



28  
December 2023

*Gaetano Domenici*  
In ricordo di Valeria Biasci 11  
(*In Memory of Valeria Biasci*)

*Gaetano Domenici*  
Editoriale / *Editorial*  
Istruzione e cultura come educazione alla «pace positiva» 17  
(*Education and Culture as Educating for a «Positive Peace»*)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

*Muhamad Taufik Hidayat - Wahid Hasim*  
Putting It off until Later: A Survey-Based Study 27  
on Academic Procrastination among Undergraduate Students  
(*Rimandarlo a dopo: uno studio basato su un'indagine  
sulla procrastinazione accademica tra gli studenti universitari*)

*Federico Batini - Irene Dora Maria Scierra - Francesco Vittori*  
Bullismo femminile: presentazione della ricerca quantitativa 39  
di un'indagine nazionale mixed-method  
(*Female Bullying: Presentation of the Quantitative Research of a National  
Mixed-Method Investigation*)

- Maryam Safara - Hamid Reza Koobestani - Mojtaba Salmabadi*  
The Role of Social Intelligence and Resilience in Explaining Students' Distress Tolerance: A Study during Covid-19 Pandemic 61  
*(Il ruolo dell'intelligenza sociale e della resilienza nello spiegare la tolleranza al disagio degli studenti: uno studio durante la pandemia di Covid-19)*
- Antonio Calvani - Antonio Marzano - Lorena Montesano  
Marta Pellegrini - Amalia Lavinia Rizzo - Marianna Traversetti  
Giuliano Vivanet*  
Improving Reading Comprehension and Summarising Skills in Primary School: A Quasi-Experimental Study 81  
*(Migliorare la comprensione del testo e le capacità di sintesi nella scuola primaria: uno studio quasi-sperimentale)*
- Francesco M. Melchiori - Sara Martucci - Calogero Lo Destro  
Guido Benvenuto*  
Hate Speech Recognition: The Role of Empathy and Awareness of Social Media Influence 101  
*(Riconoscimento dell'hate speech: il ruolo dell'empatia e della consapevolezza dell'influenza dei social media)*
- Stefano Scippo*  
Costruzione e validazione di uno strumento per misurare le pratiche educative Montessori nella scuola primaria italiana 117  
*(Construction and Validation of a Tool to Measure Montessori Educational Practices in the Italian Primary School)*
- Pietro Lucisano - Emanuela Botta*  
«Io e la scuola»: percezione di ansia e benessere degli studenti in ambiente scolastico 137  
*(«Me and the School»: Student Perception of Anxiety and Well-Being in the School Context)*
- Mujib Ubaidillah - Hartono - Putut Marwoto - Wiyanto  
Bambang Subali*  
How to Improve Critical Thinking in Physics Learning? A Systematic Literature Review 161  
*(Come migliorare il pensiero critico nell'apprendimento della fisica? Una revisione sistematica della letteratura)*
-

NOTE DI RICERCA  
RESEARCH NOTES

<i>Natalia Nieblas-Soto - Blanca Fraijo-Sing - César Tapia Fonllem Melanie Moreno-Barahona</i>	
Assessment and Integrated Model of Language Components: Implications for Basic and Special Education Services in Mexico	191
<i>(Valutazione e modello integrato di componenti del linguaggio: implicazioni per i servizi di educazione basica e speciale in Messico)</i>	
<i>Anna Maria Ciraci - Maria Vittoria Isidori Claudio Massimo Cortellesi</i>	
Valutare e certificare le competenze degli studenti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Un'indagine empirica nella scuola secondaria della Regione Abruzzo	207
<i>(Assess and Certify Students' Skills in Fulfilling the Compulsory Education. An Empirical Survey in Secondary School of the Abruzzo Region)</i>	
Author Guidelines	225



# Valutare e certificare le competenze degli studenti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione\*

## Un'indagine empirica nella scuola secondaria della Regione Abruzzo

Anna Maria Ciraci<sup>1</sup> - Maria Vittoria Isidori<sup>2</sup>  
Claudio Massimo Cortellesi<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)*

<sup>2</sup> *Università degli Studi dell'Aquila - Department of Human Studies (Italy)*

<sup>3</sup> *Dottore in Scienze Statistiche*

DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-028-cira>

[annamaria.ciraci@uniroma3.it](mailto:annamaria.ciraci@uniroma3.it)

[mariavittoria.isidori@univaq.it](mailto:mariavittoria.isidori@univaq.it)

[claudio.m.cortellesi@gmail.com](mailto:claudio.m.cortellesi@gmail.com)

---

### ASSESS AND CERTIFY STUDENTS' SKILLS IN FULFILLING THE COMPULSORY EDUCATION. AN EMPIRICAL SURVEY IN SECONDARY SCHOOL OF THE ABRUZZO REGION

#### ABSTRACT

*The article concerns the results of an empirical investigation relating to evaluation practices and opinions of secondary school teachers in the Abruzzo Region on the evaluation and certification of skills in fulfilling compulsory education. To collect information, a questionnaire was administered to a sample of 383 teachers. After an initial descriptive*

---

\* Il presente testo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori; in particolare A.M. Ciraci ha scritto i paragrafi 1.1, 1.2, 3.1; M.V. Isidori i paragrafi 1.3, 2; C.M. Cortellesi il paragrafo 3.2; il paragrafo 4 è stato scritto a tre mani da A.M. Ciraci, M.V. Isidori, C.M. Cortellesi.

