

5.3 REPORT MILANO 1

Giordana Mercuriali, Lorena Peccolo, Roberto Sanzeni

A- Risultati della ricerca

- Da dove siamo partiti / risultati attesi

L'oggetto della ricerca era l'elaborazione di criteri, indicatori e strumenti per la certificazione delle competenze

Risultati attesi:

- a) costruzione di compiti complessi per la rilevazione delle competenze al termine del ciclo di Scuola Secondaria;
 - b) formulazione di standard per la rilevazione delle competenze (Circoli didattici);
 - c) condivisione e sistematizzazione delle esperienze delle cinque Scuole come patrimonio comune da valorizzare e sviluppare.
- I processi attivati (cosa è stato fatto / problemi incontrati / punti forti – punti deboli)

Fasi di lavoro del gruppo

1. avvio e messa a fuoco della partecipazione al progetto e del compito del sottogruppo
2. pianificazione delle attività interne alla scuola e di gruppo;
3. raccolta dei materiali e monitoraggio in itinere;
4. confronto con l'esperto Vittorio Fabricatore
5. sistematizzazione e documentazione

Lavoro di singole scuole:

- organizzazione della propria area di elaborazione
- confronto con il gruppo di coordinamento
- formazione con l'esperto di alcune scuole
- produzione della propria documentazione

Metodologia di lavoro: organizzazione di un sistema di relazioni intercorrenti fra colleghi docenti-referenti-coordinatori territoriali-consulenti-gruppo regionale di progetto finalizzato alla ricerca/analisi/valutazione delle ipotesi di lavoro delle Scuole.

Monitoraggio. Confronto a livello di piccola rete su produzione dei lavori di ricerca, tempi e metodi di produzione dei lavori stessi, coinvolgimento e motivazione.

Modalità di ricaduta sulle Scuole:

1. sistema informativo al collegio docenti intorno agli aspetti evolutivi della ricerca;
2. coinvolgimento del gruppo interno quale sostegno della motivazione rispetto alle prospettive della ricerca (rielaborazione/valutazione dei contenuti);

Lo scambio di esperienze e di testimonianze tra le Scuole si è realizzato solo tra i componenti della gruppo di ricerca e non come testimonianza diretta tra colleghi docenti come era previsto.

Autovalutazione - problemi incontrati – punti di forza e criticità

La ricerca ha avuto molta riflessione e approfondimento a livello di gruppo ma poca elaborazione di “prodotti” comuni, mentre è alto il lavoro di produzione e sperimentazione a livello di singole scuole che è stato difficile sistematizzare in un quadro comune.

Un elemento che ha condizionato il lavoro di ricerca è stata la notevole incidenza di cambiamenti:

- le due referenti del coordinamento generale che avevano in carico il nostro gruppo hanno partecipato solo al primo incontro di avvio; ha coordinato il gruppo il dirigente di una delle scuole con forse inadeguato coordinamento con il gruppo centrale
- tra il primo anno e il secondo ci sono stati cambiamenti di dirigenti in 4 scuole su cinque si è tolta una scuola (Cassano) ed è subentrata una nuova (Vimodrone)
- hanno partecipato ai lavori solo due dirigenti su cinque con conseguente difficile connessione tra lavoro di ricerca e scuole; in particolare in un caso c'è stata solo la presenza di un referente e saltuaria; una scuola si è persa dal secondo anno; di fatto il gruppo ha operato con stabilità e continuità fin dall'inizio con un numero ristretto di scuole (due) e di operatori (tre)
- il prolungamento della ricerca da un lato ha dato più respiro alla elaborazione dei lavori, dall'altro ha reso più incidenti le problematiche connesse alle defezioni

I diversi piani di discussione non sono stati facili da coordinare: livello regionale - livello di gruppo
– livello di scuola

Sono stati punti di forza:

- la rilevanza della qualità e diversificazione del lavoro delle singole scuole che ha permesso un interessante scambio di esperienze e materiali; i materiali rappresentano un patrimonio che può essere meglio sistematizzato e utilizzato anche fuori dal gruppo di ricerca
- il confronto tra docenti motivati che ha arricchito il gruppo e ha permesso di uscire dalla referenzialità del proprio istituto

