI ANALISI	LIVELLI				Livello assegnato	
			Livello base non raggiunto	Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato		
Conoscenze/abilità	Padronanza conoscenze	Padroneggiare le conoscenze disciplinari di base e i relativi concetti chiave	Possiede conoscenze molto lacunose anche riguardo a temi e concetti fondamentali della storia della filosofia affrontati nel corso dell'anno	Possiede conoscenze generalmente corrette sui temi e sui concetti essenziali della storia della filosofia affrontati nel corso dell'anno	Possiede conoscenze ampie e corrette sui principali temi e concetti della storia della filosofia affrontati nel corso dell'anno	Possiede conoscenze sempre corrette e molto ampie su tutti i temi e i concetti della storia della filosofia affrontati nel corso dell'anno		
	Padronanza abilità pratiche	Padroneggiare gli strumenti essenziali e i metodi di lavoro basilari della disciplina	Anche se guidato ha difficoltà nell'utilizzare gli strumenti essenziali della disciplina. Ha una scarsa padronanza dei metodi di lavoro disciplinari	Utilizza in maniera corretta e generalmente autonoma gli strumenti essenziali della disciplina. Ha acquisito gli elementi fondamentali dei metodi di lavoro disciplinari	Utilizza in maniera autonoma e alquanto efficace gran parte degli strumenti essenziali della disciplina e ha acquisito i principali metodi di lavoro disciplinari	Utilizza in piena autonomia e con grande efficacia tutti gli strumenti essenziali della disciplina e ha un'ottima padronanza dei metodi di lavoro disciplinari		
Processi cognitivi/operativi	Interpretazione della situazione	Messa a fuoco della situazione problematica e identificazione delle domande di ricerca	Individuare il tema centrale in un argomento	Fa fatica a individuare il tema centrale di un argomento dato e non riesce a problematizzare il contenuto di un testomessaggio.	In genere riesce a individuare il tema centrale di un argomento dato. Se guidato riesce a problematizzare il contenuto di un testomessaggio.	Individua con sicurezza il tema centrale di un argomento dato e problematizza correttamente il contenuto di un testomessaggio	Individua con estrema precisione il tema centrale di un argomento dato e problematizza in maniera sicura e accurata il contenuto di un testomessaggio	
			Problematizzare il contenuto di un testomessaggio					
	Strategia d'azione	Ricerca di dati e informazioni	Reperire autonomamente dati e informazioni significative e corrette					
		Analisi critica del testomessaggio	Individuare la tesi centrale e la gerarchia delle informazioni contenute in un testomessaggio					
		Contestualizzazione storico-culturale e collegamenti di informazioni e concetti	Ricostruire la linea argomentativa di un testomessaggio					
			Collegare concetti dati a un contesto storico-culturale	Ha grosse difficoltà nel reperire autonomamente informazioni e nel contestualizzare e/o collegare quelle fornite. Fa fatica a individuare la tesi centrale e le informazioni essenziali in un testo. Anche guidato non sempre riesce a pianificare strategie argomentative chiare e coerenti. Ha difficoltà nell'uso del lessico specifico e spesso non riesce a riferire informazioni in maniera coesa e coerente, sia in forma scritta, sia in forma orale.	In contesti noti è in grado di reperire autonomamente informazioni e di contestualizzare e/o collegare quelle fornite. In genere riesce a individuare la tesi centrale e le informazioni essenziali in un testo. Riesce a pianificare strategie argomentative elementari, ma corrette. Utilizza quasi sempre in maniera corretta il lessico specifico. Manifesta minime incertezze nella coesione e nella coerenza quando riferisce informazioni (oralmente o in forma scritta).	È in grado di reperire autonomamente informazioni e di contestualizzare e/o collegarle. Non ha difficoltà nell'individuare la tesi centrale di un testo e nel capire la gerarchia delle informazioni contenute nello stesso. Riesce a pianificare strategie argomentative valide. Utilizza in maniera corretta il lessico specifico e in forma orale riferisce informazioni in maniera coesa e coerente, mentre può manifestare qualche incertezza nella forma scritta.	È in grado di reperire autonomamente informazioni e di contestualizzare e/o collegarle in maniera precisa e dettagliata. Riconosce perfettamente la tesi centrale di un testo e la gerarchia delle informazioni contenute nello stesso. Riesce a pianificare strategie argomentative complesse ed efficaci. Utilizza in maniera accurata e consapevole il lessico specifico per riferire le informazioni sempre in maniera coesa e coerente, sia in forma scritta sia in forma orale.	
			Collegare argomenti diversi					
		Collegare informazioni provenienti da ambiti disciplinari differenti						
		Argomentazione	Elaborare una propria tesi					
			Sostenere razionalmente la propria tesi					
			Trovare evidenze a sostegno della propria tesi					
Controllo/ regolazione	Comunicazione (scritta, orale, non verbale)	Confutare tesi altrui						
		Elaborare strategie argomentative efficaci e confutare quelle altrui						
		Riconoscere e utilizzare il lessico specifico						
Disposizioni ad agire	Controllo dell'adeguatezza della propria soluzione	Comunicare correttamente in forma orale						
		Comunicare correttamente in forma scritta						
		Utilizzare correttamente i segni non verbali						
Disposizioni ad agire	Atteggiamento nel lavoro	Orientarsi sui problemi della tradizione filosofica						
		Individuare nessi e differenze nella riflessione dei vari filosofi	Non è in grado di controllare in maniera autonoma quanto elaborato personalmente e, se necessario, di integrare/modificare la propria strategia d'azione.	Soltanto è in grado di controllare in maniera autonoma quanto elaborato personalmente anche se può aver bisogno di aiuto per integrare/modificare in maniera efficace la propria strategia d'azione.	Soltanto è in grado di controllare in maniera autonoma quanto elaborato personalmente e di integrare/modificare in maniera efficace la propria strategia d'azione.	Soltanto è in grado di controllare in maniera meticolosa quanto elaborato personalmente confrontandosi con la riflessione altrui e, se necessario, è capace di integrare/modificare efficacemente la propria strategia d'azione.		
		Analizzare i rapporti fra filosofia e altri saperi						
Disposizioni ad agire	Atteggiamento nel lavoro	Confrontare quanto elaborato personalmente con la riflessione altrui						
		Partecipare in modo attivo al lavoro didattico		Con il supporto dell'insegnante partecipa al lavoro didattico, rispetta i propri impegni e collabora con i compagni	Fornisce il proprio contributo al lavoro didattico e collabora spontaneamente con i compagni, rispetta i propri impegni e mostra curiosità ed interesse costanti	Partecipa in modo attivo e responsabile al lavoro didattico e collabora costruttivamente con i compagni. Dimostra curiosità e volontà di progredire nell'apprendimento		
		Rispettare gli impegni assunti						
Disposizioni ad agire	Atteggiamento nel lavoro	Collaborare con i compagni						
		Mostrare disponibilità ad apprendere						

ESEMPIO RUBRICA VALUTATIVA: FILOSOFIA

Allargare lo sguardo valutativo: valutazione finale

ESEMPIO RUBRICA VALUTATIVA: FILOSOFIA



Allargare lo sguardo valutativo: valutazione finale

ESEMPIO RUBRICA VALUTATIVA: MATEMATICA

	LIVELLO BASE NON RAGGIUNTO	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
PADRONANZA RISORSE CONOSCITIVE	Non ha conseguito le conoscenze e abilità basilari, presentando diverse lacune e difficoltà.	Ha conseguito parzialmente le conoscenze e abilità basilari e presenta alcune lacune e difficoltà.	Ha conseguito l'insieme delle conoscenze e abilità di base per il livello di classe.	Ha conseguito l'insieme delle conoscenze e abilità previste per il livello di classe, in modo ampio, sicuro e consapevole nei diversi ambiti.
ESPLORARE E PROVARE	Sa esplorare, solo con l'aiuto dell'adulto, semplici e note situazioni matematiche, pianificando ed effettuando sotto la guida dell'insegnante o dei compagni alcune prove e tentativi per individuare procedure o soluzioni accettabili.	Sa esplorare semplici e note situazioni matematiche effettuando prove e tentativi per individuare procedure o soluzioni accettabili, presentando a volte lacune e difficoltà superabili con l'aiuto del docente o dei compagni.	Sa esplorare semplici e note situazioni matematiche, pianificando ed effettuando diverse prove e tentativi per individuare procedure o soluzioni accettabili. In situazioni inedite o più complesse, a volte necessita dell'aiuto dell'insegnante o dei compagni.	Sa esplorare in modo autonomo e personale varie situazioni matematiche (semplici e complesse, note e inedite), pianificando ed effettuando significative e pertinenti prove e tentativi per individuare procedure o soluzioni.
MATEMATIZZARE E MODELLIZZARE	Sa analizzare e tradurre, solo se guidato dall'adulto, semplici e note situazioni in linguaggio matematico, sapendo gestire alcune forme comunicative (linguistica, figurale, aritmetica, gestuale ecc.), al fine di modellizzare la situazione e determinare una procedura risolutiva.	Sa analizzare e tradurre semplici e note situazioni in linguaggio matematico, sapendo gestire alcune forme comunicative (linguistica, figurale, aritmetica, gestuale ecc.), al fine di modellizzare la situazione e determinare una procedura risolutiva. Presenta a volte lacune e difficoltà superabili con l'aiuto del docente o dei compagni.	Sa analizzare e tradurre in autonomia semplici e note situazioni in linguaggio matematico, sapendo gestire varie forme comunicative (linguistica, figurale, aritmetica, gestuale ecc.), al fine di modellizzare la situazione e determinare una procedura risolutiva. In situazioni inedite o più complesse, a volte necessita dell'aiuto dell'insegnante o dei compagni.	Sa analizzare e tradurre diverse situazioni (semplici e più complesse, note e inedite) in linguaggio matematico, sapendo gestire in autonomia diverse forme comunicative (linguistica, figurale, aritmetica, gestuale ecc.), al fine di modellizzare la situazione e determinare una procedura risolutiva.

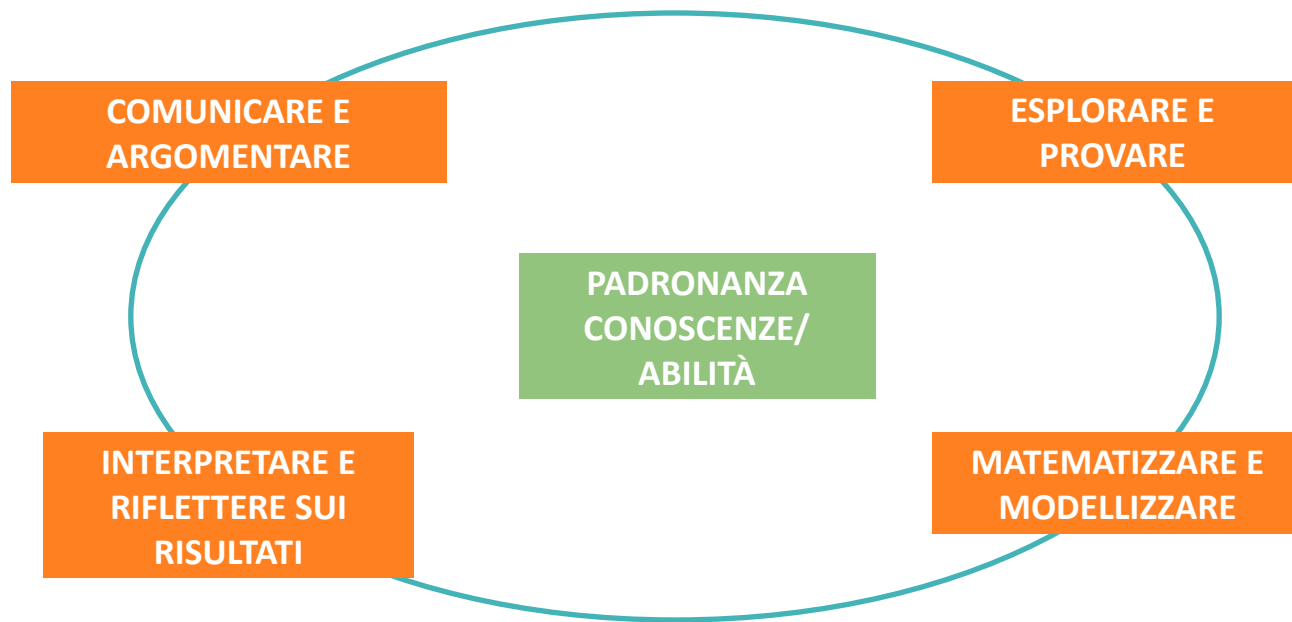
Allargare lo sguardo valutativo: valutazione finale

ESEMPIO RUBRICA VALUTATIVA: MATEMATICA

	LIVELLO BASE NON RAGGIUNTO	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
INTERPRETARE E RIFLETTERE SUI RISULTATI	Sa analizzare, solo se guidato dall'adulto, semplici affermazioni, procedimenti e risultati matematici verificando la coerenza con le condizioni della situazione.	Sa analizzare e comprendere semplici affermazioni, procedimenti e risultati matematici, propri o altrui, verificando la coerenza con le condizioni della situazione. Presenta a volte lacune e difficoltà superabili con l'aiuto del docente o dei compagni.	Sa analizzare e comprendere in autonomia affermazioni, procedimenti e risultati matematici, propri o altrui, verificando la coerenza con le condizioni della situazione. Sa inoltre valutare, necessitando a volte dell'aiuto del docente, se un sapere o un procedimento risolutivo possono essere utilizzati per risolvere una semplice situazione inedita.	Sa analizzare e comprendere in autonomia e con atteggiamento critico affermazioni, procedimenti e risultati matematici, propri o altrui, verificando la coerenza con le condizioni della situazione. Sa inoltre valutare se un sapere o un procedimento risolutivo possono essere utilizzati per risolvere una situazione inedita.
COMUNICARE E ARGOMENTARE	Sa riproporre, solo se guidato dall'adulto, semplici contesti, procedimenti e risultati matematici attraverso alcune forme comunicative (linguistica, gestuale, figurale, aritmetica ecc.). Sa comprendere, solo con l'aiuto dell'adulto, semplici e note descrizioni effettuate dai compagni in ambito matematico per motivare i procedimenti scelti e i risultati ottenuti.	Sa descrivere e presentare semplici informazioni, procedimenti e risultati matematici prediligendo alcune tra le diverse forme comunicative (linguistica, gestuale, figurale, aritmetica ecc.). Sa comprendere semplici e note presentazioni effettuate dai compagni in ambito matematico per descrivere i procedimenti scelti e i risultati ottenuti. Presenta a volte lacune e difficoltà superabili con l'aiuto del docente o dei compagni.	Sa presentare e giustificare in modo comprensibile all'interlocutore informazioni, procedimenti e risultati matematici in diverse forme comunicative (linguistica, gestuale, figurale, aritmetica ecc.). Sa comprendere le presentazioni e argomentazioni effettuate dai compagni in ambito matematico per motivare i procedimenti scelti e i risultati ottenuti. In casi più complessi, a volte necessita dell'aiuto dell'insegnante o dei compagni.	Sa presentare e argomentare in modo autonomo e comprensibile a diversi interlocutori informazioni, procedimenti e risultati matematici in varie forme comunicative (linguistica, gestuale, figurale, aritmetica ecc.). Sa comprendere e riformulare le presentazioni e argomentazioni effettuate dai compagni in ambito matematico per motivare i procedimenti scelti e i risultati ottenuti.

Allargare lo sguardo valutativo: valutazione finale

ESEMPIO RUBRICA VALUTATIVA: MATEMATICA

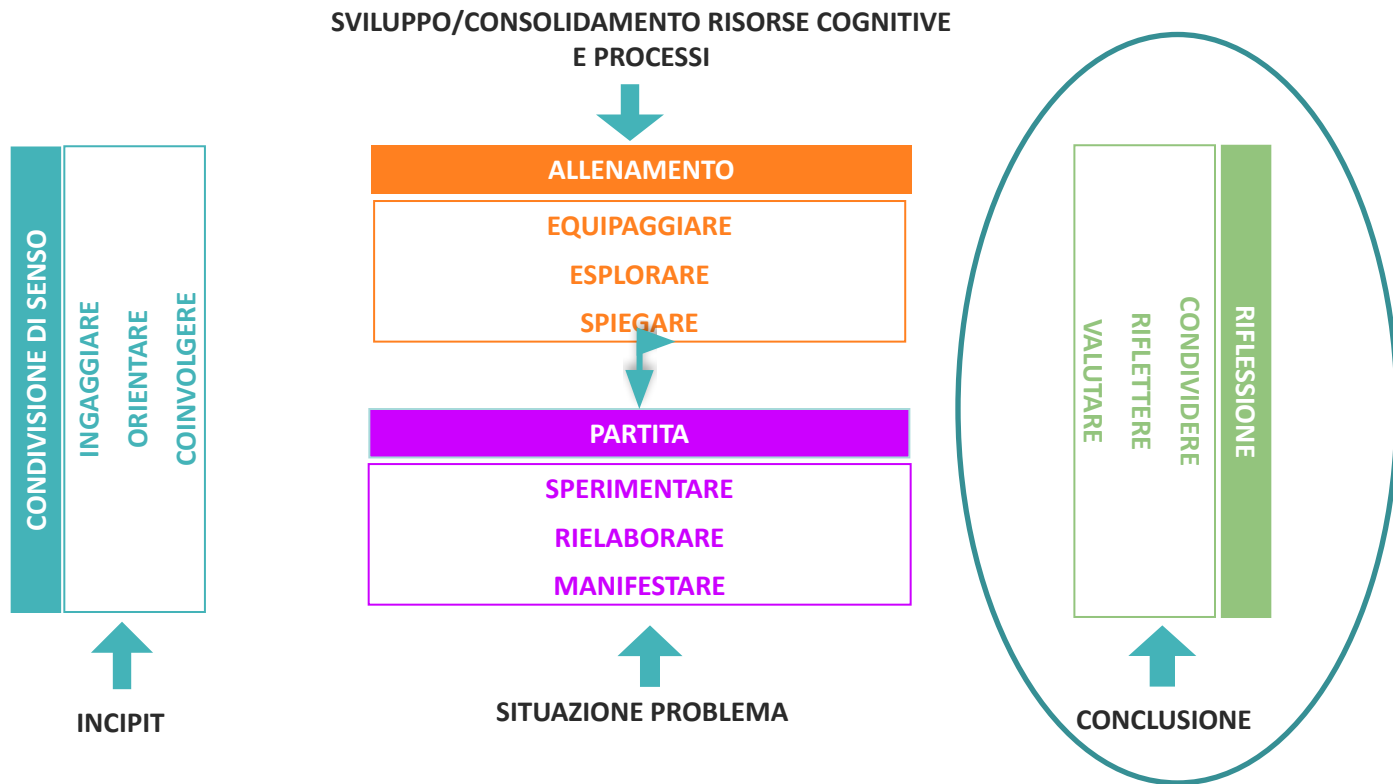


Allargare lo sguardo valutativo: valutazione finale

LIMITI DEL GIUDIZIO FINALE COME MEDIA DELLE PRESTAZIONI

- Equiparare il giudizio sul livello di apprendimento raggiunto al giudizio sulla prestazione
- Considerare il voto scolastico una scala metrica, non ordinale
- Mettere sullo stesso piano prestazioni realizzate in momenti diversi
- Assegnare lo stesso peso a prove di natura e complessità differente

La valutazione nei moduli orientativi



La valutazione nei moduli orientativi



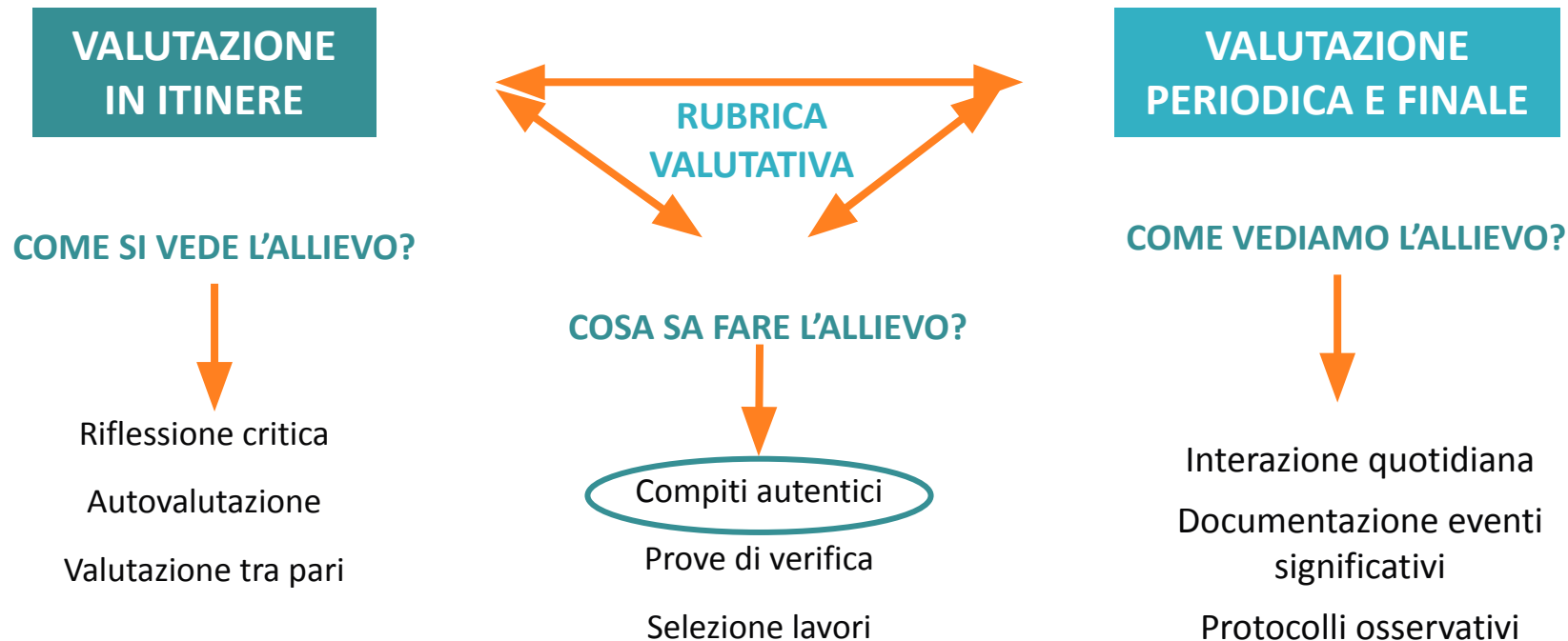
La valutazione nei moduli orientativi

DALLA MISURAZIONE



5.3 Valutare compiti di realtà

Allargare lo sguardo valutativo

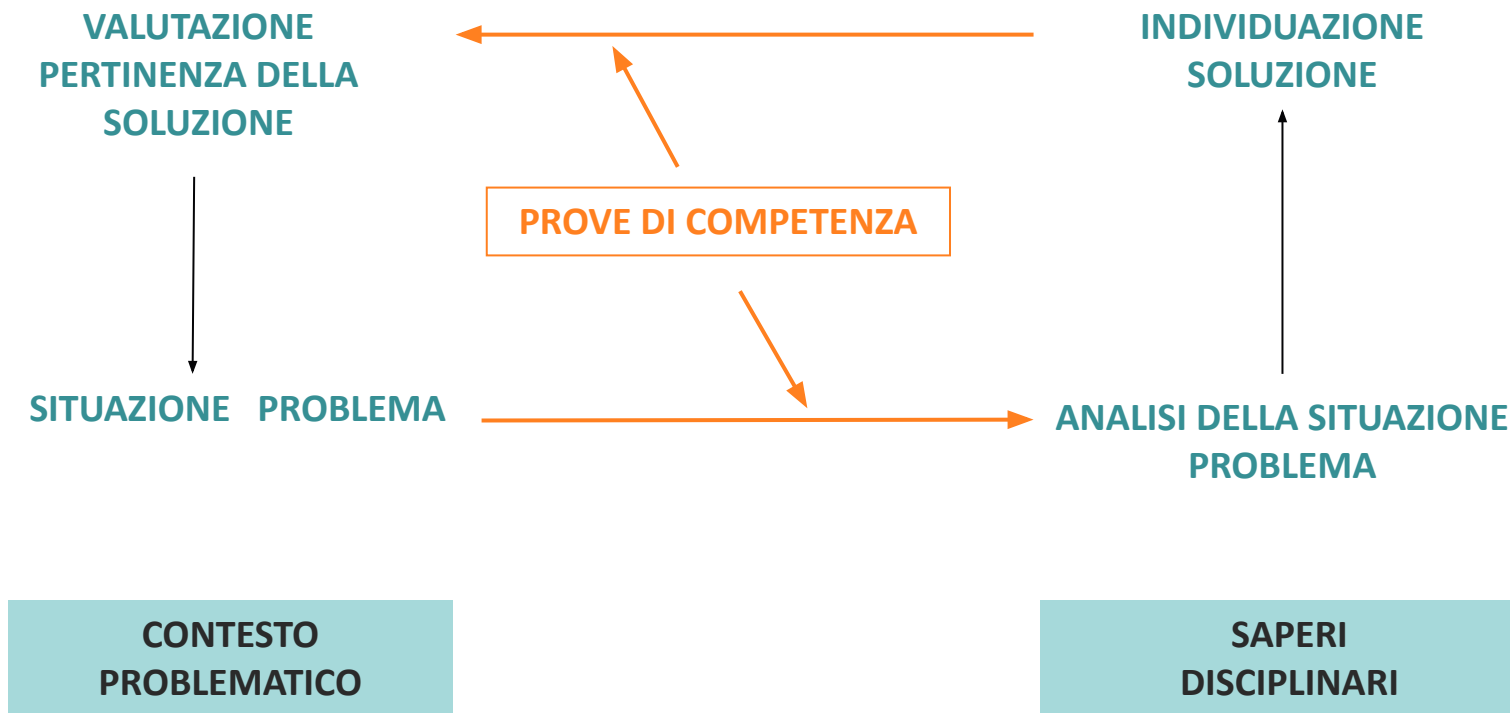


Compito di realtà come manifestazione della competenza



OECD EDUCATION 2030 FRAMEWORK

Compito di realtà come manifestazione della competenza



Compito di realtà come manifestazione della competenza

COSA DEVI PRODURRE?

ALL'INTERNO DI QUALE CONTESTO DI SENSO?

PER QUALE SCOPO?

A CHI È RIVOLTO IL TUO PRODOTTO?

QUALI VINCOLI DEVI RISPETTARE?

QUALI RISORSE HAI A DISPOSIZIONE?

IN BASE A QUALI CRITERI SARÀ VALUTATA LA TUA PROVA?

Compito di realtà come manifestazione della competenza

IL MODELLO GRASPS

Goal: obiettivo

Role: ruolo

Audience: destinatari

Situation: situazione

Performance: prestazione

Standard: standard di successo

Compito di realtà come manifestazione della competenza

IL MODELLO GRASPS: UN ESEMPIO

Obiettivo (Goal): il vostro compito è illustrare la circolazione oceanica e la relazione tra oceani e sistema climatico.

Ruolo (Role): siete un team di oceanografi.

Destinatari (Audience): i destinatari sono utenti appassionati di oceanografia e tematiche ambientali, con conoscenze scientifiche di base, alla ricerca di spiegazioni semplici ma rigorose dal punto di vista scientifico sul legame tra oceani e clima.

Situazione (Situation): gli sviluppatori di una nuova app che si chiamerà “In costante movimento” e che avrà lo scopo di sensibilizzare gli utilizzatori sui problemi ambientali legati agli ambienti marini, vi hanno chiesto di collaborare in qualità di esperti oceanografi nella realizzazione di contenuti video da inserire in una specifica sezione dell’app in cui l’utente troverà spiegazioni semplici, ma rigorose dal punto di vista scientifico, sulla relazione tra correnti oceaniche e sistema climatico.

Compito di realtà come manifestazione della competenza

IL MODELLO GRASPS: UN ESEMPIO

Prodotto o prestazione (Product o Performance): preparerete un video esplicativo sulla circolazione oceanica e sulla relazione tra oceani e sistema climatico in cui dovrete utilizzare immagini, carte, grafici, animazioni e video e citare almeno uno studio recente a supporto delle vostre affermazioni. Dovrete anche fornire la trascrizione dei contenuti del video che gli sviluppatori dell'app useranno per inserire i sottotitoli in diverse lingue e un glossario con la definizione dei termini specifici utilizzati nel testo prodotto.

Standard di successo: il vostro prodotto deve rispondere ai seguenti standard:

- utilizzo di materiali visuali idonei ed efficaci
- spiegazione supportata da esempi riguardo a:
 - come le correnti oceaniche ridistribuiscono calore e nutrienti fluendo da un luogo ad un altro;
 - perché il movimento dell'acqua dell'oceano, per mezzo delle correnti guidate dal vento e dalla densità, è una componente critica del sistema climatico;
- analisi dei possibili effetti sulla circolazione termohalina e sul clima di un massiccio scioglimento della calotta glaciale della Groenlandia dovuto all'innalzamento della temperatura dell'atmosfera e degli oceani;
- breve riferimento al ruolo delle azioni umane nell'alterazione di questo sistema;
- glossario con la definizione dei termini scientifici utilizzati nel video prodotto;
- trascrizione dei contenuti video;
- bibliografia/sitografia utilizzata;
- indicazione dei ruoli svolti dai singoli esperti nella realizzazione del video.

Valutare compiti di realtà

PROVE STRUTTURATE A DOMANDE CHIUSE
(modalità di valutazione: risposta corretta)

PROVE SEMISTRUTTURATE A DOMANDE APERTE
(modalità di valutazione: requisiti di accettabilità)

PROVE NON STRUTTURATE BASATE SU UNA PRESTAZIONE COMPLESSA E
AUTENTICA
(modalità di valutazione: rubrica di prestazione)



Noi siamo qui!

Valutare compiti di realtà

STRUTTURA RUBRICA DI PRESTAZIONE

CRITERI	INDICATORI	PUNTI 1	PUNTI 2	PUNTI 3	PUNTI 4	PUNTI 5
	•? •?					
	•? •?					

↑
**CRITERI DI
QUALITÀ**

↑
**INDICATORI
(IN FORMA DI
DOMANDE)**

← ← ←
LIVELLI

Valutare compiti di realtà

**CRITERI DI VALUTAZIONE CENTRATI SULLE
CARATTERISTICHE DELLA PRESTAZIONE IN RELAZIONE AL TRAGUARDO**



Valutare compiti di realtà

CRITERI DI VALUTAZIONE CENTRATI SULLE CARATTERISTICHE DELLA PRESTAZIONE IN RELAZIONE AL TRAGUARDO

FOCUS FORMATIVO: INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI

**PRESENTAZIONE MULTIMEDIALE DI UN LAVORO MULTIDISCIPLINARE SVOLTO IN CLASSE SU UN DETERMINATO TEMA
– V SUPERIORE**

CRITERI
IMPIEGO DI UN APPROCCIO PLURIDISCIPLINARE
UTILIZZO DEI CONTENUTI
IMPIEGO DELLA/E LINGUA/E
ORIGINALITÀ DELLE SOLUZIONI
IMPIEGO DOCUMENTATO DELLE FONTI
CONGRUENZA IMMAGINI-TESTO-AUDIO

Valutare compiti di realtà

INDICATORI COME GUIDA PER L'APPREZZAMENTO DEL CRITERIO

FOCUS FORMATIVO: INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI

PRESENTAZIONE MULTIMEDIALE DI UN LAVORO MULTIDISCIPLINARE SVOLTO IN CLASSE SU UN DETERMINATO TEMA – V SUPERIORE

CRITERI	INDICATORI
IMPIEGO DI UN APPROCCIO PLURIDISCIPLINARE	• Sono significativi i collegamenti tra le varie discipline? • Quante e quali discipline sono state impiegate? • La trattazione delle diverse discipline è integrata (non solo giustapposta)
UTILIZZO DEI CONTENUTI	• I contenuti richiamati sono stati rielaborati? • I contenuti scelti sono pertinenti e significativi in rapporto al tema? • Sono richiamati i concetti chiave del tema affrontato
IMPIEGO DELLA/E LINGUA/E	• L'uso della/e lingua/e è corretto? • L'argomentazione è coerente e coesa? • La lettura è piacevole?
ORIGINALITÀ DELLE SOLUZIONI	• Sono stati proposti argomenti non affrontati in classe? • Sono state impiegate soluzioni tecniche originali? • Sono stati sviluppati collegamenti inediti?
IMPIEGO DOCUMENTATO DELLE FONTI	• Le fonti sono citate con correttezza metodologica? • C'è ricchezza di fonti? Tutti i documenti del testo propongono citazioni di fonti?
CONGRUENZA IMMAGINI-TESTO-AUDIO	• Le immagini scelte sono coerenti e significativi in rapporto al testo? • Le immagini scelte sono state trattate nel percorso di studi? • Gli eventuali contenuti audio sono pertinenti e significativi?

Valutare compiti di realtà

UTILIZZARE UN LINGUAGGIO DESCRITTIVO, NON VALUTATIVO NELLA DESCRIZIONE DEI LIVELLI

Criteri	1 punti	2 punti	3 punti	4 punti	5 punti
IMPIEGO DI UN APPROCCIO PLURIDISCIPLINARE	I contenuti sono giustapposti e riguardano solo alcune discipline	I contenuti sono giustapposti e riguardano tutte le discipline	Ci sono alcuni collegamenti significativi senza impiegare tutte le discipline	Ci sono alcuni collegamenti significativi e sono state impiegate tutte le discipline	Vi sono molti collegamenti significativi tra tutte le discipline coinvolte nella prova
UTILIZZO DEI CONTENUTI	I contenuti sono superficiali, parziali e non del tutto pertinenti	I contenuti sono essenziali ma pertinenti	I contenuti sono completi	I contenuti sono completi e presentano spunti di rielaborazione personale	I contenuti sono rielaborati e significativi in rapporto al tema
IMPIEGO DELLA/E LINGUA/E	L'argomentazione non è coerente e coesa. Il linguaggio è confuso e poco appropriato	L'argomentazione è essenziale; il linguaggio è sostanzialmente corretto	L'argomentazione è complessivamente organica. Il linguaggio è corretto	L'argomentazione è organica e coerente. Il linguaggio è appropriato e corretto	L'argomentazione è ampia e articolata. Il linguaggio ricco e corretto
ORIGINALITÀ DELLE SOLUZIONI	Presentazione poco originale ed efficace	Alcuni spunti sono originali	Alcune soluzioni sono efficaci ma non del tutto originali	Le soluzioni sono efficaci ed in parte originali	Le soluzioni sono molto originali ed efficaci
IMPIEGO DOCUMENTATO DELLE FONTI	Le fonti non vengono citate	Vengono utilizzate e documentate poche fonti	Le fonti sono citate adeguatamente	Impiego corretto per la maggior parte delle fonti sul piano metodologico	L'impiego delle fonti è ricco e corretto
CONGRUENZA IMMAGINI-TESTO-AUDIO	Scarsa congruenza tra testo, immagini e audio	Alcune immagini e contenuti audio sono congruenti	Le immagini e i contenuti audio sono congruenti e trattate nel percorso di studi	Le immagini e i contenuti audio sono congruenti e alcune di esse originali	Le immagini e i contenuti audio sono significativi e riflettono una ricerca originale

PUNTEGGIO OTTENUTO: / PUNTEGGIO MASSIMO 30

Valutare compiti di realtà

UTILIZZARE UN LINGUAGGIO DESCRITTIVO, NON VALUTATIVO NELLA DESCRIZIONE DEI LIVELLI

UTILIZZO DEI CONTENUTI	Scarsa	Approssimativa	Accettabile	Buona	Ottima
UTILIZZO DEI CONTENUTI	I contenuti sono superficiali, parziali e non del tutto pertinenti	I contenuti sono essenziali ma pertinenti	I contenuti sono completi	I contenuti sono completi e presentano spunti di rielaborazione personale	I contenuti sono rielaborati e significativi in rapporto al tema
IMPIEGO DOCUMENTATO DELLE FONTI	Inadeguato	Abbastanza adeguato	Adeguito	Più che adeguato	Pienamente adeguato
IMPIEGO DOCUMENTATO DELLE FONTI	Le fonti non vengono citate	Vengono utilizzate e documentate poche fonti	Le fonti sono citate adeguatamente	Impiego corretto per la maggior parte delle fonti sul piano metodologico	L'impiego delle fonti è ricco e corretto

Valutare compiti di realtà

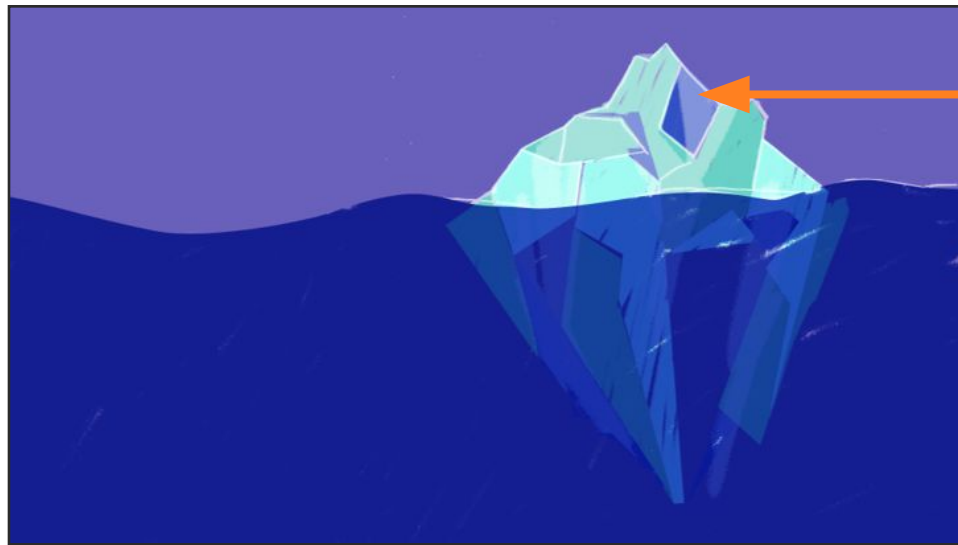
**CRITERI DI VALUTAZIONE CENTRATI SULLE CARATTERISTICHE DELLA PRESTAZIONE IN
RELAZIONE AL TRAGUARDO**

INDICATORI COME GUIDA PER L'APPREZZAMENTO DEL CRITERIO

**UTILIZZARE UN LINGUAGGIO DESCRITTIVO, NON VALUTATIVO NELLA
DESCRIZIONE DEI LIVELLI**

Valutare compiti di realtà

NON SI VALUTA L'ALLIEVO, BENSÌ UNA SUA PRESTAZIONE



RUBRICA DI
PRESTAZIONE

5.4 Rilevare i processi di apprendimento

Allargare lo sguardo valutativo

L'ICEBERG DELL'APPRENDIMENTO

OSSERVAZIONE
DELL'ALLIEVO

AUTO-VALUTAZIONE/VALUTAZIONE
TRA PARI



Allargare lo sguardo valutativo

VALUTAZIONE IN ITINERE

COME SI VEDE L'ALLIEVO?