*analysis, some contingency tables were produced from which some statistically significant connections emerged. The preliminary results of the study highlight good practices in the management of evaluation processes, such as the use of evaluation as a resource for learning, but still show a lack of awareness of the difference between learning and transversal citizenship skills and a poor mastery of docimological tools capable to grasp the complexity that characterizes skills.*

*Keywords:* Assessment tools; Certification of skills; Evaluation; Key competences for lifelong learning.

---

## 1. VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NELLA SCUOLA. IL PROBLEMA E GLI OBIETTIVI DELLA RICERCA

### 1.1. *La certificazione delle competenze*

Come si sa, in Italia la certificazione delle competenze in ambito scolastico è stata introdotta per la prima volta con il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* del 22 agosto 2007 n. 139. Nel 2010, con il DM n. 9, è stato introdotto nella scuola secondaria di secondo grado un *Modello di certificato*, unico sul territorio nazionale, riguardante le competenze di base e relativi livelli raggiunti dallo studente in relazione ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) previsti dal *Regolamento* e dal relativo *Documento tecnico*, in linea con la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Parlamento Europeo & Consiglio Europeo, 2006). In particolare, l'Allegato 2 al *Regolamento* indica le competenze chiave (definite nel *Regolamento* «di cittadinanza») che tutti i giovani devono possedere a sedici anni, indipendentemente dalla scuola che frequentano: *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.*

Con il DM 3 ottobre 2017, n. 742 la certificazione delle competenze diventa obbligatoria in Italia a partire dal primo ciclo di istruzione. In particolare, nell'art. 1, *Finalità della certificazione delle competenze*, si legge: comma 2. La certificazione descrive il progressivo sviluppo dei livelli delle competenze chiave e delle competenze di cittadinanza, a cui l'inte-

ro processo di insegnamento-apprendimento è mirato, anche sostenendo e orientando le alunne e gli alunni verso la scuola del secondo ciclo di istruzione; comma 3. La certificazione delle competenze descrive i risultati del processo formativo al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado, secondo una valutazione complessiva «in ordine alla capacità di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati».

## 1.2. *Valutazione delle competenze vs valutazione degli apprendimenti*

L'aspetto distintivo della certificazione rispetto alla valutazione degli apprendimenti consiste in un'assunzione di responsabilità collettiva. In altre parole, certificare significa che la responsabilità rispetto all'esito della valutazione non è più un fatto che riguarda solo l'alunno, o al più la sua famiglia, ma è una dichiarazione di persone professionalmente responsabili rispetto alla comunità (Ajello, 2011). Vi è, a questo punto, un nodo da sciogliere, legato anche alla ambiguità della normativa, ed è il rapporto tra valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze: qual è il nesso che si stabilisce tra i due atti? Probabilmente a monte c'è un equivoco: separare conoscenze, abilità e competenze, come se queste ultime fossero qualcosa di diverso e di aggiuntivo rispetto alle conoscenze e alle abilità. Questa visione si fonda probabilmente su un malinteso: credere che sviluppare competenze significhi in qualche modo rinunciare alle conoscenze disciplinari. Sviluppare competenze significa concepire le discipline in una diversa prospettiva, non come delle semplici ripartizioni del sapere, bensì sue articolazioni più complesse e dinamiche e valutare le competenze significa rilevare in quale misura gli studenti sanno *utilizzare i contenuti disciplinari* in situazioni nuove, complesse, imprevedibili (Ciraci, 2013). Questo aspetto è anche di tutta evidenza negli indicatori esplicativi dei livelli relativi all'acquisizione di competenze presenti nei modelli di certificazione allegati al DM 742/2017 che fanno riferimento alla applicazione delle conoscenze, alla capacità di risolvere problemi e di assumere decisioni consapevoli.

Nel dibattito internazionale sul tema, la questione centrale riguarda soprattutto la valutazione, in particolare la difficoltà di valutare oggetti «multidimensionali». Nei contesti reali di vita e di lavoro il saper agire competente è, infatti, il frutto di un insieme di dimensioni (Resnick, 1976; Heckman & Kautz, 2012, 2016; Mangano, 2014; Luzzatto *et al.*, 2015; Robasto, 2016) che risulta difficile scorporare l'una dall'altra. A differenza di gran parte delle conoscenze, le competenze presuppongono un loro uso in contesti dinamici e differenziati (Pellerey, 2017). Alcuni studiosi

