



# Assessment of Transversal Competencies

Policy and Practice in the Asia-Pacific Region



## Valutazione delle Competenze Trasversali

Politiche di indirizzo e Pratiche nella regione Pacifico-Asiatica

**Esther Care e Rebekah Luo**

Traduzione a cura di Simona Candeli e Roberta Signorino

Published in 2016 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7,  
place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France,

and

UNESCO Bangkok Office

© UNESCO 2016

ISBN: 978-92-9223-562-8 (print version)

ISBN: 978-92-9223-563-5 (electronic version)



This publication is available in Open Access under the Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) license (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). By using the content of this publication, the users accept to be bound by the terms of use of the UNESCO Open Access Repository (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

The designations employed and the presentation of material throughout this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO concerning the legal status of any country, territory, city or area or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries.

The ideas and opinions expressed in this publication are those of the authors; they are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Editor: Aliénor Salmon

Cover Design: Kathleen Sullivan and Warren Field

Layout: Warren Field

Graphics: Kathleen Sullivan

TH/IQE/C3/16/066-1000



## Indice

<b>Prefazione</b> .....	2
<b>Riconoscimenti</b> .....	4
<b>Abstract</b> .....	5
<b>1 Introduzione</b> .....	8
<b>2 Contesto</b> .....	9
<b>3 Metodo</b> .....	13
<b>4 Dati emersi</b> .....	20
<b>5 Difficoltà nell'implementazione della VCT</b> .....	46
<b>6 Discussione</b> .....	52
<b>7 Raccomandazioni</b> .....	55
<b>8 Conclusioni</b> .....	58



## **Prefazione**

A livello globale c'è un riconoscimento crescente della rilevanza dello sviluppo delle competenze trasversali nell'istruzione. Sebbene da tempo e da più parti si sostiene l'importanza delle competenze per quello che riguarda la forza lavoro, solo in tempi relativamente recenti appelli per il loro sviluppo sono passati da un atteggiamento fortemente vocazionale (Brewer 2013) ad uno formativo per quello che riguarda sia prospettive di vita che lavorative (Pellegrino e Hilton 2014). Ci sono molti modelli che descrivono le abilità o le competenze richieste dal mondo del 21esimo secolo (Binkley et al., 2012; Lippman et al., 2015; Delors et al., 1996; Gordon et al., 2009), e nel fare ciò si evidenziano spiccate caratteristiche comuni. Queste includono descrizioni di come le persone pensano, agiscono, usano strumenti e interagiscono. Il sistema di riferimento per le competenze trasversali usato in questo studio deriva dagli studi effettuati dalla Rete di Istituti di Ricerca Pedagogica Pacifico-Asiatica (ERI-Net), che è ospitata dall'UNESCO di Bangkok.

Gli educatori, non solo nella regione Pacifico-Asiatica, ma globalmente, sono alle prese con le sfide e la promessa di sostenere gli studenti nello sviluppare competenze trasversali. L'entusiasmo per il loro inserimento nell'istruzione formale abbonda, come pure le riserve. In questi primi giorni di cambiamento, l'entusiasmo viene messo alla prova dal bisogno di esplorare e di identificare i metodi e le strategie che consentiranno ai giovani di oggi di laurearsi con una istruzione di base 'equipaggiata' in un modo migliore per affrontare la vita ed il lavoro.

Tale studio esplora le convinzioni e le conoscenze degli educatori in merito alla valutazione delle competenze trasversali come pure le pratiche di supporto ad esse associate in nove paesi/giurisdizioni nella regione Pacifico-Asiatica, insieme alle sfide e alle questioni che loro affrontano.

Con i grandi cambiamenti negli obiettivi educativi in tutti i paesi, come interpretano il loro ruolo gli agenti che contribuiscono al curriculum, alla pedagogia e alla valutazione? Mentre i paesi si muovono sempre più decisamente ed in modo sempre più esplicito verso un ampliamento dei loro curricula, come adeguano gli educatori non solo le pratiche pedagogiche ma anche gli approcci alla valutazione a tali innovazioni?