Riflessione critica

Autovalutazione

Valutazione tra pari

RUBRICA
VALUTATIVA

COSA SA FARE L'ALLIEVO?



Compiti autentici

Prove di verifica

Selezione lavori

VALUTAZIONE PERIODICA E FINALE

COME VEDIAMO L'ALLIEVO?



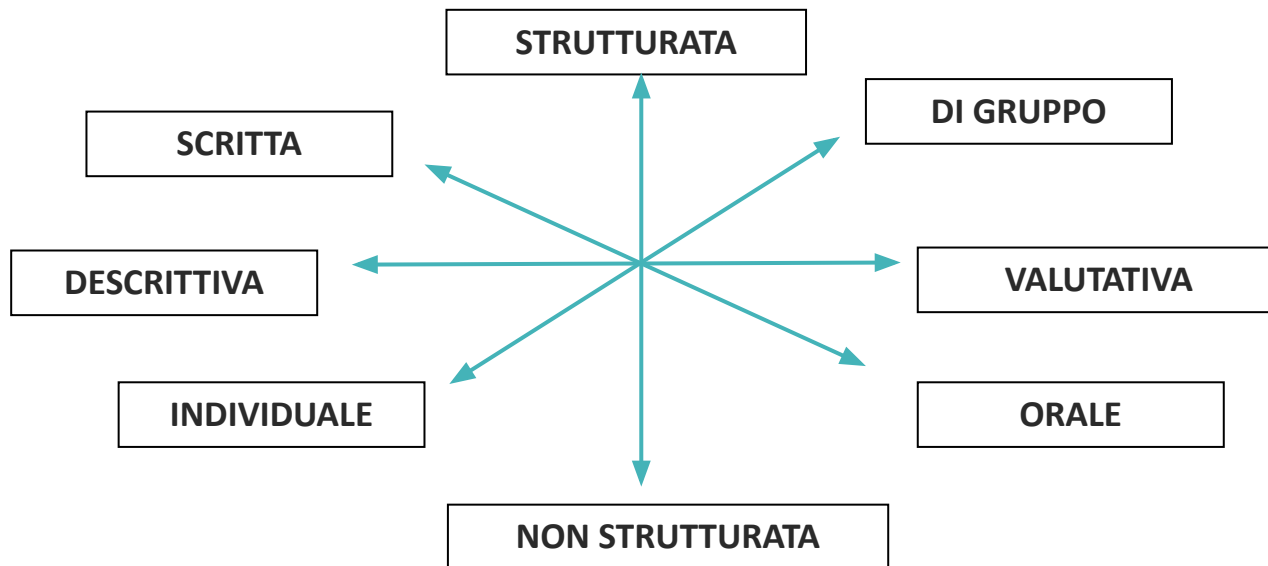
Interazione quotidiana

Documentazione eventi
significativi

Protocolli osservativi

Strategie autovalutative/tra pari: modalità

**OPPORTUNITÀ OFFERTE ALLO STUDENTE DI
RIFLETTERE SULLA PROPRIA ESPERIENZA DI APPRENDIMENTO**



Strategie autovalutative/tra pari

**OPPORTUNITÀ OFFERTE ALLO STUDENTE DI RIFLETTERE
SULLA PROPRIA ESPERIENZA DI APPRENDIMENTO**

PRESTAZIONI

**CONSAPEVOLEZZA DEL PROPRIO SAPERE
ANALISI CRITICA FORZE E DEBOLEZZE**

Strategie autovalutative/tra pari: prestazioni

Sulla base del compito autentico assegnato, ogni alunno auto valuterà il proprio operato sulla base della seguente traccia:

- Ritengo di aver svolto un buon lavoro? Perché?
- Ho rispettato pienamente la consegna richiesta?
- Quali sono gli aspetti migliori del tuo lavoro?
- Quali sono gli aspetti più critici?
- Se dovessi rifare questa attività a cosa starei più attento?
- Se dovessi rifare questo lavoro cosa cambierei?

PUNTI FORTI	PUNTI DEBOLI
IDEE PER MIGLIORARE	

Strategie autovalutative/tra pari

**OPPORTUNITÀ OFFERTE ALLO STUDENTE DI RIFLETTERE
SULLA PROPRIA ESPERIENZA DI APPRENDIMENTO**



CONSAPEVOLEZZA STRATEGIE MENTALI E STILI DI APPRENDIMENTO

CONTROLLO NELLA GESTIONE DEI COMPITI COGNITIVI

Strategie autovalutative/tra pari: processi

Prova a ricostruire il modo con cui hai realizzato il tuo lavoro, indicando per ciascun passaggio se lo hai svolto e, se sì, in quale modo?

PASSAGGI CHIAVE	SI	NO	IN QUALE MODO?
Xxxxxxxxxxxxxxxxxx			
Xxxxxxxxxxxxxxxxxx			
Xxxxxxxxxxxxxxxxxx			
Xxxxxxxxxxxxxxxxxx			
Xxxxxxxxxxxxxxxxxx			
Xxxxxxxxxxxxxxxxxx			
Xxxxxxxxxxxxxxxxxx			
Xxxxxxxxxxxxxxxxxx			
Xxxxxxxxxxxxxxxxxx			
Xxxxxxxxxxxxxxxxxx			

Strategie autovalutative/tra pari: processi

**CHE COSA MI È STATO
DI AIUTO?**

racconti divertenti

presenza di figure

silenzio intorno a me

sottolineare

domande guida

**CHE COSA MI HA CREATO
DIFFICOLTÀ?**

persone che mi disturbano

linguaggio difficile

testi troppo lunghi

lettura a voce alta

avere fretta

Strategie autovalutative/tra pari

**OPPORTUNITÀ OFFERTE ALLO STUDENTE DI RIFLETTERE
SULLA PROPRIA ESPERIENZA DI APPRENDIMENTO**



**CONSAPEVOLEZZA FATTORI SOCIO-EMOTIVI
INCIDENZA SULLA QUALITÀ DELLA PRESTAZIONE**

Strategie autovalutative/tra pari: atteggiamenti

CONTROLLO ALL'ISTANTE

ero concentrato	<	=	>	pensavo ad altro
ero rilassato	<	=	>	ero ansioso
desideravo essere qui	<	=	>	desideravo essere altrove
ero felice	<	=	>	ero triste
ero attivo	<	=	>	ero passivo
ero eccitato	<	=	>	ero annoiato
il tempo correva	<	=	>	il tempo era fermo
ero pieno di energia	<	=	>	ero vuoto di energia
mi sentivo con gli altri	<	=	>	mi sentivo solo
ero disponibile	<	=	>	ero irritabile

Strategie autovalutative/tra pari

**OPPORTUNITÀ OFFERTE ALLO STUDENTE DI RIFLETTERE
SULLA PROPRIA ESPERIENZA DI APPRENDIMENTO**



**CONSAPEVOLEZZA APPROCCIO ALL'ESPERIENZA FORMATIVA
RICONOSCIMENTO DELLE PROPRIE SPECIFICITÀ E POTENZIALITÀ**

Mindset statico e dinamico



STATICO



ORIENTAMENTO AL RISULTATO

L'intelligenza è una dote genetica

L'intelligenza non può migliorare

L'impegno non ha senso



DINAMICO



ORIENTAMENTO AL COMPITO

L'intelligenza è come un muscolo

L'intelligenza si può allenare

L'impegno dà risultati

Strategie autovalutative/tra pari: mindset

Intervista il tuo compagno/a sulla base della seguente traccia; vi troverete poi con un'altra coppia e dovrete stendere una sintesi comune sul lavoro svolto:

- Come ritieni di aver lavorato in questo percorso?
- Su cosa ritieni di aver dato il meglio di te stesso?
- Come ti sei sentito mentre svolgevi il tuo lavoro?
 - Avevi fiducia nelle tue possibilità?
- A cosa pensi sia dovuto il risultato del tuo lavoro?
 - Che cosa ti avrebbe aiutato a lavorare meglio?

Strategie autovalutative/tra pari: suggerimenti operativi

SOLLECITARE A RICOSTRUIRE IL PROCESSO DI ELABORAZIONE, NON SOLO A VALUTARLO

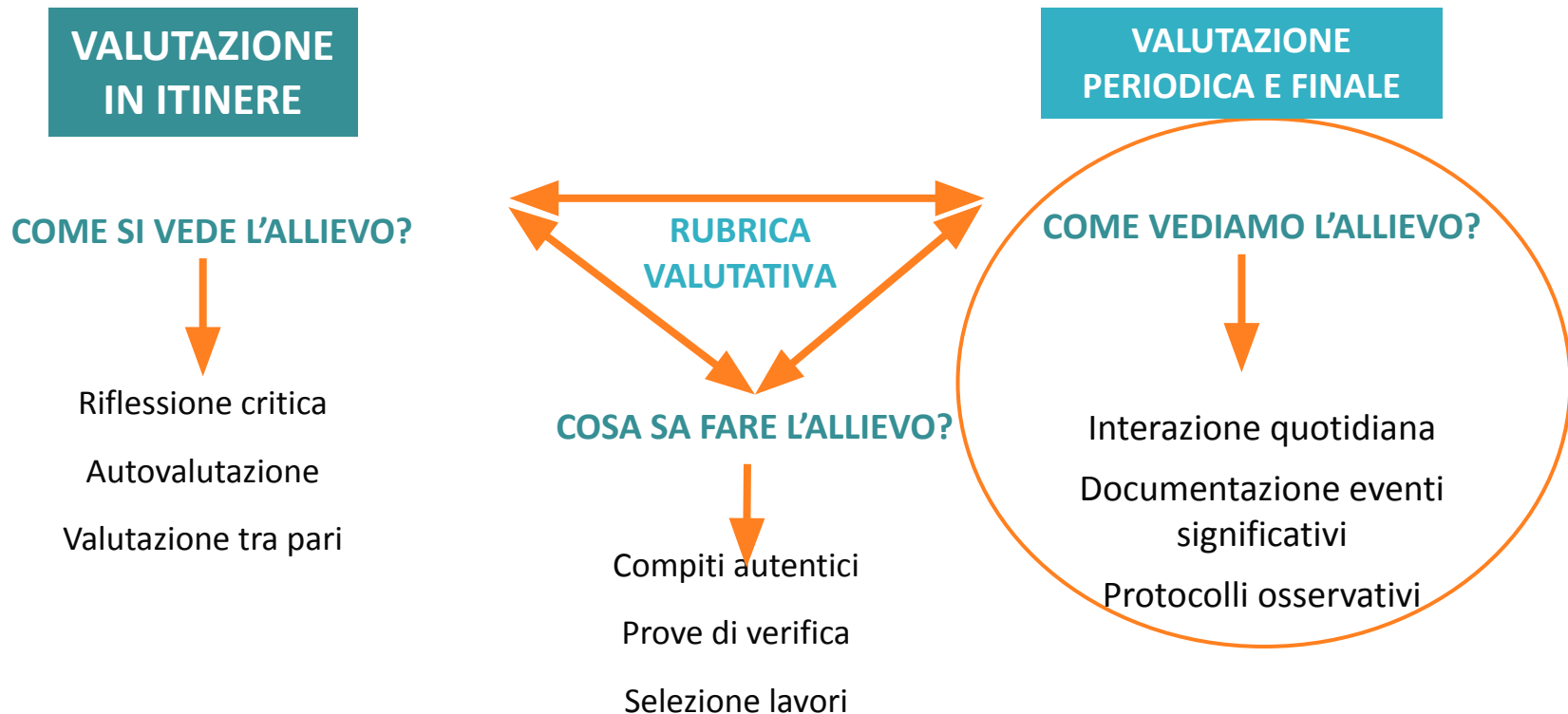
PRIVILEGIARE FORMATI APERTI, MENO STRUTTURATI

VALORIZZARE OPPORTUNITÀ DI VALUTAZIONE TRA PARI

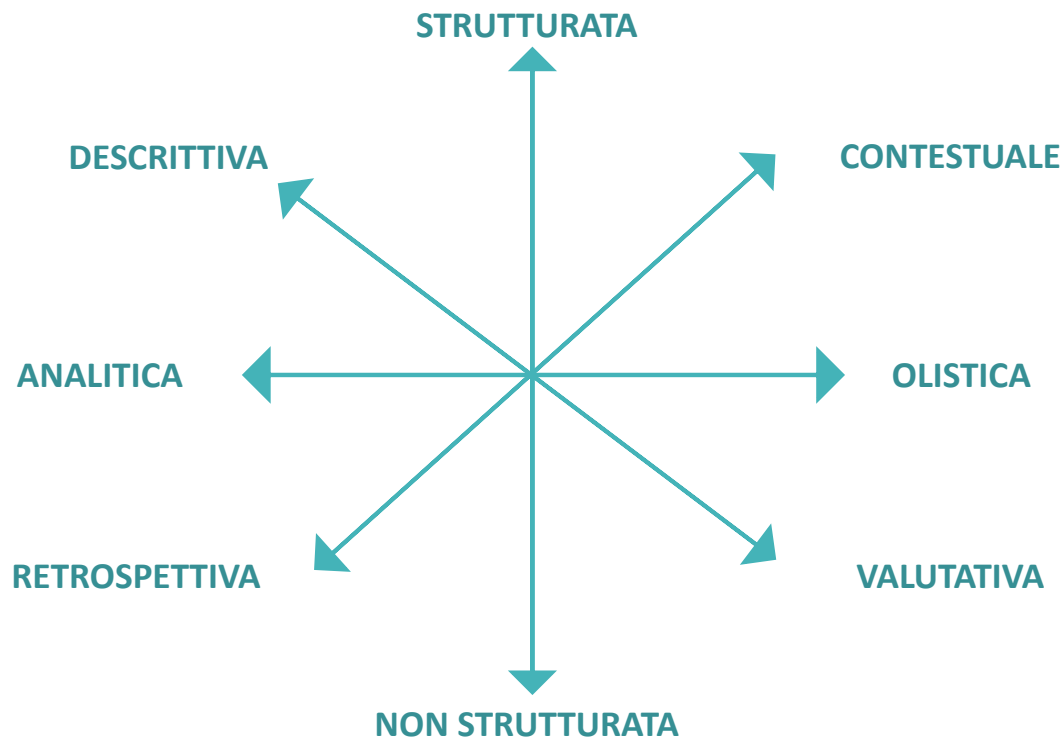
INTEGRARE FORME SCRITTE E CONFRONTO ORALE

CURVARE SULLA COMPETENZA FOCUS, NON SOLO SUL GRADIMENTO

Allargare lo sguardo valutativo



Osservazione dei processi: modalità



Osservazione dei processi

Legenda: **P**= in via di prima acquisizione **B** = base **I** = intermedio **A**= avanzato

STRUMENTO DI OSSERVAZIONE DEI PROCESSI											
ALUNNO/A DISCIPLINA											
PIANI DI ANALISI	DIMENSIONI	INDICATORI DI OSSERVAZIONE	OTT	NOV	DIC	GEN					
RISORSE CONOSCITIVE	CONOSCENZE	Dimostra conoscenze sicure e durevoli	P	P	B	B					
	ABILITA'	Utilizza gli strumenti di lavoro con sicurezza	B	B	B	C					
PROCESSI COGNITIVI	INTERPRETAZIONE DELLE SITUAZIONI	Ha chiara la situazione che deve affrontare Pone domande di chiarimento	I	I	I	A					
	STRATEGIE D'AZIONE	Pianifica la sua azione Ricerca la strategia più efficace	P	P	B	B					
	CONTROLLO/REGOLAZIONE	Si domanda se ha lavorato bene Rivede il suo lavoro in base ai suggerimenti	B	B	I	B					

Osservazione dei processi

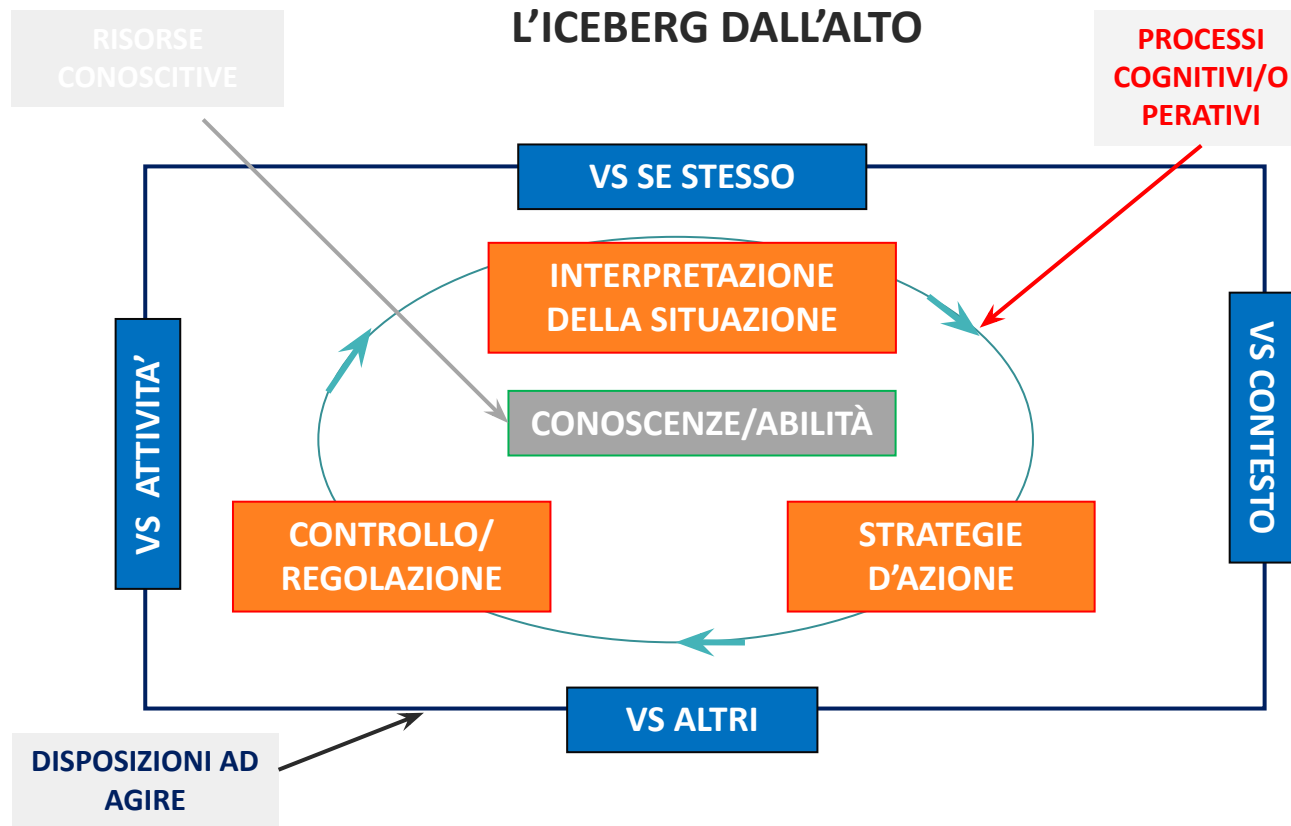
Legenda: **P**= in via di prima acquisizione **B** = base **I** = intermedio **A**= avanzato

STRUMENTO DI OSSERVAZIONE DEI PROCESSI											
ALUNNO/A DISCIPLINA											
PIANI DI ANALISI	DIMENSIONI	INDICATORI DI OSSERVAZIONE	OTT	NOV	DIC	GEN					
DISPOSIZIONI AD AGIRE	Vs SE STESSO	Si mostra convinto delle sue potenzialità Attribuisce a cause interne i suoi insuccessi	P	P	P	P					
	Vs ALTRI	Ascolta con attenzione i contributi dei compagni E' disponibile a collaborare con gli altri	B	I	I	A					
	Vs ATTIVITÀ	Si impegna nel lavoro Non si scoraggia di fronte all'insuccesso	I	A	A	A					
	VS CONTESTO SCOLASTICO	Rispetta le regole sociali Utilizza con cura i materiali e le attrezzature	I	I	I	I					
OSSERVAZIONI	Si impegna costantemente nel lavoro E' poco convinto delle sue capacità										

Osservazione dei processi

PIANI DI ANALISI	DIMENSIONI	INDICATORI DI OSSERVAZIONE
RISORSE CONOSCITIVE	CONOSCENZE	• Dimostra conoscenze sicure e durevoli • Utilizza gli strumenti di lavoro con sicurezza •
	ABILITÀ	
PROCESSI COGNITIVI	INTERPRETAZIONE DELLE SITUAZIONI	• Ha chiara la situazione che deve affrontare • Pone domande di chiarimento • Pianifica la sua azione • Ricerca la strategia più efficace • Si domanda se ha lavorato bene • Rivede il suo lavoro in base ai suggerimenti •
	STRATEGIE D'AZIONE	
	CONTROLLO/ REGOLAZIONE	
DISPOSIZIONI AD AGIRE	Vs SE STESSO	• Si mostra convinto delle sue potenzialità • Attribuisce a cause interne i suoi insuccessi • Ascolta con attenzione i contributi dei compagni • E' disponibile a collaborare con gli altri • Si impegna nel lavoro • Non si scoraggia di fronte all'insuccesso • Rispetta le regole sociali • Utilizza con cura i materiali e le attrezzature •
	Vs ALTRI	
	Vs ATTIVITÀ	
	VS CONTESTO SCOLASTICO	

Osservazione dei processi



Osservazione dei processi: suggerimenti operativi

FARE RIFERIMENTO ALLA COMPETENZA FOCUS E AGLI OBIETTIVI DI PROCESSO

PRECISARE GLI INDICATORI DI OSSERVAZIONE (CHE COSA OSSERVARE?)

UTILIZZARE SOLUZIONI SEMPLICI ED ECONOMICHE

PORRE ATTENZIONE ALLA FATTIBILITÀ DEL PROCESSO OSSERVATIVO

MODULO 6

Valutare per orientare

6.1 Il potenziale orientativo della valutazione

Agenda

① Prima videolezione
Il potenziale orientativo della valutazione

② Seconda videolezione
La valutazione per l'apprendimento

③ Terza videolezione
L'autoregolazione come bussola

La valutazione nella normativa

Dal D.P.R. n. 122/2009

Art. 1, comma 3)

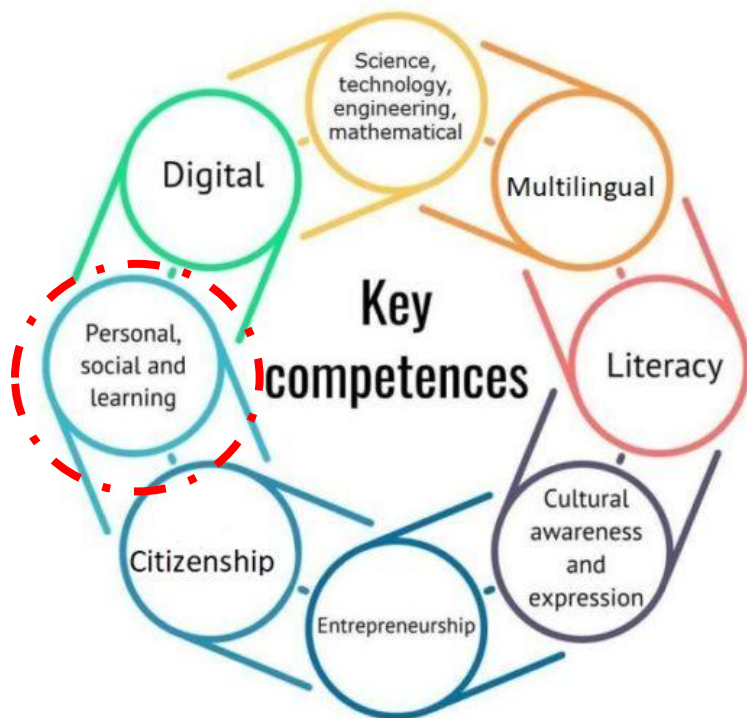
*La **valutazione concorre**, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, **ai processi di autovalutazione** degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e **al successo formativo**, anche in coerenza con l'obiettivo dell'apprendimento permanente di cui alla «Strategia di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione», adottata dal Consiglio europeo con raccomandazione del 23 e 24 marzo 2000.*

Dal D. Lgs. N. 62/2017

Art. 1, comma 1)

*La **valutazione** ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e **concorre al miglioramento degli apprendimenti** e al successo formativo degli stessi, **documenta lo sviluppo dell'identità personale** e **promuove la autovalutazione** di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.*

Orientare valutando: è possibile?



Il potenziale orientativo della valutazione si colloca a livello della

*competenza personale, sociale,
imparare a imparare*



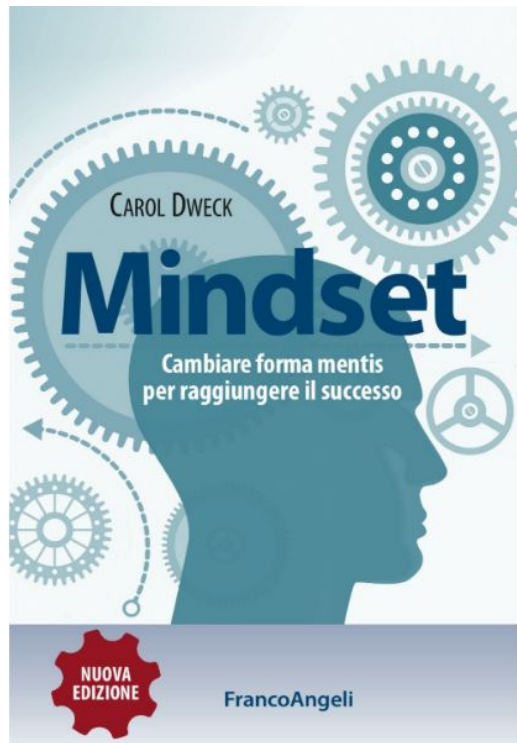
LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence,
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>

Mindset di sviluppo

- L1.1 Consapevolezza e fiducia nelle capacità proprie e altrui di apprendere, migliorare e raggiungere lo scopo con il lavoro e la dedizione
- L1.2 Comprendere che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita e che richiede apertura, curiosità e determinazione
- L1.3 Riflettere sui feedback degli altri così come sulle esperienze di successo e insuccesso per continuare a sviluppare il proprio potenziale



Le ricerche sul mindset



Decenni di ricerca sull'apprendimento e il successo hanno portato la psicologa americana Carol Dweck a sviluppare il costrutto di **Mindset**.

Possiamo definire il Mindset come *l'insieme delle credenze che un individuo ha sulla propria intelligenza e le proprie capacità*.

Il mindset fa la differenza



Mindset di Sviluppo (*Teoria incrementale*)

E' tipica di chi crede di poter sviluppare le proprie capacità e la propria intelligenza attraverso l'impegno.

Mindest Fisso (*Teoria entitaria*)

E' tipica di chi crede che si nasca con delle capacità date ed imm modificabili.

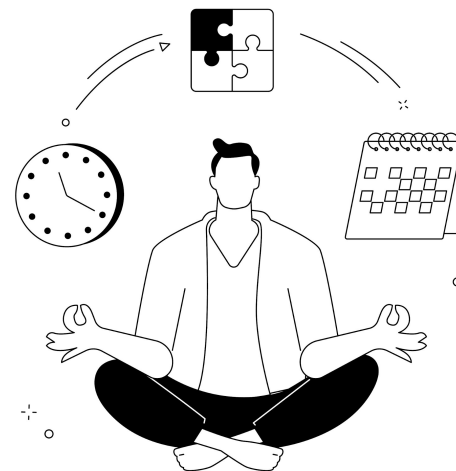
Gestione dell'apprendimento

- L3.1 Consapevolezza dei propri interessi di apprendimento, processi e strategie preferite, **compresi i bisogni di apprendimento e il supporto richiesto**
- L3.2 **Pianificare e implementare** obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento
- L3.3 **Riflettere e valutare finalità, processi e risultati dell'apprendimento** e della costruzione della conoscenza, stabilendo relazioni tra i vari ambiti



Autoregolazione

- P1.2 Comprendere e saper regolare le emozioni, i pensieri e i comportamenti personali, comprese le risposte allo stress
- P1.3 Coltivare ottimismo, speranza, resilienza, autoefficacia e mantenere la consapevolezza dello scopo per supportare l'apprendimento e l'azione



La valutazione è sempre orientante?

- Conoscere il risultato del mio apprendimento senza comprendere le ragioni di quel risultato e senza comprendere come migliorarlo mi orienta nell'apprendimento futuro?
- La registrazione di un errore in un ambiente che non fornisce supporto né messaggi positivi mi orienta nell'apprendimento futuro?
- Una valutazione esente dalla riflessione metacognitiva mi consente di avere una chiara visione del mio apprendimento e di concepire una progettualità futura?



Valutazione e Orientamento

L'atto valutativo è un atto di comunicazione che influenza profondamente:

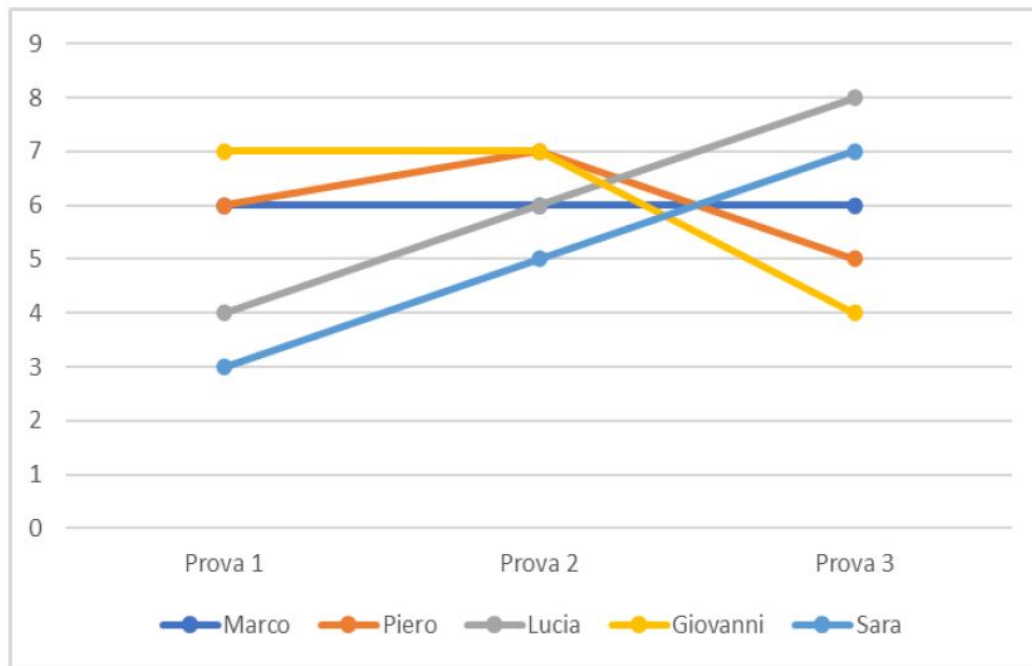
- ✓ La percezione di sé come persona in grado di riuscire (**Autoefficacia**).
- ✓ Il modo in cui si concepisce la propria intelligenza (**Mindset**).
- ✓ Il «**locus of control**», luogo ideale in cui si situano le cause di ciò che ci accade.

Si tratta di costrutti profondamente legati **all'orientamento esistenziale**.



La valutazione è sempre orientante?

	Prova 1	Prova 2	Prova 3	Media
Marco	6	6	6	6
Piero	6	7	5	6
Lucia	4	6	8	6
Giovanni	7	7	4	6
Sara	3	5	7	5



Quale valutazione produce orientamento?

La valutazione produce orientamento quando porta:



CAPACITÀ' DI ORGANIZZARE, GESTIRE E PROMUOVERE L'APPRENDIMENTO

La valutazione formativa è orientante

- Produce apprendimento
- **Rafforza l'autoefficacia** perché fornisce strumenti per il miglioramento
- **Rafforza il mindset di sviluppo**, la positività e la resilienza perché rende visibile l'apprendimento
- **Rafforza il locus of control interno** perché interpreta l'errore come una risorsa e incoraggia l'individuo ad assumere la responsabilità del proprio miglioramento



Nella prossima lezione

La valutazione per
l'apprendimento

Il feedback

Strumenti operativi

6.2 La valutazione per l'apprendimento

Agenda

① Prima videolezione
Il potenziale orientativo della valutazione

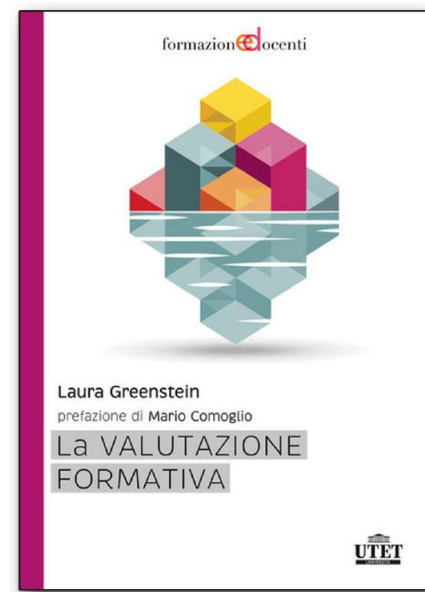
② Seconda videolezione
La valutazione per l'apprendimento

③ Terza videolezione
L'autoregolazione come bussola

Che cosa vuol dire valutazione per l'apprendimento?

La parola valutazione (in inglese *assessment*) deriva dal latino assidere, che significa **sedersi accanto**.

Le nostre migliori esperienze di valutazione sono di solito quelle che riflettono le radici della parola più da vicino, sono i tempi di un insegnante che si siede accanto a noi **per raccogliere informazioni sui nostri progressi e per sostenere il nostro apprendimento**.



Strumenti o modi?

Ciò che rende formativa una valutazione non è lo specifico strumento di misurazione utilizzato, bensì il modo in cui l'informazione raccolta con tale strumento viene impiegata.

Se un insegnante utilizza le informazioni di una determinata prova di valutazione per **monitorare** gli apprendimenti, **dare riscontri (feed-back)** agli studenti e **adeguare le proprie strategie didattiche** in modo da favorire il progresso verso gli obiettivi di apprendimento, quell'insegnante è impegnato in una valutazione squisitamente formativa.

(Laura Greenstein)



La valutazione che educa (e orienta)

«La valutazione che educa può essere definta un processo che consente di formulare un giudizio di valore emesso sulla distanza rilevata tra una situazione auspicata e una effettivamente riscontrata e finalizzato all'assunzione di decisioni volte alla riduzione di tale distanza.»

(Cristiano Corsini)



Nessuna separazione

Quando utilizziamo gli strumenti della valutazione formativa (educativa, orientante) **insegniamo attraverso la valutazione**, perché produciamo apprendimento.

Poniamo fine alla frattura tra

Insegnamento

Valutazione

Lo studente al centro

Quando docenti e studenti sono impegnati in pratiche di valutazione formativa (educativa, orientante), **il docente non è percepito come un giudice, ma come un alleato.**

La pratica diviene partecipata, **il soggetto acquisisce controllo** sul proprio apprendimento.

Il trasferimento di responsabilità e controllo su un soggetto, genera **empowerment.**



I momenti della valutazione formativa

PRIMA DI AFFRONTARE NUOVE ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO

La pre-valutazione formativa (test di ingresso) **orienta il docente**

- Test rapidi
- Bigliettini di ingresso



**Tarare l'azione
didattica**

La pre-valutazione formativa **orienta lo studente**

- Attiva le pre-conoscenze
- Permette la correzione di misconcetti
- Permette il corretto «ancoraggio» delle nuove conoscenze



**Creare
disposizione
all'apprendimento**

Uso dei dati dei test di ingresso

I dati raccolti in fase di pre-valutazione formativa possono servire a:

- a) Modificare la programmazione dell'unità di apprendimento;
- b) Reperire risorse aggiuntive per l'apprendimento;
- c) Individuare diverse strategie didattiche;
- d) Individuare studenti bisognosi di particolari attenzioni;
- e) Costruire gruppi di apprendimento eterogenei.



I momenti della valutazione formativa

DURANTE L'ATTIVITÀ' DI APPRENDIMENTO

La valutazione formativa intermedia **orienta il docente**

- Test rapidi
- Una domanda
- Semaforo
-



Ri-tarare
O Personalizzare
l'azione didattica

La valutazione formativa intermedia **orienta lo studente**

- Promuove autovalutazione
- Promuove partecipazione
- Offre sostegno



Acquisire
autoconsapevolezza

Uso dei dati dei test intermedi

I dati raccolti in fase di valutazione formativa intermedia possono servire a:

- a) Tornare indietro;
- b) Fermarsi;
- c) Personalizzare;
- d) Modificare il ritmo dell'UDA;
- e) Modificare l'impostazione dell'UDA;
- f) Fornire risorse aggiuntive.



I momenti della valutazione formativa

DOPO L'ATTIVITA' DI APPRENDIMENTO

La valutazione formativa che precede la prova sommativa
orienta il docente

- Riassumere in poche parole anche in forma grafica
- Condividere i risultati con il gruppo
- Test rapidi a due fasi
- Domande simili a quelle della prova sommativa



Individuare
lacune
da colmare

La valutazione formativa che precede la prova sommativa
orienta lo studente

- Stimola autovalutazione
- Permette di individuare eventuali gap di apprendimento
- Riduce l'ansia da prestazione



Completare la
preparazione

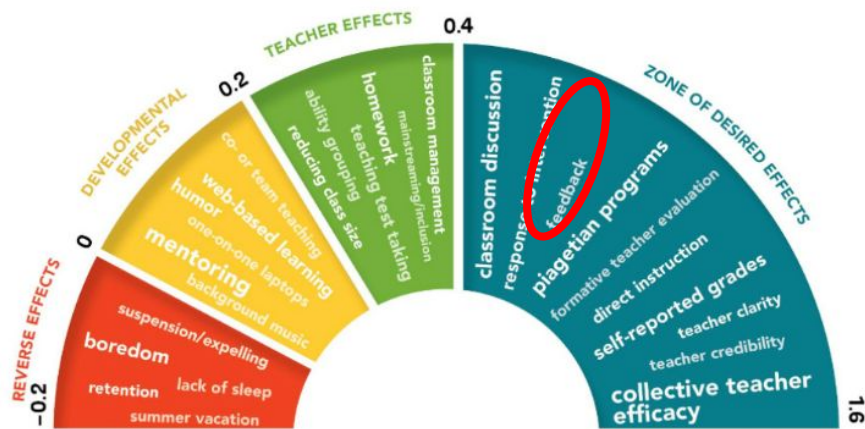
Uso dei dati dei test che precedono la prova sommativa

I dati raccolti in fase di valutazione formativa immediatamente precedente la prova sommativa possono servire a:

- a) Ri-progettare la prova sommativa;
- b) Modificare le strategie di insegnamento;
- c) Fornire risorse aggiuntive;
- d) Personalizzare.