- la documentazione del percorso e della ricchezza del dibattito svolto che ha permesso di tenere aggregati i membri del gruppo pur nella difficoltà di essere sempre presenti tutti e che ha messo a disposizione delle scuole una vasta gamma di riferimenti culturali per la riflessione interna
- la rilevanza e attualità del tema scelto che ha permesso alle scuole di avere spazi di riflessione su argomenti venuti alla ribalta e all'urgenza di decisioni nei collegi sollevate da input ministeriali.

Modifiche rispetto alle aspettative

Volevamo costruire - definire di un modello di certificazione comune e invece abbiamo prodotto una trama - un orizzonte entro i quali le scuole si sono collocate e che costituiscono linee guida di prosecuzione del lavoro

Le parole della qualità enunciate sono nuclei di importante acquisizione del gruppo e dimostrano l'intensità della discussione e riflessione condotte che possono essere nodi di elaborazione del POF delle scuole riguardo alla progettazione e valutazione per competenze.

COSA E' DI QUALITA'

STANDARD: la scuola elabora accordi circa gli standard di competenza

esperienze	<ul style="list-style-type: none"> - Definizioni di rubriche di riferimento (vedi documenti delle scuole) - A livello di scuola problematizzazione su aree specifiche di apprendimento per trovare definizioni comuni di competenze e standard di competenza (es. per la certificazione della competenza dello scrivere: accordi circa le abilità e capacità sottese e definizione di livelli di competenza)
cosa ha prodotto	<p>Per i docenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Strumenti per la valutazione e certificazione ad uso interno degli istituti - Discussioni e riflessioni e ricerca di materiali; opportunità di sviluppo professionale ma anche criticità circa le richieste di uso di nuovi strumenti, di acquisizione di nuove conoscenze e competenze <p>Per gli alunni: nuovi strumenti di valutazione con cui misurarsi</p>
da dove si è	L'esigenza è nata dalla necessità di definire profili di alunno

partiti	<p>coerenti con il Piano dell'offerta formativa e di connettere giudizi di valutazione a profili prefigurati e attesi per renderli omogenei tra scuole - classi - discipline</p> <p>Si sono considerate le definizioni di standard già esistenti: esempi europei (PISA) ed esperienze nazionali</p>
perché	<p>Permette di</p> <ul style="list-style-type: none"> - prefigurare esiti attesi a cui orientare la progettazione - fondare la valutazione su riferimenti coerenti ed espliciti

VALUTAZIONE SIGNIFICATIVA: gli strumenti della valutazione sono calibrati con gli oggetti della valutazione

esperienze	<p>Messa in discussione degli strumenti di valutazione tradizionali con elaborazione di strumenti che fossero coerenti con l'oggetto della valutazione - certificazione (vedi documenti delle scuole)</p>
cosa ha prodotto	<p>In modo specifico per rispondere al problema, sono stati elaborati e sperimentati esempi di compiti complessi e di loro valutazione in prospettiva di certificazione di alcune competenze o di verifica di raggiungimento di standard</p> <p>Per gli alunni ha portato chiarezza su cosa e come sono valutati</p>
da dove si è partiti	<p>Dalla necessità di distinguere valutazione da certificazione e dalla necessità di considerare elementi valutativi di processo (quali dimensioni essenziali della competenza) e non solo di esiti.</p> <p>Dall'esigenza di individuare situazioni – prove che facessero emergere effettive competenze e di poter “certificare” e non “dichiarare” su base di opinioni non chiaramente fondate</p>
perché	<p>Consente di avere chiaro cosa si valuta, efficacia e coerenza dello strumento, avere chiari i criteri di riferimento di valutazione</p> <p>Consente di operare valutazione come opportunità di apprendimento e di autovalutazione (capisco meglio cosa so</p>

	e cosa non so) Dà funzionalità alla valutazione per l'insegnamento e viceversa
--	---