Si discute spesso di valutazione sebbene sia una entità separata dalla insegnamento. Affinchè la valutazione formativa sia funzionale è necessario capire la sua interdipendenza con i suoi partners: il curriculum e la pedagogia. La valutazione fornisce non solo informazioni al sistema, alla scuola e al docente, come pure allo studente e al genitore, ma rispecchia anche gli obiettivi educativi, così come fanno l'offerta formativa e la pedagogia. Come quegli obiettivi influenzano il contenuto del curriculum e come viene insegnato, nello stesso modo tali obiettivi influenzano la valutazione, e i metodi e gli stili che essa dovrebbe acquisire ed applicare.

L'introduzione di competenze trasversali nei sistemi educativi richiede un cambiamento di pensiero che investe il 'come' noi insegniamo e il 'come' apprendono gli studenti. La valutazione può aiutare tale cambiamento o inibirlo. Gli educatori stanno considerando gli approcci di apprendimento attivo come maggiormente adatti allo

sviluppo di competenze ed abilità; l'offerta formativa sta venendo riformulata nell'ottica di richiedere dimostrazione della comprensione ed applicazione della conoscenza; e i metodi di valutazione necessitano di essere progettati per sostenere tali pratiche.

Questo resoconto segue un lavoro precedente sulle competenze trasversali avviato da ERI-Net. Tale report ha dimostrato la prevalenza di tali competenze nei modelli di riferimento delle linee d'indirizzo dei paesi interessati e la loro manifestazione nelle pratiche dei docenti. In tale report i nove paesi/giurisdizioni Pacifico-Asiatiche descrivono come attualmente i loro sistemi educativi considerino le implicazioni della valutazione di questi fenomeni. Il report fornisce informazioni preziose sia attraverso le regioni che all'interno di paesi/giurisdizioni sulle quali riflettere in quanto le competenze trasversali vengono sempre più rappresentate negli obiettivi nazionali. Il resoconto è focalizzato sulle strutture e la comprensione che sono richieste per sostenere la valutazione delle competenze trasversali, piuttosto che su esempi di valutazioni specifiche. Le domande si sono concentrate su:

- come gli insegnanti possono essere supportati per valutare tali competenze;
- se viene fornita una guida per sostenere l'armonizzazione della valutazione con il curriculum e la pedagogia;
- e se la valutazione di tali competenze venga considerata importante.

Sono state campionate e comparate le opinioni della direzione centrale dell'istruzione, dei dirigenti scolastici e degli insegnanti per tracciare un quadro di quanta strada abbia fatto in questi paesi/giurisdizioni l'implementazione della valutazione delle competenze.

Ci sono pochissimi strumenti basati sulla ricerca che indicano risposte innovative alle richieste di VCT per un utilizzo in ambienti educativi. Sebbene ci siano stati sforzi intensivi per valutare competenze come il problem solving (OECD PISA), il problem solving collaborativo (Griffin e Care, 2015), e le abilità connesse alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ECDL, 2016; Claro et al., 2012; Fraillon et al., 2014) in grande scala per il settore educativo, altre competenze non hanno ricevuto tale attenzione globale. La maggioranza dei tentativi di misurazione interessati alle più 'sociali' delle competenze trasversali come la comunicazione, la socialità, l'autodisciplina, eccetera, hanno avuto luogo in ambito psicologico. Altre come le competenze organizzative, la collaborazione, ed il lavoro di squadra hanno avuto luogo negli ambiti delle risorse umane o psicologico organizzativi. Tali tentativi di misurazione si sono principalmente concentrati sulla diagnosi o sulla 'scrittura' di pratiche professionali o di interazione, piuttosto che sull' adottare un approccio educativo o evolutivo. I tentativi di misurazione interessati alle competenze trasversali più 'cognitive', come il problem solving, sono più numerosi, avendo esplorato modelli operativi (Polya, 1973), come pure il grado in cui l'insegnamento di procedimenti di problem solving fa considerazioni di carattere generale, oltre il contesto immediato, e si adatta ad altre applicazioni. Non sono evidenti applicazioni in larga scala di valutazione di problem solving per il curriculum trasversale.