hanno sostenuto che solo attraverso approcci qualitativi, in particolare di *peer reviewing* (Wiggins, 1993; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Zhang, 2012) sia possibile dare un peso a queste competenze, perché solo questi approcci permetterebbero di prendere in considerazione più variabili contemporaneamente e vederne l'uso nei contesti reali o simulati. Se, quindi, strumenti quantitativi come le prove strutturate possono essere maggiormente indicate per valutare una serie di conoscenze e competenze di natura strettamente disciplinare e direttamente collegabili ai curricoli scolastici, la tipologia delle prove «semistrutturate» (Domenici, 2005, 2009; Ciraci, 2015; Domenici & Ciraci, 2016) si presta meglio a valutare non solo la capacità di applicare le conoscenze caratterizzanti un determinato campo di studi, ma anche abilità mentali divergenti (linguistiche, di *problem solving*, decisionali e critiche) che, se pur perseguite all'interno delle singole discipline, consentendo un uso consapevole del sapere acquisito, concorrono alla promozione di schemi cognitivi specifici, capaci di adattarsi e rimodularsi nelle nuove situazioni e dunque destinati a permanere nel tempo. Quando si parla di «prove semistrutturate» ci si riferisce ad una tipologia di prove di verifica che presentano ben strutturata solo la parte che sollecita la manifestazione delle competenze da verificare, sono infatti prove a stimolo chiuso e risposta aperta. Questo tipo di prova richiede non già di scegliere, come per le prove strutturate, l'alternativa esatta tra quelle offerte, bensì di elaborare autonomamente le risposte, osservando, però, ben precisi vincoli prescrittivi indicati esplicitamente nella domanda. Così, mentre la valutazione tradizionale tende ad essere progettata per condurre a una risposta corretta o sbagliata, la valutazione delle competenze deve essere volta ad intercettare l'incidenza di contesti in trasformazione e rendere visibili i meccanismi critici e di ragionamento adottati nonché le strategie concettuali messe in atto per risolvere problemi complessi e mutevoli (Trincherò, 2013; Ciraci & Isidori, 2017; Biasi & Ciraci, 2019). Di conseguenza, una certificazione delle competenze non potrà mai semplicemente tradursi in una semplice traslazione della valutazione degli apprendimenti disciplinari, per giunta espressa in voti. Per altri studiosi, tuttavia, anche gli strumenti quantitativi potrebbero fornire dati sufficientemente robusti sull'impatto dei percorsi formativi in termini di sviluppo di competenze non disciplinari (Greiff *et al.*, 2016).

### 1.3. *Il problema e gli obiettivi della ricerca*

Nella prassi scolastica italiana emerge la difficoltà per gli insegnanti di allineare conoscenze disciplinari con skills sociali e trasversali (Isidori &

Traversetti, 2019), di conseguenza la difficoltà di procedere alla certificazione delle competenze a causa di una valutazione legata spesso ancora agli apprendimenti disciplinari e alla scarsa padronanza da parte degli insegnanti di una strumentazione docimologica articolata in grado di cogliere la complessità che caratterizza le competenze (Ciraci, 2019). A fronte di una forte apertura e legittimazione istituzionale di una *mission* educativa e formativa della scuola in termini di sviluppo di competenze di cittadinanza attiva da accompagnare alle conoscenze disciplinari, ancora le competenze appaiono agli insegnanti di difficile inquadramento sul piano teorico e didattico-valutativo (Biasi, Caggiano, & Ciraci, 2019).

Sulla base di queste constatazioni e considerazioni, al fine di trovare una soluzione al problema, si è ritenuto necessario partire dalla descrizione della attuale realtà scolastica. L'obiettivo della ricerca è stato quello di indagare come e in quale direzione si sta procedendo nella valutazione e nella certificazione delle competenze, in particolare nella scuola secondaria. Pertanto, si sono volute indagare prassi, strumenti, opinioni e difficoltà degli insegnanti nella valutazione e certificazione delle competenze al termine dell'istruzione obbligatoria. Nondimeno, siccome per valutare le competenze occorre una strumentazione docimologica articolata, fatta di prove di verifica in grado di cogliere la complessità che le caratterizza, si è ritenuto necessario indagare, in particolare, l'uso di strumenti valutativi che la ricerca e la pratica hanno evidenziato come validi ed efficaci nel rispondere a tali esigenze (*osservazioni sistematiche, prove di simulazione di problemi situati in contesti di vita reale, domande con risposte aperte, saggi brevi, prove di sintesi, colloqui strutturati, studi di caso, rapporti di laboratorio, rubriche di valutazione*).

## 2. CONTESTO, PARTECIPANTI, METODOLOGIA, STRUMENTI

### 2.1. *Contesto e partecipanti. Descrizione del campione*

Il contesto entro cui è stata condotta la ricerca è rappresentato dalle scuole secondarie di secondo grado della Regione Abruzzo. I partecipanti alla ricerca sono i docenti in servizio presso le classi seconde della scuola secondaria di secondo grado della Regione Abruzzo, tenute appunto a certificare le competenze nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Il 73,6% del campione è di genere femminile e il 26,4% è di genere maschile, il 33% di esso ha un'età compresa tra i 40 e i 50 anni. La maggior parte del campione

(41,9%) insegna negli Istituti tecnici, il 43,5% insegna presso i Licei e il 14,7 % negli Istituti professionali. Il 44,5 % insegna da meno di 5 anni, il 27,5% da oltre 15 anni, il 20,9% da 5 a 10 anni, il 7% da 11 a 15 anni. Il 60% del campione non ha mai insegnato nel sostegno, il 21,4% ha avuto esperienze in precedenza e il 18,3% insegna attualmente nel sostegno.

## 2.2. Metodologia

Le risposte al questionario sono state elaborate statisticamente per ottenere un database di dati strutturato per l'analisi descrittiva. Le colonne del database sono le variabili e corrispondono alle domande del questionario mentre le righe sono i profili di risposta alle diverse domande di ciascun partecipante. Per comprendere le risposte ottenute, per ciascuna domanda sono state realizzate delle tabelle delle frequenze di risposta, sia in valore assoluto sia come percentuale del totale rispondenti. Lo studio di queste tabelle unito alle conoscenze maturate in studi precedenti (Ciraci, 2019) ha portato a verificare come alcune variabili potessero discriminare i profili di risposta osservati e quindi fornire una spiegazione alla variabilità osservata nelle risposte. Ne sono state individuate tre:

- attività di insegnamento in qualità di docente per le attività di sostegno;
- anzianità di servizio;
- tipo di scuola in cui insegna attualmente.