SETTING EDUCATIVO: cura del setting educativo in classe: gestione delle interazioni, dei tempi, dei materiali

esperienze	non si riferisce a esperienze specifiche condotte all'interno della ricerca, ma a riflessioni e approfondimenti condotti in itinere; ogni scuola ha aperto o avviato nel proprio contesto esperienze di didattica laboratoriale; nello specifico della ricerca i compiti complessi sperimentati possono essere considerati un esempio particolare di efficace setting educativo che può fungere da modello
cosa ha prodotto	Per i docenti del gruppo di lavoro ha prodotto importanti confronti e stimoli al ripensamento della conduzione della lezione; a livello di scuola in alcuni consigli sono state condotte sperimentazioni connesse al compito complesso
da dove si è partiti	Dalla necessità di ricondurre l'attenzione a ciò che avviene in classe e di predisporre tutti i supporti necessari ai docenti per un setting educativo efficace di lezione; dal presupposto condiviso e fondamentale che si valuta ciò che si insegna e che quindi sia garantito l'insegnamento di aspetti di competenze che vengono poi rilevate.
perché	Consente l'"esplicito insegnamento" (assunzione di responsabilità del docente) di dimensioni rilevanti per lo sviluppo delle competenze: attivazione e collaborazione, atteggiamenti positivi, responsabilizzazione, autonomia, autoregolazione Consente di operare feed back tra insegnamento e apprendimento nello svolgimento operativo del processo

LAVORO SU DI SE': l'operare didattico è efficace come lavoro su di sé

esperienze	Come per il setting educativo non state svolte esperienze dirette, ma sono state condotte riflessioni e approfondimenti circa la concezione di competenza e la sua interpretazione nei contesti di insegnamento
cosa ha prodotto	Descrizioni delle concezioni di competenza e delle condizioni per il suo sviluppo. Distinzione del programmare per competenze e del valutare per competenze Per gli alunni questa dimensione porta importante ricaduta e opportunità
da dove si è partiti	Dalla necessità di chiarire all'interno del gruppo e delle scuole il significato di competenza e di cosa significhi assumerla nella definizione dei processi formativi. Dalla rilevanza da attribuire nel processo di apprendimento alle operazioni cognitive e alla meta cognizione (alunno attivo nel proprio processo di formazione)
perché	Lo sviluppo delle competenze non può non avere dimensioni metacognitive e di autonomia con azioni di confronto, autovalutazione e autoregolazione dei propri modi di imparare, con opportunità di rispecchiamento in cui l'alunno è in grado di vedere cosa sa e cosa sa operare.

AREA DELLE COMPETENZE DOCENTI: spazi in cui i docenti si interrogano sul loro lavoro

esperienze e cosa ha prodotto	La ricerca è stata grande opportunità di apprendimento per le persone che ci hanno partecipato ed è esempio di come si possa impostare l'elaborazione all'interno delle scuole sul tema della competenza - certificazione; ci si è resi conto che in più scuole è stato condotto nell'arco della ricerca e dell'ultimo anno in particolare importante lavoro di elaborazione. Sono state sperimentate modalità di condivisione tra il gruppo pensante e il resto del collegio docenti; si è reso evidente che lavorare in rete e poter utilizzare "esempi" di altre scuole è incentivante il lavoro e la ricaduta, sebbene
--------------------------------------	---

	non sia in automatico possibile trasferire strumenti e sistemi di progettazione e valutazione.
da dove si è partiti	<p>Dal confronto sulle esperienze già in atto nelle scuole e dalla costruzione di “esempi” utili alla messa in comune e al procedere nella elaborazione dato che molto spesso le scuole presentavano domande ancora aperte.</p> <p>Dal confronto con l’esperto per avere sistematizzazione e riduzione della complessità del campo di domande poste.</p>
perché	<p>E’ attraverso l’interrogazione che si possono trovare risposte e il rispecchiamento del docente con l’esperienza degli altri gli consente di leggere il proprio operato e di valutarlo.</p> <p>La dimensione collegiale è recuperabile in modo positivo se si fonda sulla diffusione delle buone pratiche, lo scambio e il confronto.</p>