Le CT attingono da concetti psico-educativi, da pubblicazioni e dalla pratica. Questa è parte della sfida/difficoltà per i sistemi educativi - come indirizzare l'insegnamento e la valutazione di competenze che fino a questo momento sono esistite in programmi specializzati o in aree cliniche piuttosto che nelle politiche educative di base. Le conclusioni di questo report mettono in luce tale sfida.

Gwang-Jo Kim Director

## **Riconoscimenti**

Questo resoconto è il risultato di uno studio regionale collaborativo sulla VCT in nove paesi/giurisdizioni della regione Pacifico-Asiatica, condotto sotto il patronato della Rete sul Monitoraggio della Qualità dell'Istruzione nella regione Pacifico-Asiatica (NEQMAP), una rete regionale coordinata dall'Unesco di Bangkok. Vorremmo ringraziare i seguenti paesi ricercatori che hanno reso possibile questo studio attraverso la conduzione di ricerche e la produzione di resoconti su casi studio nazionali: Australia: Stanley Rabinowitz dell' Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA); Hong Kong (Cina): Samuel Kai-Wah Chu della University di Hong Kong; India: Jyoti Bawane dell' Indian Institute of Education (IIE); Malaysia: Lei Mee Thien and Dominador Dizon Mangao of the Southeast Asian Ministers of Education Organisation Regional Centre for Education in Science and Mathematics (SEAMEO RECSAM); Mongolia: Khishigbayar Badamsambuu and Otgonbaatar Khajidmaa of the Institute of Education Research, and Munkhjargal Davaasuren and Amarjargal Adyasuren of the Mongolian State University of Education; Philippines: Marie Therese A.P. Bustos, and Joedal Jan A. Marabe of the Assessment, Curriculum and Technology Research Centre (ACTRC), Republic of Korea: Insuk Kim del Korea Institute for Curriculum and Education (KICE); Thailand: Pumsaran Tongliemnak of the Ministry of Education, and Viet Nam: una squadra di ricerca guidata da Minh Duc Nguyen of the Vietnam Institute of Educational Sciences (VNIES).

I nostri sinceri ringraziamenti ai direttori, ai dirigenti scolastici e agli insegnanti, ricercatori e specialisti dell'educazione che hanno fornito informazioni e partecipato alle interviste, questionari e alle discussioni di gruppo per questo studio. Ringraziamenti speciali vanno alle scuole e ai docenti che hanno consentito ai ricercatori di osservare le loro classi.

Questo resoconto di sintesi regionale è stato scritto da Esther Care dell'Università di Melbourne e Brookings Institution, e da Rebecca Luo dell'Università di Melbourne, basato sui reports e dati preparati dai ricercatori dei paesi sopra menzionati.

Il resoconto è stato preparato sotto la supervisione generale di Ramya Vivekanandan della Sezione per l'Istruzione Inclusiva di Qualità presso l'UNESCO di Bangkok, che ospita la segreteria del NEQMAP. Tserennadmid Nyamkhuu ha avuto un ruolo importante nella concettualizzazione e coordinamento del progetto, mentre l'assistenza amministrativa è stata fornita da Thanattiya Potimu and Ratchakorn Kulsawet. Il report ha anche



beneficiario dei preziosi contributi e supporto alle ricerche dal precedente staff e dagli interni dell'Unesco di Bangkok, esattamente Antony Tam, Ryoko Suzuki and Kohei Yamada. Il report è stato redatto da Aliénor Salmon, con supporto addizionale per la correzione delle bozze da parte di Kathleen Sullivan. Warren Field e Kathleen Sullivan sono riconosciuti con gratitudine rispettivamente per il design e la grafica.

Vorremmo anche estendere il nostro apprezzamento sincero al gruppo esterno di revisione inter pares (peer review), esattamente Connie K. Chung della Harvard Graduate School of Education, Joshua Muskin di Geneva Global, Helyn Kim del Brookings Institution, e Deepika Sharma della Learning Links Foundation, come pure alla squadra di revisione dell' UNESCO Bangkok, esattamente Maki Hayashikawa, Satoko Yano, Jongwhi Park, e Ramya Vivekanandan. The ricerca e la produzione di questo studio, sono stati resi possibili attraverso il sostegno finanziario da parte della Global Partnership for Education (GPE) e dal Governo della Malesia per mezzo del Malaysia Funds-in-Trust (MFIT), sotto il Programma di Cooperazione Malesia-UNESCO (MUCP).