Queste caratteristiche associate agli insegnanti sono state utilizzate come base per distinguere i profili di risposta alle altre domande e come chiave di spiegazione a queste differenze osservate. Per verificare l'esistenza di connessioni statisticamente significative è stato utilizzato il test del  $\chi^2$  (Leti, 2009) per le tabelle di contingenza.

## 2.3. Strumenti

Per indagare prassi, opinioni e difficoltà degli insegnanti è stato utilizzato un questionario, composto da domande con alternative di risposta pre-determinate, costituito da 2 sezioni<sup>2</sup>. Sezione 1. *Dati ascrittivi*: titolo di studio; anzianità di servizio nella scuola secondaria; attività di insegnamento in qualità di docente per le attività di sostegno; tipo di scuola in cui si

---

<sup>2</sup> Il questionario è stato costruito, e sottoposto a *try out*, da A.M. Ciraci e M.V. Isidori, prendendo come riferimento il Questionario CDVR per la rilevazione delle competenze didattiche, valutative e relazionali degli insegnanti (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2014).

presta servizio attualmente. Sezione 2. *Strategie valutative degli insegnanti*: processi valutativi; strumenti di verifica utilizzati per la valutazione degli apprendimenti; verifica delle competenze chiave di cittadinanza previste dal *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*; strumenti di verifica utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza; difficoltà incontrate nella rilevazione e valutazione delle competenze chiave di cittadinanza; prassi di certificazione delle competenze nella scuola in cui gli insegnanti intervistati prestano servizio. Il questionario, distribuito attraverso posta elettronica istituzionale dell'USR Abruzzo, è stato recapitato all'indirizzo istituzionale di tutti i docenti in servizio presso le scuole del territorio e compilato online su Google Moduli (Forms) da 383 insegnanti nel mese di maggio 2023. Al fine di mitigare alcune distorsioni del test, come l'effetto acquiescenza o l'effetto di desiderabilità sociale, i questionari sono stati anonimi e auto compilati.

### 3. PRIMI RISULTATI E PRINCIPALI EVIDENZE

#### 3.1. *Analisi dei dati descrittivi*

- *Processi valutativi*. Emerge soprattutto l'importanza (*Molto & Moltissimo*) che gli insegnanti attribuiscono al *feedback formativo* (81,7%) e alle *verifiche di tipo formativo* (57%). Sono molto interessanti i dati sulla *definizione in anticipo degli obiettivi degli strumenti valutativi* (73,8%) e sul frequente uso della valutazione come risorsa *per la riprogettazione dei percorsi didattici* (68,8%). Riguardo all'autovalutazione a fini orientativi la utilizza (*Molto & Moltissimo*) più della metà degli insegnanti (55,6%).
- *Strumenti di verifica utilizzati o ritenuti utili per la valutazione degli apprendimenti*. Un'altra evidenza molto interessante, e piuttosto inaspettata, è data dal fatto che più della metà degli insegnanti dichiara di utilizzare maggiormente (*Molto & Moltissimo*) per valutare gli apprendimenti le *osservazioni sistematiche* (57,1%), anche se le *prove oggettive* sono ancora molto utilizzate (51,3%). Risultano impiegate da più della metà degli insegnanti le *prove di simulazione di problemi situati in contesti di vita reale* (51,1%), le *domande con risposte aperte brevi* (50,8%) e i *colloqui strutturati* (50,5%). Anche le *interrogazioni tradizionali*, però, sono ancora molto usate (47,1%), meno i *temi tradizionali* (21,2%). Mediamente utilizzati sono i *rapporti di laboratorio* (36,9%) e le *rubriche di valutazione* (32,5%). Inoltre, sono poco utilizzati gli *studi di caso* (30,6%), probabil-

mente perché questa tipologia si pone nella stessa prospettiva valutativa delle *prove di simulazione di problemi situati in contesti di vita reale*, e le *prove di sintesi* (24,9%). Emerge, infine, che un'alternativa al tema tradizionale, come il *saggio breve*, è poco utilizzata (18,6%).