Al cuore della valutazione orientante: Il feedback

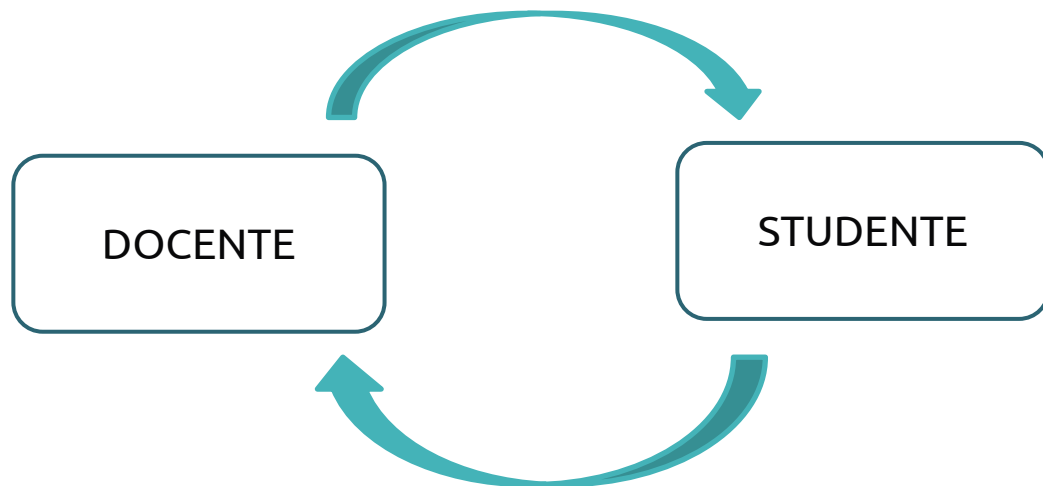


<https://visible-learning.org/>

John Hattie, Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement
Routledge, Abingdon, 2008, 392 pp, ISBN 978-0-415-47618-8 (pbk)

- Il feedback è l'**essenza** della valutazione formativa
- Le evidenze di ricerca attribuiscono al feedback un **effetto** potente sull'apprendimento
- Il feedback porta alla **conoscenza di sé**
- Il feedback è uno strumento **orientante**

Come funziona il feedback



Una definizione

Il feedback è un' **informazione di ritorno** dopo una prestazione che deve aiutare il discente a colmare il gap fra prestazione resa e prestazione attesa.

Il feedback deve essere caratterizzato da un **contenuto informativo e formativo**:

- Specifico
- Tempestivo
- Orientante



La potenzialità orientativa si attua con un uso il più possibile sistematico.

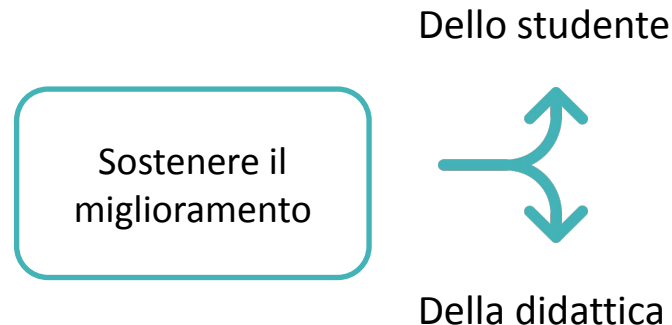
Il feedback per ridurre la distanza



Il contenuto del feedback

Il contenuto del feedback da parte del docente dovrebbe portare ad individuare:

- ❑ Dov'è l'errore
- ❑ In che cosa consiste
- ❑ Perché è stato commesso
- ❑ Quali strade seguire per non commetterlo di nuovo



Una comunicazione bi-direzionale

La comunicazione nel feedback è sempre bi-direzionale.

In molti casi solo lo studente può fornirci le informazioni che permettono di risalire alla genesi dell'errore.

Come raccogliere le informazioni corrette?

PRIMA

Allenare forme di pensiero ad alta voce (*Thinking Aloud/Thinking Talking*) durante lo svolgimento delle operazioni cognitive sottese a determinati processi.



Narra i passi che hai compiuto per svolgere il compito e i ragionamenti che hai fatto per prendere le decisioni che hai preso.

Se dovessi risolvere lo stesso problema una seconda volta cosa cambieresti e cosa rifaresti allo stesso modo?

Il feedback come pratica dialogica

L'idea di feedback, così come esplicitata ampiamente da Hattie & Timperley (2007) sfugge alla logica della mera restituzione fornita agli alunni rispetto alle loro performance, per divenire **strumento propulsore dell'apprendimento**;

Questo si co-costruisce in una operazione comunicativa a più strati, tra docente e discenti, entro cui all'interazione dialogica segue la decisione e l'azione e da lì, nuovamente, si passa al dialogo e a nuove cicliche stratificazioni conoscitive.

Da qui, la necessità di formare gli insegnanti ad un uso strategico e consapevole del feedback in un'ottica di comunicazione reticolare e continua.

Benefici del feedback a livello di autoregolazione

- Promuove l'autovalutazione
- Promuove la metacognizione
- Sviluppa obiettivi di apprendimento e orientamento al compito
- Concorre al mindset di sviluppo

Confronto la mia prestazione con una prestazione corretta.
Ripercorro le mie operazioni.
Divento consapevole di come «funziono».
Mi concentro sui processi di soluzione o di conduzione del compito, non sul voto.



Benefici del feedback a livello del sé

- Mantiene l'autostima
- Sviluppa il senso di autoefficacia
- Favorisce attribuzioni causali interne

Sbagliare è normale
Cambiando strategia potrò raggiungere l'obiettivo
Raggiungere l'obiettivo dipende da me
È andata male perché non ho...



Feed-up

Una pratica di didattica orientativa importantissima è data dal **feed-up**.

Il feed-up ha lo scopo di fornire allo studente informazioni su:

- ☐ Obiettivi dell'azione didattica
- ☐ Attese del sistema (criteri utilizzati per valutare la prestazione)

Rendere esplicito il senso e lo scopo dell'azione didattica e le modalità con cui sarà valutata l'aderenza allo scopo è un atto orientativo.



Prima di ogni prova



- Cosa sa lo studente della prestazione attesa?
- Da dove desume le informazioni sulla prestazione attesa?
- Come rendiamo esplicita la prestazione attesa?

Dobbiamo dotare lo studente di due bussole:

La bussola degli **obiettivi**

La bussola dei **criteri**

Dove si va? La bussola degli obiettivi

Per orientarsi occorre sapere dove si deve andare!

Nella fase iniziale dell'attività didattica:

**Rendere sempre espliciti gli obiettivi dell'attività
che si sta intraprendendo**

Perché apprenderemo
questo



Come camminare? La bussola dei criteri

Per orientarsi occorre sapere cosa ci si aspetta da noi lungo il cammino.

Prima di ogni prestazione:

E' necessario conoscere i criteri di qualità con i quali sarà valutata la prestazione stessa.

Gli obiettivi di apprendimento dovrebbero trovare una traduzione esplicita e chiara negli **strumenti di valutazione**

Cosa mi aspetto da te



La bussola della rubrica

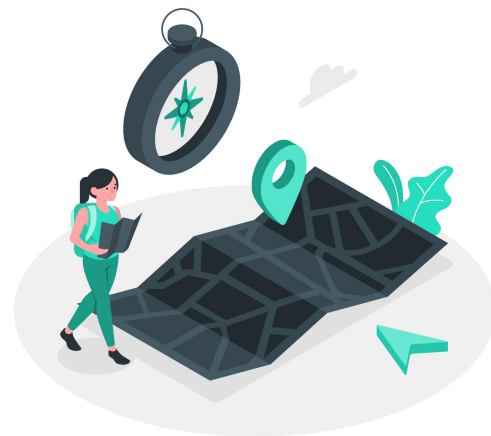
Utilizzare rubriche di valutazione e abituare gli studenti a comprenderle e ad applicarle, **è un atto di didattica orientativa**.

Perché proprio la rubrica e non altri strumenti?

La rubrica offre una **comunicazione orientante**.

Descrive i segmenti del continuum fra la prestazione (o la competenza) del principiante e quella dell'esperto.

Fornisce elementi di confronto fra la prestazione (o la competenza) osservata e la sua descrizione in quel continuum.



Una rubrica speciale

La rubrica **single point** è uno strumento specifico per dare feedback

Aree di miglioramento	Obiettivi Standard	Aree di forza
Lo sfruttamento intensivo è una causa di impoverimento del terreno. Si tratta di una informazione principale che non hai sottolineato. La prossima volta confronta il nucleo centrale di significato con le informazioni ad esso correlate. Puoi anche aiutarti disegnando una mappa.	<i>Cogliere l'argomento centrale e le informazioni principali nel testo</i> • Distinguere informazioni principali da informazioni secondarie • Sintetizzare le informazioni principali in un nucleo di significato	
	<i>Cogliere la natura della situazione comunicativa</i> • Comprendere lo scopo della comunicazione • Comprendere i potenziali destinatari della comunicazione (almeno 3)	Hai compreso correttamente lo scopo della comunicazione e hai individuato un maggior numero di potenziali destinatari di quanto richiesto. Rispetto alla verifica precedente sei migliorato! Complimenti!

6.3 L'autoregolazione come bussola

Agenda

① Prima videolezione
Il potenziale orientativo della valutazione

② Seconda videolezione
La valutazione per l'apprendimento

③ Terza videolezione
L'autoregolazione come bussola

Obiettivo: Diventare autonomi!

L'orientamento formativo dovrebbe condurre gli studenti all'**autoregolazione**

- ✓ Capacità di darsi **obiettivi** e di monitorarne il raggiungimento
- ✓ Controllo dei propri **processi**, comportamenti e **strategie** per raggiungere gli obiettivi
- ✓ Capacità di cercare **aiuto**
- ✓ Controllo della **dimensione emotiva**

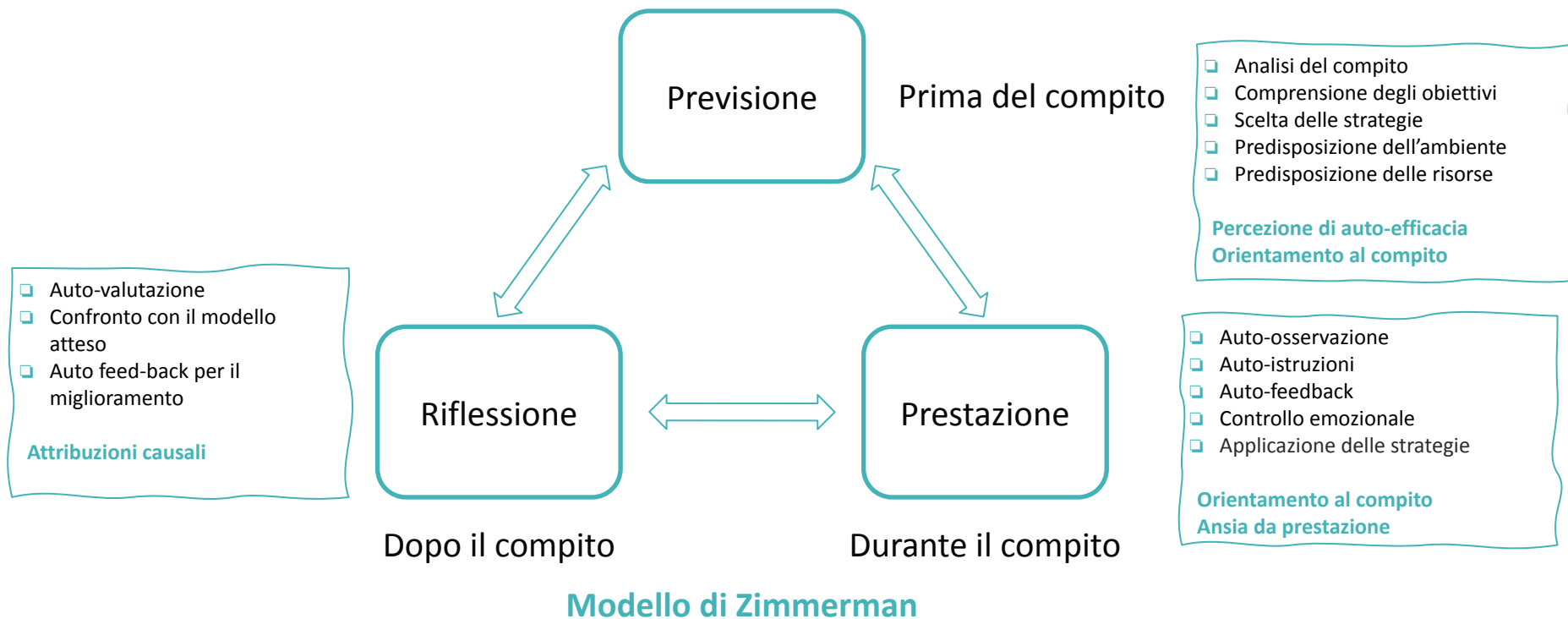
Autoregolazione e Orientamento

«Quando un alunno sa autoregolare il proprio processo di apprendimento possiede le basi indispensabili per sentirsi responsabile del proprio progetto di vita e delle scelte che la sua realizzazione comporta.

Chi è responsabile del proprio apprendimento possiede le condizioni necessarie per esserlo anche delle sue scelte formative e professionali.»

A. Lamarca, Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa, 2015

Come funziona l'apprendimento auto-regolato



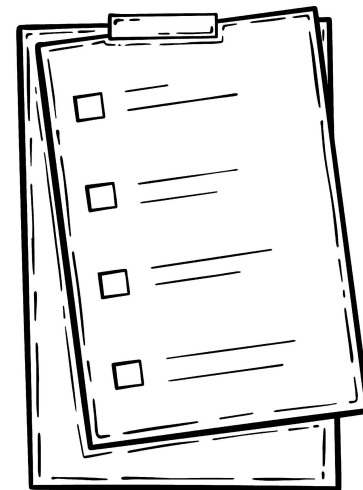
L'apprendimento auto-regolato coinvolge...

- ❑ **Motivazione** = Teoria incrementale dell'intelligenza, focus sui propri progressi, Locus interno, accettazione della sfida, errore come opportunità.
- ❑ **Metacognizione** = essere consapevole di ciò che sa, che non sa, che dovrebbe sapere e come farlo (differenti strategie).
- ❑ **Azione strategica** = pianificare, controllare l'ambiente, scegliere tra strategie alternative, applicarle in modo efficace ed efficiente.

Come promuovere l'autoregolazione

Per favorire la graduale acquisizione di competenze autoregulative, l'azione didattica dovrà:

- Promuovere **autovalutazione**
- Promuovere la **valutazione tra pari**
- Rendere sistematiche le azioni di **revisione dell'errore**
- Perseguire la «**didattica dell'errore**»



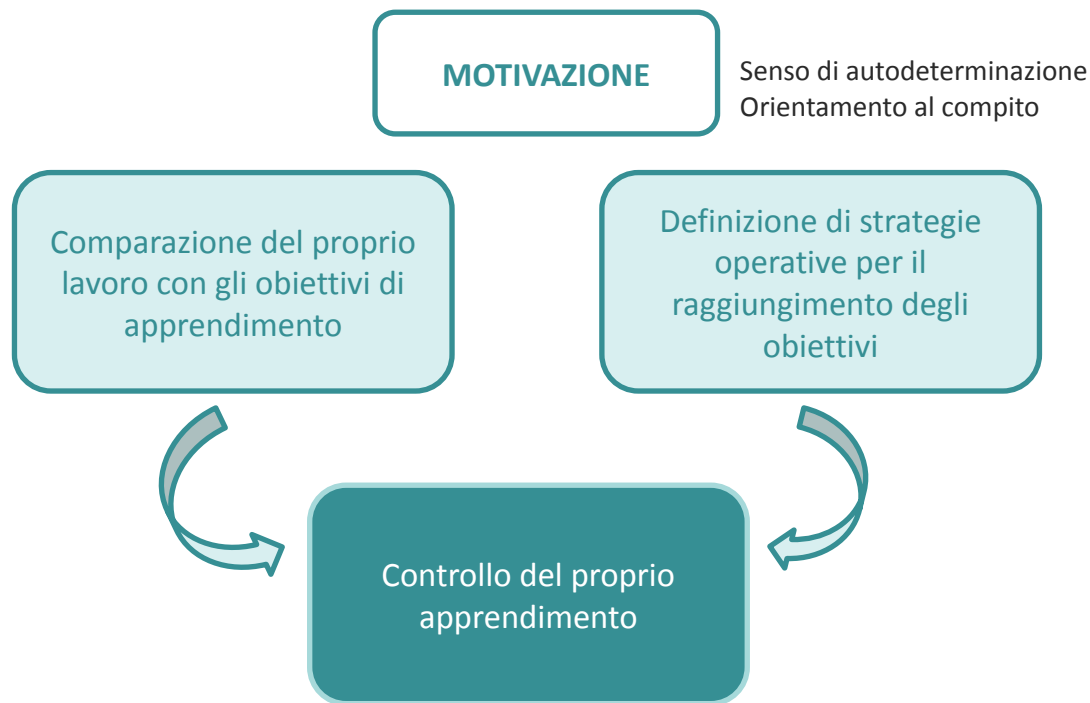
L'autovalutazione

È un **processo di riflessione e monitoraggio** che il soggetto compie sulla propria prestazione, rispetto a criteri standard (definiti dall'insegnante o co-definiti).

L'autovalutazione porta a identificare:

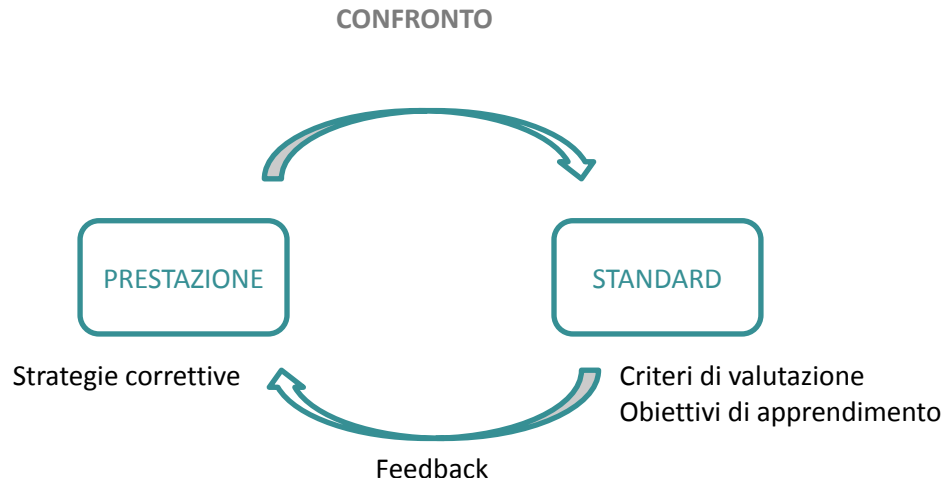
- Punti di forza.
- Aree di miglioramento.
- Piani e strategie per colmare il gap fra la prestazione resa e la prestazione attesa.
- Fattori che influenzano la prestazione.

L'autovalutazione alimenta la motivazione



Obiettivo dell'autovalutazione

- Il processo di autovalutazione **non dovrebbe portare gli studenti ad attribuirsi un voto o un giudizio sintetico.**
- L'autovalutazione è finalizzata ad ottenere un **feedback interiore** e non una certificazione.



La valutazione tra pari

È un processo di **valutazione formativa**, guidato da strumenti strutturati (rubriche di valutazione), che gli studenti compiono reciprocamente sui propri lavori.

La valutazione tra pari presenta alcuni benefici importanti:

- Acquisizione di competenze valutative
- Migliore comprensione e minore direttività del feedback
- Aumento delle occasioni di feedback
- Potenziamento delle capacità di autovalutazione
- Ottimizzazione del tempo del docente

Le pratiche di valutazione tra pari producono *generative feedback* (Nicol, 2018).

Valutando e revisionando i lavori altrui si apprende: si attivano processi di analisi, di revisione e di rielaborazione della propria conoscenza.

Insegnare la valutazione tra pari

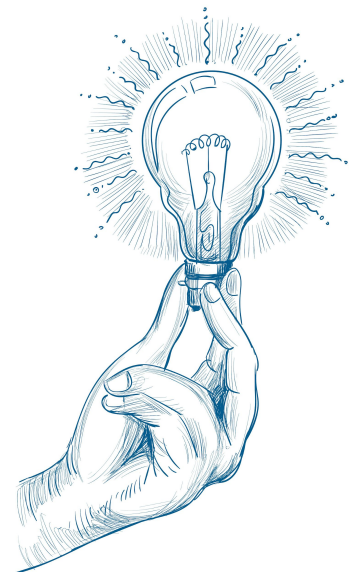
La valutazione tra pari non può essere improvvisata, ma deve essere oggetto di apprendimento a livello di:

- Abilità linguistiche
- Abilità Sociali
- Uso degli strumenti

Possono essere utili in fase preliminare:
Modelli linguistici
Esercizi di role play
Giochi di conoscenza reciproca

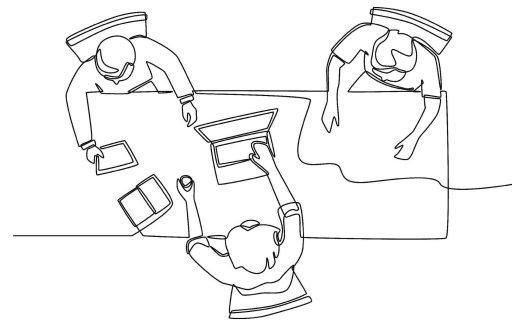
Peer - Review

- La valutazione tra pari dovrebbe comprendere quando possibile pratiche di revisione.
- La revisione del pari dovrebbe fungere da base per rivedere e correggere il proprio lavoro sulla base dei suggerimenti forniti.
- Il docente può prevedere un proprio feedback sulla revisione.
- La revisione rappresenta un momento fondamentale di apprendimento attivo.



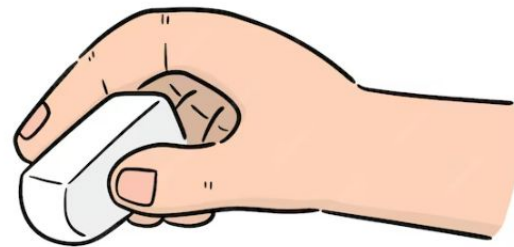
Coppie di Peer-Review

- Un ottimo sistema di peer review è istituire delle coppie (non stabili).
- Usare sempre un colore diverso per ogni revisione.
- Lasciare spazio «a fianco» per le revisioni.
- Scrivere i nomi delle coppie che hanno fatto revisioni cooperative.
- Lasciare spazio per il feedback dell'insegnante sotto la revisione.



L'errore a scuola: un circolo vizioso

- L'errore a scuola è quasi sempre oggetto di una valutazione sommativa e dunque stigmatizzato.
- Questo atteggiamento porta gli studenti a nascondere i propri errori e di conseguenza a non imparare da essi.
- La constatazione dell'errore suscita in tal modo emozioni negative.
- Le emozioni negative sono a loro volta nocive all'apprendimento.



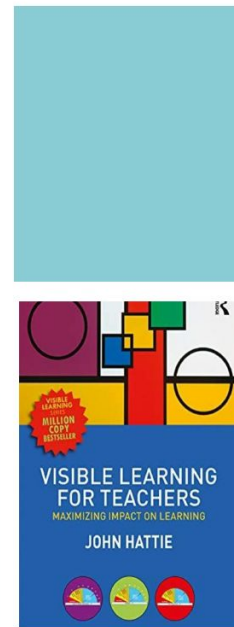
L'errore è apprendimento

«L'errore è la differenza tra quello che sappiamo e sappiamo fare e quello che puntiamo a sapere e a saper fare.

Capire l'errore è fondamentale per progredire verso il successo.

A questo serve il feedback.»

(J. Hattie)



La cultura dell'errore

Costruire una **cultura dell'errore** a scuola porta gli studenti a sentirsi liberi di sbagliare.

- L'errore, se oggetto di una **valutazione formativa**, rappresenta una grande occasione di apprendimento.
- Dovremmo creare un clima di confidenza e familiarità verso l'errore, come una **tappa fondamentale del percorso di apprendimento**.
- Dovremmo **usare gli errori** nelle nostre lezioni, riconoscere i nostri, parlarne e dare all'errore cittadinanza.

Liberare dalla paura dell'errore

Veicolare messaggi che «normalizzino» l'errore

«Sono contento/a che abbiate fatto questo errore, mi aiuterà ad aiutarvi!»

«Vorrei ascoltare le vostre risposte, sono convinto/a che ci saranno delle discrepanze...»

Ritardare la risposta giusta (con risposte chiuse o aperte)

«Concentriamoci sulle risposte che avete dato per ora e sulla loro spiegazione.

Non mi importa sapere quale sia giusta o sbagliata. Discutiamo sulla risposta D. Cosa ne pensate?»



Liberare dalla paura dell'errore

Chiedere risposte alternative.

Confrontare le risposte alternative e cercare con la classe prove a supporto dell'una e dell'altra.

Analizzare le scelte errate: che cosa ci ha portato a dare questa risposta (a indurci in errore)?

Svolgere test a due fasi (con gruppi collaborativi di apprendimento) per correggere insieme gli errori.

Liberare dalla paura dell'errore

- Non creare scale di gravità dell'errore (più utile attribuire simboli per classificare l'errore).
- Non correggere al posto dello studente (fornire sostegno e non la soluzione!).
- Evidenziare l'errore, dare feedback e consentire la correzione.
- Eliminare gradualmente il feedback e portare lo studente verso un percorso di autocorrezione.

Liberarci da pratiche controproducenti

Eliminare la **valutazione negativa**

Cioè tutte le forme di valutazione nelle quali si attribuisce un voto procedendo per sottrazione:

Es. parto da una prestazione ideale (10/10), per ogni errore tolgo punti;

Do tot di punti per ogni risposta esatta: le risposte sbagliate, infatti, non producendo punteggio generano un allontanamento dalla prestazione ideale e quindi dal voto massimo.

Il messaggio della valutazione negativa è:

- il massimo è associato alla perfezione, non ad adeguatezza o padronanza (mastery learning);
- l'errore mi allontana dal risultato migliore, invece di avvicinarmi a esso (perché il risultato migliore è il voto più alto, non l'apprendimento).

Liberarci da pratiche controproducenti

Abbandonare l'uso della media per determinare la valutazione di fine periodo scolastico.

La media è uno **strumento fragile**, che viene impiegato impropriamente per fare sintesi di fatti molto diversi e incoerenti tra loro, restituendo **rappresentazioni infedeli dei livelli di apprendimento** conseguiti dagli studenti.

La media rinforza la tendenza a focalizzare anche in itinere l'**attenzione sugli esiti e non sul processo**, sull'appreso e non sull'apprendimento.

In più, perpetua la cultura dell'errore come problema, invece di favorire lo sviluppo di una cultura dell'errore come risorsa.

Quale valutazione per l'orientamento?

La valutazione formativa è la tipologia di valutazione che maggiormente favorisce lo sviluppo di competenze di autoregolazione per l'orientamento



MODULO 7 - Certificazione delle competenze e orientamento

7.1 Valutazione e certificazione

Dettato delle linee guida

6. La certificazione delle competenze quale strumento per l'orientamento

6.1 Nel 2018 il Consiglio europeo ha raccomandato agli Stati membri di **sviluppare l'offerta di competenze chiave per tutti i giovani** a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento nell'ambito della vita lavorativa.

6.2 **L'ordinamento vigente prevede la certificazione delle competenze scolastiche al termine della scuola primaria, del primo ciclo, dell'obbligo di istruzione, del secondo ciclo.** Nella scuola secondaria di secondo grado, al fine di assicurare i passaggi fra i percorsi di studio del sistema nazionale di istruzione e i percorsi dell'istruzione e formazione professionale (leFP) regionali o l'apprendistato formativo, nonché per l'attivazione di interventi di riorientamento, a partire dall'anno scolastico 2023-2024, sarà previsto, a richiesta, il graduale rilascio da parte delle scuole della certificazione delle competenze anche al termine di ciascuna annualità del secondo ciclo di istruzione. **Ai predetti fini, saranno raccordati i molteplici modelli di certificazione oggi in uso, in relazione alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.**

DM 328/232 - Linee guida per l'orientamento

Ordinamento vigente

«al termine dell'anno conclusivo della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado, dell'adempimento dell'obbligo di istruzione (...) nonché al termine del secondo ciclo dell'istruzione, la scuola certifica i livelli di apprendimento raggiunti da ciascun alunno, al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l'inserimento nel mondo del lavoro» (art. 1, c. 6 - DPR 122/2009)

«con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e ricerca, ai sensi dell'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, sono adottati i modelli per le certificazioni relative alle competenze acquisite dagli alunni dei diversi gradi e ordini dell'istruzione e si provvede ad armonizzare i modelli stessi alle disposizioni di cui agli articoli 2 e 3 del decreto-legge ed a quelle del presente regolamento» (art. 8, c. 6 - DPR 122/2009)

Situazione pregressa alle linee guida

- **Fine scuola primaria** - Certificazione delle competenze relative alle competenze chiave europee (DM 742/2017)
- **Fine scuola secondaria primo grado** - Certificazione delle competenze relative alle competenze chiave europee (DM 742/2017)
- **Fine biennio scuola superiore** - Certificazione delle competenze relative ai quattro assi culturali (DM 9/2010)
- **Fine triennio scuola superiore ?**
 - Supplemento Europass al certificato di diploma ?
 - Curriculum dello studente ?

Certificazione delle competenze?

		VALUTAZIONE	CERTIFICAZIONE
TRATTI DISCRIMINANTI	SOGGETTO VALUTATORE (chi?)	INTERNA (PARTE SECONDA)	ESTERNA (PARTE TERZA)
	RIFERIMENTO (in base a cosa?)	STANDARD CONTESTUALE	STANDARD ASSOLUTO
IMPLICAZIONI PREVALENTI	FUNZIONE (perché?)	CRESCITA FORMATIVA	RENDICONTAZIONE SOCIALE
	DESTINATARIO (per chi?)	SOGGETTO IN FORMAZIONE	CONTESTO SOCIALE

Certificazione delle competenze?

	VALUTAZIONE	CERTIFICAZIONE
TRATTI DISCRIMINANTI	SOGGETTO VALUTATORE (chi?)	INTERNA (PARTE SECONDA)
	RIFERIMENTO (in base a cosa?)	ESTERNA (PARTE TERZA)
IMPLICAZIONI PREVALENTI	STANDARD CONTESTUALE	STANDARD ASSOLUTO
	FUNZIONE (perché?)	CRESCITA FORMATIVA
	DESTINATARIO (per chi?)	RENDICONTAZIONE SOCIALE
	SOGGETTO IN FORMAZIONE	CONTESTO SOCIALE

VALUTAZIONE A VALENZA CERTIFICATIVA

Valutazione degli apprendimenti: un quadro cristallizzato

- Valutazione disciplinare espressa in voti decimali
- Valutazione del comportamento espressa in voti
- Ammissione alla classe successiva con votazioni non inferiori a sei decimi
- Sospensione del giudizio in caso di insufficienza in una o più discipline
- Organizzazione di attività di sostegno e di recupero
- Verifiche finali per l'accertamento del recupero dei debiti formativi
- Giudizio del CdC di ammissione alla frequenza della classe successiva

OM 92/2007 - DPR 122/2009

Valutazione degli apprendimenti: un quadro cristallizzato

VALUTAZIONE
DISCIPLINARE

VALUTAZIONE DEL
COMPORTAMENTO

**VOTO
DECIMALE**

ORGANIZZAZIONE CLASSI
PER COORTI DI ETÀ

PROMOZIONE ALLA CLASSE
SUCCESSIVA

Una certificazione spuntata

- Duplicazione valutazione disciplinare /competenze chiave ridondante e poco comprensibile
- Marginalità dei traguardi di competenza trasversali nella concreta azione didattica da parte dei docenti
- Centralità della valutazione disciplinare (per la scuola e per le famiglie)
- Gap tra modello organizzativo disciplinare e valutazione trasversale centrata su competenze chiave
- Conseguente difficoltà a gestire una valutazione autenticamente collegiale
- Tendenza alla trasposizione del giudizio disciplinare sul modello di certificazione da parte degli insegnanti
- Modello statico, poco descrittivo e proattivo (orientato verso le scelte future)
- Rischi di esaurirsi in un adempimento sostanzialmente amministrativo, con minime ricadute formative

Una certificazione spuntata

ALCUNE CONDIZIONI PER RIEMPIRLA DI SOSTANZA

- Offerta formativa dell'Istituto centrata sulle competenze chiave (vd. curriculum di Istituto)
- Aggancio esplicito e consapevole tra traguardi disciplinari e competenze chiave
- Descrizione operativa delle competenze chiave (vd. rubriche valutative)
- Sviluppo Unità di apprendimento focalizzate su competenze chiave
- Approccio valutativo centrato sull'apprezzamento delle competenze dell'allievo

Una certificazione spuntata

ALCUNE CONDIZIONI PER RIEMPIRLA DI SOSTANZA

- Modalità di valutazione integrata e collegiale del Consiglio di classe
- Valutazione periodica delle competenze chiave durante il percorso
- Coinvolgimento degli allievi in prospettiva autovalutativa
- Bilancio delle competenze chiave agganciato ai percorsi di orientamento

IL CORAGGIO DI SPOSTARE IL FOCUS FORMATIVO

DALLE DISCIPLINE  ALLE COMPETENZE CHIAVE

7.2 Oltre i modelli di certificazione

Modello ministeriale

COMPETENZA CHIAVE	COMPETENZE AL TERMINE DELL'OBLIGO DI ISTRUZIONE	LIVELLO*
Competenza alfabetica funzionale		
Competenza multilinguistica		
	Lingua	
	Lingua.....	
	Lingua.....	
Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria		
Competenza digitale		
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare		
Competenza in materia di cittadinanza		
Competenza imprenditoriale		
Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali		
L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:		

*Livello

Indicatori esplicativi

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

B – Intermedio L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

C – Base L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.

D – Iniziale L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

Modello ministeriale

- Fine scuola primaria
- Fine scuola secondaria primo grado
- Fine biennio scuola superiore
- Fine triennio scuola superiore ?

«Nella scuola secondaria di secondo grado, al fine di assicurare i passaggi fra i percorsi di studio del sistema nazionale di istruzione e i percorsi dell'istruzione e formazione professionale (leFP) regionali o l'apprendistato formativo, nonché per l'attivazione di interventi di riorientamento, a partire dall'anno scolastico 2023-2024, sarà previsto, a richiesta, il graduale rilascio da parte delle scuole della certificazione delle competenze anche al termine di ciascuna annualità del secondo ciclo di istruzione.» (DM 328/232 - Linee guida per l'orientamento)

Modello ministeriale

CERTIFICAZIONE E ORIENTAMENTO



MODELLO STATICO, POCO DESCRITTIVO E PROATTIVO

**COME RENDERLO PIÙ FUNZIONALE
AL PROCESSO DI ORIENTAMENTO?**

AGGANCIARLO ALLA DIDATTICA DISCIPLINARE IN PROSPETTIVA ORIENTATIVA

CURVARLO VERSO UN BILANCIO DI COMPETENZE

CONNETTERLO A PERCORSI AUTORIFLESSIVI CON GLI STUDENTI

Agganciarlo alla didattica disciplinare in prospettiva orientativa

LIVELLI DI INTERVENTO

DIDATTICA ORIENTATIVA

QUOTIDIANITÀ SCOLASTICA

INTERVENTO DIFFUSO

VALENZA ORIENTATIVA DELLE DISCIPLINE

CURRICOLO SCOLASTICO

ORIENTAMENTO FORMATIVO

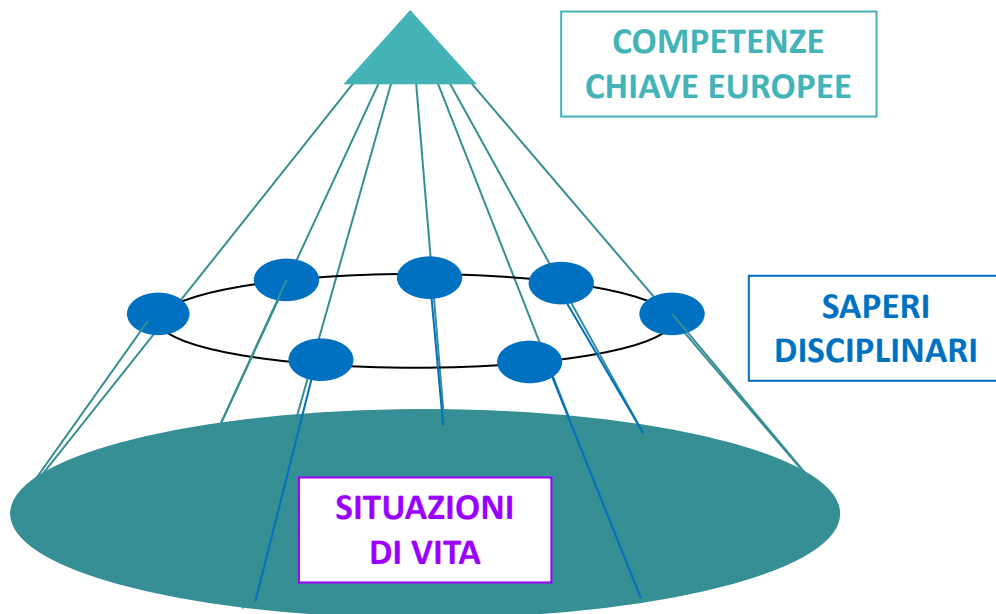
INTERVENTI «AD HOC»

INTERVENTO MIRATO

SVILUPPO COMPETENZE ORIENTATIVE

MODULI ORIENTATIVI

Agganciarlo alla didattica disciplinare in prospettiva orientativa



Saperi disciplinari come **punti di vista** sulla **realtà**
attraverso cui sviluppare le **competenze chiave di cittadinanza attiva**

Curvarlo verso un bilancio di competenze

BILANCIO DI POSIZIONAMENTO

Ha un carattere maggiormente descrittivo e punta a individuare e fotografare lo status quo, ovvero gli apprendimenti già acquisiti da una persona in un dato momento della sua vita.