Acronimi

**CT:** Competenze Trasversali

**VCT:** Valutazione delle Competenze Trasversali

**PA:** Pacifico-Asiatica

## **Abstract**

Questa relazione attinge da resoconti di nove paesi/giurisdizioni partecipanti appartenenti alla regione Pacifico-Asiatica: Australia, Hong Kong (China), India, Malaysia, Mongolia, Philippines, Republic of Korea, Thailand and Viet Nam. Queste a loro volta si basano sulle risposte date da individui all'interno dei loro sistemi educativi per identificare le loro percezioni rispetto allo stato attuale delle pratiche associate con la valutazione delle competenze trasversali. Il fulcro delle esplorazioni sono stati gli elementi del sistema educativo a supporto dell'integrazione dell'agenda delle competenze, piuttosto che la forma degli attuali strumenti di valutazione.

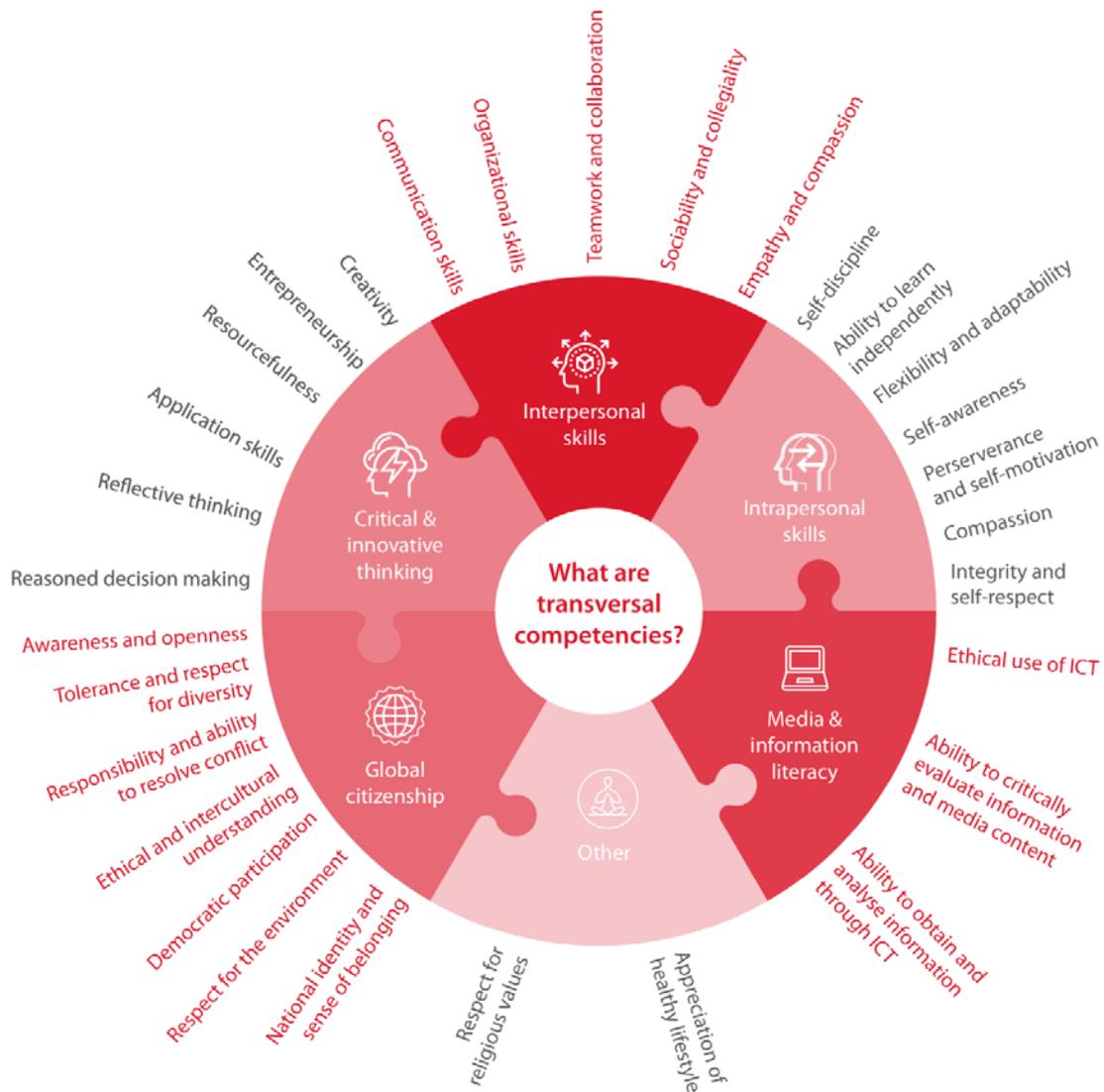
Le domande guida per lo studio erano:

- La valutazione delle competenze trasversali si riflette nelle politiche, piani, leggi, linee guida per l'offerta formativa o nei sistemi di riferimento nazionali per la valutazione?
- Le competenze trasversali stanno venendo valutate a scuola e/o a livello di sistema?
- Quali sono le difficoltà nel valutare le competenze trasversali a scuola?
- Quali sono le raccomandazioni per iniziare o migliorare la valutazione delle competenze trasversali?

Dalle risposte dei partecipanti a livello di politiche di indirizzo è chiaro che la valutazione delle competenze trasversali viene tenuta in considerazione, e, in alcuni paesi/giurisdizioni, sono state intraprese ricerche per sostenere l'esplorazione sul come implementare la valutazione.

Le sfide su come valutare e sul valore della valutazione riflettono le sfide nell'integrazione delle competenze nel curriculum ed il loro insegnamento. Le sfide riflettono anche temi sistemici che sorgono come conseguenza di ogni maggiore sforzo di riforma educativa. Le risposte dei partecipanti a livello di scuole e di docenti indicano il riconoscimento del cambiamento verso l'integrazione delle competenze trasversali e definiscono che è necessario chiarire meglio come procedere. Sebbene gli insegnanti in tutta la regione abbiano l'opportunità per attività di sviluppo professionale, queste non sono complessivamente viste come abbastanza specifiche nei confronti della domanda di cambiamento richiesta dalle competenze. Similmente, i docenti indicano che sarebbe utile un maggiore supporto per quello che riguarda l'accesso a strumenti adeguati di valutazione e come svilupparli.

L'analisi di informazioni di studi di caso dalla regione rivela variazioni nelle pratiche e approcci, fornendo una ricca opportunità per la condivisione di informazioni visto che paesi/giurisdizioni nella regione continuano con questa riforma educativa. L'invito allo sviluppo professionale e al supporto con lo sviluppo di strumenti di valutazione illustra la sfida centrale che l'educazione ha davanti a sé. La sfida centrale è la mancanza di conoscenza sulle CT - come si sviluppano, come potrebbero essere insegnate attraverso o insieme agli attuali programmi, e come la valutazione potrebbe innalzare il loro insegnamento e apprendimento. La maggiore raccomandazione di questo studio è, attraverso i meccanismi di un gruppo centrale regionale, costruire le capacità per ampliarne la comprensione al fine di massimizzare i risultati positivi di apprendimento che derivano dalla diversità di approcci e competenze evidenti nella regione.



## 1 Introduzione

Nell'ultima decade la regione Pacifico-Asiatica ha subito grandi cambiamenti ed evoluzioni per quel che riguarda il campo sociale, economico e tecnologico. Per 'attrezzare' gli allievi con le conoscenze ed abilità adeguate ad affrontare tali cambiamenti, i sistemi educativi della regione hanno, in modo crescente, enfatizzato l'importanza delle CT che fanno riferimento alle conoscenze, abilità, valori ed atteggiamenti che sono fondamentali nella vita del 21esimo secolo.