- *Verifica delle competenze chiave di cittadinanza previste dal Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*. La maggior parte degli insegnanti dichiara di valutare regolarmente tutte le competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria previste dal *Regolamento*. Interessante notare che la competenza chiave maggiormente verificata (*Molto & Moltissimo*) è quella di *lavorare in gruppo* (76,2%).
- *Strumenti di verifica utilizzati o ritenuti utili per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza previste dal Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*. Riguardo agli strumenti per valutare le competenze chiave di cittadinanza gli insegnanti dichiarano di utilizzare (*Molto & Moltissimo*) le *prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale* (62,9%) e le *osservazioni sistematiche* (60,7%). Va evidenziato un dato importante: per la verifica delle competenze trasversali vengono utilizzate in misura minore rispetto alla verifica degli apprendimenti disciplinari le prove tradizionali, *interrogazioni* (31,1%) e *temi* (20,7%), e le stesse *prove oggettive* che passano dal 51,3% al 44%.
- *Difficoltà incontrate nella rilevazione e valutazione delle competenze chiave di cittadinanza*. Circa la metà degli insegnanti dichiara che le ragioni che possono rendere difficile rilevare e valutare le competenze chiave di cittadinanza si legano (*Molto & Moltissimo*) soprattutto alle seguenti difficoltà: *manca di standard condivisi* (49,5%), *manca allineamento tra gli obiettivi in termini di competenze previsti dal modello di certificazione ministeriale con quelli delle discipline* (41,2%), *presenza di modelli didattico-curricolari prevalentemente orientati ai contenuti* (40%), *collaborazione con i docenti delle altre discipline* (37,4%), *definizione dei criteri di correzione: indicatori, scale di misura e punteggi* (35,9%), *integrazione tra valutazione degli apprendimenti disciplinari e valutazione delle competenze* (32%).
- *Le prassi di certificazione delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione*. Come ci si aspettava, emerge che la valutazione delle competenze di base e dei relativi livelli raggiunti ai fini dalla certificazione delle competenze viene effettuata *utilizzando tutte le valutazioni fatte nel corso dell'anno dai singoli docenti nella loro disciplina* (45,8%) o *trasformando direttamente in livelli di competenza i voti delle singole discipline* (38,7%).

### 3.2. Analisi dei dati. Correlazioni. Tabelle di contingenza

Come descritto precedentemente sono state individuate ed utilizzate tre caratteristiche significative per profilare gli insegnanti del campione:

1. attività di insegnamento in qualità di docente per le attività di sostegno;
2. anzianità di servizio;
3. tipo di scuola in cui insegna attualmente.

La scelta di queste caratteristiche, inserite nel questionario come dati ascrittivi, era ipotizzata già in fase di progettazione dello studio basata su ricerche precedenti (Ciraci, 2019), ed è stata verificata e confermata dalla distribuzione osservata delle risposte. Le tre caratteristiche individuate sono state utilizzate come base per esaminare i profili di risposta e verificare l'esistenza di connessioni statisticamente significative attraverso il test del  $\chi^2$  per le tabelle di contingenza. Di seguito le connessioni statisticamente significative di maggior interesse sono evidenziate da un ovale rosso.

Si precisa che, anche se non si può parlare di correlazione in senso stretto in quanto la correlazione si calcola tra due distribuzioni numeriche, l'uso del termine correlazione deve qui essere inteso in senso ampio come connessione, dipendenza, legame tra variabili di qualsiasi tipo. Infatti, si fa riferimento al test del  $\chi^2$  per tabelle di contingenza che evidenzia la 'connessione' tra due distribuzioni di frequenza.

#### 1. Attività di insegnamento in qualità di docente per le attività di sostegno

L'esperienza sul sostegno mostra una connessione significativa con un maggiore utilizzo delle prove oggettive (Fig. 1).

Domanda: *Quanto utilizza le prove oggettive per la verifica degli apprendimenti dei suoi allievi?*

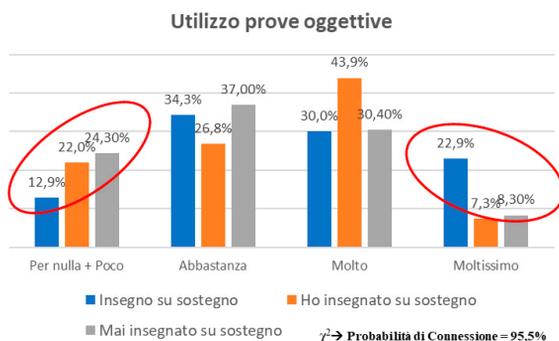


Figura 1. – Utilizzo di prove oggettive.

## 2. Anzianità di servizio

L'anzianità di servizio è correlata all'utilizzo di strumenti tradizionali per la verifica degli apprendimenti. Gli insegnanti con oltre 5 anni di servizio si caratterizzano per essere relativamente numerosi tra coloro che utilizzano le interrogazioni tradizionali in contrapposizione con gli insegnanti con meno di 5 anni di servizio che sono relativamente più numerosi tra coloro che non usano le *interrogazioni tradizionali* (Fig. 2).

Domanda: *Quali strumenti utilizza per la verifica degli apprendimenti dei suoi allievi?*

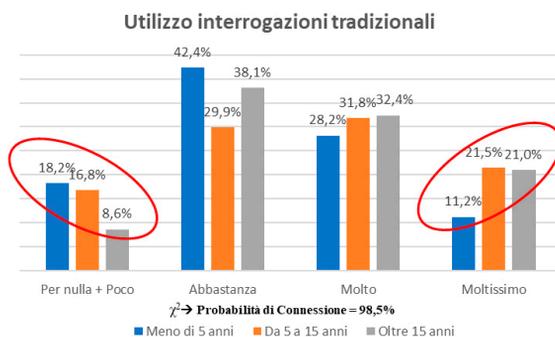


Figura 2. – Utilizzo delle interrogazioni tradizionali nella verifica degli apprendimenti.

Al contrario, i *rapporti di laboratorio*, come anche l'utilizzo delle *rubriche di valutazione*, strumenti innovativi il cui utilizzo è meno diffuso in assoluto, sono relativamente più usati dai docenti con meno di 5 anni di servizio di quanto non lo siano dai docenti con oltre 15 anni di anzianità di servizio (Figg. 3-4).