BILANCIO DI ORIENTAMENTO

Rappresenta una proiezione verso il futuro, che si concretizza in un progetto di sviluppo, dove ciò che conta è appropriarsi del percorso più che dei suoi esiti finali.

Curvarlo verso un bilancio di competenze

PUNTI DA MIGLIORARE	COMPETENZE CHIAVE (e relativi descrittori)	PUNTI DI FORZA
	COMPETENZE ALFABETICHE FUNZIONALI DESCRITTORI:	
	COMPETENZA MULTILINGUISTICA DESCRITTORI:	

Curvarlo verso un bilancio di competenze

COMPETENZE CHIAVE (e relativi descrittori) COMPETENZE ALFABETICHE FUNZIONALI DESCRITTORI:	
PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
SUGGERIMENTI	

Connetterlo a percorsi autoriflessivi con gli studenti

Analisi critica delle esperienze formative (formali, informali e non formali) realizzate dallo studente in riferimento alle competenze chiave europee

OBIETTIVI FORMATIVI

- Valorizzare le **opportunità formative** degli apprendimenti non formali e informali in sinergia con l'ambiente scolastico formale.
- Individuare efficaci **forme di accompagnamento** per gli studenti ai fini della predisposizione del Curriculum.
- Favorire negli studenti una **riflessione critica** sull'esperienza formativa complessiva.
- Far acquisire agli studenti **consapevolezza delle competenze acquisite** anche in prospettiva dell'orientamento.

Connetterlo a percorsi autoriflessivi con gli studenti

COMPETENZE ALFABETICHE FUNZIONALI	
COMPETENZA MULTILINGUISTICA	
COMPETENZA IN MATEMATICA E COMPETENZE IN SCIENZE, TECNOLOGIA E INGEGNERIA	
COMPETENZA DIGITALE	
COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE E CAPACITÀ DI IMPARARE AD IMPARARE	
COMPETENZA IN MATERIA DI CITTADINANZA	
COMPETENZA IMPRENDITORIALE	
COMPETENZA IN MATERIA DI CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALI	

COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE
(23 MAGGIO 2018)

Connetterlo a percorsi autoriflessivi con gli studenti

STRUTTURA DI MASSIMA DEL PERCORSO

- Richiamo di esperienze riprese dalla vita reale che evidenzino **l'uso del Curriculum** e le sue principali funzioni nell'interazione sociale
- Presentazione agli studenti del **Curriculum dello studente**, in rapporto ai suoi significati e ai possibili utilizzi previsti dalla normativa di riferimento
- **Analisi delle diverse parti e sezioni di cui si compone il Curriculum e precisazione dei tempi e dei soggetti coinvolti nella sua elaborazione**
- Approfondimento sulle **competenze chiave europee** e possibili agganci con le esperienze scolastiche ed extrascolastiche
- Ricognizione delle **esperienze formative realizzate da ciascuno studente/essa**, in riferimento alle categorie previste nella parte III del Curriculum
- **Analisi critica delle esperienze formative** realizzate in riferimento alle competenze chiave europee (fase descrittiva)
- **Rilettura globale del proprio percorso formativo**, formale e non formale (fase interpretativa)
- Redazione della **lettera di presentazione del Curriculum** (fase elaborativa)

Connetterlo a percorsi autoriflessivi con gli studenti

FASE DESCRITTIVA

Analizzare ciascuna esperienza formativa selezionata in relazione alle seguenti domande:

Quali **competenze** ha contribuito a sviluppare (in relazione alle competenze chiave europee)

In che modo ha contribuito alla mia formazione?

Quale evento potrei richiamare come **esempio significativo** della sua valenza formativa?

FASE INTERPRETATIVA

Richiamare globalmente il proprio percorso formativo, sia formale sia non formale, e analizzarlo criticamente in relazione alle seguenti domande:

Quali **risultati formativi** ho ottenuto?

Quali **aspetti** devo **migliorare**?

In relazione alle mie scelte formative e professionali future quali **indicazioni** posso ricavare?

Connetterlo a percorsi autoriflessivi con gli studenti

VALENZE FORMATIVE

Sollecitare lo studente/essa a riconoscere il **significato formativo** delle proprie esperienze di vita

Accompagnare una **rilettura della propria esperienza formativa in chiave orientativa**, in modo da coniugare lo sguardo rivolto verso il passato con quello orientato verso le scelte future

Stimolare lo studente/essa a confrontare tali esperienze con un **profilo di traguardi di competenza strutturato** in chiave di cittadinanza attiva

Promuovere una **lettura trasversale del proprio percorso formativo**, sia formale sia informale, al di là del riferimento alle singole discipline di insegnamento e alle specifiche esperienze formative

7.3 Rubriche valutative: la struttura

Allargare lo sguardo valutativo

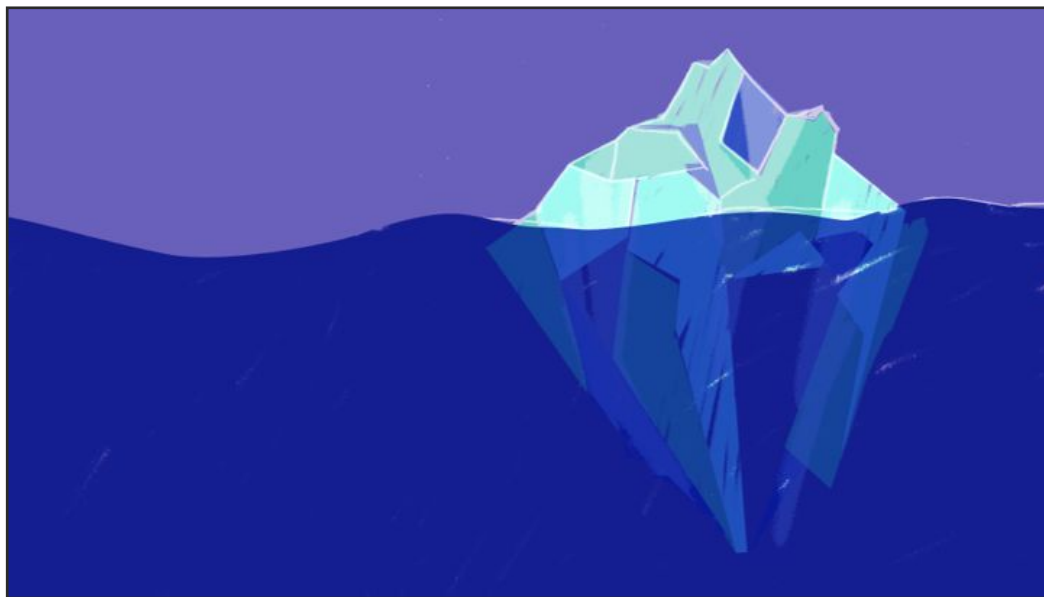


Allargare lo sguardo valutativo: valutazione finale



Allargare lo sguardo valutativo: valutazione finale

**VALUTAZIONE PERIODICA E FINALE COME GIUDIZIO DI SINTESI
SULL'ESPERIENZA DI APPRENDIMENTO DELL'ALLIEVO**

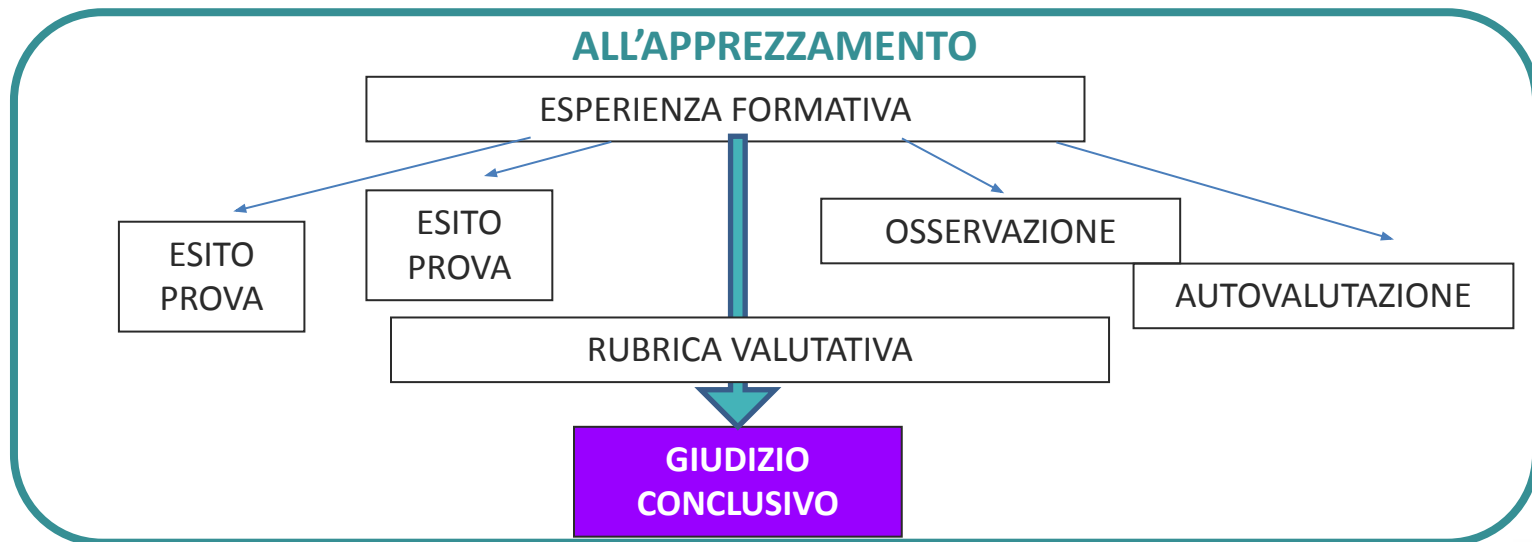


Cambiare paradigma valutativo

DALLA MISURAZIONE



ALL'APPREZZAMENTO



Traguardi di competenza

COMPETENZE ALFABETICHE FUNZIONALI	
COMPETENZA MULTILINGUISTICA	
COMPETENZA IN MATEMATICA E COMPETENZE IN SCIENZE, TECNOLOGIA E INGEGNERIA	
COMPETENZA DIGITALE	
COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE E CAPACITÀ DI IMPARARE AD IMPARARE	
COMPETENZA IN MATERIA DI CITTADINANZA	
COMPETENZA IMPRENDITORIALE	
COMPETENZA IN MATERIA DI CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALI	

**COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE
(23 MAGGIO 2018)**

Traguardi di competenza

FRAMEWORK EUROPEI

COMPETENZE ALFABETICHE FUNZIONALI	
COMPETENZA MULTILINGUISTICA QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE (2020)	
COMPETENZA IN MATEMATICA E COMPETENZE IN SCIENZE, TECNOLOGIA E INGEGNERIA	
COMPETENZA DIGITALE DIGCOMP 2.2 (2022)	
COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE E CAPACITÀ DI IMPARARE AD IMPARARE LIFECOMP (2020)	
COMPETENZA IN MATERIA DI CITTADINANZA QUADRO DI RIFERIMENTO DELLE COMPETENZE PER UNA CULTURA DELLA DEMOCRAZIA (2018)	
COMPETENZA IMPRENDITORIALE ENTRECOMP (2016)	
COMPETENZA IN MATERIA DI CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALI	

Traguardi di competenza

Figura 9 - Profilo di competenza - Competenza generale in una lingua

		A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1
Comprensione orale									
Comprensione scritta									
Interazione orale									
Interazione scritta									
Produzione orale									
Produzione scritta									
Mediazione									

COMPETENZA MULTILINGUISTICA
QUADRO COMUNE EUROPEO DI
RIFERIMENTO PER LE LINGUE (2020)

Traguardi di competenza



**COMPETENZA DIGITALE
DIGCOMP 2.2 (2022)**

Traguardi di competenza

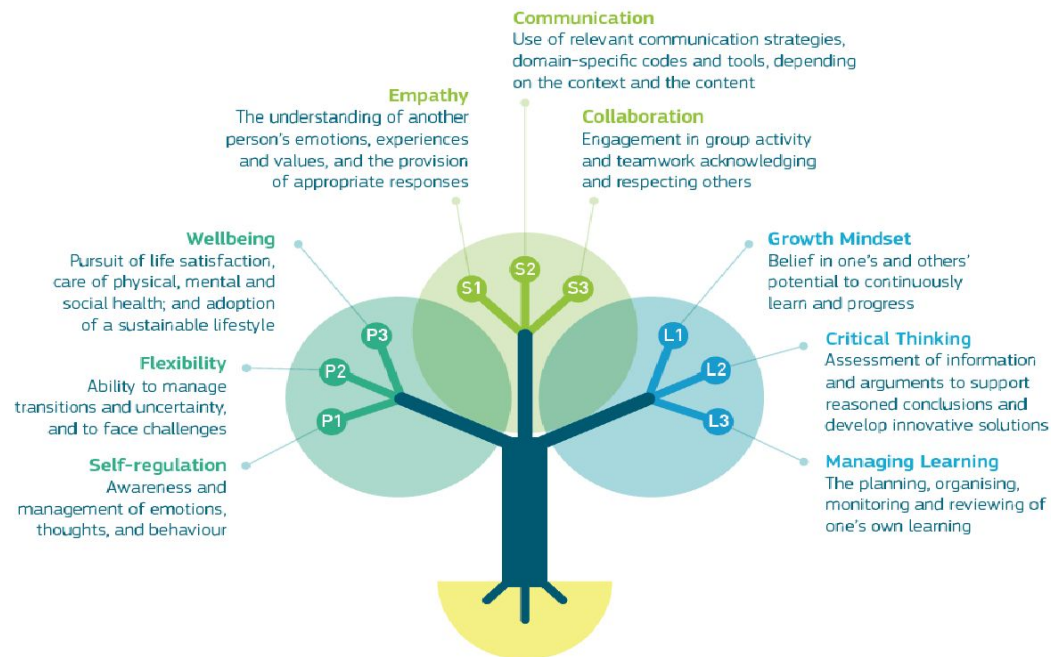
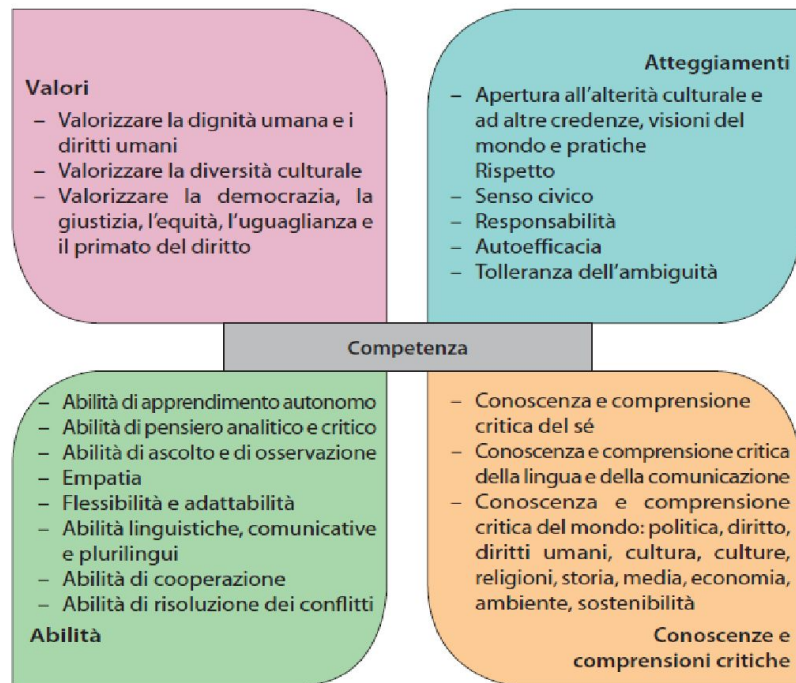


FIGURE 5. LIFECOMP AT A GLANCE

**COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE E
CAPACITÀ DI IMPARARE AD IMPARARE
LIFECOMP (2020)**

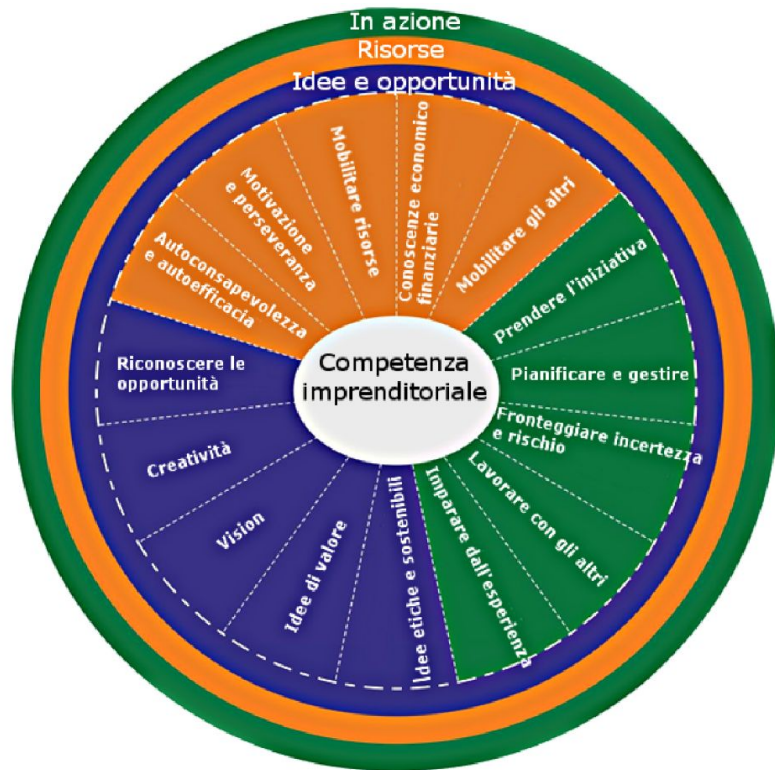
Traguardi di competenza

Figura 1: Le 20 competenze incluse nel Modello



**COMPETENZA IN MATERIA DI
CITTADINANZA
QUADRO DI RIFERIMENTO DELLE
COMPETENZE PER UNA CULTURA DELLA
DEMOCRAZIA (2018)**

Traguardi di competenza



**COMPETENZA IMPRENDITORIALE
ENTRECOMP (2016)**

Struttura base della rubrica valutativa

DIMENSIONI	CRITERI	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO


**DIMENSIONI
DI ANALISI**


**CRITERI DI
VALUTAZIONE**


LIVELLI DI PADRONANZA

Livello - Indicatori esplicativi

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

B - Intermedio: l'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

C - Base: l'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.

D - Iniziale: L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

Struttura base della rubrica valutativa

DIMENSIONI CHIAVE DELLA COMPETENZA

	AMBITI DI COMPETENZA (dove metto in gioco la competenza?)			
PROCESSI CHIAVE (di che cosa è fatta la competenza?)				

Struttura base della rubrica valutativa

FRAMEWORK PISA 2015: MATEMATICA

AMBITI DI COMPETENZA (dove metto in gioco la competenza?)

PROCESSI CHIAVE
(di che cosa è fatta la competenza?)

	QUANTITY	SPACE AND SHAPES	UNCERTAINTY AND DATA	CHANGE AND RELATIONSHIP
FORMULATING SITUATIONS MATHEMATICALLY				
EMPLOYING MATHEMATICAL CONCEPTS, FACT, PROCEDURES AND REASONING				
INTERPRETING, APPLYING AND EVALUATING MATHEMATICAL OUTCOMES				

Struttura base della rubrica valutativa

COMPETENZE CHIAVE DECLINATE PER AMBITI DI COMPETENZA



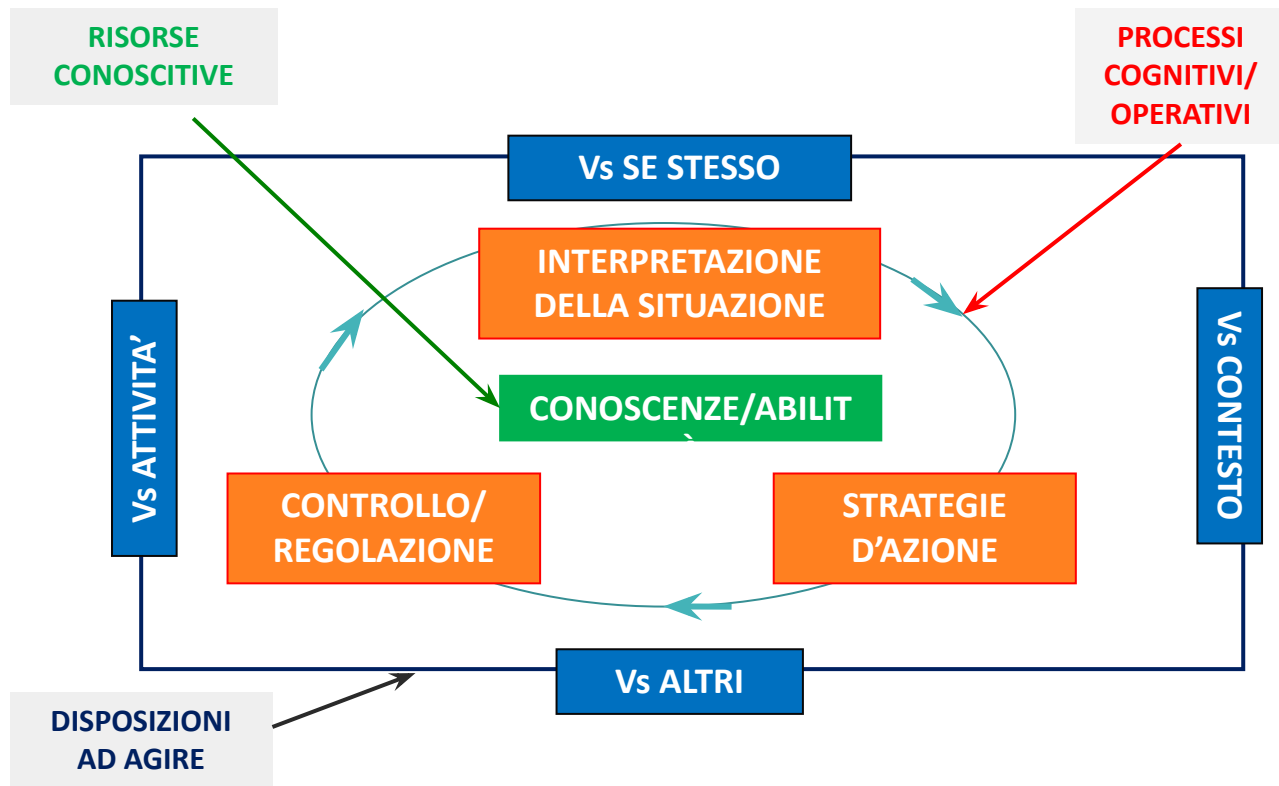
OECD EDUCATION 2030 FRAMEWORK

Struttura base della rubrica valutativa

COMPETENZE CHIAVE DECLINATE PER AMBITI DI COMPETENZA

COMPETENZE CHIAVE	DIMENSIONI DI ANALISI
COMPETENZA ALFABETICA FUNZIONALE	Ricezione orale, Ricezione scritta, Produzione orale, Produzione scritta, Riflessione sulla lingua, Atteggiamento comunicativo
COMPETENZA MULTILINGUISTICA (vd. Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue)	Ricezione orale, Ricezione scritta, Produzione orale, Produzione scritta, Interazione, Sensibilità interculturale, Atteggiamento comunicativo
COMPETENZA DIGITALE (VD. Digcomp 2.2)	Informazione e data literacy, Comunicazione e collaborazione, Creazione di contenuti digitali, Sicurezza, Problem solving
COMPETENZA IN MATERIA DI CITTADINANZA	Comprensione della realtà sociale, Rispetto delle regole, Partecipazione attiva, Sensibilità interculturale, Disponibilità all'impegno

Competenze chiave declinate per processi



Struttura base della rubrica valutativa

COMPETENZE CHIAVE DECLINATE PER PROCESSI

COMPETENZE CHIAVE	DIMENSIONI DI ANALISI		
	RISORSE CONOSCITIVE	PROCESSI COGNITIVI	DISPOSIZIONI AD AGIRE
Competenza matematica	Padronanza conoscenze e abilità	Comprensione e analisi del problema Attivazione strategie risolutive Raccolta, elaborazione, interpretazione e analisi dei dati Argomentazione Autoregolazione	Atteggiamento e motivazione
Competenze in scienze, tecnologie e ingegneria	Padronanza conoscenze e abilità	Problematizzazione Applicazione del metodo scientifico Raccolta dei dati Elaborazione e interpretazione dei dati Argomentazione Autoregolazione	Atteggiamento e motivazione
Competenza personale e sociale e capacità di imparare ad imparare	Padronanza conoscenze e abilità	Consapevolezza dei traguardi Strategie di apprendimento Monitoraggio-regolazione	Interazione sociale Disponibilità ad apprendere Apertura mentale
Competenza imprenditoriale	Padronanza conoscenze e abilità	Comprensione del compito Pianificazione strategie d'azione Monitoraggio-regolazione	Interazione sociale
Competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali	Padronanza conoscenze e abilità	Problematizzazione Analisi – comprensione Interpretazione-contestualizzazione Espressione	Atteggiamento comunicativo

Struttura base della rubrica valutativa

COMPETENZE CHIAVE	STRUTTURA RUBRICA VALUTATIVA
Competenza alfabetica funzionale	PER AMBITI DI COMPETENZA
Competenza multilinguistica	PER AMBITI DI COMPETENZA (vd. Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue)
Competenza matematica	PER PROCESSI CHIAVE
Competenze in scienze, tecnologie e ingegneria	PER PROCESSI CHIAVE
Competenza digitale	PER AMBITI DI COMPETENZA (vd. Digcomp 2.2)
Competenza personale e sociale e capacità di imparare ad imparare	PER PROCESSI CHIAVE
Competenza in materia di cittadinanza	PER AMBITI DI COMPETENZA
Competenza imprenditoriale	PER PROCESSI CHIAVE
Competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali	PER PROCESSI CHIAVE

Struttura base della rubrica valutativa

CRITERI GENERALI PER LA DEFINIZIONE DEI LIVELLI DI COMPETENZA

GRADO DI RIELABORAZIONE RICHIESTO DAL COMPORTAMENTO MESSO IN ATTO	
DA RISPOSTE RIPRODUTTIVE DI SCHEMI E MODELLI	A RISPOSTE PERSONALI E ORIGINALI
LIVELLO DI FAMILIARITÀ DEI CONTESTI D'AZIONE	
DA CONTESTI NOTI E SEMPLICI	A CONTESTI INEDITI E COMPLESSI
GRADO DI AUTONOMIA CON CUI L'ALLIEVO AGISCE	
DA COMPORTAMENTI GUIDATI DALL'ADULTO	A COMPORTAMENTI AUTONOMI DELL'ALLIEVO
LIVELLO DI CONSAPEVOLEZZA SUI PROPRI COMPORTAMENTI	
DA MODALITÀ POCO CONSAPEVOLI	A MODALITÀ RIFLESSIVE

7.4 Rubriche valutative: gli esempi

Struttura base della rubrica valutativa

COMPETENZE CHIAVE	STRUTTURA RUBRICA VALUTATIVA
Competenza alfabetica funzionale	PER AMBITI DI COMPETENZA
Competenza multilinguistica	PER AMBITI DI COMPETENZA (vd. Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue)
Competenza matematica	PER PROCESSI CHIAVE
Competenze in scienze, tecnologie e ingegneria	PER PROCESSI CHIAVE
Competenza digitale	PER AMBITI DI COMPETENZA (vd. Digcomp 2.2)
Competenza personale e sociale e capacità di imparare ad imparare	PER PROCESSI CHIAVE
Competenza in materia di cittadinanza	PER AMBITI DI COMPETENZA
Competenza imprenditoriale	PER PROCESSI CHIAVE
Competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali	PER PROCESSI CHIAVE

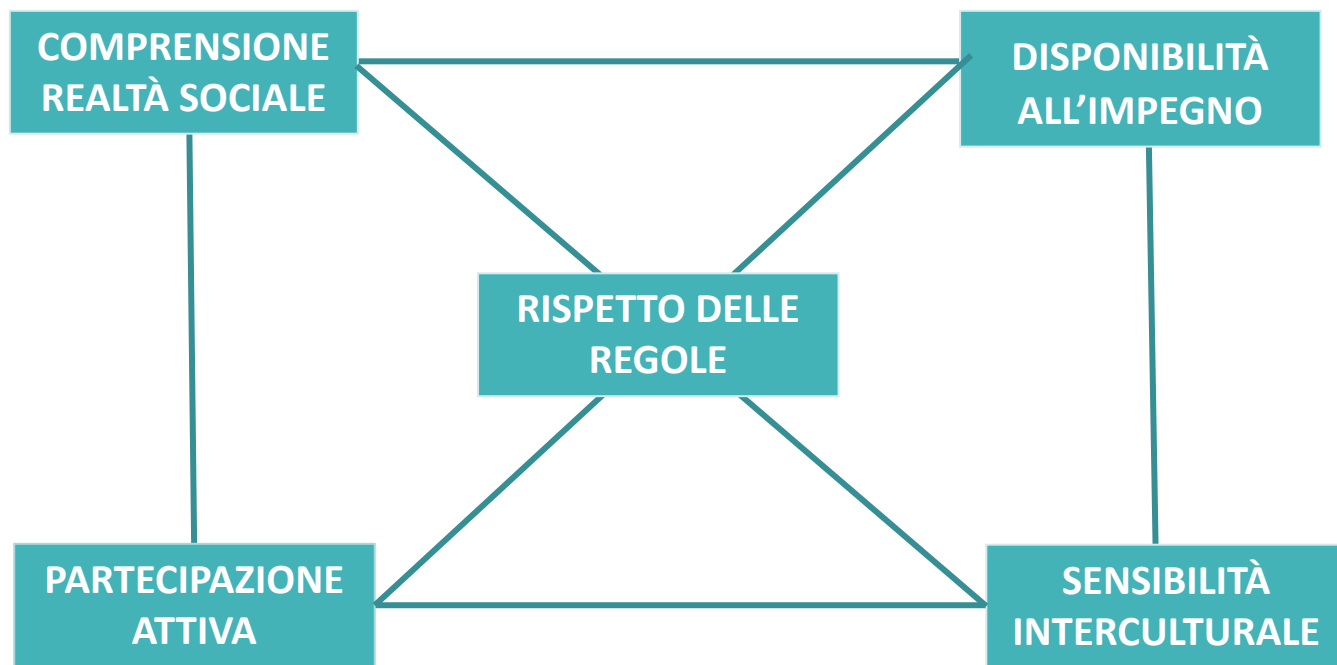
Competenza in materia di cittadinanza

DIMENSIONI	CRITERI	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
COMPRESIONE DELLA REALTÀ SOCIALE	Conoscere i concetti e i fenomeni di base riguardanti individui e società Conoscere e interpretare le vicende storiche e contemporanee, nazionali, europee e mondiali Comprendere i valori comuni europei	L'alunno, se opportunamente guidato e in ambiti conosciuti, riconosce gli elementi fondanti della propria realtà sociale.	L'alunno in situazioni nuove recupera e utilizza le proprie conoscenze e abilità per comprendere gli elementi fondanti e le principali vicende storiche della propria realtà	L'alunno, in ambienti e situazioni diverse, recupera e utilizza le proprie conoscenze e abilità per comprendere e interpretare gli elementi fondanti, le principali vicende storiche e i valori alla base della propria e delle altrui realtà	L'alunno in ambienti e situazioni nuove e diverse recupera e utilizza le proprie conoscenze e abilità per conoscere e comprendere concetti, fenomeni, vicende e valori, elaborandone personalmente delle chiavi interpretative
RISPETTO DELLE REGOLE	Rispettare l'ambiente Rispettare gli altri Rispettare leggi, regolamenti e Carte dei diritti nazionali, europei e mondiali	L'alunno se opportunamente guidato e sollecitato rispetta le principali regole di comportamento civile, in situazioni già sperimentate	L'alunno anche in situazioni non sperimentate, con l'ausilio di una guida, rispetta le principali regole di comportamento civile	L'alunno comprende la necessità di rispettare le regole della convivenza civile	L'alunno comprende la necessità del rispetto delle regole per il benessere comune e le rielabora criticamente a seconda delle situazioni
PARTECIPAZIONE ATTIVA	Condividere obiettivi e politiche dei movimenti sociali, politici, ambientalisti Promuovere stili di vita sostenibili, una cultura di pace e non violenza, Accedere ai mezzi di comunicazione interpretandoli criticamente, comprendendone il ruolo e le funzioni nella società Impegnarsi per conseguire un interesse comune o pubblico	L'alunno se opportunamente guidato e sollecitato contribuisce al benessere comune in maniera semplice e con piccole azioni relative al suo quotidiano	Nella svolgimento di semplici incombenze, anche in situazioni nuove, l'alunno utilizza capacità già sperimentate per contribuire al benessere comune	L'alunno anche in situazioni nuove utilizza criticamente le proprie capacità per contribuire al benessere comune	L'alunno utilizza le proprie capacità in maniera critica e creativa, sperimentando soluzioni originali per la promozione del benessere comune

Competenza in materia di cittadinanza

DIMENSIONI	CRITERI	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
SENSIBILITÀ INTERCULTURALE	Favorire l'integrazione nel rispetto delle diversità e delle identità culturali Sostenere la diversità sociale, culturale e di genere. Comprendere i punti di vista altrui	L'alunno se opportunamente guidato e sollecitato comprende l'utilità di un atteggiamento inclusivo in singoli episodi del suo quotidiano	L'alunno, anche in situazioni nuove, comprende l'utilità di atteggiamenti inclusivi nei confronti delle diversità sociali e culturali	L'alunno, in ambienti e situazioni diverse, comprende la necessità di politiche di integrazione delle diversità sociali, culturali e di genere	L'alunno mette in atto autonomamente e con originalità percorsi di integrazione, comprendendo l'importanza della diversità in ogni suo aspetto, compresa la dimensione socio-economica
DISPONIBILITÀ ALL'IMPEGNO	Avere un atteggiamento responsabile e costruttivo basato sul rispetto dei diritti umani Superare i pregiudizi per raggiungere compromessi ove necessario e garantire giustizia ed equità sociale Essere disponibili a partecipare a un processo decisionale, democratico a tutti i livelli, e alle attività civiche	Solo se sollecitato, l'alunno mostra un atteggiamento di apertura all'altro e di disponibilità al dialogo e al rispetto reciproco	L'alunno collabora e si confronta con i compagni spontaneamente per la costruzione di un ambiente rispettoso dei diritti umani	L'alunno collabora in modo propositivo per la costruzione di un ambiente rispettoso dei diritti umani e per il superamento di pregiudizi e disuguaglianze	L'alunno riesce a creare un ambiente rispettoso dei diritti umani negoziando in maniera consapevole e costruttiva per il raggiungimento di situazioni che garantiscano giustizia ed equità

Competenza in materia di cittadinanza: schema di analisi



Competenza in materia di cittadinanza: bilancio di competenze

PUNTI DA MIGLIORARE	DIMENSIONI DI ANALISI	PUNTI DI FORZA
	COMPRESIONE DELLA REALTÀ SOCIALE	
	RISPETTO DELLE REGOLE	
	PARTECIPAZIONE ATTIVA	
	SENSIBILITÀ INTERCULTURALE	
	DISPONIBILITÀ ALL'IMPEGNO	

Competenza matematica

DIMENSIONI	CRITERI	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
PADRONANZA CONOSCENZE E ABILITÀ	Conoscere i concetti dei vari ambiti matematici Comprendere termini e linguaggi matematici Applicare principi e processi matematici	L'alunno, se opportunamente guidato e sostenuto, recupera e utilizza in modo generalmente corretto le proprie conoscenze e abilità in contesti noti	L'alunno recupera e utilizza le proprie conoscenze e abilità per svolgere compiti semplici in contesti noti	L'alunno recupera e utilizza autonomamente le proprie conoscenze per svolgere compiti in contesti nuovi	L'alunno autonomamente recupera e utilizza le proprie conoscenze e abilità per svolgere compiti articolati in contesti inediti
COMPRENSIONE E ANALISI DEL PROBLEMA	Rappresentarsi la realtà attraverso il linguaggio matematico Saper riconoscere in quale ambito si colloca la situazione problematica in esame Riconoscere i dati e le informazioni utili alla comprensione del problema	L'alunno se opportunamente guidato e sostenuto comprende l'ambito matematico di riferimento nel quale operare, applicando un ragionamento matematico già noto	L'alunno comprende e analizza autonomamente l'ambito matematico di riferimento nel quale operare in situazioni note	L'alunno comprende e analizza autonomamente l'ambito matematico di riferimento nel quale operare in situazioni nuove	L'alunno problematizza, analizza e comprende autonomamente l'ambito matematico nel quale operare in situazioni nuove, svolgendo un ragionamento matematico lineare e corretto
ATTIVAZIONE STRATEGIE RISOLUTIVE	Formulare ipotesi risolutive Scegliere le strategie risolutive più funzionali alla situazione	L'alunno, se opportunamente guidato e sostenuto, sceglie tra le strategie risolutive proposte quella più funzionale alla situazione nota	L'alunno sceglie autonomamente tra le strategie risolutive proposte quella più funzionale alla situazione nota	L'alunno formula ipotesi risolutive e individua una strategia risolutiva tra quelle note	L'alunno formula ipotesi risolutive e sceglie tra le strategie risolutive note quella più funzionale alla situazione
RACCOLTA, ELABORAZIONE E INTERPRETAZIONE DEI DATI	Utilizzare le più comuni forme di rappresentazione dei dati (tabelle, grafici, indici statistici) Saper elaborare dati con strumenti digitali Interpretare dati matematici per raggiungere un obiettivo o per formulare una decisione o conclusione sulla base di dati probanti.	L'alunno se opportunamente guidato utilizza le più comuni forme di rappresentazioni per interpretare dati in contesti noti	L'alunno utilizza autonomamente forme di rappresentazione dei dati per interpretarli in contesti noti	L'alunno utilizza rappresentazioni di dati e li elabora con strumenti digitali per interpretarli e raggiungere un obiettivo	L'alunno utilizza, elabora con strumenti digitale e interpreta dati matematici per formulare decisioni o conclusioni sulla base di dati probanti