Questo trend Pacifico-Asiatico riflette l'attività globale. I grandi cambiamenti apportati dalle tecnologie stanno trasformando il modo in cui comunichiamo e i modi in cui produciamo e creiamo. Per esempio, ora è impossibile per qualsiasi individuo avere una comprensione tecnica esauriente e completa di come usare o modificare le nostre tecnologie. Ciò rappresenta una sfida seria per gli educatori che hanno la responsabilità di attrezzare gli studenti con le abilità adatte a navigare i loro mondi del lavoro e della vita.

Un approccio utile per guardare alle serie di abilità richieste dai nostri ambienti di lavoro del 21esimo secolo è verosimilmente rappresentato al meglio dal lavoro di Levy e Murnane e colleghi (e.g., Autor et al., 2003) che hanno mostrato che il bisogno dell'azione umana di compiti di routine e ripetitivi è diminuito grazie alla capacità di automatizzare tali compiti. Di conseguenza, si è giunti alla conclusione che le abilità di cui ora i lavoratori hanno bisogno sono connesse a capacità di problem solving sempre più sofisticate e complesse e abilità di comunicazione e coordinamento.

Portando questi temi in ambito educativo, il OECD's DeSeCo Report (2005) ha esplorato le competenze richieste non solo per il successo degli individui ma anche per un buon funzionamento della società. In tale studio l'identificazione delle competenze richiedeva che esse contribuissero a risultati positivi sia per la società che per gli individui; che avrebbero sostenuto gli individui nell'affrontare le richieste della società, e che queste sarebbero state per tutti e non solo per gruppi di specialisti. Il modello proposto è stato organizzato per coprire trasversalmente tre aree - usare gli strumenti interattivamente, agire in modo autonomo e interagire in gruppi eterogenei. Tali temi coprono una vasta gamma di competenze, con enfasi sulle loro caratteristiche trasversali - cioè che le competenze sarebbero state applicabili in una vasta gamma di aree della vita e del lavoro.

I cambiamenti negli obiettivi educativi coinvolgono necessariamente tutti i settori della comunità educativa. Per i 'fornitori' stessi di formazione è necessario rivedere l'offerta formativa, la filosofia pedagogica e quella della valutazione come pure rivisitare le capacità e le risorse tecniche.

La valutazione, di primario interesse in questo studio, viene usata per molti scopi. Tali scopi includono fornitura di responsabilità per valutare la qualità dei risultati dell'apprendimento, uso dei dati per fini didattici e formativi,

e chiarimento degli obiettivi e dei risultati desiderati per quello che concerne l'apprendimento. Laddove gli obiettivi educativi siano qualitativamente diversi da quelli a cui si è tipicamente aspirato nel passato, le implicazioni per rivedere gli approcci alla valutazione e i metodi in cui si valuta sono un punto critico e cruciale.

Molti sistemi educativi nella regione Pacifico-Asiatica hanno cominciato ad incorporare o ad avere piani per integrare tali competenze nei loro obiettivi educativi. Per esplorare ed investigare lo sviluppo delle CT in tale regione, l'ufficio regionale Pacifico-Asiatico dell'UNESCO per l'Istruzione (UNESCO Bangkok) ha intrapreso una serie di studi di ricerca. Nel 2013 i membri della Rete di Istituti di Ricerca Pedagogica Pacifico-Asiatica (ERI-Net) ospitata dall'UNESCO di Bangkok hanno iniziato la ricerca per documentare come i paesi/giurisdizioni nella regione avevano introdotto o erano in procinto di introdurre cambiamenti alle politiche educative e al curriculum per coltivare negli apprendenti tali abilità non disciplinari. Sono stati usati termini diversi per descrivere tali abilità e competenze, come 'Le competenze del 21esimo secolo', 'soft skills' o abilità non cognitive. Nel 2012 ERI-Net ha sviluppato una definizione di lavoro per tali abilità/competenze usando il termine 'competenze trasversali' (CT). CT prende in considerazione abilità, valori e atteggiamenti che sono richieste per uno sviluppo olistico dei discenti affinché diventino capaci di adattarsi ai cambiamenti (**TABELLA 1**).