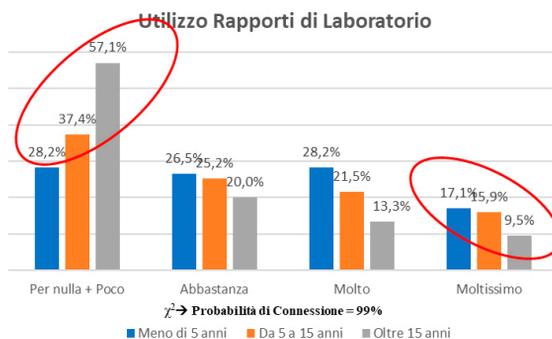


Figura 3. – Utilizzo dei rapporti di laboratorio nella verifica degli apprendimenti.

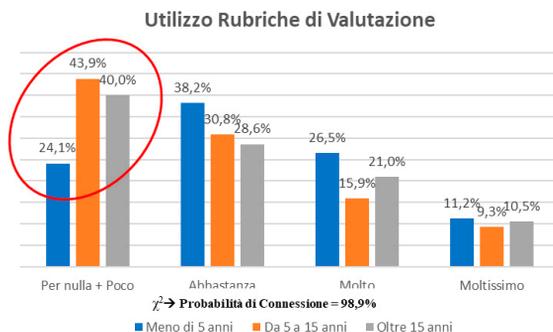


Figura 4. – Utilizzo delle rubriche di valutazione nella verifica degli apprendimenti.

Per quanto riguarda, invece, la valutazione delle competenze trasversali di cittadinanza, il campione risponde in maggioranza di non usare i *temi tradizionali*. Tra la minoranza che li utilizza *moltissimo* si evidenzia la quota dei docenti con oltre 15 anni di servizio (Fig. 5).

Domanda: *Quali strumenti utilizza per valutare le competenze trasversali di cittadinanza?*

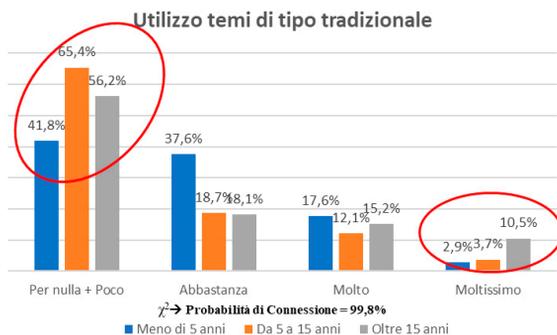


Figura 5. – Utilizzo dei temi tradizionali per valutare le competenze trasversali di cittadinanza.

Anche i *rapporti di laboratorio* sono più usati nel contesto di verifica delle competenze trasversali di cittadinanza sebbene i *Molto + Abbastanza* raggiungano appena il 40% del campione. Pure in questo contesto, comunque, gli insegnanti con un maggior numero di anni di servizio utilizzano di meno questo strumento (Fig. 6).

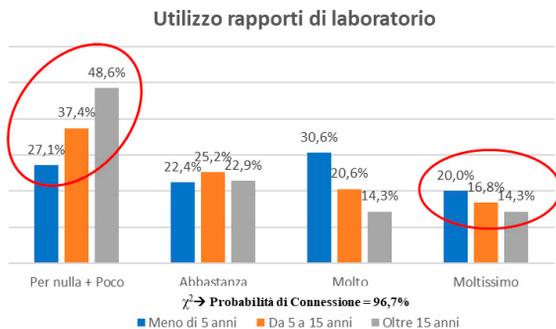


Figura 6. – Utilizzo dei rapporti di laboratorio per valutare le competenze trasversali di cittadinanza.

Infine, anche relativamente alla prassi di trasformare i voti riferiti agli apprendimenti disciplinari in livelli di competenza emerge una correlazione con l'anzianità di servizio. Il test restituisce una connessione di tipo statistico ad un livello di confidenza del 99,6%. Tra chi frequentemente (*Moltissimo*) trasforma i voti negli apprendimenti in livelli di competenza sono pochi, intorno al 10%, quelli che hanno meno di 15 anni di servizio ma la percentuale diventa più del doppio (23%) per gli insegnanti con maggiore anzianità di servizio (Fig. 7).

Domanda: *Nel suo Istituto come viene realizzata la valutazione delle competenze di base e dei relativi livelli raggiunti ai fini dalla certificazione delle competenze acquisite?*

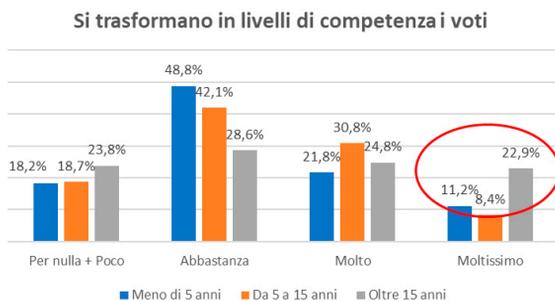


Figura 7. – Trasformazione dei voti negli apprendimenti in livelli di competenza.

### 3. Tipo di scuola in cui insegna attualmente

Il campione ha una struttura così ripartita:

Istituto tecnico → 70 risp.

Istituto professionale → 82 risp.

Liceo → 230 risp.

Questa concentrazione su un gruppo rende meno facile individuare connessioni di tipo statistico ma alcune evidenze sono emerse.