Competenza matematica

DIMENSIONI	CRITERI	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
ARGOMENTAZIONE	Comunicare in linguaggio matematico (formalizzazione) Sviluppare un'argomentazione logica	L'alunno supportato dal docente si esprime in linguaggio matematico	L'alunno utilizza correttamente il linguaggio matematico	L'alunno usa con sicurezza il linguaggio matematico per semplici argomentazioni	L'alunno sa comunicare correttamente nel linguaggio matematico per sviluppare una argomentazione logica
AUTOREGOLAZIONE	Valutare la validità di un'argomentazione matematica Rivedere le proprie ipotesi in funzione dei dati empirici Valutare i propri risultati in relazione al contesto di applicazione	Se guidato l'alunno riconosce la validità di una argomentazione conosciuta	L'alunno riconosce la validità di argomentazioni già note	L'alunno riconosce la validità di argomentazioni e rivede le proprie ipotesi in funzione dei dati empirici	L'alunno riconosce la validità di un'argomentazione e rivede le proprie ipotesi valutando i propri risultati in relazione al contesto
ATTEGGIAMENTO E MOTIVAZIONE	Mantenere un atteggiamento positivo in relazione alla matematica	L'alunno se sollecitato mostra interesse verso la matematica	L'alunno dimostra un atteggiamento positivo verso le proposte che gli vengono fatte in relazione alla matematica	L'alunno dimostra un atteggiamento positivo verso la matematica	L'alunno dimostra un atteggiamento curioso verso la matematica

Competenza matematica: schema di analisi



Competenza matematica: bilancio di competenze

PUNTI DA MIGLIORARE	DIMENSIONI DI ANALISI	PUNTI DI FORZA
	PADRONANZA CONOSCENZE E ABILITÀ	
	COMPRENSIONE E ANALISI DEL PROBLEMA	
	ATTIVAZIONE STRATEGIE RISOLUTIVE	
	RACCOLTA, ELABORAZIONE E INTERPRETAZIONE DEI DATI	
	ARGOMENTAZIONE	
	AUTOREGOLAZIONE	
	ATTEGGIAMENTO E MOTIVAZIONE	

Struttura base della rubrica valutativa

COMPETENZE CHIAVE	STRUTTURA RUBRICA VALUTATIVA
Competenza alfabetica funzionale	PER AMBITI DI COMPETENZA
Competenza multilinguistica	PER AMBITI DI COMPETENZA (vd. Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue)
Competenza matematica	PER PROCESSI CHIAVE
Competenze in scienze, tecnologie e ingegneria	PER PROCESSI CHIAVE
Competenza digitale	PER AMBITI DI COMPETENZA (vd. Digcomp 2.2)
Competenza personale e sociale e capacità di imparare ad imparare	PER PROCESSI CHIAVE
Competenza in materia di cittadinanza	PER AMBITI DI COMPETENZA
Competenza imprenditoriale	PER PROCESSI CHIAVE
Competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali	PER PROCESSI CHIAVE

Competenza alfabetica funzionale: bilancio di competenze

PUNTI DA MIGLIORARE	DIMENSIONI DI ANALISI	PUNTI DI FORZA
	RICEZIONE ORALE	
	RICEZIONE SCRITTA	
	PRODUZIONE ORALE	
	PRODUZIONE SCRITTA	
	RIFLESSIONE LINGUISTICA -	
	ATTEGGIA-MENTO COMUNICATIVO	

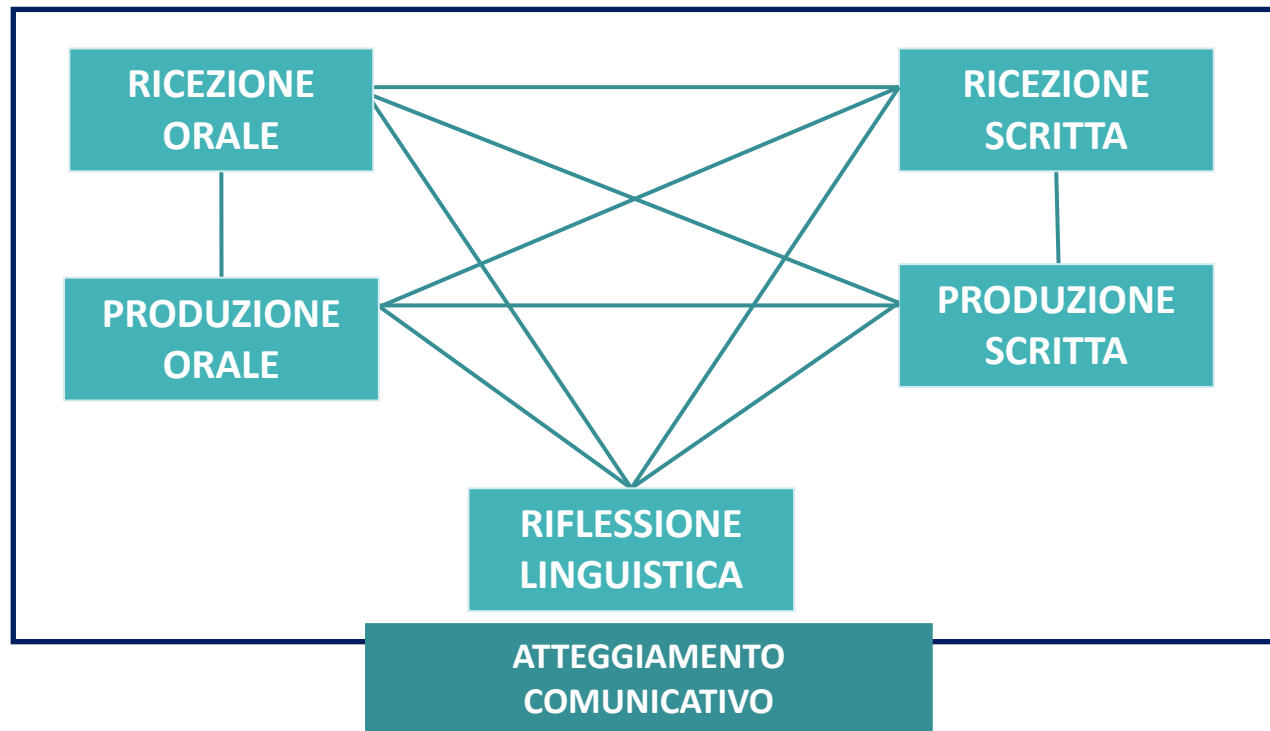
Competenza alfabetica funzionale: schema di analisi

DIMENSIONI	CRITERI
RICEZIONE ORALE	Individuare le informazioni esplicite e implicite, comprendere a livello globale e interpretare correttamente le informazioni orali. Riconoscere i principali tipi di interazione verbale Comprendere, individuare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, utilizzando anche materiali audiovisivi, sonori e digitali.
RICEZIONE SCRITTA	Individuare le informazioni esplicite e implicite, comprendere a livello globale e interpretare correttamente le informazioni scritte Individuare, comprendere e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, utilizzando testi cartacei o digitali, letterari e non letterari. Riconoscere i diversi tipi di testo e le loro caratteristiche. Utilizzare le diverse tecniche di lettura. Valutare contenuto e forma del testo
PRODUZIONE ORALE	Formulare ed esprimere concetti, sentimenti, fatti, opinioni e argomentazioni in forma orale. Elaborare in forma orale informazioni e usare ausili, per formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto Adottare stili e registri di comunicazione adeguati al contesto ed al ruolo dei locutori

Competenza alfabetica funzionale: schema di analisi

DIMENSIONI	CRITERI
PRODUZIONE SCRITTA	Elaborare ed esprimere concetti, sentimenti, fatti, opinioni e argomentazioni in forma scritta. Elaborare in forma scritta informazioni e usare ausili, per formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto. Conoscere ed utilizzare le diverse tecniche di scrittura gestendo i processi di produzione di un messaggio scritto (ideazione, elaborazione e revisione)
RIFLESSIONE LINGUISTICA	Conoscere e saper applicare la grammatica funzionale e le funzioni del linguaggio Riconoscere le caratteristiche principali dei diversi stili e registri della lingua. Conoscere le differenze d'uso dei linguaggi settoriali
ATTEGGIAMENTO COMUNICATIVO	Essere disponibili al dialogo critico e costruttivo. Apprezzare le qualità estetiche degli enunciati. Avere interesse a interagire con gli altri in modo opportuno e creativo. Sorvegliare e adattare la propria comunicazione in funzione della situazione. Avere la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri. Capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile

Competenza alfabetica funzionale: schema di analisi



Competenza multilinguistica: bilancio di competenze

PUNTI DA MIGLIORARE	DIMENSIONI DI ANALISI	PUNTI DI FORZA
	RICEZIONE ORALE	
	RICEZIONE SCRITTA	
	PRODUZIONE ORALE	
	PRODUZIONE SCRITTA	
	RIFLESSIONE LINGUISTICA -	
	ATTEGGIAMENTO COMUNICATIVO	

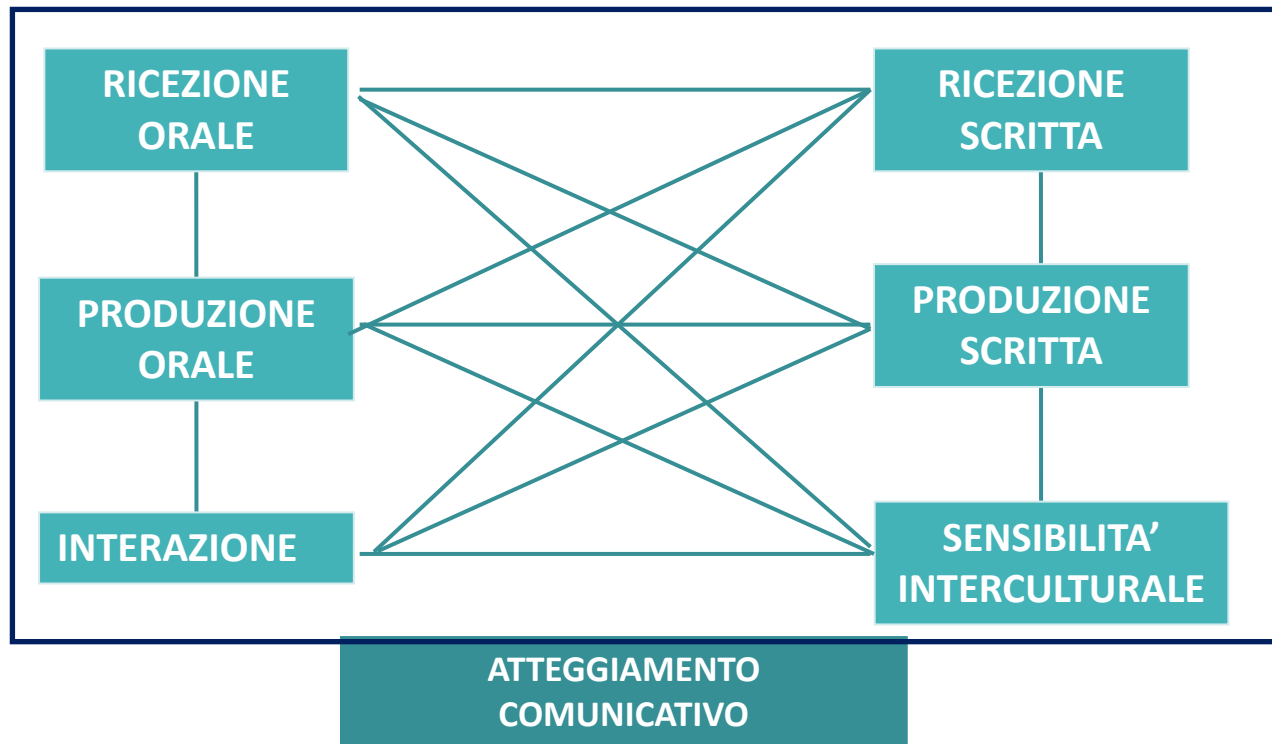
Competenza multilinguistica: schema di analisi

DIMENSIONI	CRITERI
RICEZIONE ORALE	Comprendere i punti essenziali di messaggi su argomenti di interesse personale, quotidiano e sociale. Comprendere i dati di un testo orale relativi ad alcuni dialoghi ed essere in grado di riutilizzarli.
RICEZIONE SCRITTA	Riconoscere e comprendere gli elementi di base delle funzioni della lingua e le strutture essenziali di testi narrativi ed espositivi. Comprendere le idee fondamentali di dialoghi semplici formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni. Leggere brani di una certa estensione e trovare informazioni in testi di uso corrente o utili allo svolgimento delle attività correlate. Cogliere gli elementi di base delle funzioni della lingua inglese riconoscendole nel testo.
PRODUZIONE ORALE	Possedere il lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti familiari e quotidiani. Riconoscere i codici fondamentali della comunicazione orale ed essere in grado di esporre in modo chiaro e sicuro semplici messaggi relativi alla sfera quotidiana. Produrre descrizioni articolate utilizzando i codici della comunicazione orale in relazione alle informazioni apprese.

Competenza multilinguistica: schema di analisi

DIMENSIONI	CRITERI
PRODUZIONE SCRITTA	Scrivere testi grammaticalmente corretti e logicamente coerenti utilizzando un lessico appropriato e adeguato alla situazione d'uso.
RIFLESSIONE LINGUISTICA	Porre e rispondere a domande semplici su argomenti famigliari o argomenti noti che riguardano bisogni immediati. Essere in grado di lavorare in gruppo, confrontandosi con gli altri su argomenti appartenenti alla sfera quotidiana. Adottare registri di comunicazione adeguati al contesto ed al ruolo dei locutori.
SENSIBILITÀ INTERCULTURALE	Utilizzare gli strumenti di conoscenza per comprendere sé stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.
ATTEGGIAMENTO COMUNICATIVO	Saper gestire la comunicazione ed utilizzare un linguaggio e un registro appropriato al contesto partecipando con fiducia e chiarezza adeguate

Competenza alfabetica funzionale: schema di analisi



Competenze in scienze, tecnologia e ingegneria: bilancio di competenze

PUNTI DA MIGLIORARE	DIMENSIONI DI ANALISI	PUNTI DI FORZA
	PADRONANZA CONOSCENZA ABILITÀ	
	PROBLEMATIZZAZIONE	
	RACCOLTA DI DATI	
	INTERPRETAZIONE ED ELABORAZIONE DI DATI	
	ARGOMENTAZIONE	
	AUTOREGOLAZIONE	
	ATTEGGIAMENTO E MOTIVAZIONE	

Competenze in scienze, tecnologia e ingegneria: schema di analisi

DIMENSIONI	CRITERI
PADRONANZA CONOSCENZA ABILITÀ	Conoscere i concetti dei vari ambiti scientifici Comprendere termini e linguaggi scientifici Applicare principi e processi scientifici
PROBLEMATIZZAZIONE	Essere in grado di riconoscere gli aspetti essenziali dell'indagine scientifica Essere capaci di comunicare conclusioni e ragionamenti afferenti
RACCOLTA DI DATI	Utilizzare le più comuni forme di rappresentazione dei dati (tabelle, grafici,)
INTERPRETAZIONE ED ELABORAZIONE DI DATI	Saper elaborare dati anche con strumenti digitali e calcolare indici statistici interpretare dati scientifici per raggiungere un obiettivo o per formulare una decisione o conclusione sulla base di dati probanti.
ARGOMENTAZIONE	comunicare utilizzando il linguaggio specifico Essere capaci di comunicare le conclusioni e i ragionamenti afferenti l'indagine scientifica.
AUTOREGOLAZIONE	Comprendere i cambiamenti determinati dall'attività umana e dalla responsabilità individuale del cittadino. Rivedere le proprie ipotesi in funzione dei dati empirici Valutare i propri risultati in relazione al contesto di applicazione
ATTEGGIAMENTO E MOTIVAZIONE	Mantenere un atteggiamento di interesse e curiosità nei confronti dell'ambiente naturale circostante. Porre attenzione alla sostenibilità ambientale mostrare interesse per le questioni etiche

Competenza in scienze, tecnologia e ingegneria: schema di analisi



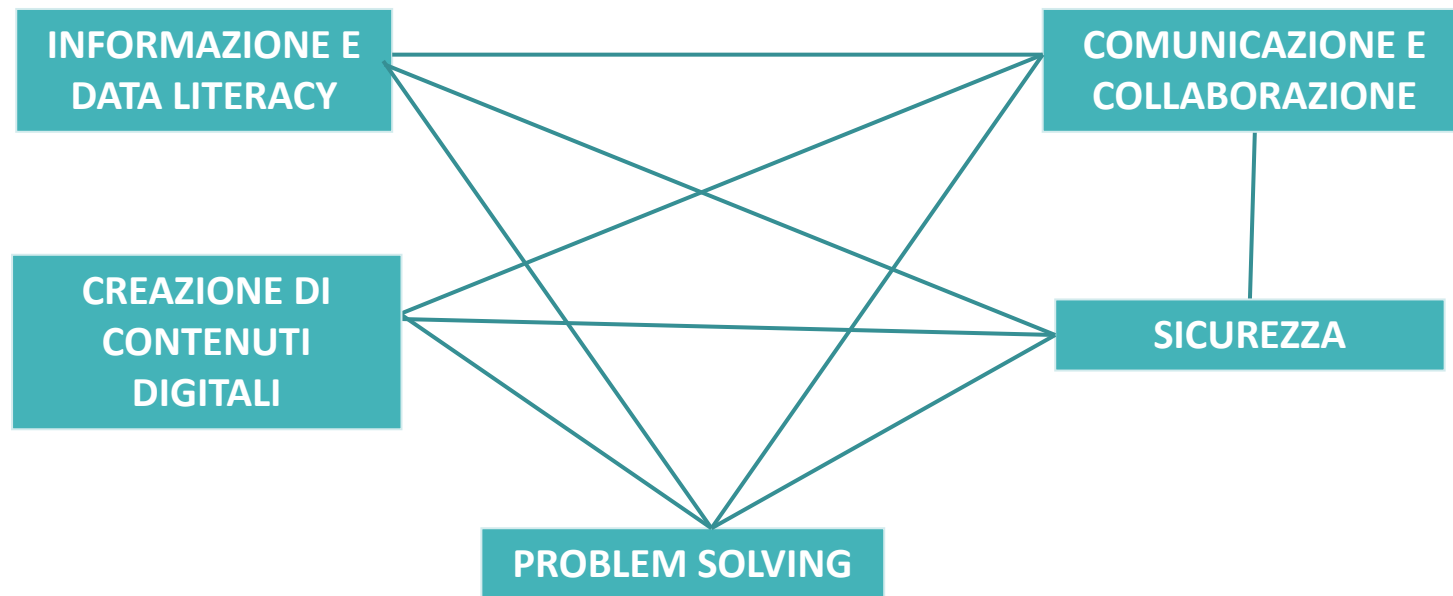
Competenza digitale: bilancio di competenze

PUNTI DA MIGLIORARE	DIMENSIONI DI ANALISI	PUNTI DI FORZA
	INFORMAZIONE E DATA LITERACY (Lettura e interpretazione dei dati, alfabetizzazione dei dati)	
	COMUNICAZIONE E COLLABORAZIONE	
	CREAZIONE DI CONTENUTI DIGITALI	
	SICUREZZA	
	PROBLEM SOLVING	

Competenza digitale: schema di analisi

DIMENSIONI	CRITERI
INFORMAZIONE E DATA LITERACY (Lettura e interpretazione dei dati, alfabetizzazione dei dati)	Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali Valutare dati, informazioni e contenuti digitali Gestire dati, informazioni e contenuti digitali
COMUNICAZIONE E COLLABORAZIONE	Interagire con le tecnologie digitali (Comunica tramite le tecnologie digitali) Condividere con le tecnologie digitali (condividere risorse con le tecnologie digitali) Collaborare attraverso le tecnologie digitali Netiquette (Correttezza del comportamento nella rete)
CREAZIONE DI CONTENUTI DIGITALI	Sviluppare contenuti digitali Integrare e rielaborare contenuti digitali Copyright e licenze Programmazione
SICUREZZA	Proteggere dispositivi Proteggere dati personali e privacy Tutelare la salute e il benessere Gestire l'identità digitale
PROBLEM SOLVING	Identificare i bisogni e le risposte tecnologiche Usare creativamente le tecnologie Identificare i gap di competenza digitale

Competenza digitale: schema di analisi



Competenza personale e sociale e capacità di imparare ad imparare: bilancio di competenze

PUNTI DA MIGLIORARE	DIMENSIONI DI ANALISI	PUNTI DI FORZA
	PADRONANZA DI CONOSCENZE E ABILITÀ	
	CONSAPEVOLEZZA DEI TRAGUARDI	
	STRATEGIE DI APPRENDIMENTO	
	MONITORAGGIO E REGOLAZIONE	
	INTERAZIONE SOCIALE	
	DISPONIBILITÀ AD APPRENDERE	
	APERTURA MENTALE	

Competenza personale e sociale e capacità di imparare ad imparare: schema di analisi

DIMENSIONI	CRITERI
PADRONANZA DI CONOSCENZE E ABILITÀ	Conoscere i codici di comportamento e le norme di comunicazione generalmente accettati in ambienti e società diversi. Conoscere le proprie strategie di apprendimento preferite, delle proprie necessità di sviluppo personale e dei diversi modi per sviluppare le proprie competenze sociali.
CONSAPEVOLEZZA DEI TRAGUARDI	Gestire in modo efficace la propria crescita personale e sociale. Individuare e fissare obiettivi per apprendere lungo il corso della vita.
STRATEGIE DI APPRENDIMENTO	Individuare le proprie capacità. Mantenere la concentrazione. Prendere decisioni.

Competenza personale e sociale e capacità di imparare ad imparare: schema di analisi

DIMENSIONI	CRITERI
MONITORAGGIO E REGOLAZIONE	Riconoscere le proprie attitudini e preferenze, individuando quelle più efficaci in vista di una crescita personale e sociale. Organizzare il proprio apprendimento. Riflettere criticamente.
INTERAZIONE SOCIALE	Lavorare in maniera collaborativa. Comunicare e negoziare efficacemente con gli altri.
DISPONIBILITÀ AD APPRENDERE	Perseverare nel raggiungimento degli obiettivi. Curiosità di cercare nuove opportunità di apprendimento. Capacità di gestire lo stress e l'incertezza.
APERTURA MENTALE	Dimostrare resilienza, assertività e integrità. Avere un atteggiamento positivo verso il proprio benessere.

Competenza personale e sociale e capacità di imparare ad imparare: schema di analisi



Competenza imprenditoriale: bilancio di competenze

PUNTI DA MIGLIORARE	DIMENSIONI DI ANALISI	PUNTI DI FORZA
	PADRONANZA DI CONOSCENZE E ABILITÀ	
	COMPRENSIONE DEL COMPITO	
	PIANIFICAZIONE DELLE STRATEGIE D'AZIONE	
	MONITORAGGIO E REGOLAZIONE	
	INTERAZIONE SOCIALE	

Competenza imprenditoriale: schema di analisi

DIMENSIONI	CRITERI
PADRONANZA DI CONOSCENZE E ABILITÀ	Conoscere e capire gli approcci di programmazione e gestione dei progetti, in relazione sia ai processi sia alle risorse. Conoscere i principi etici e le sfide dello sviluppo sostenibile. Essere consapevoli dei propri punti di forza e debolezza.
COMPRENSIONE DEL COMPITO	Gestire l'incertezza, l'ambiguità e il rischio in quanto fattori rientranti nell'assunzione di decisioni informate Capacità di riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione
PIANIFICAZIONE DELLE STRATEGIE D'AZIONE	Immaginazione, pensiero strategico e capacità di risoluzione dei problemi.
MONITORAGGIO E REGOLAZIONE	Mobilitare risorse Mantenere il ritmo dell'attività Assumere decisioni Perseverare nel raggiungimento degli obiettivi
INTERAZIONE SOCIALE	Lavorare in maniera collaborativa Comunicare e negoziare efficacemente con gli altri

Competenza imprenditoriale: schema di analisi



Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale - bilancio di competenze

PUNTI DA MIGLIORARE	DIMENSIONI DI ANALISI	PUNTI DI FORZA
	PADRONANZA CONOSCENZE E ABILITÀ	
	COMPRENSIONE	
	INTERPRETAZIONE E CONTESTUALIZZAZIONE	
	ESPRESSIONE	
	ATTEGGIAMENTO COMUNICATIVO	

Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale - schema di analisi

DIMENSIONI	CRITERI
PADRONANZA CONOSCENZE E ABILITÀ	Conoscere le culture, il loro sviluppo storico-geografico, il loro patrimonio espressivo, le loro tradizioni e i loro prodotti culturali Comprendere le modalità comunicative delle forme artistiche, culturali ed espressive
COMPRENSIONE	Comprendere le modalità di trasmissione delle idee tra autore e pubblico Comprendere come le espressioni culturali possano influenzarsi a vicenda e avere effetti sulle idee dei singoli e sull'evoluzione storica di un luogo
INTERPRETAZIONE E CONTESTUALIZZAZIONE	Avere consapevolezza dell'identità personale e del patrimonio culturale all'interno di un mondo caratterizzato da diversità culturale Comprendere che le forme artistiche e culturali possono diventare strumenti per interpretare e plasmare il mondo attuale e passato
ESPRESSIONE	Impegnarsi in processi creativi, sia individualmente che collettivamente Esprimersi in varie forme culturali attraverso il linguaggio delle arti Ricerca, eseguire e progettare soluzioni creative originali ispirate allo studio e alla comunicazione visiva, corporea e uditiva
ATTEGGIAMENTO COMUNICATIVO	Avere un atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse manifestazioni dell'espressione culturale nel tempo e nello spazio Avere un approccio etico e responsabile alla titolarità intellettuale e culturale Avere curiosità nei confronti del mondo attuale e passato

Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale - schema di analisi



Struttura base della rubrica valutativa

COMPETENZE CHIAVE	STRUTTURA RUBRICA VALUTATIVA
Competenza alfabetica funzionale	PER AMBITI DI COMPETENZA
Competenza multilinguistica	PER AMBITI DI COMPETENZA (vd. Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue)
Competenza matematica	PER PROCESSI CHIAVE
Competenze in scienze, tecnologie e ingegneria	PER PROCESSI CHIAVE
Competenza digitale	PER AMBITI DI COMPETENZA (vd. Digcomp 2.2)
Competenza personale e sociale e capacità di imparare ad imparare	PER PROCESSI CHIAVE
Competenza in materia di cittadinanza	PER AMBITI DI COMPETENZA
Competenza imprenditoriale	PER PROCESSI CHIAVE
Competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali	PER PROCESSI CHIAVE

MODULO 8 - La prova-Capolavoro

8.1 Le caratteristiche della prova capolavoro

Definire il capolavoro

ALLEGATO B – Indicazioni per il personale scolastico per l'attuazione delle Linee guida per l'orientamento (D.M. 22 dicembre 2022 n. 328)

«...[gli studenti] scelgono [...] per ogni anno scolastico, almeno **un prodotto, di qualsiasi tipologia** e realizzato in ambito scolastico o extrascolastico, attraverso attività svolte individualmente oppure in gruppo, da essi riconosciuto criticamente come il proprio “capolavoro”»

Che cosa rende un prodotto «capolavoro»?

- La norma non precisa le caratteristiche del capolavoro;
- L'unica indicazione importante che viene fornita sta nel sintagma «*ricosciuto criticamente*» [come capolavoro];
- È dunque la studentessa o lo studente l'unico soggetto titolato a definire il prodotto come il proprio capolavoro.
- Il capolavoro è tale perché lo è per lo studente.

LA SCUOLA ACCOMPAGNA LA SCELTA IN MODO DISCRETO E ACCOGLIENTE, AFFIANCANDO E NON INVADENDO UN CAMPO CHE È SOTTO LA RESPONSABILITÀ DELLO STUDENTE.



Come interviene la scuola in questo processo?

1. Crea un ambiente in grado di favorire la produzione di capolavori;
2. Guida lo studente (anche attraverso l'azione del tutor) a elaborare dei valori di significatività di un prodotto;
3. Fornisce strumenti e occasioni di riflessione sull'apprendimento e sui suoi prodotti;
4. Co-costruisce con gli studenti formati di accompagnamento per la revisione critica dei prodotti;
5. Accompagna lo studente (anche attraverso l'azione del tutor) nell'integrazione fra scuola ed extra-scuola, fra apprendimento formale e non formale.



1. Far nascere capolavori

- La prova capolavoro rappresenta la summa dell'apprendimento dello studente in un determinato campo di competenza.
- Lo studente, infatti, è chiamato ad orientarsi (e quindi a riconoscersi) nell'ambito delle 8 competenze chiave di cittadinanza.
- È dunque evidente che **il capolavoro è la dimostrazione di una o più di queste competenze.**
- La scuola deve dunque favorire la nascita di capolavori nel senso che deve moltiplicare esperienze di apprendimento che si concludano con **prove autentiche o di realtà.**

2. Valori di significatività

Un capolavoro può essere tale per diversi motivi:

- per essere un lavoro particolarmente riuscito
- per essere un lavoro che ci ha fatto crescere, migliorare, evolvere
- perché ci riconosciamo, ci rispecchiamo in quel lavoro

Il capolavoro non è la perfezione, ma è qualcosa che rappresenta l'apice del nostro percorso di crescita, di realizzazione.



3. Riflettere sull'apprendimento

Lo studente non potrà riconoscere un capolavoro se non sarà stato abituato sistematicamente:

- a pratiche di riflessione metacognitiva
- a ricevere feedback qualificati dall'ambiente
- ad autovalutare il proprio lavoro
- a «vedere» il proprio apprendimento



4. La revisione critica

Lo studente potrà trarre giovamento da strumenti-guida per la revisione critica del proprio lavoro



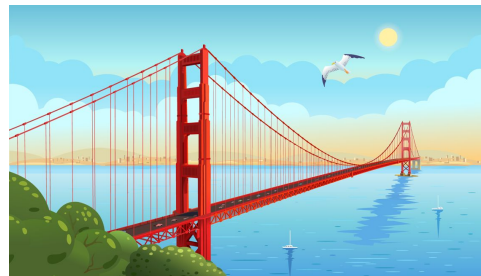
L'insegnamento-ponte

«... Possiamo riconoscere due visioni dell'insegnamento:

l'insegnamento-muro e l'insegnamento-ponte.

L'insegnamento-muro rinvia ad una logica di separazione: di qui c'è il lavoro scolastico con il suo sviluppo curricolare e la sua logica interna, dall'altra parte, oltre il muro, c'è il mondo.

L'insegnamento-ponte richiama l'immagine di un collegamento, di un insegnamento fondato su continui processi di andata e ritorno tra l'esperienza e la riflessione, tra il sapere pratico e il sapere teorico, tra la sperimentazione e la formalizzazione.»

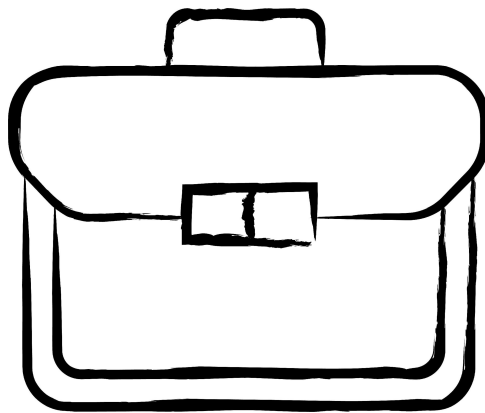


M. Castoldi, Compiti autentici, UTET Università, pg. 15

5. Dentro e fuori la scuola

- Riconoscere e valorizzare il ruolo dell'extra-scuola e dell'apprendimento non formale;
- ritrovare nell'extra-scuola le competenze chiave di cittadinanza e connettere gli apprendimenti;
- realizzare esperienze di apprendimento aperte a contesti esterni (service learning, collaborazioni con il territorio, ecc...).

Il necessario



- Il compito autentico o di realtà come possibile capolavoro
- Strumenti di riflessione critica sul processo e sul prodotto realizzato

Come riconoscere il proprio «capolavoro»?

Il riconoscimento del «capolavoro», nell'accezione delle Linee Guida, da parte dello studente implica:

- che il lavoro rivesta la caratteristica della **significatività** per lo studente in quanto tale da poter essere collegato al contesto e alla dimensione di vita del soggetto;
- che il lavoro comporti un'elevata **mobilitazione delle risorse** personali (conoscenze, abilità, componenti motivazionali, attribuzionali, socio-emotive, metacognitive);
- che il lavoro abbia rappresentato una **sfida** del soggetto con se stesso.



Il compito autentico come prova-ponte

« I compiti autentici si comportano proprio da dispositivi-ponte, mirano a mettere in collegamento gli apprendimenti scolastici e il mondo reale [...]

Per gli studenti tutto ciò assume, in primo luogo, un valore motivazionale: combattere il senso di estraneità, l'apatia, la rassegnazione che spesso connotano il loro rapporto con il sapere scolastico.»

M. Castoldi, Compiti autentici, UTET Università, pg. 16

Il compito autentico o di realtà

- È situato in un contesto reale o di simulazione di realtà, riproduce dunque i modi in cui nella vita reale vengono messe alla prova le competenze e le abilità;
- Chiede di utilizzare conoscenze e abilità in contesti complessi, che spesso attraversano più discipline;
- Chiede la risposta ad una situazione-problema;
- Sollecita processi cognitivi di ordine superiore («pensiero complesso»);
- Permette di vedere/verificare competenze, dunque si colloca al termine di un percorso didattico finalizzato all'acquisizione di competenze (Unità di Apprendimento);
- Richiede l'uso della progettazione a ritroso;
- Deve essere coerente con le competenze che vogliamo accertare.



Ricordando la progettazione a ritroso



Un esempio

Si immagina un'Unità di Apprendimento che si propone di sviluppare queste competenze, quale potrebbe essere un compito autentico in grado di accertarle?

Consapevolezza ed espressione culturale	Esprimere creativamente idee e significati attraverso diverse modalità
Competenza alfabetico- funzionale	Comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti.
Competenza digitale	<i>Dal framework DigComp 2.2</i> 5.3 Utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali
Competenza personale, sociale e imparare a imparare	<i>Dal framework LifeComp</i> <u>Mentalità di crescita</u> L1.1 Consapevolezza e fiducia nelle capacità proprie e altrui di apprendere, migliorare e raggiungere lo scopo con il lavoro e la dedizione L1.2 Comprendere che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita e che richiede apertura, curiosità e determinazione

Di che tipo di compito autentico ho bisogno?

- Esteso (più competenze);
- Trasversale.

Le domande del team di progettazione saranno a questo punto:

Posso distinguere competenze focus e competenze correlate?

Attraverso quali prestazioni (comportamenti-evidenza) il soggetto può manifestare le competenze indicate?

Quest'ultima domanda è fondamentale perché determina la validità della prova che si andrà a costruire.

Competenze focus e competenze correlate

COMPETENZE FOCUS

- Consapevolezza ed espressione culturale - Esprimere creativamente idee e significati attraverso diverse modalità
- Competenza alfabetico-funzionale - **Comprendere, esprimere**, creare e interpretare concetti, **sentimenti**, fatti e opinioni, **in forma** sia orale sia **scritta**, **utilizzando materiali visivi**, sonori e digitali **attingendo a varie discipline e contesti**.
- Competenza digitale – Utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali

COMPETENZE CORRELATE

- Competenza personale, sociale e di imparare ad imparare (mentalità di crescita)

Come scelgo il compito da consegnare?

Attraverso quali prestazioni (comportamenti-evidenza) il soggetto può manifestare le competenze indicate?

Lo studente dovrà essere in grado di scrivere un racconto che sviluppi un tema legato alla competenza correlata, integrando linguaggio scritto e linguaggio iconografico e utilizzando un tool digitale.



Il compito autentico



Scrivi per una nota rivista per adolescenti.

Il tema del numero del mese è «**Trasformare un fallimento in un'occasione di crescita**»

Il capo redattore ti chiede di scrivere un racconto sul tema che infonda fiducia nella possibilità di fare tesoro degli errori e di trasformarli in opportunità e di illustrarlo da solo perché il grafico della rivista è malato.

Ti suggerisce di utilizzare un tool basato su una IA generativa come Image Creator e ti chiede di consegnare, insieme al testo, una presentazione o una tabella, che contenga le diverse immagini via via ottenute, con i prompt corrispondenti, giustificando le modifiche via via apportate e la scelta effettuata.



La descrizione della competenza

Occorrerà a questo punto descrivere la/le competenza/e e dunque:

- individuarne le dimensioni.
- fornire una descrizione adeguata dei livelli di ciascuna dimensione di competenza.

In tal modo si avrà un primo abbozzo della rubrica di valutazione del prodotto atteso, che potrà poi essere affinata successivamente.



Le dimensioni della competenza

Comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti.

- Pertinenza del testo rispetto al messaggio da veicolare (consegna)
- Sviluppo della trama
- Sviluppo dei personaggi
- Organizzazione del testo
- Correttezza linguistica e lessicale
- Pertinenza dell'immagine

Le dimensioni della competenza

Esprimere creativamente idee e significati attraverso diverse modalità:

- uso del linguaggio espressivo
- elaborazione creativa (dei personaggi, dei luoghi, della storia)
- integrazione tra i linguaggi (testo e immagine)

Utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali

- Elaborazione di un prompt coerente

Il modello GRASPS di Wiggins e McTighe

GOAL: Il compito è...la sfida è...l'ostacolo da superare è...

ROLE: tu sei...ti è stato chiesto di...il tuo lavoro è...

AUDIENCE: il tuo cliente è...I destinatari sono...ti rivolgi a...

SITUATION: il contesto è...la situazione in cui trovi è...

PRODUCT: devi creare, sviluppare, risolvere...in modo da...

STANDARD: il tuo lavoro sarà giudicato in base a...