Nei Licei, dove è superiore la presenza di insegnanti con maggiore esperienza, si utilizzano di più strumenti tradizionali e meno gli altri strumenti più innovativi per valutare le competenze trasversali di cittadinanza (Figg. 8-10).

Domanda: *Quali strumenti utilizza per valutare le competenze trasversali di cittadinanza?*

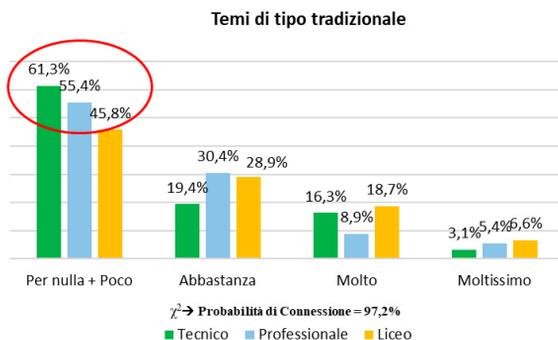


Figura 8. – Utilizzo dei temi tradizionali per valutare le competenze trasversali di cittadinanza.

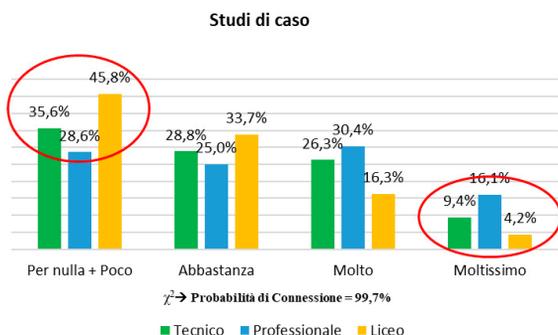


Figura 9. – Utilizzo di studi di caso per valutare le competenze trasversali di cittadinanza.

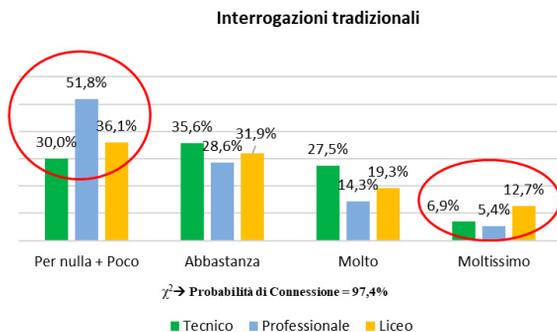


Figura 10. – Utilizzo di interrogazioni tradizionali per valutare le competenze trasversali di cittadinanza.

#### 4. COMMENTI E CONCLUSIONI

I risultati dello studio evidenziano buone prassi nella gestione dei processi valutativi, come l'uso della valutazione come risorsa per l'apprendimento e per la didattica: la maggior parte degli insegnanti attribuisce molta importanza al *feedback formativo*, all'uso dell'*autovalutazione a fini orientativi*, alle *verifiche di tipo formativo*, alla *definizione in anticipo degli obiettivi degli strumenti valutativi* e, soprattutto, all'uso della valutazione come risorsa per la *riprogettazione dei percorsi didattici*.

Nello stesso tempo la maggior parte degli insegnanti mostra ancora una scarsa consapevolezza della differenza tra apprendimenti e competenze trasversali di cittadinanza, scarsa consapevolezza che si manifesta nella prassi di trasformare i voti riferiti agli apprendimenti disciplinari in livelli di competenze, nonché una scarsa padronanza di strumenti docimologici in grado di cogliere la complessità che caratterizza le competenze, scarsa padronanza che si evince dal preferire, per la loro rilevazione, strumenti di verifica tradizionali e prove oggettive rispetto ad altri strumenti valutativi che la ricerca e la pratica hanno evidenziato come validi ed efficaci nel rispondere a tali esigenze.

Il quadro che risulta dall'analisi di alcune connessioni statisticamente significative vede una correlazione tra anzianità di servizio e maggiore utilizzazione sia per la valutazione degli apprendimenti che per la valutazione delle competenze di strumenti di verifica tradizionali rispetto ad altri strumenti più innovativi. Anche la prassi di trasformare i voti riferiti agli apprendimenti disciplinari in livelli di competenze si trova proprio nel

*cluster* di insegnanti senior. Va segnalato inoltre che i gruppi che si sono distinti per un utilizzo più frequente di strumenti ed attività funzionali alla valutazione e certificazione delle competenze hanno in comune la appartenenza ad istituti tecnici e professionali mentre nei licei, dove maggiore è la presenza di insegnanti con maggiore anzianità di servizio, si utilizzano di più strumenti tradizionali.