Modelli di riflessione critica

Autovalutarsi narrando: il Reflective Journal

Descrivi l'esperienza in modo oggettivo, cercando di evitare giudizi di valore

Identifica gli **aspetti più rilevanti** per te

Rifletti sulle tue **emozioni** (come ti sei sentito, cosa hai provato, cosa ti aspettavi come è andata effettivamente, Come pensi che ti cambierà questa esperienza)

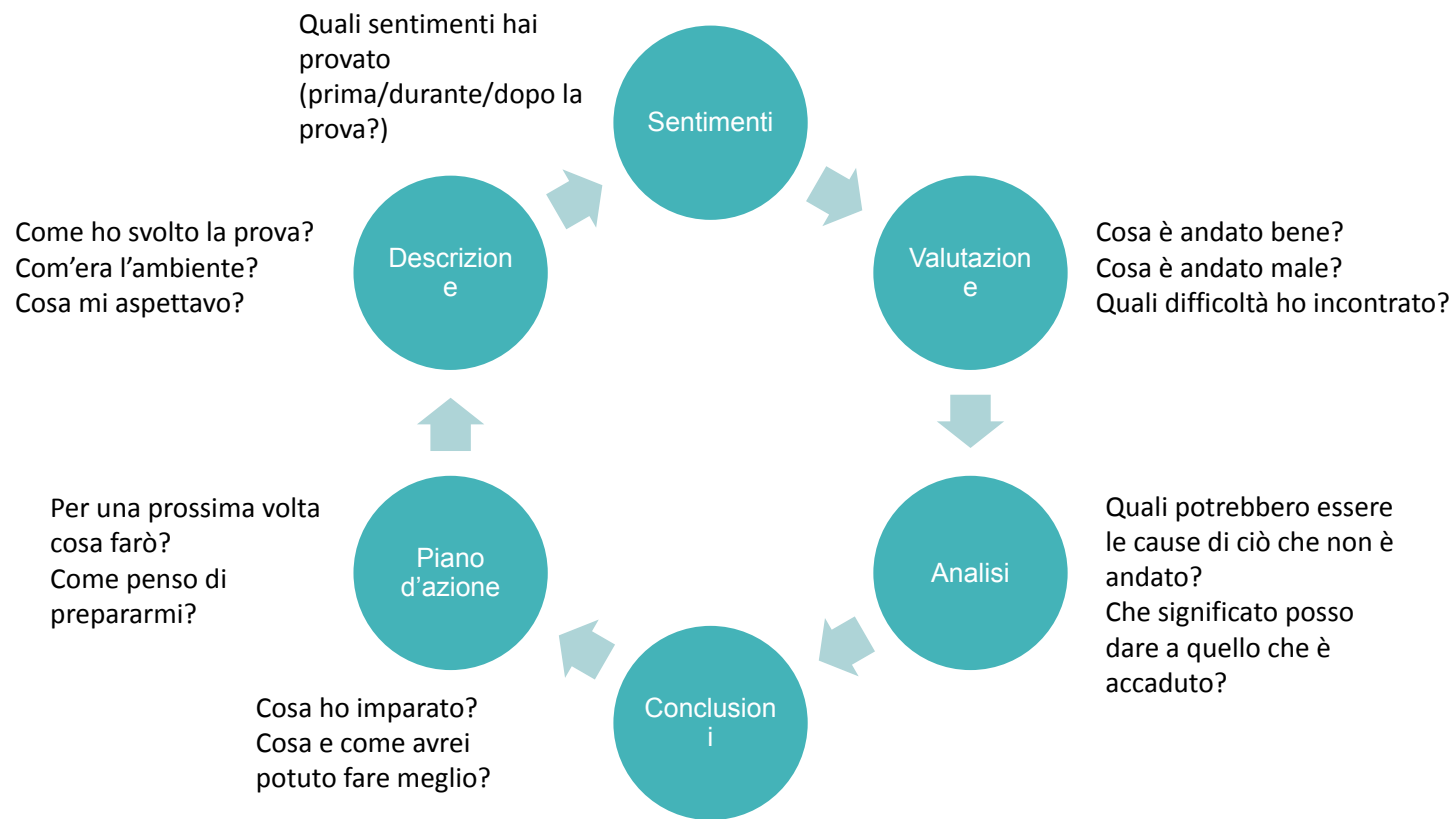
Fai il punto su **cosa è andato bene e cosa è andato male**

Definisci i tuoi **obiettivi** (cosa intendi fare per migliorare, su cosa devi lavorare)

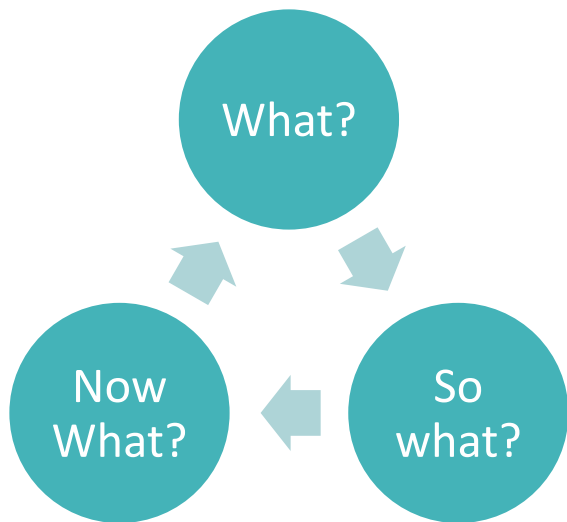
Perché l'esperienza di apprendimento che hai compiuto è **importante** per te e per la tua vita



Il modello riflessivo di Gibbs



Il modello riflessivo di Rolfe



Livello descrittivo (What?)

- Che cosa ho imparato?
- Che cosa è andato bene/male?
- Quali sentimenti ho provato?

Livello teoretico (So What?)

- Che cosa ho compreso sui miei processi/metodi?
- Che cosa e come avrei potuto fare meglio?
- Qual è il mio sguardo oggi?

Orientamento all'azione (Now What?)

- Che cosa devo fare per migliorare?
- Che cosa potrebbe cambiare se...

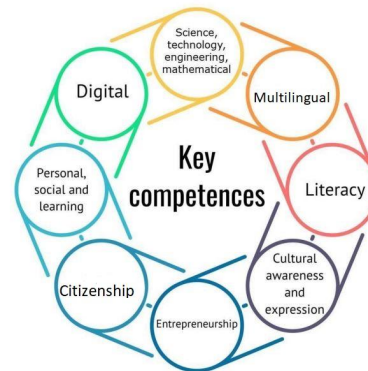
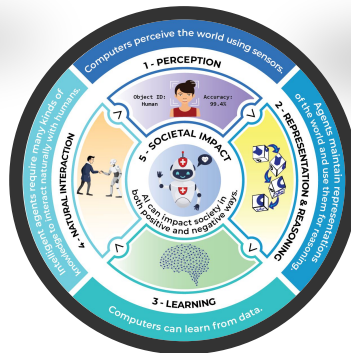
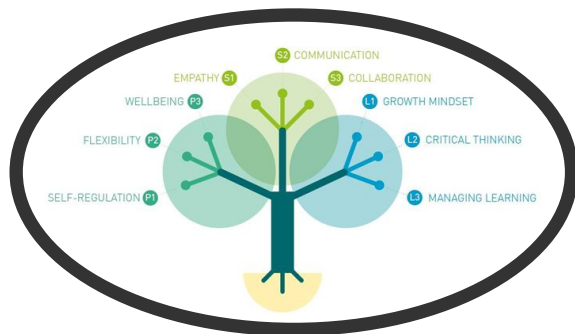
Uda disciplinari e “capolavori” area linguistica e sua valutazione

Il capolavoro

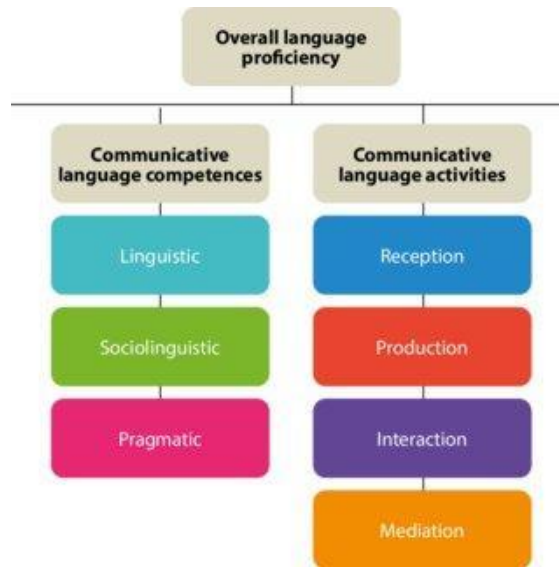
ALLEGATO B – Indicazioni per il personale scolastico per l'attuazione delle Linee guida per l'orientamento (D.M. 22 dicembre 2022 n. 328)

«...[gli studenti] scelgono [...] per ogni anno scolastico, almeno **un prodotto, di qualsiasi tipologia** e realizzato in ambito scolastico o extrascolastico, attraverso attività svolte individualmente oppure in gruppo, da essi riconosciuto criticamente come il proprio “capolavoro”»

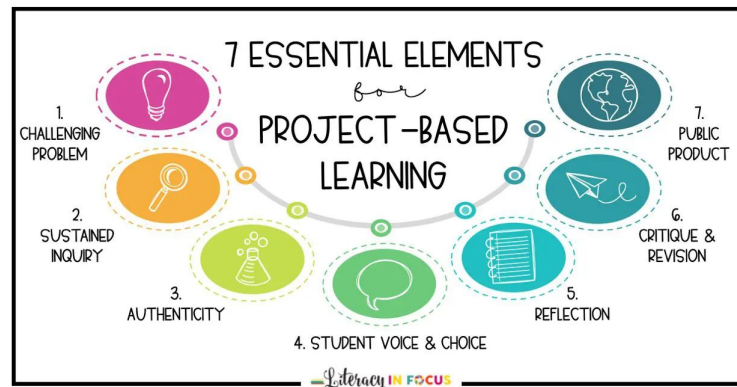
I riferimenti



I riferimenti



Le metodologie



II Learning Scenario

A trip to London

SCENARIO:

You want to organize a field trip to London with your friends, but you have a limited budget of 800 Pounds for one week, including flights and accommodation.

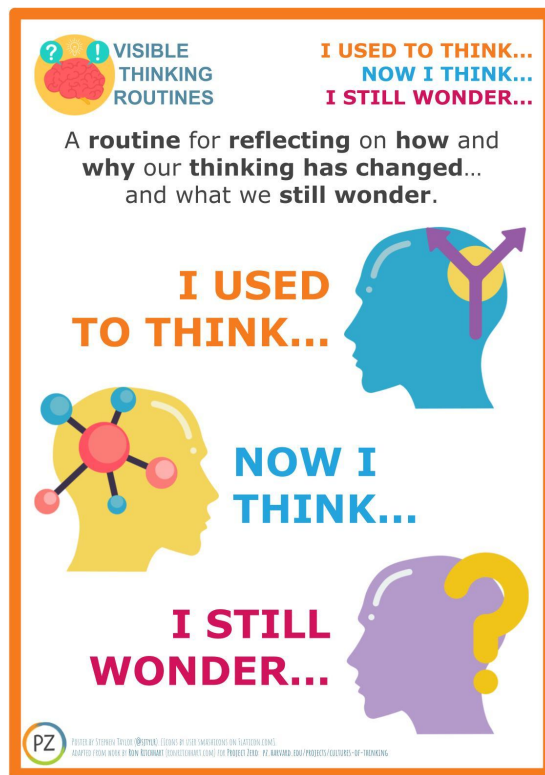
STEPS:

1. Decide how to spend the budget
2. Find the cheapest flights
3. Find the cheapest hotels in London
4. Plan the itinerary for London
5. Find fast foods and cheap restaurants in London

UdA

- TITOLO: A trip to London
- PRODOTTO: costruire una mappa interattiva, un ppt o una infografica relativa al viaggio a Londra
- CLASSE: 3 Liceo classico
- MATERIE COINVOLTE: INGLESE, MATEMATICA, GEOGRAFIA, STORIA, ED.CIVICA
- COMPETENZE multilinguistiche, matematiche, ricerca e raccolta dati, analisi critica, problem posing/solving
- METODOLOGIE: AoA, Flipped classroom, TEAL, MLTV, Project-Based Learning, CLIL.

Valutazione metacognitiva



Rubric

PROJECT DESIGN RUBRIC

Essential Element of PBL	Lacks Essential Features of Effective PBL <i>The project has one or more of the following problems in each area:</i>	Needs Further Development <i>The project has essential PBL features but has some of the following weaknesses:</i>	Incorporates Best PBL Practices <i>The project has the following strengths:</i>
Significant Content	▶ The project is not aligned with standards and what students learn is not important in terms of concepts from academic subject areas.	▶ The project is aligned with standards and concepts from academic subject areas, but it may focus on too few, too many, or less important ones.	▶ The project is focused on teaching students important knowledge and skills derived from standards and key concepts at the heart of academic subject areas.
21st Century Competencies	▶ The development of 21st century competencies is not included. ▶ It is assumed that some 21st century competencies will be gained by students, but the project does not explicitly scaffold the development of these competencies. ▶ Students do all project tasks as individuals. ▶ Students are not asked to think critically or solve problems. Note: For Communication see <i>Public Audience</i>.	▶ Too few or relatively unimportant 21st century competencies are targeted, OR too many to be adequately taught & assessed. ▶ The project scaffolds the development of 21st century competencies to some extent, but there may not be adequate opportunities to build competencies or rigorously assess them. ▶ Students work in teams, but it may be more cooperative than collaborative (the work of individuals is pieced together). ▶ Students are asked to analyze & solve problems and think critically, but not in depth or in a sustained way.	▶ A limited number of important 21st century competencies are targeted to be taught & assessed. ▶ There are adequate opportunities to build 21st century competencies and they are rigorously assessed (with a rubric and feedback). ▶ Students work in collaborative teams that employ the skills of all group members when completing project tasks. ▶ Students may collaborate with people beyond the classroom. ▶ Students are asked to analyze & solve problems and think critically, in an in-depth and sustained way.
In-Depth Inquiry	▶ The "project" is more like an activity or applied learning task, rather than an extended inquiry. ▶ The "project" is unfocused, more like a unit with several tasks than one project.	▶ Inquiry is superficial (information-gathering is the main task). ▶ Inquiry focuses on only one too-narrow topic, OR it tries to include too many issues, side topics, or tasks.	▶ Inquiry is academically rigorous: students pose questions, gather & interpret data, ask further questions, and develop & evaluate solutions or build evidence for answers.
Driving Question	▶ There is no DQ. ▶ The DQ is seriously flawed; for example: - It has a single or simple answer. - It is not engaging to students (it sounds too "academic," like it came from a textbook or appeals only to a teacher).	▶ The DQ relates to the project but does not capture its main focus; it may be more like a theme. ▶ The DQ meets some criteria for an effective DQ, but lacks others (it may lead students toward one particular answer, or it may be hard to answer thoroughly with the resources & time available and/or by students in this class).	▶ The DQ captures the project's main focus. ▶ The DQ is open-ended; it will allow students to develop more than one reasonable, complex answer. ▶ The DQ is understandable & inspiring to students. ▶ To answer the DQ, students will need to gain the intended knowledge, skills, & understanding.

©2013 BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION

For more freethinkers.org visit freethinkers.org

8.3 Uda disciplinari e “capolavori” area scientifico-mate e sua valutazione

UdA sul gioco d'azzardo

- TITOLO: PERCHÉ NON È MATEMATICO GIOCARE D'AZZARDO
- PRODOTTO: costruire un esperimento vero o simulato (Excel, GeoGebra o altro...) o un racconto o un video che convinca un amico del perché non ha senso (MATEMATICAMENTE PARLANDO) giocare d'azzardo.
- CLASSE: 4 LICEO SCIENTIFICO
- MATERIE COINVOLTE: MATEMATICA, INFORMATICA, ED CIVICA, STORIA, ITALIANO, FILOSOFIA
- COMPETENZE matematiche e di educazione civica, in particolare ricerca e raccolta dati, analisi critica, comunicazione scientifica, consapevolezza di atteggiamenti maturi nei confronti di sé e degli altri...
- METODOLOGIE: flipped classroom, TEAL, MLTV

Quali competenze?

Dalle 8 competenze chiave europee del 2018:

- competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie;
- e una competenza trasversale ovvero la competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare che si riferisce alla capacità di gestire il proprio apprendimento, di condurre una vita sana dal punto di vista fisico e mentale, per creare le condizioni adatte a lavorare bene in gruppo, agire in situazioni di complessità e gestire le dinamiche interpersonali in un'ottica inclusiva e costruttiva.

Dal DigComp 2.2 area di competenza 5: risolvere problemi.

Dal Framework Europeo LifeComp: imparare ad imparare ovvero:

- mentalità di crescita: credere nel potenziale proprio e degli altri di imparare e progredire continuamente;
- pensiero critico: capacità di valutare informazioni e argomenti per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative;
- gestione dell'apprendimento: pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento.

Dal quadro europeo dell'imprenditorialità ENTRECOMP: autoconsapevolezza e autoefficacia, motivazione e perseveranza, lavorare con gli altri.

Competenza matematica

La **competenza matematica** è la *capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematici per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane.*

Si basa sulla padronanza della competenza aritmetico-matematica e comporta la capacità di e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero e di presentazione: formule, modelli, costrutti, grafici, diagrammi.

Ogni aspetto della matematica contribuisce: l'algebra e l'analisi matematica cruciali per la risoluzione di problemi, la geometria e la risoluzione di problemi spaziali, la statistica e la probabilità che riguardano la raccolta e l'interpretazione dei dati attorno a noi e può essere applicata per raccogliere informazioni sulle opportunità di carriera, i trend del settore e le esigenze del mercato del lavoro.

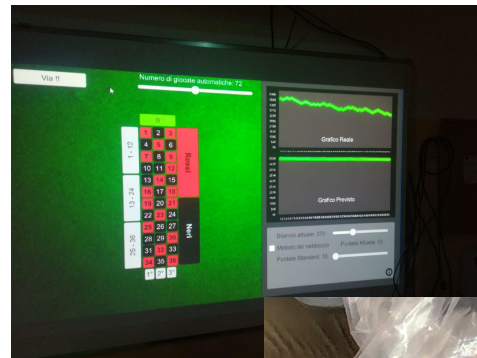
Compito autentico di realtà

Il tuo amico ha rilevato un'attività: un bar con annessa una sala slot machine.

Tu hai studiato la formula della convenienza e quindi sai perfettamente che quelle macchine servono solo per fare cassa.

Alla luce di quanto scoperto e approfondito, aiutandoti con i dati e le ricerche in fatto di ludopatia, prova a convincere il tuo amico a cambiare la destinazione d'uso della sala.

A tal fine costruisci un gioco fisico o simulato (Excel, GeoGebra o altro...) o un racconto o un video che lo convinca.



Qualche esempio

GIOCHI A CONFRONTO

BIGLIE

sacchetto (con 20 biglie totali)

10 biglie verdi → 4 biglie rosse
6 biglie blu



ROULETTE

ruoletta francese (con 37 numeri totali)

18 numeri rossi → 1 numero bianco
18 numeri neri



CON L'AUMENTARE DELLE GIOCARTE

➔

AUMENTA LA PROBABILITÀ DI CONCLUDERE CON UN BILANCIO NEGATIVO

LE BIGLIE

Numero giocate	Perdita monetaria in base alle giocate
100	30 euro
1000	300 euro
10000	3000 euro
100000	30000 euro

ROULETTE

Numero giocate	Probabilità di chiudere in negativo le giocate
100	57%
1000	79%
10000	99,7%
100000	99,99%



Giocare d'azzardo significa giocare con la propria vita



VIDEOINTERVISTA CON
GLI PSICOLOGI DEL SERT

Questo video è stato realizzato al fine di convincere che giocare d'azzardo, oltre a provocare una grandissima perdita di denaro, causa danni alla nostra salute: ad una mano ci sentiamo potenti, ricchi o semplicemente fortunati mentre a quella successiva rischiamo di perdere tutto, rimanendo non solo senza soldi, ma anche senza sorriso.

Quali competenze e dimensioni valutare?

- pensiero critico: capacità di valutare informazioni e argomenti per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative;
- gestione dell'apprendimento: pianificazione, organizzazione.



- comprendere, analizzare e valutazione idee e argomentazioni
- prendere decisioni
- risolvere problemi
- pensare in modo razionale e ragionevole
- pianificare e organizzare fonti
- costruire il lavoro con creatività

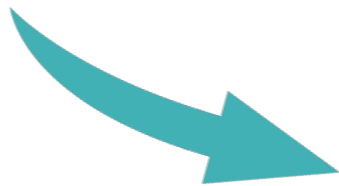
Valutazione metacognitiva: per riflettere insieme sul proprio percorso prima dell'autovalutazione

CONNECT	EXTEND	CHALLENGE
probabilità	non pensavo che fosse impossibile vincere ai vari giochi	prima di comprare un gratta e vinci o magari entrare in un casinò ci penso non 2 ma 3 volte
statistica	Non pensavo che vincere al gioco d'azzardo fosse così poco probabile	Mi impegnerò a non giocare al SuperEnalotto o ai gratta e vinci
probabilità	Non mi sarei mai aspettata che, più volte giochi e più ottieni un bilancio negativo. Quindi è matematicamente provato che giocando si perde.	Non farò mai più un gratta e vinci.

CONNECT	EXTEND	CHALLENGE
Legge dei grandi numeri, probabilità e formula della convenienza.	Credevo che andando avanti con le giocate si potesse arrivare al momento in cui il bilancio sarebbe diventato, prima o poi, positivo. Attraverso la probabilità, ho capito che questa affermazione che si è rivelata sbagliata.	Utilizzerò queste conoscenze che ho acquisito per far capire agli altri che giocare è sconveniente.
probabilità	Sapevo che giocare d'azzardo era sconveniente, ma non immaginavo lo fosse fino a questo punto. La formula della convenienza mi è subito sembrata uno strumento utilissimo che sicuramente sfrutterò in futuro	utilizzerò le nozioni che ho imparato per convincere le persone che giocare d'azzardo è sconveniente.

Competenze per l'autovalutazione

- mentalità di crescita: credere nel potenziale proprio e degli altri di imparare e progredire continuamente
- gestione dell'apprendimento: pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento
- autoconsapevolezza e autoefficacia, motivazione e perseveranza, lavorare con gli altri



- attraverso la narrazione
- attraverso il modello riflessivo di Gibbs
- attraverso il modello riflessivo di Rolfe

Qualunque sia il modello scelto, questo deve aiutare lo studente o la studentessa a riconoscere criticamente il capolavoro come tale, quindi deve può riferimento ad aspetti emotivi e oggettivi sul prodotto e sul percorso ovvero sul prima, durante e dopo il lavoro.

MODULO 9

9.1 Le potenzialità orientative della riflessione sull'apprendimento

Perché la riflessione sull'apprendimento orienta

Se l'orientamento formativo è un processo che garantisce empowerment all'individuo, la riflessione sul proprio apprendimento ne è strumento indispensabile.

- Per acquisire controllo e potere sulla propria vita e sulle direzioni da intraprendere, è necessario percepirsi in una condizione di dinamismo evolutivo;
- L'evoluzione della propria storia (anche e non solo) di apprendimento deve emergere, essere portata alla luce in modo esplicito;
- La riflessione sull'apprendimento è alla base di questa percezione.

Il pensiero riflessivo

«Il pensiero riflessivo è [...] quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione»

«una serie ordinata o una catena» che conduca a «una conclusione contenente in sé la forza intellettuale delle idee precedenti»

J. Dewey, *How We Think*, 1910

“It is not sufficient simply to have an experience in order to learn. Without reflecting upon this experience it may quickly be forgotten, or its learning potential lost. It is from the feelings and thoughts emerging from this reflection that generalisations or concepts can be generated. And it is generalisations that allow new situations to be tackled effectively.”

G. Gibbs, *Learning by Doing*, 1988

Alla base dell'autoregolazione



- Frenare la tendenza a reagire agli stimoli con risposte automatiche
- Controllo delle risposte
- Analisi della situazione e apprendimento dall'esperienza
- Capacità di stabilire obiettivi e fissare piani di azione

Le funzioni dei processi riflessivi

Nell'apprendimento molti sono i **vantaggi** indotti dai processi riflessivi:

- Acquisire **controllo** delle situazioni di apprendimento
- Guadagnare un apprendimento più **profondo**
- Affrontare in modo **resiliente** e positivo i propri fallimenti
- **Monitorare** la propria evoluzione
- Trovare **motivazione** per la propria evoluzione
- Acquisire consapevolezza delle proprie **preferenze** e dei propri stili
- Individuare i propri **bisogni** di apprendimento
- Mettere in luce e **valorizzare** i propri punti di forza



Al cuore dei processi riflessivi

Il **pensiero critico** e l'attitudine a porsi domande e a trarre conclusioni e insegnamenti dall'esperienza

ESPERIENZA

Una valutazione negativa
in un compito

Autoconsapevolezza
Cosa può averla causata?
Cosa provo?

PENSIERO

Analizzare il compito con
attenzione alla luce del
feedback ricevuto

Miglioramento
Cosa posso fare per
migliorare la prossima
volta?

APPRENDIMENTO
DALL'ESPERIENZA

Revisione alla luce del
feedback, ripasso, studio,
ricerca risorse, richiesta di
aiuto

Empowerment
Acquisisco controllo sulle
mie prestazioni

Le domande della riflessione

- Come mi sono preparato? Che preparazione avevo?
- Come ho operato durante la prova?
- Cosa ho imparato di nuovo?
- Posso fare collegamenti con altre esperienze?
- Come posso utilizzare in futuro ciò che ho imparato da questa esperienza?
- Potrebbero esserci altre interpretazioni del mio risultato?
- Se mi distanzio dall'evento, riesco ad avere uno sguardo diverso?
- In base a ciò che ho capito/imparato come dovrei agire in futuro?
- Qual è il modo migliore per procedere ora?
- Guardando indietro, cosa avrei potuto fare diversamente, come e perché?



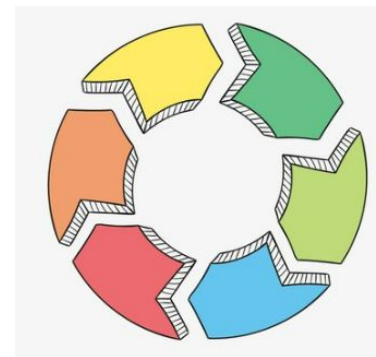
Ispirarsi a modelli di riflessione

La pratica riflessiva è così importante nell'apprendimento, nel lavoro e nella vita delle persone che *necessita di essere insegnata intenzionalmente*.

Il docente e il tutor possono ispirarsi ad alcuni dei framework più conosciuti per *facilitare la pratica riflessiva* degli studenti.

Il framework scelto dovrebbe ispirare gli *strumenti di accompagnamento* dei prodotti da inserire nel portfolio.

Gli strumenti di accompagnamento *modellano il pensiero* e inducono l'habitus mentale alla riflessione.

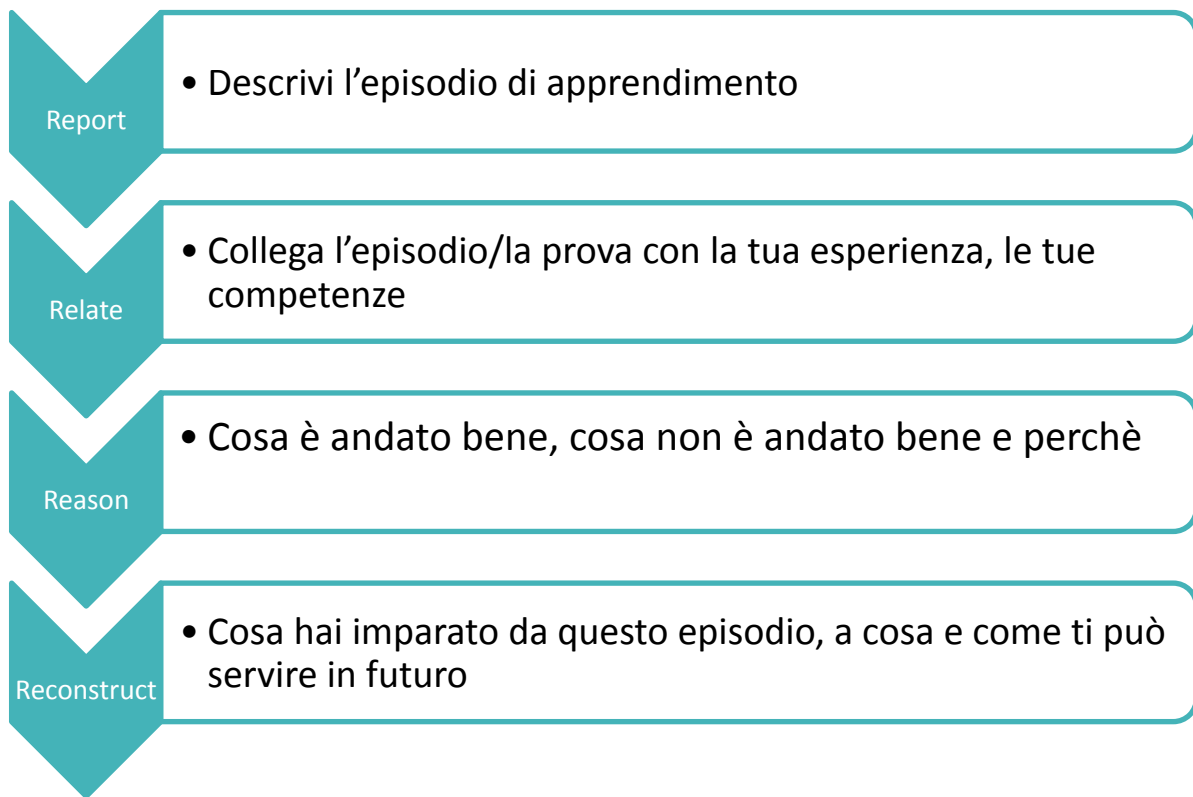


Altri modelli di riflessione critica

Il ciclo riflessivo di Kolbe



Il modello riflessivo 4R



Il modello SWOT

S

Strenght: Punti di forza

- Identifica gli aspetti meglio riusciti
- Spiega perché rappresentano un punto di forza
- Metti in relazione con la tua personalità

W

Weaknesses: Punti di debolezza

- Identifica gli aspetti meno riusciti
- Spiega le cause di queste debolezze e indica come puoi migliorare

O

Opportunities: Opportunità

Come puoi sfruttare i tuoi punti di forza?

T

Threats: Rischi

- Cosa potrebbe andare storto nel tuo progetto di sviluppo per il futuro? Cosa ti preoccupa?
- Come puoi evitare i rischi?

9.2 Documentare le esperienze formative per riflettere sull'apprendimento

Nota di contesto

Il concetto di «eutagogia» nasce negli anni 2000 ad opera di due ricercatori, Hase e Kenyon.

È comunemente conosciuto come «apprendimento autodeterminato».

- Un contesto educativo eutagogico considera lo studente vero protagonista e responsabile del proprio percorso di apprendimento, guidandolo a progettare i propri obiettivi e ad autovalutarsi con competenza.
- È una prospettiva focalizzata sulla centralità del discente che enfatizza l'autonomia e la competenza ad apprendere ad apprendere per tutto l'arco della vita.

Eutagogia

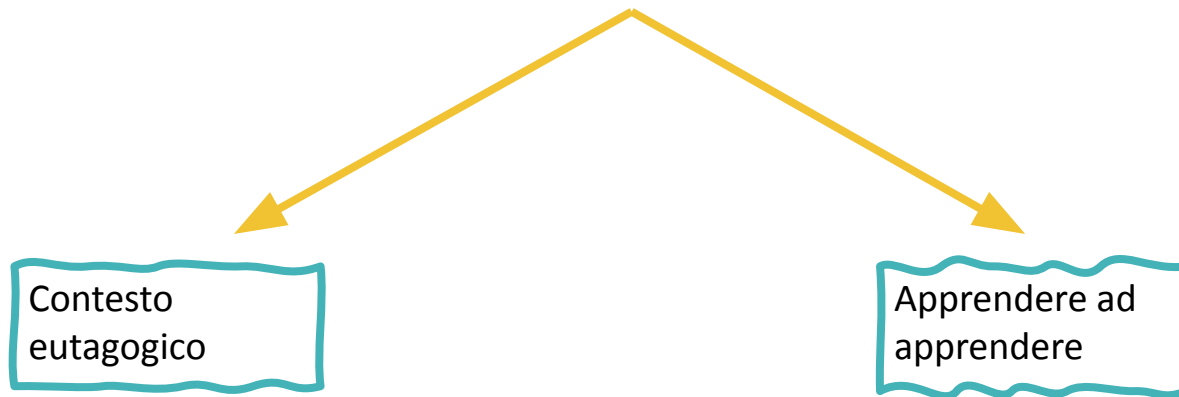




Area	Competenze	Descrittori
	L3. Gestione dell'apprendimento Pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento	L3.1 Consapevolezza dei propri interessi di apprendimento, processi e strategie preferite, compresi i bisogni di apprendimento e il supporto richiesto L3.2 Pianificare e implementare obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento L3.3 Riflettere e valutare finalità, processi e risultati dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza, stabilendo relazioni tra i vari ambiti

Un obiettivo ambizioso

Le linee guida sull'orientamento rappresentano una potenziale rivoluzione



- Ambienti di apprendimento learner-centred
- Sviluppo della Capability

Uno sguardo alla norma

FONTE – *Linee Guida allegate al D.M. n. 323/22*

Al §8, pg. 5

«Il contenuto di ciascun modulo di orientamento di almeno 30 ore è costituito dagli **apprendimenti** personalizzati, **evidenziati** dalla compilazione, in forma sintetica e nel dialogo con ogni studente, di un portfolio digitale. L'E-Portfolio integra e completa in un quadro unitario il percorso scolastico, **favorisce l'orientamento rispetto alle competenze progressivamente maturate** negli anni precedenti e, in particolare, nelle esperienze di insegnamento dell'anno in corso. Accompagna lo studente e la famiglia nell'analisi dei percorsi formativi, nella discussione dei punti di forza e debolezza motivatamente riconosciuti da ogni studente nei vari insegnamenti, nell'organizzazione delle attività scolastiche e nelle esperienze significative vissute nel contesto sociale e territoriale.»

Uno sguardo alla norma

FONTE – *Linee Guida allegate al D.M. n. 323/22*

Al §8, pg. 5

«L'E-Portfolio consente, da un lato, di **mettere in evidenza le competenze digitali** di ogni studente **ed eventualmente accrescerle** anche con appositi interventi di sostegno da parte delle istituzioni scolastiche e formative; dall'altro lato, di valorizzare le competenze acquisite, di **avere a disposizione le più importanti prove di una trasformazione di sé**, delle relazioni con la cultura, il sociale, gli altri e il mondo esterno, a partire dal mondo del lavoro e del terzo settore.»

Per fare chiarezza: la definizione

Collezione significativa di lavori dello studente raccolti per un particolare scopo, che mostra allo stesso e agli altri gli sforzi, il progresso o il successo dello studente in una o più aree di applicazione, attraverso il tempo.

Definizione della Northwest Education Association

«Un portfolio è una raccolta finalizzata di lavori dello studente che dimostri i suoi sforzi, i progressi e il raggiungimento di obiettivi in una o più aree. La raccolta deve comprendere la partecipazione dello studente nella scelta dei contenuti, i criteri di selezione, i criteri di valutazione del merito e la prova dell'autoriflessione dello studente»

L. Paulson, P.R. Paulson, C. A. Meyer, What Makes a Portfolio a Portfolio?, 1991

La pedagogia

«Scuola e vita dovrebbero favorire le condizioni che permettano a ciascuno di sviluppare, accrescere, mettere a frutto, esibendole a se stesso e agli altri, le proprie competenze, in un continuo, ininterrotto itinerario di sviluppo dei propri processi cognitivi, motivazionali, metacognitivi, affettivo-emotivi e sociali.»

B. M. Varisco, Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze, Carocci, 2011.

«L'ambizione del portfolio è quella di descrivere, tramite i prodotti selezionati, le modalità di apprendimento, di collegare il prodotto al processo e alla motivazione/consapevolezza delle competenze coinvolte/acquisite [...]

La realizzazione del portfolio esige da parte dello studente la riflessione sul proprio agire.»

P. Rossi, Progettare e realizzare il portfolio, Carocci, 2009.

Un po' di storia

Dal contesto professionale-artistico al contesto educativo (U.S.A. – fine anni '80)



Assessment Portfolio

«Esempio di evidenza, inteso come qualcosa che mostra e che si mostra»

G. Wiggins - 1998



Caratteristiche

Lo studente protagonista: il processo di selezione dei lavori da inserire nel portfolio, pur sempre mediato dal docente, è **curato dallo studente**.

La significatività: i materiali devono essere significativi **per lo studente**.

La riflessione sull'apprendimento: i lavori inseriti devono essere **accompagnati da riflessioni** che diano conto della scelta (perché il prodotto è significativo, cosa ho imparato, come rappresenta la mia crescita...).

Palestra di dialogo: il portfolio **mostra l'apprendimento**, ai compagni, ai docenti, alla famiglia e ne innesca in tutti una visione complessa e articolata, che va oltre il voto.

Due metafore per il portfolio



Natura riflessiva: vedere se stessi e la propria evoluzione attraverso il tempo. L'immagine esterna illumina una riflessione interna.



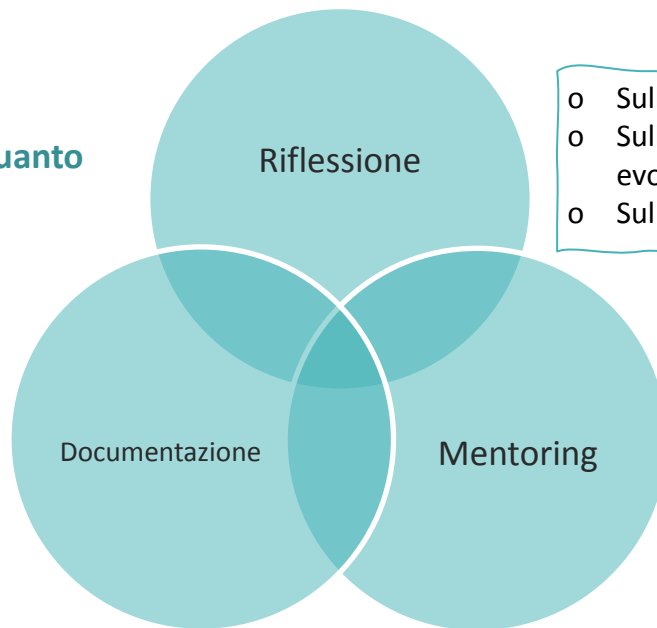
Natura orientativa: comprendere il proprio posizionamento lungo un cammino e pianificare il cammino futuro.

Mery Diez, The portfolio: Sonnet, Mirror and Map, 1994

I processi coinvolti nel portfolio

La valutazione è coinvolta solo in quanto valutazione educativa/per l'apprendimento

Le evidenze raccolte e selezionate devono essere accompagnate da un processo di riflessione



- o Sull'apprendimento
- o Sulla propria evoluzione
- o Sul proprio progetto

Il mentor (tutor) supporta la riflessione, la scelta, il progetto futuro

J. Zubizarreta, The Learning Portfolio, 2008

Le funzioni del portfolio

FUNZIONE VALUTATIVA

Autovalutazione
Valutazione Formativa
Evidenza di Competenze

FUNZIONE ORIENTATIVA

Riflessione sull'appreso
Punti di forza
Aree di miglioramento
Direzione futura

IMMAGINE DI SÉ IN DIVENIRE – MINDSET DI SVILUPPO

Educare gli studenti all'uso del portfolio

I FASE

Con il supporto, ove possibile, del docente tutor

Il Consiglio di classe **illustra a studenti e famiglie:**

- Lo scopo del portfolio (funzione autovalutativa di orientamento)
- Il supporto per la realizzazione (la piattaforma)
- Le modalità di implementazione (quando si inseriscono i materiali?)
- Le tipologie di artefatti da inserire (le prove-capolavoro)
- Gli strumenti di accompagnamento (rubriche, diari, schede, ...)
- La condivisione (con chi e in che modo sarà condiviso?)

Implementare il portfolio

II FASE – La selezione (studente – tutor)

Lo studente, con il supporto del tutor, seleziona i materiali da inserire nel portfolio e motiva la scelta (in modo libero o con format più o meno strutturati, in base alla maturità degli studenti)

III FASE – La riflessione e la connessione (studente – tutor)

Lo studente, potrà accompagnare il materiale con ulteriori eventuali evidenze:

- Rubriche di valutazione/autovalutazione
- Riscontri (feed-back) del docente o di altri attori
- Premi/Riconoscimenti ottenuti

Nel tempo questa fase potrà essere dedicata alla costruzione di connessioni atte a documentare la propria evoluzione (ridefinizione dell'identità) o le costanti del proprio apprendimento (come funziono prevalentemente?)

Implementare il portfolio

IV FASE – La direzione (studente – tutor)

In base a quanto emerso dalla fase III, si definirà un progetto futuro (a che punto sono rispetto agli obiettivi di apprendimento? cosa devo fare per raggiungerli? che strategie mi propongo?).

Il progetto dovrebbe essere redatto (su format più o meno strutturati)

V FASE – La pubblicazione (studente – compagni – famiglie – consiglio di classe - commissione d'esame)

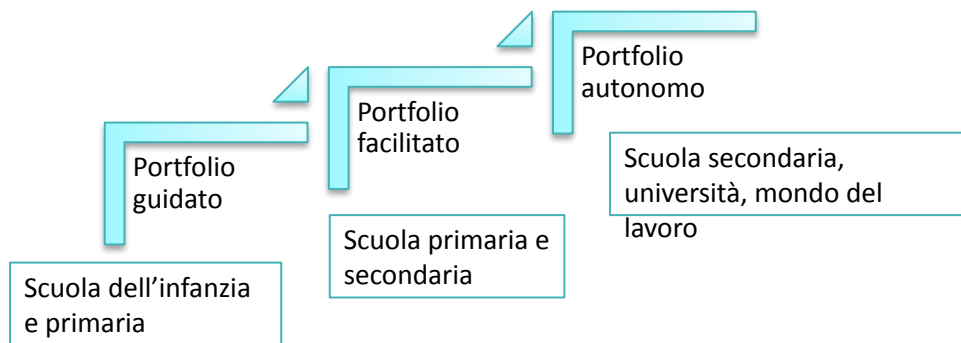
Il portfolio viene reso visibile ad un pubblico definito per la presentazione.

In questa fase il portfolio apre un dialogo costruttivo (implicito ed esplicito) fra l'autore e il suo pubblico.

Un portfolio per tutte le età

Longitudinalità – Il portfolio è tanto più significativo quanto più si estende nel tempo e permette di delineare una storia

Il ruolo del tutor – al crescere dell'età e della maturità dei discenti, la mediazione del tutor e degli strumenti di accompagnamento diminuisce fino a scomparire



Strumenti per guidare la riflessione

To Whom it May Concern:

In the pages that follow in this portfolio, you will find the work that I feel represents my strengths in my written work from my junior year at Hillsboro High School. In order that you may see the overall picture, I have included expository, informative, and creative pieces in this portfolio. All six samples were constructed in an atmosphere that provided ample time for revision and peer reviewing. Each sample represents skills that I have found to enhance the quality of my writing.

2

Today I looked at all my stories in my writing folder. I read some of my writing since September. I noticed that I've improved some stuff. Now I edit my stories and revise. Now I use periods, quotation marks. Sometimes my stories are longer. I used to misspell my words and now I look in a dictionary or ask a friend and now I write exciting and scary stories and now I have very good endings. Now I use capitals. I used to leave out words and ^{write} short simple stories.

Alcuni possibili strumenti di accompagnamento

Per la fase di **riflessione** sui prodotti:



- Rubriche di valutazione
- Feedback del docente
- Eventuale revisione del prodotto
- Strumenti di autovalutazione
- T.R. come: Connetti – Amplia – Vai Oltre

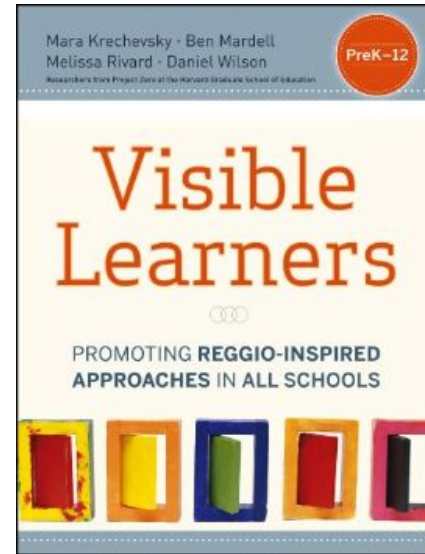
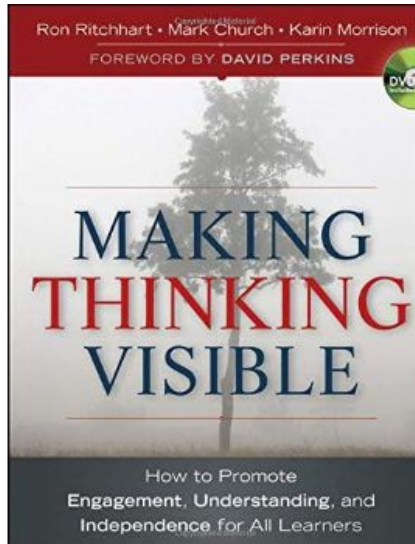
Per la fase di **direzione**:



- Diari di apprendimento (Reflective journals)
- Piani di lavoro
- Contratti di apprendimento

9.3 Rendere visibili il pensiero e l'apprendimento

Le origini del Visible Thinking and Learning



Le origini del Visible Thinking and Learning

Framework nati nell'ambito di Project Zero, che utilizzano strumenti specifici per:

Making Thinking Visible – Rendere visibile il pensiero



Insegnare la comprensione

Making Learning Visible – Rendere visibile l'apprendimento



Focalizzare i processi di apprendimento
Rafforzare il mindset di sviluppo

2017 – Partnership fra un gruppo di ricerca di INDIRE nell'ambito del movimento delle **AVANGUARDIE EDUCATIVE** e il gruppo di **Project Zero**

M.L.T.V. – Making Learning and Thinking Visible

L'incontro fra **INDIRE** e **Project Zero** ha portato alla modellizzazione dell'idea **M.L.T.V.** (Making Learning and Thinking Visible), sperimentata da un gruppo di tre scuole pilota in Italia.



Strumenti didattici per rendere visibili il pensiero e l'apprendimento



INSEGNARE A COMPRENDERE E DIVENTARE CONSAPEVOLI DEL PROPRIO APPRENDIMENTO

Gli strumenti di lavoro: le Thinking Routine

Che cosa sono?

Strutture per insegnare **abilità cognitive trasversali** utili a sviluppare la comprensione profonda.

Come funzionano?

Attraverso la **ripetizione** vengono acquisite delle inclinazioni ad usare il pensiero che tendono ad interiorizzarsi e ad essere recuperate spontaneamente.

La routine diviene un vero e proprio **sentiero cognitivo che può essere ripercorso in tutte le situazioni simili.**

La routine diviene un **approccio** ai temi di lavoro.

Lo studente, attraverso l'interiorizzazione graduale degli schemi è in grado di richiamarli autonomamente con un **processo di autoregolazione.**

3, 2, 1...Ponte!

Contesto – 1° Parte

*La routine si suddivide in due diversi momenti.
Per comprendere un concetto, un tema, un argomento
è importante richiamare le conoscenze pregresse e
successivamente riflettere su come la nostra
conoscenza è cambiata dopo l'esperienza di
apprendimento.*

Prima di esplorare l'argomento:

- Chiedere a ciascuno studente di scrivere 3 parole che gli richiamano le proprie conoscenze sull'argomento
- 2 domande sull'argomento
- 1 similitudine o una metafora sull'argomento

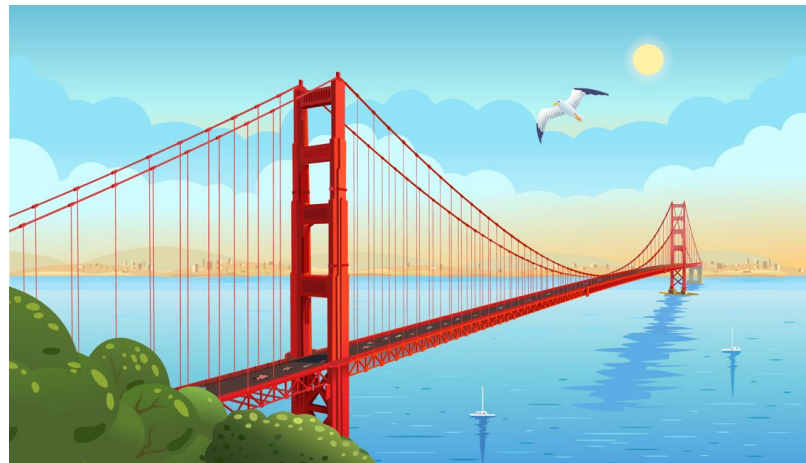


Contesto – 2° Parte

Dopo aver esplorato l'argomento DI NUOVO:

- Chiedere a ciascuno studente di scrivere 3 parole che indichino le proprie conoscenze sull'argomento
- 2 domande sull'argomento
- 1 similitudine o una metafora sull'argomento

È questa la fase **PONTE**



Perché questa routine?

**«FARE PONTE» TRA LE
CONOSCENZE
PREGRESSE E I NUOVI
APPRENDIMENTI**



**Acquisire consapevolezza dei cambiamenti
legati all'apprendimento per:**

- dare valore all'esperienza di apprendimento nella propria vita
- riconoscere l'apprendimento in atto (metacognizione)
- rafforzare il mindset di sviluppo
- alimentare la motivazione ad apprendere

Quando impiegarela?

Trattandosi di una routine strutturata in due momenti possiamo dire che:

- **Fase di Lancio:**

può ospitare la prima parte della routine

- **Fase di Esplorazione:**

segue la fase di lancio e si conclude con il *bridging* (fare ponte), finalizzato ad acquisire consapevolezza dell'apprendimento guadagnato.

Come impiegarla?

Scegliere lo stimolo giusto



Ideale un argomento da ampliare, di cui gli studenti abbiano già qualche conoscenza preliminare

Registrare la prima fase



Individuare il supporto in cui conservare le risposte fornite durante la prima fase

Facilitare i processi



Si renderà necessario soprattutto nella costruzione delle metafore (potrebbero servire esercizi preliminari ed esempi)

Potenzialità formative e valutative

- Valutazione diagnostica (prima fase)
- Costruzione di apprendimento significativo
- Osservazione dei processi
- Visibilità dell'apprendimento
- Educazione alla riflessione sull'apprendimento



Routine per valorizzare l'apprendimento

COLLEGA – AMPLIA – VAI OLTRE

COLLEGA - le idee e le informazioni presentate come sono collegate con quello che già conoscevi?

AMPLIA - quali nuove idee hai appreso che hanno ampliato o esteso il tuo pensiero in nuove direzioni?

VAI OLTRE - quali sfide, dubbi, bisogni di approfondimento sono scaturiti dall'esperienza di apprendimento?

 HARVARD
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION



Routine per valorizzare l'apprendimento

PRIMA PENSAVO...ORA PENSO...

Al termine di un'unità di apprendimento, una spiegazione, una ricerca, ecc. chiedere agli studenti di applicare questa routine:

Prima pensavo...Ora penso...

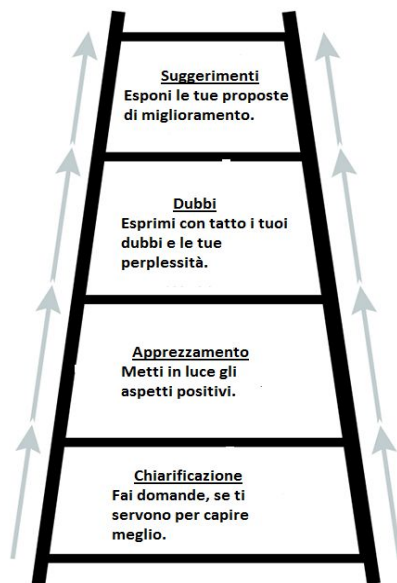
Come è cambiato il pensiero dopo l'attività svolta?

 HARVARD
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION



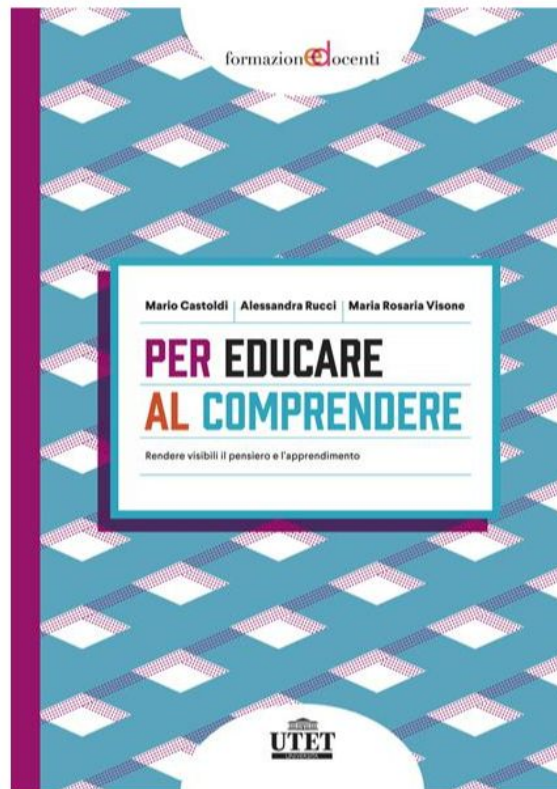
La scala del feedback

THE LADDER OF FEEDBACK



- Le pratiche di valutazione tra pari rappresentano una risorsa preziosa, ma...
- Devono essere educate per evitare che possano trasformarsi in momenti di conflittualità
- La scala del feedback costruisce una cultura basata sull'accoglienza, la valorizzazione e su un atteggiamento non giudicante

Una guida per il lavoro in classe



9.4 Il tutor come facilitatore

Uno sguardo alla norma

§ 8 E portfolio orientativo personale delle competenze

8. 3 In questa prospettiva, ogni istituzione scolastica e formativa individua i docenti di classe delle scuole secondarie di primo e secondo grado, chiamati a svolgere la funzione “**tutor**” di gruppi di studenti, in un dialogo costante con lo studente, la sua famiglia e i colleghi, svolgendo due attività:

- 1. aiutare ogni studente a rivedere le parti fondamentali che contraddistinguono ogni E-Portfolio**
- 2. costituirsi “consigliere” delle famiglie, nei momenti di scelta dei percorsi formativi e/o delle prospettive professionali, anche alla luce dei dati territoriali e nazionali, delle informazioni contenute nella piattaforma digitale unica per l’orientamento**

Uno sguardo alla norma

Aiutare ogni studente a rivedere le parti fondamentali che contraddistinguono ogni e-Portfolio:

- A.** il percorso di studi compiuti, anche attraverso attività che ne documentino la personalizzazione;
- B.** lo sviluppo documentato delle competenze in prospettiva del proprio personale progetto di vita culturale e professionale. *Trovano in questo spazio collocazione, ad esempio, anche le competenze sviluppate a seguito di attività svolte nell'ambito dei progetti finanziati con fondi europei o, per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO);*
- C.** **le riflessioni in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa sul percorso svolto e, soprattutto, sulle sue prospettive;**
- D.** la scelta di almeno un prodotto riconosciuto criticamente dallo studente in ciascun anno scolastico e formativo come il proprio «capolavoro».

Il tutor e i moduli orientativi

Il tutor **NON È** la figura preposta alla progettazione e all'erogazione dei moduli orientativi.

Il tutor, in virtù della formazione specifica ricevuta, può esercitare un ruolo di **consulenza e facilitazione** nei confronti del Consiglio di Classe, nello sviluppo dei percorsi orientativi.

Il tutor svolge una funzione nei confronti degli studenti affidati compiti che va ben oltre la selezione dei prodotti da inserire nel portfolio personale.

L'implementazione del **portfolio** non è il fine, rappresenta al contrario un mezzo a disposizione dello studente e del tutor per l'educazione al pensiero riflessivo, alla metacognizione, all'autoconsapevolezza e allo sviluppo di un progetto di vita.



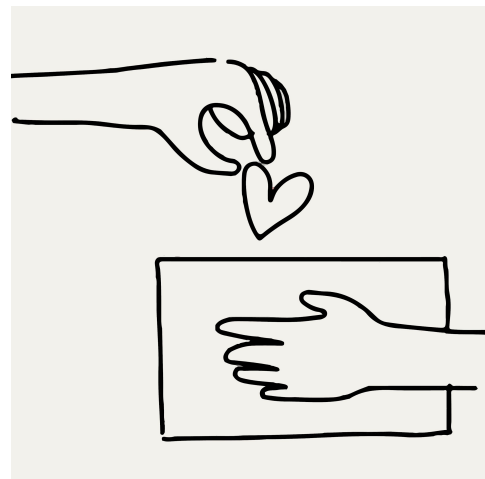
Tutoring, Mentoring, Coaching

In letteratura il **tutor** è figura cui si attribuisce un ruolo di sostegno all'apprendimento: facilitazione.

Il tutor delle Linee Guida risponde più al ruolo di **mentor**: relazione individuale, guida alla transizione e al cambiamento, orientamento, facilitazione della crescita personale.

Il tutor incarna anche aspetti tipici del **coach**: motivazione, sviluppo della resilienza, definizione di obiettivi, richiamo costante al mindset di sviluppo.

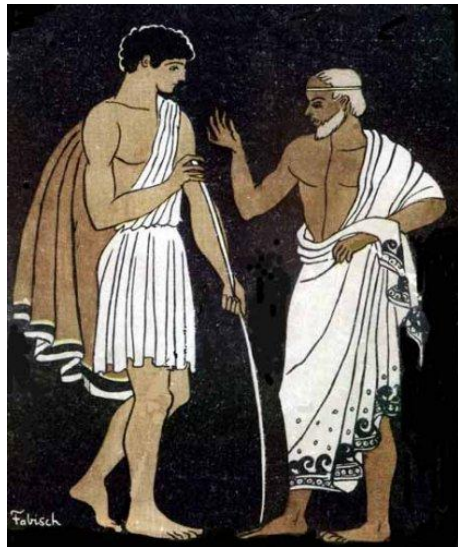
RELAZIONE DI AIUTO



Definizione di Mentor

«Un ruolo olistico basato sull'”apprendimento riflessivo” [delle persone] [...], al fine di massimizzare il loro potenziale, sviluppare le loro abilità, migliorare la loro performance, **trasformarsi nelle persone che desiderano essere**»

Cranwell et al (2004)



La relazione al centro

L'istituzione del ruolo non garantisce effetti di per sé

Il tipo di relazione instaurata è determinante per l'efficacia dell'azione di mentoring

CARATTERISTICHE:

- Non direttività
- Focus sui bisogni del mentee
- Stabilità nel tempo
- Frequenza dei contatti
- Vicinanza emotiva



I requisiti della relazione di mentorship

Connessione

- Sintonizzarsi sui bisogni dell'allievo
- Ascoltare in modo attivo
- Creare uno spazio sicuro
- Alimentare la fiducia

Consulenza

- Porre domande e incoraggiare l'apprendimento riflessivo piuttosto che fornire risposte
- Abilitare lo studente alla scoperta delle soluzioni

Correzione

- Offrire feedback qualificato e specifico;
- Correggere il mindset fisso
- Insegnare a darsi obiettivi

Successo

- Facilitare la transizione e la scelta in direzione del successo.

Cosa fare in pratica

I FASE – LA VISION

- Costituire un gruppo unitario di Istituto che riunisca tutti i tutor;
- Discussione e confronto sulla formazione svolta;
- Discussione sul ruolo e sulla sua interpretazione;
- Elaborazione di una vision condivisa;
- Progettazione dell'attività annuale;
- Creazione o reperimento di materiali e risorse.

II FASE- LA COMUNICAZIONE

- Presentare ruolo e vision al Collegio dei Docenti;
- Curare la comunicazione con gli allievi e con le famiglie;
- Ciascun tutor con il proprio gruppo, utilizzando gli stessi materiali informativi;
- Pianificare gli incontri (cadenza, alternanza attività singole/di gruppo, in presenza/online).



Cosa fare in pratica

III FASE – L'AZIONE

- Raccolta dei bisogni degli studenti;
- Conoscenza e pratica della piattaforma;
- Organizzazione di almeno 2 colloqui one2one;
- Pianificazione dei colloqui con le famiglie;
- Relazioni con il Consiglio di Classe;
- Pianificazione di attività in gruppo (suddivisione in piccoli sottogruppi di lavoro) o di attività individuali;
- Pratica di attività metacognitive;
- Uso di strumenti per l'esercizio della riflessione critica sul proprio apprendimento;
- Uso di piani di lavoro, organizzatori di obiettivi;
- Selezione del capolavoro (consulenza);
- Autovalutazione sulle competenze chiave (consulenza)



Cosa fare in pratica

IV FASE – MONITORAGGIO

- Tenere traccia delle attività svolte;
- Elaborare una check list relativa ai comportamenti osservati;
- Prendere nota di eventuali problemi riscontrati e delle strategie individuate (studente);
- Prendere nota delle criticità di sistema;

V FASE – VALUTAZIONE

- Confronto con il gruppo dei tutor di Istituto
- Punti di forza e punti di debolezza dell'attività svolta
- Individuazione di soluzioni
- Ri-progettazione dell'attività



STRUMENTI

Gli obiettivi che funzionano



PROSSIMALI piuttosto che DISTANTI nel tempo

SPECIFICI piuttosto che GENERICI

SFIDANTI piuttosto che DIFFICILI da raggiungere

MISURABILI piuttosto che VAGHI

AUTO-DEFINITI piuttosto che IMPOSTI

Imparare a porsi obiettivi S.M.A.R.T.

Il modello funziona sia per strutturare obiettivi didattici che personali

S = Specifico

Semplice e focalizzato sul risultato

M = Misurabile

Tangibile e controllabile (numero, percentuale)

A = Arrivabile

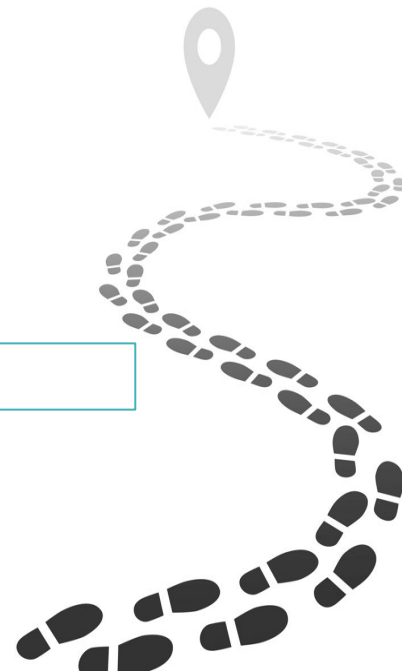
Fissare un sistema di monitoraggio, vedere gli avanzamenti

R = Rilevante

Tenere d'occhio il vantaggio

T = Tempo

Fissare una scadenza



Imparare a porsi obiettivi S.M.A.R.T.

Obiettivo generale: Vincere la paura di parlare in pubblico

S = Specifico

Alzare la mano quando gli insegnanti chiedono di intervenire o fanno domande

M = Misurabile

Per la fine della settimana voglio aver alzato la mano o essere intervenuta almeno 5 volte

A = Arrivabile

Appunterò sul calendario tutti i miei interventi

R = Rilevante

Migliorerò la mia capacità di parlare in pubblico e non proverò più ansia

T = Tempo

Voglio raggiungere questo obiettivo per 4 settimane consecutive a partire da...



Il contratto di apprendimento

- È un vero e proprio contratto tra lo studente, (la famiglia) e il docente
- Definisce degli obiettivi da raggiungere
- Delinea un impegno pubblico e indica una sequenza di azioni da intraprendere per raggiungere gli obiettivi
- Ha un termine di scadenza
- Prevede azioni di controllo

Gli elementi costitutivi del contratto

Sezione	Contenuti
Dichiarazione di scopo	In prima persona lo studente dichiara il motivo per cui sottoscrive il contratto
Azioni dello studente	Elenco delle azioni che lo studente si impegna a completare per raggiungere l'obiettivo del contratto
Azioni del docente	Elenco delle azioni che il docente si impegna a compiere per supportare lo studente
Sottoscrizione	La firma di tutti i soggetti suggella l'impegno pubblico che ciascuno si assume

Un esempio

Nome:

Docente:

Classe:

Data:

Titolo del contratto

Mi impegno in questo contratto perchè le azioni in esso contenute mi aiuteranno a recuperare...../imparare...../consolidare.....e a migliorare il mio apprendimento in.....

Mi impegno a concludere questo contratto entro il.....

Azioni a scelta _____

Ho scelto di impegnarmi nelle seguenti azioni :

1

2

3

Azioni obbligatorie_____

Per concludere il contratto dovrò portare a termine anche le seguenti azioni:

1

2

3

Azioni del docente_____

Il docente si impegna ad assicurare le seguenti azioni di supporto:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Sottoscrizione_____

[Docente]

[Genitori]

[Studente]

Un esempio

Obiettivi	Risorse e azioni	Data di completamento	Evidenze	Modalità di verifica	Valutazione
Avrò compreso il concetto di narratore e punto di vista	- Lettura e analisi guidata di 3 dei testi proposti - Partecipazione al social reading sul testo.... - Laboratorio di lettura e scrittura nelle date..... - Composizione di 3 testi	31/10/22	- Sarò in grado di riconoscere i diversi tipi di narratore e punto di vista - Sarò in grado di scrivere una composizione breve utilizzando diversi tipi di narratore e punto di vista	- Compito autentico (scrittura di un racconto) - Interazioni nell'attività di social reading	3/11/22 (A cura dell'insegnante)

I vantaggi del contratto di apprendimento

- Sono strumenti pensati per innalzare la motivazione attraverso il principio dell'autodeterminazione
- Progressivo rilascio di responsabilità allo studente
- Consapevolezza circa gli obiettivi e le aspettative dell'ambiente
- Permettono di acquisire indirettamente alcune abilità fondamentali
- Pianificazione, Organizzazione del tempo, Uso delle risorse

I piani di lavoro

Descrivo il mio obiettivo

SPECIFICO

Che cosa vuoi fare esattamente?

Voglio.....
.....

VISIBILE

Come saprai di aver raggiunto l'obiettivo?

Saprò di aver raggiunto l'obiettivo.....
.....

RAGGIUNGIBILE

*Di che cosa hai bisogno?
Chi potrebbe aiutarti?*

Ho bisogno di
Potrei chiedere aiuto a....

IMPORTANTE

Perché è importante raggiungerlo?

.....

IN QUANTO TEMPO

Che tempi ti dai per raggiungerlo?

.....

MODULO 10

**GLI STRUMENTI: LA PIATTAFORMA
PER L'ORIENTAMENTO,
L'E-PORTFOLIO, IL CURRICULUM**

10.1 Tre passaggi costitutivi di un buon processo di orientamento

Linee guida orientamento

Punto 4. Il valore educativo dell'orientamento

4.1 La persona necessita di continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle attività lavorative, alla vita sociale. **I talenti e le eccellenze di ogni studente**, quali che siano, se non costantemente riconosciute ed esercitate, non si sviluppano, compromettendo in questo modo anche il ruolo del merito personale nel successo formativo e professionale. **L'orientamento costituisce perciò una responsabilità per tutti** gli ordini e gradi di scuola, per i docenti, per le famiglie e i diversi attori istituzionali e sociali con i quali lo studente interagisce.

4.2 L'attività didattica in ottica orientativa è organizzata a partire dalle esperienze degli studenti, con il superamento della sola dimensione trasmissiva e la valorizzazione della didattica laboratoriale, di tempi e spazi flessibili, delle opportunità offerte dall'esercizio dell'autonomia.

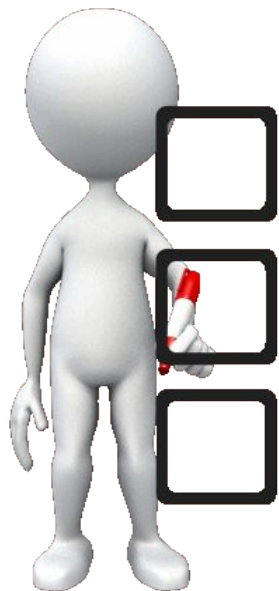
4.3 L'orientamento inizia, sin dalla scuola dell'infanzia e primaria, quale **sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini**, favorendo anche il superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento.

Linee guida orientamento e-Portfolio

Contenuto di ciascun modulo di orientamento di almeno 30 ore sono gli **apprendimenti personalizzati (1)**

L'e-Portfolio integra e completa in un quadro unitario il percorso scolastico, favorisce **l'orientamento rispetto alle competenze progressivamente maturate (2)**

Accompagna lo studente e la famiglia nell'analisi dei percorsi formativi, nella discussione dei punti di forza e debolezza ... **nelle esperienze significative vissute nel contesto sociale e territoriale (3).**



1. La personalizzazione

1. Le competenze

1. Le esperienze significative

Linee guida orientamento

La personalizzazione

1.4 Serve un sistema strutturato e coordinato di interventi che, a partire dal riconoscimento dei **talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito** degli studenti, li accompagni in maniera **sempre più personalizzata** a elaborare in modo critico e proattivo un loro **progetto di vita**, anche professionale

4.2 L'attività didattica in ottica orientativa è organizzata **a partire dalle esperienze degli studenti**

7.4 Costruzione *in itinere* del **proprio personale progetto di vita** culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione

8.1 Se l'obiettivo è l'orientamento, **le strategie sono la personalizzazione dei piani di studio**

8.3 Il percorso di studi compiuti, anche attraverso **attività che ne documentino la personalizzazione** lo sviluppo documentato delle competenze in prospettiva del proprio **personale progetto di vita** culturale e professionale

Personalizzazione

Legge 4 agosto 1977, n. 517. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.

Articolo 7

*Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e **la piena formazione della personalità degli alunni**, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare **interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni**.*

Personalizzazione

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche.

*Art. 1, comma 2: **L'autonomia** delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e **si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione** e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alle domande delle famiglie e **alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo...**».*

*Art. 4, comma 2: Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare **tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune** e tra l'altro: ... attivare **percorsi didattici individualizzati da riportare nel Piano dell'offerta formativa.***

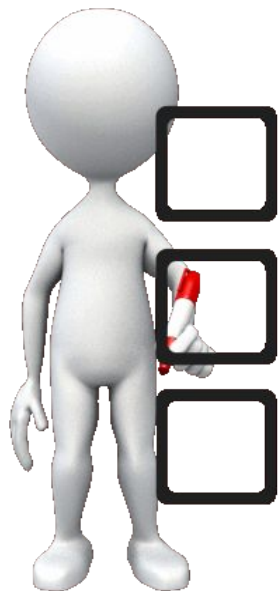
Personalizzazione

D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 62. Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato.

*Art. 1 comma 1: **La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento** .. ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta **lo sviluppo dell'identità personale** e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.*

*Art. 1 comma 2. La valutazione è coerente con l'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, **con la personalizzazione dei percorsi** ...*

*O.M. per lo svolgimento dell'esame di Stato conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado: Sono ammessi gli studenti che abbiano la frequenza per almeno tre quarti del **monte ore annuale personalizzato**.*



1. La personalizzazione

1. **Le competenze**

1. Le esperienze significative

Linee guida orientamento

Certificazione delle competenze

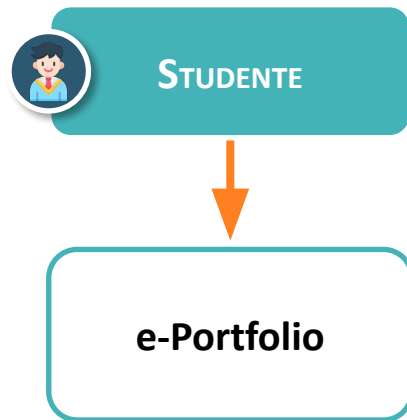
Punto 6. L'ordinamento vigente prevede la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria, alla fine del primo ciclo, e a conclusione dell'obbligo di istruzione (...) a partire dall'anno scolastico 2023-2024, sarà previsto, a richiesta, il graduale rilascio, da parte delle scuole, della certificazione delle competenze anche al termine di ciascuna annualità del secondo ciclo di istruzione (...)»



*«Ai predetti fini, **saranno ricordati i molteplici modelli di certificazione oggi in uso**, in relazione alle competenze chiave per l'apprendimento permanente»*

Le competenze

Il punto di riferimento e di partenza è **la persona**.



Secondo le Linee Guida per l'orientamento, **punto 8.3**, ciascun **e-Portfolio personale** è contraddistinto da:

- lo **sviluppo documentato delle competenze**
- le **riflessioni in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa**
- la scelta di almeno un prodotto ... «**capolavoro**»

Le competenze

Il PTOF e le competenze previste per norma.



**Competenze di educazione civica
(con integrazione di Educazione finanziaria – DDL
«Competitività»)**

Legge n. 92/2019 e Linee guida adottate con D.M. 22 giugno 2020, n. 35

Competenze per la transizione ecologica e culturale

D.Lgs. 8 novembre 2021, n. 196, art. 10

Competenze STEM

Legge 29 dicembre 2022 n. 197, art. 1 commi 548-554

Competenze digitali

PNRR (M4C1-I 3.1-16-17) corso obbligatorio di coding per tutti gli studenti

Competenze per l'orientamento

Linee guida per l'orientamento adottate con D.M. 22 dicembre 2022, n. 328

Le competenze

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente.



Competenze chiave	Competenze chiave per l'apprendimento permanente	8 competenze
EntreComp	Quadro comune europeo di riferimento delle competenze imprenditoriali	15 competenze
LifeComp	Quadro comune europeo di riferimento delle competenze personali e sociali per la vita	9 competenze
GreenComp	Quadro comune europeo di riferimento delle competenze per la sostenibilità ambientale	12 competenze
DigComp	Quadro comune europeo di riferimento delle competenze digitali per gli studenti	21 competenze
Competenze cultura democratica	Quadro comune europeo per la cultura democratica	20 competenze

La certificazione delle competenze



Modello di certificazione delle competenze con riferimento alle 8 competenze chiave, con le scelte autonome delle scuole, e con le evidenze dell'E-Portfolio.

e-Portfolio

Sviluppo delle competenze – Quadro di sintesi

Sviluppo competenze [Vai alla sezione](#) → 



Segui lo sviluppo delle tue competenze attraverso lo svolgimento di attività scolastiche ed extrascolastiche e il conseguimento di certificazioni.

[Aggiungi attività o certificazione](#) →

Riepilogo dei progressi compiuti

Anno scolastico 2022/2024

	Competenza alfabetica funzionale 0 inserite dalla scuola 34 inserite dallo studente	Attività e certificazioni 34	Vedi dettagli
	Competenza multilinguistica 0 inserite dalla scuola 15 inserite dallo studente	Attività e certificazioni 15	Vedi dettagli
	Competenza digitale 1 inserite dalla scuola 14 inserite dallo studente	Attività e certificazioni 15	Vedi dettagli
	Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare 0 inserite dalla scuola 7 inserite dallo studente	Attività e certificazioni 7	Vedi dettagli
	Competenza imprenditoriale 1 inserite dalla scuola 6 inserite dallo studente	Attività e certificazioni 7	Vedi dettagli
	Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali 1 inserite dalla scuola 6 inserite dallo studente	Attività e certificazioni 7	Vedi dettagli
	Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria 0 inserite dalla scuola 4 inserite dallo studente	Attività e certificazioni 4	Vedi dettagli
	Competenza in materia di cittadinanza 0 inserite dalla scuola 3 inserite dallo studente	Attività e certificazioni 3	Vedi dettagli

e-Portfolio

Home Page – Certificazione delle competenze

Percorso di studi [Vai alla sezione →](#)



Consulta il tuo percorso di studi e le esperienze formative svolte in ambito scolastico.

Sviluppo competenze [Vai alla sezione →](#)



Segui lo sviluppo delle tue competenze attraverso lo svolgimento di attività scolastiche ed extrascolastiche e il conseguimento di certificazioni.

[Aggiungi attività e certificazione →](#)

Capolavoro [Disponibile prossimamente](#)



Potrai indicare, per ogni anno scolastico, un prodotto riconosciuto come il tuo "capolavoro" che rappresenti i progressi che hai compiuto.

Autovalutazione [Disponibile prossimamente](#)



Potrai autovalutare le competenze maturate ed esprimere le tue considerazioni sul percorso svolto, a partire dal terzo anno delle scuole secondarie di primo grado.

Documenti [Vai alla sezione →](#)

In questa sezione puoi trovare, quando disponibili, i seguenti documenti:



Consiglio di orientamento

Sarà disponibile nell'E-Portfolio a partire dalla s. 2024/2025.



Certificazione delle competenze

Disponibile al termine dell'anno scolastico negli anni previsti dalla normativa.



Curriculum dello studente

Disponibile una volta conseguito il diploma, a seguito dell'esame di Stato di secondo ciclo.