In generale, quello che affiora dallo studio, ancora una volta, è la discrasia fra valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze. Superare questa 'cattiva mescolanza' che continua a trasmettere un'idea di apprendimento come trasferimento di conoscenze, chiaramente obsoleta e inefficace e che ha in più il difetto di separare l'acquisizione delle conoscenze dal loro uso, richiede un grande investimento di politica scolastica in termini di impianto disciplinare, didattico, valutativo. La certificazione delle competenze «non costituisce un mero adempimento burocratico, ma va colta come occasione per ripensare l'intera prassi didattica e valutativa al fine di spostare sempre di più l'attenzione sulla maturazione di competenze efficaci che possano sostenere l'alunno nel proseguimento dei suoi studi e nella vita adulta» (MIUR, 2015).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ajello, A. M. (2011). Le competenze e il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale. *Scuola democratica*, n.s. 2, 98-105.
- Biasi, V., Caggiano, V., & Ciraci, A. M. (2019). Soft Skills degli insegnanti. Verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana / Soft Skills of teachers. Towards a new field of research and training. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 92-103.
- Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2019). Processi cognitivi e dimensioni affettivo-relazionali nella didattica digitale. La simulazione di contesti reali per lo sviluppo del pensiero critico e creativo. In M. Margottini & C. La Rocca (a cura di), *E-learning per l'istruzione superiore* (pp. 164-191). Milano: FrancoAngeli.
- Ciraci, A. M. (2013). La sfida delle competenze per una scuola inclusiva. In L. Chiappetta Cajola & A. M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Ciraci, A. M. (2015). Didattica, valutazione e certificazione delle competenze nel sistema formativo. Elementi chiave per l'inclusione e l'equità sociale. In L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento* (pp. 135-164). Roma: Anicia.
- Ciraci, A. M. (2019). Le competenze valutative. Un'indagine empirica su prassi e opinioni degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Regione

- Lazio / Evaluation skills. An empirical survey on the practices and opinions of primary and middle school teachers of the Lazio Region. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 20, 175-200.
- Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi. Un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno / Inclusive teachers. An empirical survey on teachers training for special educational needs. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 16, 207-234.
- Domenici, G. (a cura di). (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: Utet.
- Domenici, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2014). Evaluation of teaching and relational competencies for a flexible integrated didactic strategy: The CDVR Questionnaire. *Revista Congreso Universidad*, 3(1), 1-15.
- Domenici, G., & Ciraci, A. M. (2016). Competencias y procesos de evaluación. Pruebas de verificación semiestructuradas. In *Memorias. Universidad 2016. 10mo Congreso Internacional de Educación Superior*, CD-Rom (PED 291 - pp. 1826-1835). Havana (Cuba): Edited by Universidad.
- Greiff, S., Niepel, C., Scherer, R., & Martin, R. (2016). Understanding students' performance in a computer-based assessment of complex problem solving: An analysis of behavioral data from computer-generated log files. *Computers in Human Behavior*, 61, 36-46.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: il Mulino.
- Isidori, M. V., & Traversetti, M. (2019). La formazione degli insegnanti come azione di sistema per lo sviluppo sostenibile. In M. V. Isidori (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 58-81). Milano: FrancoAngeli.
- Leti, G. (2009). *Statistica descrittiva*. Bologna: il Mulino.
- Luzzatto, G., Moscati, R., Mangano, S., & Pieri, M. T. (2015). *Le competenze trasversali nell'impianto didattico dei Corsi di Studio. I risultati di un questionario rivolto ai Responsabili dei Corsi di Laurea e di Laurea Magistrale*. CARED.  
<http://www.dafist.unige.it/wp-content/uploads/2015/09/Risultatiquestionariocompetenze.pdf>
- Mangano, S. (2014). *Un confronto tra ricercatori e mondo del lavoro sulle competenze trasversali dei laureati*.  
<http://www.fondazioneagnelli.it/>

- MIUR (2015). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*. Ufficio stampa, 17 febbraio.  
<http://www.istruzione.it/comunicati/focus170215.html>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Parlamento Europeo & Consiglio Europeo (2006). Raccomandazione. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. L 394/10. IT. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, 30/12/2006 (2006/962/CE).  
<http://eur-lex.europa.eu/>
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP - Centro Nazionale Opere Salesiane.
- Resnick, L. B. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving: The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robasto, D. (2016). Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell'autovalutazione scolastica. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 16(2).
- Trincherò, R. (2013). *Costruire, valutare e certificare competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zhang, A. (2012). Peer assessment of soft skills and hard skills. *Journal of Information Technology Education: Research*, 11, 155-168.

## RIASSUNTO

*L'articolo concerne gli esiti di una indagine empirica relativa a prassi valutative e opinioni degli insegnanti della scuola secondaria della Regione Abruzzo su valutazione e certificazione delle competenze nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Per raccogliere le informazioni è stato somministrato un questionario a un campione di 383 insegnanti. Dopo una prima analisi di tipo descrittivo, si sono prodotte diverse tabelle di contingenza da cui emergono alcune connessioni statisticamente significative. I risultati preliminari dello studio evidenziano buone prassi nella gestione dei processi valutativi, come l'uso della valutazione come risorsa per l'apprendimento, ma mostrano ancora una scarsa consapevolezza della differenza tra apprendimenti e competenze trasversali di cittadinanza e una scarsa padronanza di strumenti docimologici in grado di cogliere la complessità che caratterizza le competenze.*

*Parole chiave:* Certificazione delle competenze; Competenze chiave per l'apprendimento permanente; Strumenti valutativi; Valutazione.

Copyright (©) 2023 Anna Maria Ciraci, Maria Vittoria Isidori,  
Claudio Massimo Cortellesi  
Editorial format and graphical layout: copyright (©) LED Edizioni Universitarie



This work is licensed under a Creative Commons  
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

*How to cite this paper:* Ciraci, A. M., Isidori, M. V., & Cortellesi, C. M. (2023). Valutare e certificare le competenze degli studenti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Un'indagine empirica nella scuola secondaria della Regione Abruzzo [Assess and certify students' skills in fulfilling the compulsory education. An empirical survey in secondary school of the Abruzzo Region]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 28, 207-224. <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-028-cira>