Certificazione delle competenze

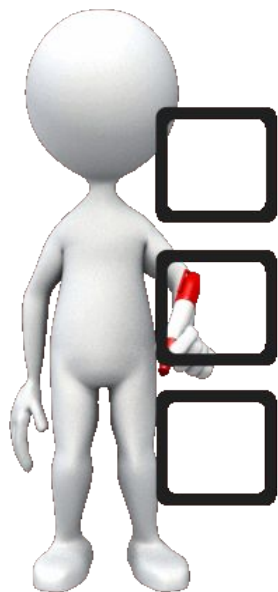
Disponibile al termine dell'anno scolastico negli anni previsti dalla normativa

MODULI ORIENTATIVI ED E-PORTFOLIO



DEASCUOLA

Questioni aperte



1. La personalizzazione

1. Le competenze

1. **Le esperienze significative**

Il curriculum dello studente



ALLEGATO B

Curriculum dello studente

Nome Cognome

Percorso di studi:

Luogo e data di nascita:
Codice fiscale:
Istituto:

PARTE I

Parte I - ISTRUZIONE E FORMAZIONE

PERCORSO DI STUDI

Indirizzo di studio:
Nome Istituto:
Piano di studi:

CICLO/ANNO	PILLOLE DI LEZIONE					TOTALE
	I ANNO	II ANNO	III ANNO	IV ANNO	V ANNO	
1	2	3	4	5	6	7

ESAMI

Esami di idoneità:

Esami integrativi:

Credito scolastico:

Nome Cognome 2 di 10

Nome Cognome 3 di 10

Nome Cognome 4 di 10

Nome Cognome 5 di 10

PARTE II

Parte II - CERTIFICAZIONI

Certificazioni linguistiche

Certificazioni informatiche:

Altro:

Nome Cognome 7 di 10

PARTE III

Parte III - ATTIVITÀ EXTRASCOLASTICHE

Attività professionali

Attività culturali e artistiche

Attività musicali

Nome Cognome 8 di 10

Nome Cognome 9 di 10

Nome Cognome 10 di 10

**Curriculum dello
studente**

Parte I - ISTRUZIONE E FORMAZIONE

(a cura della scuola)

**Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento
(PCTO)**

Anno scolastico:	
Tipologia percorso:	
Struttura:	
Ore presso struttura:	
Ore in aula:	

Anno scolastico:	
Tipologia percorso:	
Struttura:	
Ore presso struttura:	
Ore in aula:	

Anno scolastico:	
Tipologia percorso:	
Struttura:	
Ore presso struttura:	
Ore in aula:	

Nome Cognome

3 di 10

Parte prima - PCTO

Anno scolastico

Tipologia del percorso

Titolo del percorso

Descrizione sintetica del percorso

Struttura/ore

Competenze acquisite



1. Competenza alfabetica funzionale
2. Competenza multilinguistica
3. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
4. Competenza digitale
5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare
6. Competenza in materia di cittadinanza
7. Competenza imprenditoriale
8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Parte terza

Curriculum con sezione Attività Professionali valorizzata 43.152 % rispetto al numero di studenti ammessi 23,4%	Curriculum con sezione Attività Culturali Artistiche valorizzata 92.256 % rispetto al numero di studenti ammessi 20,4%
Curriculum con sezione Attività Musicali valorizzata 43.152 % rispetto al numero di studenti ammessi 9,5%	Curriculum con sezione Attività Sportive valorizzata 137.394 % rispetto al numero di studenti ammessi 30,3%
Curriculum con sezione Attività Cittadinanza e Volontariato valorizzata 105.754 % rispetto al numero di studenti ammessi 23,3%	Curriculum con sezione Altre attività valorizzata 103.750 % rispetto al numero di studenti ammessi 22,9%



Curriculum dello
studente

Attività di *baby-sitter* per due giorni la settimana per quattro ore con contratti occasionali tramite cooperativa sociale

Attività volontaria per due pomeriggi la settimana presso Biblioteca comunale per catalogazione e prestito libri

Cameriere presso Pizzeria Capri il sabato e la domenica sera (competenze relazionali e comunicative)

Rider Deliveroo occasionalmente nel 2021 e nel 2022

10.2 Il progetto di orientamento e i moduli di orientamento formativo nel PTOF

Il Piano dell'Offerta Formativa e il PTOF

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275

Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche

Art. 1 (Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche)

1. Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e **provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa ...**

Art. 3 (Piano dell'offerta formativa)

1. Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. **Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche** ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

5. **Il Piano dell'offerta formativa è reso pubblico e consegnato agli alunni e alle famiglie all'atto dell'iscrizione.**

Piano Triennale dell'Offerta Formativa (legge 107/2015)

- ❑ **Comma 14:** il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.
- ❑ **Comma 17:** le istituzioni scolastiche, anche al fine di permettere una valutazione comparativa da parte degli studenti e delle famiglie, assicurano **la piena trasparenza e pubblicità dei piani triennali dell'offerta formativa.**
- ❑ **Comma 7:** individuazione degli **obiettivi formativi prioritari** da raggiungere tramite la realizzazione dell'offerta formativa.



PIANO TRIENNALE

Linee guida orientamento p. 7

Moduli di orientamento

7.4 I moduli di 30 ore non vanno intesi come il contenitore di una nuova disciplina o di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre. Sono invece uno strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione in itinere del personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione.

7.6 La progettazione didattica dei moduli di orientamento e la loro erogazione si realizzano anche attraverso collaborazioni che valorizzino l'orientamento come processo condiviso, reticolare, co-progettato con il territorio, con le scuole e le agenzie formative dei successivi gradi di istruzione e formazione, con gli ITS Academy, le università, le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, il mercato del lavoro e le imprese, i servizi di orientamento promossi dagli enti locali e dalle regioni, i centri per l'impiego e tutti i servizi attivi sul territorio per accompagnare la transizione verso l'età adulta.

7.7 I moduli di orientamento saranno oggetto di apposito monitoraggio tramite il sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito, nonché documentati nell'e-Portfolio.

Alcuni dati e informazioni



RAV

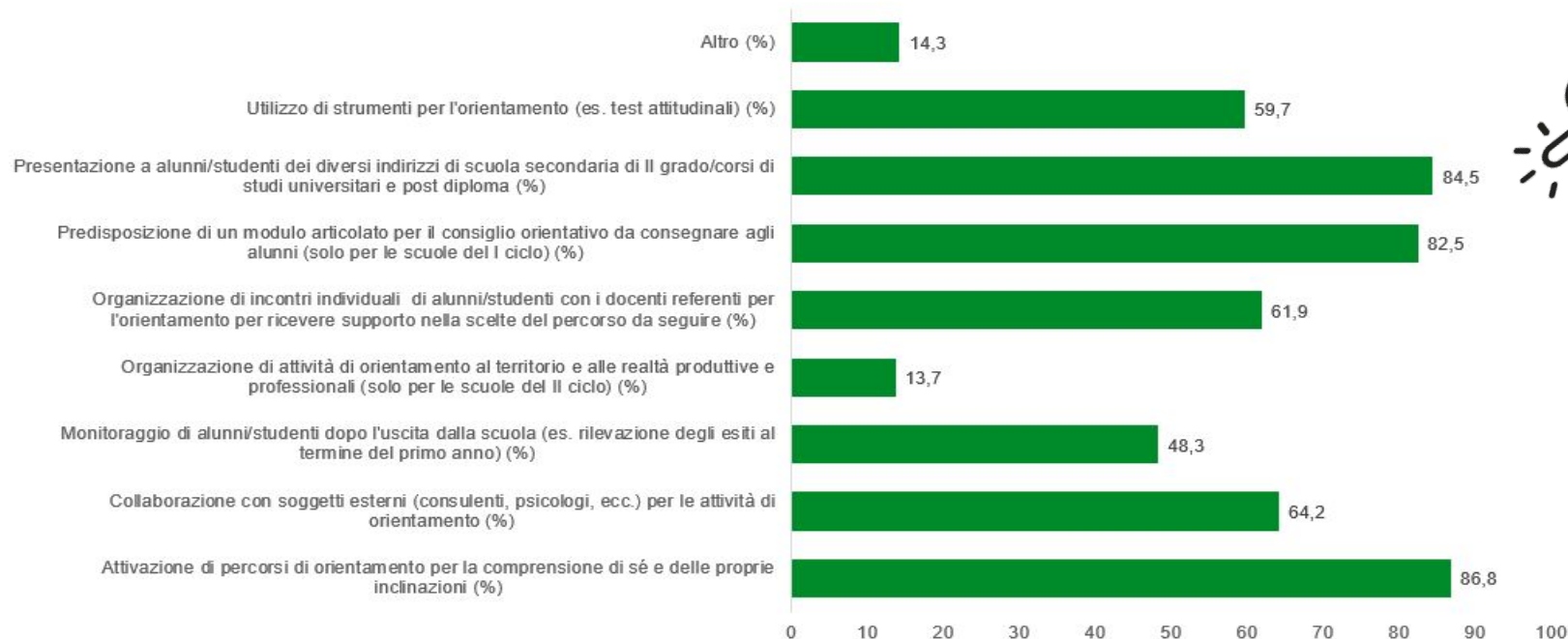
Indicatore 3.4.b.1

Tipologia delle azioni realizzate
per l'orientamento

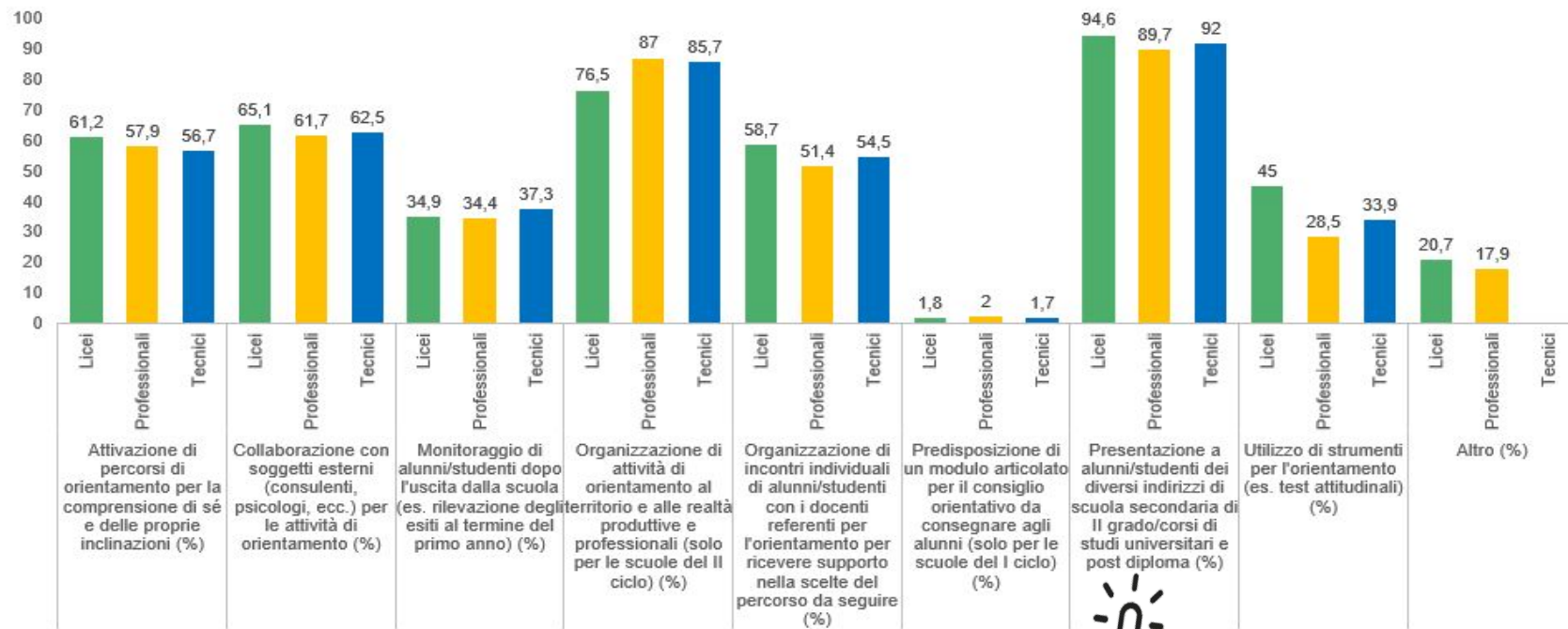
3.4.b.1 Tipologia delle azioni realizzate per l'orientamento - PRIMARIA - Livello nazionale



3.4.b.1 Tipologia delle azioni realizzate per l'orientamento - I GRADO - Livello nazionale



3.4.b.1 Tipologia delle azioni realizzate per l'orientamento - Il GRADO - Livello nazionale



Linee guida orientamento p. 9

Consiglio e curriculum

L'e-Portfolio dello studente

rappresenta un'innovazione tecnica e metodologica per rafforzare, in chiave orientativa, il “**consiglio di orientamento**” per la scuola secondaria di primo grado, e il “**curriculum dello studente**”, per la scuola secondaria di secondo grado, ricomprendendoli altresì in **un'unica, evolutiva interfaccia digitale ...**



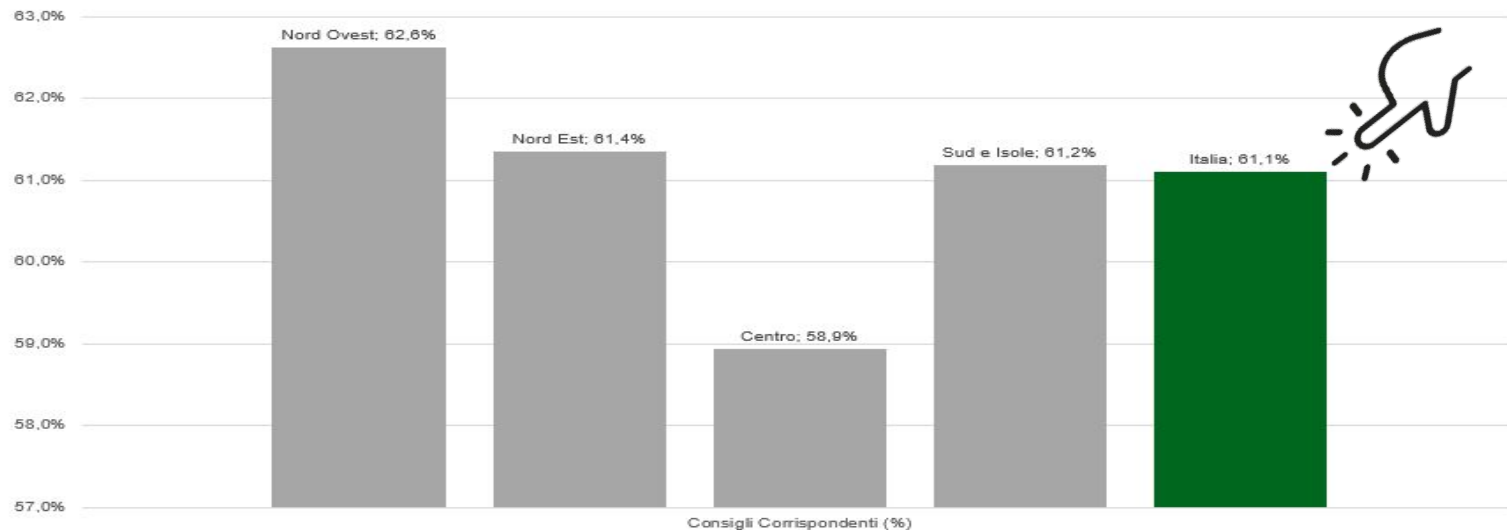
RAV

Indicatore 3.4.c.2

Corrispondenza tra
consiglio di orientamento
e scelte effettuate

Il consiglio di orientamento

«Il consiglio di classe esprime, per gli ammessi all'esame, **un consiglio di orientamento sulle scelte successive dei singoli candidati**, motivandolo con un *parere non vincolante*». (D.P.R. n. 362 del 14 maggio 1966)



La piattaforma del PTOF

- Il PTOF è costituito da **5 sezioni**. Ogni sezione si compone a sua volta di **diverse sottosezioni**.
- La pagina iniziale comprende un **menù di gestione** del PTOF sulla sinistra contenente un breve **riepilogo informativo del piano** attualmente in gestione e gli accessi alle singole sezioni.

PTOF - Piano Triennale Offerta Formativa

Home Scuola e contesto Scelte strategiche Offerta formativa Organizzazione Monitoraggio DOCUMENTI, MANUALI, FAQ

PIANO TRIENNALE OFFERTA FORMATIVA

Triennio di riferimento	2022 - 2025
Anno di Aggiornamento	2023/24
Status	Versione: AS Compilazione
■ IN LAVORAZIONE	1 2022/23

[GESTISCI PIANO](#) [STORICO PIANO](#)

La piattaforma resterà aperta per l'aggiornamento e la pubblicazione del PTOF 2022-2025 sul portale Scuola in chiaro fino all'inizio della fase delle iscrizioni.

LA SCUOLA E IL SUO CONTESTO [GESTISCI](#) [GENERA PDF](#) [PULISCI SEZIONE](#)

LE SCELTE STRATEGICHE [GESTISCI](#) [GENERA PDF](#) [PULISCI SEZIONE](#)

L'OFFERTA FORMATIVA [GESTISCI](#) [GENERA PDF](#) [PULISCI SEZIONE](#)

L'ORGANIZZAZIONE [GESTISCI](#) [GENERA PDF](#) [PULISCI SEZIONE](#)

IL MONITORAGGIO, LA VERIFICA E LA RENDICONTAZIONE [GESTISCI](#) [GENERA PDF](#) [PULISCI SEZIONE](#)

Moduli di orientamento formativo

- **Linee Guida, punto 11.1:** «L'orientamento è un **processo non episodico, ma sistematico**»
- **Linee Guida, punto 7.4:** «**I moduli di 30 ore non vanno intesi come il contenitore di una nuova disciplina** o di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre. Sono invece uno strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione in itinere del personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione»



Sono le Istituzioni scolastiche ... a riempire di senso le attività di orientamento a partire dalla **progettazione delle attività di orientamento nel PTOF**



II PTOF



LA SCUOLA E IL SUO CONTESTO

1. Analisi del contesto e dei bisogni del territorio
2. Caratteristiche principali della scuola
3. Ricognizione attrezzature e infrastrutture materiali
4. Risorse professionali



L'OFFERTA FORMATIVA

1. Aspetti generali
2. Traguardi attesi in uscita
3. Insegnamenti e quadri orario
4. Curricolo di Istituto
5. Azioni per lo sviluppo delle competenze STEM
6. **Moduli di orientamento formativo**
7. Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)
8. Iniziative di ampliamento dell'offerta formativa
9. Attività previste per favorire la Transizione ecologica e culturale
10. Attività previste in relazione al PNSD
11. Valutazione degli apprendimenti
12. Azioni della Scuola per l'inclusione scolastica



LE SCELTE STRATEGICHE

1. Aspetti generali
2. Priorità desunte dal RAV
3. Obiettivi formativi prioritari (art. 1, comma 7 L. 107/15)
4. Piano di miglioramento
5. Principali elementi di innovazione
6. Iniziative previste in relazione alla «Missione 1.4-Istruzione» del PNRR



L'ORGANIZZAZIONE

1. Aspetti generali
2. Modello organizzativo
3. Organizzazione Uffici e modalità di rapporto con l'utenza
4. Reti e Convenzioni attivate
5. Piano di formazione del personale docente
6. Piano di formazione del personale ATA



MONITORAGGIO

1. Monitoraggio e verifica
 - Priorità e traguardi del RAV
 - Obiettivi formativi
2. Riferimenti utili
 - Storico monitoraggio e verifica
 - Ultimo PTOF pubblicato
 - Visualizza indicatori degli esiti

Piano Triennale dell'Offerta Formativa

Dettaglio sezioni

All'interno della scheda sono presenti **tre campi caratterizzanti la descrizione del modulo di orientamento formativo**.

1. Classe/i: selezionare la/e classe/i destinataria del modulo di orientamento formativo.

2. Descrizione modulo di orientamento formativo: campo di testo libero in cui descrivere sinteticamente le attività che si intendono realizzare con l'indicazione delle modalità di attuazione, con la possibilità di inserire un allegato.

The screenshot displays a web form for the FOF. The first section, titled '*Classe', contains a list of class levels: 'Classe I', 'Classe II', and 'Classe III'. A yellow arrow icon with the word 'click!' points to the 'Classe I' option. Below the list, an example text reads 'Esempio: scuola secondaria di I grado'. The second section, titled '*Descrizione modulo di orientamento formativo', features a rich text editor with a toolbar and a '+ EVENTUALE ALLEGATO' button. Below this is a third section, '*Modalità di attuazione del modulo di orientamento formativo', which contains a list of implementation modalities, each with a corresponding checkbox: 'PCTO', 'Nuove competenze e nuovi linguaggi', 'Percorsi di orientamento delle università nella scuola', '.....', and 'Altro (specificare)'.

*Classe	
Classe I	☒
Classe II	☐
Classe III	☐

Esempio: scuola secondaria di I grado

*Descrizione modulo di orientamento formativo	
Rich text editor with toolbar and '+ EVENTUALE ALLEGATO' button	

*Modalità di attuazione del modulo di orientamento formativo	
PCTO	☐
Nuove competenze e nuovi linguaggi	☐
Percorsi di orientamento delle università nella scuola	☐
.....	☐
Altro (specificare)	☐

Piano Triennale dell'Offerta Formativa

Dettaglio sezioni

3. Numero di ore: inserire il numero di ore curricolari ed extracurricolari previsto per il modulo di orientamento formativo.

La piattaforma eseguirà i seguenti controlli:

- Somma del numero delle ore curricolari ed extracurricolari uguale o maggiore di 30 ore
 - per le classi **I, II, III** della **secondaria di I grado**
 - per le classi **I e II** della **secondaria di II grado**
- Numero di ore curricolari uguale o maggiore di 30 ore
 - per le classi **III, IV e V** della **secondaria di II grado**

Se non vengono rispettati questi vincoli, verrà visualizzato un messaggio di errore e non sarà consentito il salvataggio della scheda.

*Classe	N° ore curricolari	N° ore extracurricolari	Totale
Classe I	20	10	30

Esempio: scuola secondaria di I grado

*Classe	N° ore curricolari	N° ore extracurricolari	Totale
Classe V	30	5	35

Esempio: scuola secondaria di II grado

Valorizzazione dell'esistente dentro il curriculum di istituto

- **Linee Guida, punto 12.2:** *«Il PNRR consente l'attivazione di molti percorsi e interventi per promuovere l'orientamento nell'ambito di diverse linee di investimento di titolarità del Ministero dell'istruzione e del merito, quali:*

Nuove competenze e nuovi linguaggi, che offre la possibilità di realizzare attività di orientamento, ad alto contenuto innovativo, verso gli studi e le carriere professionali nelle discipline STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) in tutte le scuole del primo e del secondo ciclo;

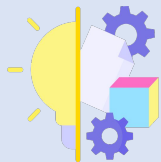
Interventi per la riduzione dei divari e della dispersione scolastica, che contiene diversi strumenti a disposizione delle scuole per la personalizzazione della formazione e dell'orientamento in favore degli studenti con difficoltà scolastiche al fine di sostenerli nelle scelte didattiche e formative, anche con il coinvolgimento delle famiglie;

Didattica digitale integrata, che consente la frequenza di percorsi formativi per il personale scolastico sulla digitalizzazione nonché sull'utilizzo di metodologie didattiche innovative, anche con riferimento ad attività orientative personalizzate, svolte ponendo al centro lo studente e le sue aspirazioni per far emergere i talenti di ciascuno;

Sviluppo del sistema di formazione terziaria degli ITS Academy, che prevede lo svolgimento di attività di orientamento verso il conseguimento di qualifiche innovative ad alto contenuto tecnologico e con importanti esiti occupazionali promosse dagli Istituti tecnologici superiori.»

Valorizzazione dell'esistente dentro il curriculum di istituto

- **Linee Guida, punto 12.3:** *«Il Ministero dell'università e della ricerca, in collaborazione con il Ministero dell'istruzione e del merito, ha attivato, nell'ambito del PNRR, la specifica linea di investimento 1.6 "Orientamento attivo nella transizione scuola-università", che consente a tutte le scuole secondarie del secondo ciclo di poter realizzare **percorsi di orientamento di 15 ore ciascuno nelle classi terze, quarte e quinte**, promossi dalle università e dagli AFAM, tramite sottoscrizione di specifici accordi».*



Le riforme e gli investimenti previsti dal PNRR devono diventare parte organica della progettualità interna ad ogni organizzazione scolastica

10.3 La piattaforma per l'orientamento e l'e-Portfolio

Linee guida orientamento e-Portfolio

Linee Guida, punto 8.2

*L'e-Portfolio consente, da un lato, di mettere in evidenza le competenze digitali di ogni studente ed eventualmente accrescerle anche con appositi interventi di sostegno da parte delle istituzioni scolastiche e formative; dall'altro lato, di valorizzare le competenze acquisite, **di avere a disposizione le più importanti prove di una trasformazione di sé**, delle relazioni con la cultura, il sociale, gli altri e il mondo esterno, a partire dal mondo del lavoro e del terzo settore.*

Linee guida orientamento e-Portfolio

Linee Guida, punto 8.3

In questa prospettiva, ogni istituzione scolastica e formativa individua i docenti di classe delle scuole secondarie di primo e secondo grado, chiamati a svolgere la funzione “**tutor**” di gruppi di studenti, in un dialogo costante con lo studente, la sua famiglia e i colleghi, **svolgendo due attività**:

1. **aiutare ogni studente** a rivedere le parti fondamentali che contraddistinguono ogni **e-Portfolio**
2. **costituirsi “consigliere” delle famiglie, nei momenti di scelta** dei percorsi formativi e/o delle prospettive professionali, anche alla luce dei dati territoriali e nazionali, delle informazioni contenute nella piattaforma digitale unica per l’orientamento di cui punto 10, avvalendosi eventualmente del supporto della figura di cui al punto 10.2 (orientatore).

Linee guida orientamento e-Portfolio

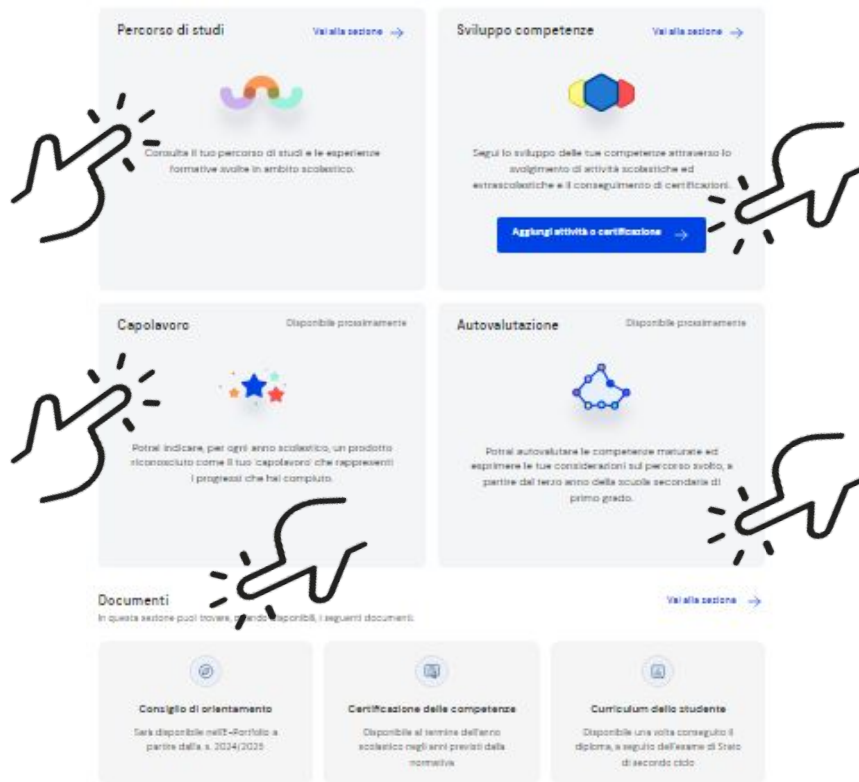
Linee Guida, punto 8.3

Le parti fondamentali che **contraddistinguono ogni e-Portfolio** personale:

- A. il percorso di studi compiuti**, anche attraverso attività che ne documentino la personalizzazione;
- B. lo sviluppo documentato delle competenze** in prospettiva del proprio personale progetto di vita culturale e professionale. Trovano in questo spazio collocazione, ad esempio, anche le competenze sviluppate a seguito di attività svolte nell'ambito dei progetti finanziati con fondi europei o, per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, dei **Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)**;
- C. le riflessioni in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa** sul percorso svolto e, soprattutto, sulle sue prospettive;
- D. la scelta di almeno un prodotto** riconosciuto criticamente dallo studente in ciascun anno scolastico e formativo come il proprio **“capolavoro”**.

e-Portfolio – Home page

La *home page* presenta le **funzionalità caratterizzanti** l'e-Portfolio nonché i collegamenti di **accesso** alle sue diverse sezioni.



e-Portfolio – Percorso di studi



Si può visualizzare il dettaglio del percorso di studi dello studente, suddiviso per scuola primaria, scuola secondaria di I e di II grado

Nella sezione «**Percorso di studi**»

Gli **STUDENTI** e le **FAMIGLIE** potranno visualizzare:

- informazioni sul **Piano di studi** dello studente a partire dalla scuola primaria fino al conseguimento del diploma (inclusi esiti finali e esiti esami di Stato)
- **attività di arricchimento dell'offerta formativa** organizzate dalla scuola e frequentate dallo studente
- **moduli di orientamento formativi** annuali da almeno 30 ore

Scuola primaria Scuola secondaria di primo grado **Scuola secondaria di secondo grado**

Istruzione e formazione

Piano di studi

Livello Livello Classico Livello Linguistico **Livello Linguistico** Livello indirizzo studi Livello indirizzo studi

Istituto Istituto Istruzione Superiore A. Manzoni
Ciclo: secondario II° HBSC00004

Indirizzo: Lettere e Scienze Linguistiche
Classe e sezione: 2^A

Discipline	Ore settimanali
Lingua e letteratura italiana	103
Lingua e cultura straniera 1	96
Lingua e cultura straniera 2	102
Lingua e cultura straniera 3	102
Storia	66

e-Portfolio – Percorso di studi

Esito scrutini finali

Esito scrutinio finale

Anno	Scuola e codice meccanografico	Indirizzo studi	Esito finale
1° anno	[Nome scuola placeholder] VATDO2000X	Liceo Classico [codice indirizzo]	 Ammesso
2° anno	[Nome scuola placeholder] VATDO2000X	Liceo Linguistico [codice indirizzo]	 Ammesso
3° anno	[Nome scuola placeholder] VATDO2000X	Liceo Linguistico [codice indirizzo]	 Ammesso

Eventuali esami di idoneità/integrativi e crediti scolastici

Esami e crediti

Esami di idoneità

Anno scolastico:	Anno di corso:	Credito scolastico
2020/2021	II anno	-

Esami integrativi

Crediti scolastici

III anno	IV anno	V anno	Totale
-	-	-	-

e-Portfolio – Percorso di studi

PCTO

PCTO (2)

PC componenti Srl

Tipologia di percorso	Ore presso la struttura	Anno scolastico	Ore in aula:
percorso a	N.ore	2023-2024	N. ore

PC componenti Srl

Tipologia di percorso	Ore presso la struttura	Anno scolastico	Ore in aula:
percorso a	N.ore	2023-2024	N. ore

Attività di ampliamento dell'offerta formativa frequentate

Attività scolastiche

Attività scolastica Anno 2023/2024

 Inserita dalla scuola

Progetto bullismo

Attività organizzata dalla scuola

 20 ore

Competenze sviluppate:



[Vedi dettagli](#)

Attività scolastica Anno 2023/2024

 Inserita dalla scuola

Corso di batteria

Attività organizzata dalla scuola

 20 ore

Competenze sviluppate:



[Vedi dettagli](#)

Attività scolastica Anno 2023/2024

 Inserita dalla scuola

Corso di violino

Attività organizzata dalla scuola

 20 ore

Competenze sviluppate:



[Vedi dettagli](#)

e-Portfolio – Percorso di studi

Attività di mobilità studentesca

 **Mobilità studentesca**

2022/2023

Frequenza all'estero

Frequentante all'estero per periodo finale A.S.

 Scuola [nome scuola] [nazione] - [città]	 Durata 166 giorni
---	---

Eventuale iscrizione all'albo nazionale delle eccellenze

 **Iscrizione all'albo delle eccellenze**

Competizione	Ente promotore	Anno scolastico
Nome competizione	Nome ente promotore	2022/2023

Moduli di orientamento formativo

 **Moduli di orientamento formativo (3 in totale)**

2019/2020 Percorso orientamento c 30 ore	2021/2022 Percorso orientamento c 32 ore	2022/2023 Percorso orientamento c 33 ore
---	---	---

e-Portfolio - Sviluppo di competenze



Gli **STUDENTI** potranno:

- visualizzare le **competenze sviluppate** e le **certificazioni conseguite** anche nell'ambito di **attività di arricchimento dell'offerta formativa, PCTO ecc.**
- inserire le **attività svolte** e le **certificazioni conseguite** in ambito **extrascolastico**
- identificare le **competenze che ritengono di aver maturato** in ambito extrascolastico



e-Portfolio - Sviluppo di competenze

Scegli se inserire un'attività extrascolastica o una certificazione



Attività extrascolastica

☒



Certificazione

☐

Avanti

Passo 1
Inserisci le informazioni

Passo 2
Seleziona le competenze

Passo 3
Vedi il riepilogo

Tipo di attività*

Titolo attività*

Organizzata da

Città

Data inizio*

Data fine*

Altre informazioni

[Esci](#) [Indietro](#) [Avanti](#)

e-Portfolio - Sviluppo di competenze

Lo studente indica le competenze che ritiene di aver sviluppato tramite l'attività extrascolastica

Seleziona una o più competenze che ritieni di aver sviluppato

Passo 1
Inserisci le informazioni

Passo 2
Seleziona le competenze

Passo 3
Vedi il riepilogo

[Descrizione competenze](#)

- ☐ Competenza alfabetica funzionale
- ☐ Competenza multilinguistica
- ☐ Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
- ☐ Competenza digitale
- ☐ Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
- ☐ Competenza in materia di cittadinanza
- ☐ Competenza imprenditoriale
- ☒ Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali
- ☐ Non sono in grado di indicare la competenza che ho sviluppato

[Indietro](#) [Avanti](#)

e-Portfolio - Capolavoro dello studente

- Il capolavoro dello studente è un **prodotto di qualsiasi tipologia**, realizzato anche al di fuori della scuola, rappresentativo dei progressi compiuti e delle competenze acquisite.
- Entro il **termine dell'anno scolastico**, lo studente è chiamato ad **individuare «criticamente» almeno una e al massimo tre** sue creazioni ritenute particolarmente significative.
- Il capolavoro può essere un'azione, un'impresa, un comportamento, una performance, ecc. frutto anche di attività cooperative e collaborative.

Lo studente sarà chiamato a rispondere a due quesiti valutativi:

“Qual è il mio capolavoro?”

Identificazione critica, entro la fine dell'anno scolastico, di un capolavoro da caricare nell'e-Portfolio

“Quale mia competenza emerge dal capolavoro?”

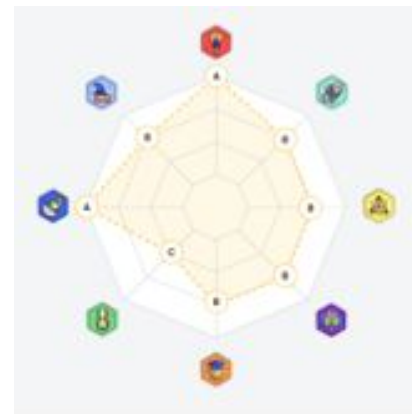
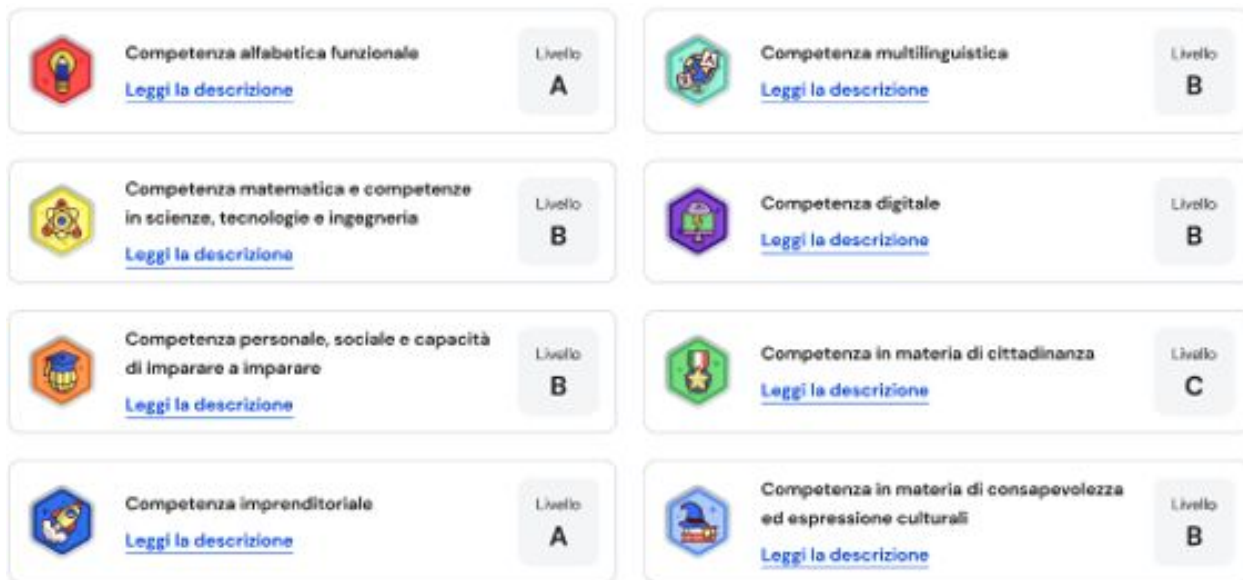
Autovalutazione sulle competenze che lo studente ritiene che siano valorizzate dal capolavoro caricato

Informazioni sul capolavoro

TITOLO
DESCRIZIONE
ALLEGATI
MOTIVAZIONE

e-Portfolio - Autovalutazione

Lo studente, sulla base di quanto inserito nelle sezioni *Sviluppo delle competenze* e *Capolavoro*, autovaluta il livello raggiunto con riferimento alle 8 competenze chiave europee e tramite un Diagramma di Kiviat ha una restituzione grafica immediata.



e-Portfolio – Documenti

Gli studenti e le famiglie potranno visualizzare:

- il consiglio di orientamento, elaborato dal Consiglio di classe per il passaggio al secondo ciclo di istruzione
- la certificazione delle competenze, rilasciata dal Consiglio di classe
- il riepilogo dell'E-Portfolio e, a seguito dell'esame di Stato del secondo ciclo, il Curriculum dello studente, con la possibilità di scaricarli

Documenti

In questa sezione puoi trovare, quando disponibili, i seguenti documenti.

[Vai alla sezione](#) →



Consiglio di orientamento

Sarà disponibile nell'E-Portfolio a partire dalla s. 2024/2025



Certificazione delle competenze

Disponibile al termine dell'anno scolastico negli anni previsti dalla normativa



Curriculum dello studente

Disponibile una volta conseguito il diploma, a seguito dell'esame di Stato di secondo ciclo