Tale iniziativa di ricerca ha condotto a diverse fasi di ricerca. Gli obiettivi e i risultati principali di ciò sono discussi brevemente nel capitolo seguente.

## 2 Contesto

### Fasi di ricerca ERI-Net

#### *Fase I: Piani e politiche nazionali*

L'obiettivo di questa fase è stato quello di rivedere se i paesi della regione Pacifico-Asiatica abbiano riconosciuto le CT e le abbiano integrate nelle loro strutture e politiche educative. Hanno partecipato allo studio dieci paesi/giurisdizioni Pacifico-Asiatiche. Secondo i risultati della ricerca (UNESCO, 2015), tutti i dieci<sup>1</sup> paesi partecipanti hanno documenti politici o programmi che promuovono (sia esplicitamente che implicitamente) le CT come definite nel quadro sulle CT di ERI-Net. Lo studio ha trovato che il pensiero creativo e innovativo e le abilità interpersonali, per esempio, come pure il pensiero critico, il lavoro di squadra e la collaborazione siano stati inclusi in modo considerevole nelle politiche e/o programmi educativi dai paesi/giurisdizioni partecipanti. Le CT sono state comunemente integrate nell'offerta formativa attraverso tre modalità: 'integrazione all'interno di una specifica materia, di una materia trasversale e all'interno di attività extracurricolari. I paesi/giurisdizioni

---

<sup>1</sup> I paesi/giurisdizioni partecipanti nello studio erano: Australia, Hong Kong (China), India, Japan, Republic of Korea, Malaysia, Mongolia, Philippines, Shanghai (China) and Thailand.

partecipanti hanno riportato molte difficoltà nell' introduzione delle CT nei loro programmi. Le difficoltà sono state categorizzate di tipo definizionale, operativo e sistemico<sup>2</sup>.

*Fase II: Pratiche correnti ed il legame fra linee di indirizzo e pratiche.*

Sebbene le risultanze della Fase II hanno indicato che le CT sono state integrate nelle politiche e nei programmi a livello nazionale, non è stato ben capito il legame fra linee di indirizzo e pratiche reali nelle classi. L'obiettivo principale della Fase II è stato (a) identificare le pratiche correnti, i *trend* emergenti e le strozzature nell'integrare le CT nelle scuole, classi e pratiche di insegnamento e (b) compilare ed analizzare le pratiche migliori per insegnare le CT nella classe. Gli stessi dieci paesi/giurisdizioni che hanno partecipato nello Studio della Fase I hanno continuato, con l'eccezione di Hong Kong (Cina), che è stato sostituito dal Viet Nam.

I risultati dello Studio della Fase II (UNESCO 2016), hanno suggerito che il cambiamento del ruolo dei docenti nelle classi è dovuto all'insegnamento delle CT come per esempio le competenze comunicative ed il pensiero critico. Per insegnare le competenze trasversali gli insegnanti richiedono nuove abilità ed approcci che sono più interattivi e centrati sullo studente. Nella Fase II i Dirigenti Scolastici e gli insegnanti hanno anche rivelato che molti di loro sentivano la mancanza di un adeguato supporto nell'insegnamento dell CT per quello che riguarda la formazione dei docenti, le indicazioni ed i materiali educativi, che si sono rivelati inadeguati, con il risultato di mancanza di sicurezza nel tenere le lezioni. Tali risultati hanno evidenziato la necessità che la ricerca determinasse come gli insegnanti potessero essere preparati e sostenuti nei loro sforzi per insegnare le competenze trasversali.<sup>3</sup>

In vista di ciò lo studio corrente, che è stato lanciato dalla Rete per il Monitoraggio della Qualità dell'Istruzione nella regione pacifico-Asiatica (NEQMAP)<sup>4</sup> presso l'UNESCO di Bangkok, è stato intrapreso nel contesto delle fasi dello studio di ERI-Net usando il quadro di indirizzo di ERI-Net sulle CT (**Tabella 1**). Come mostrato, il quadro sulle CT di ERI-Net ha sei domini: 1) pensiero critico ed innovativo; 2) abilità interpersonali; 3) abilità intrapersonali; 4) cittadinanza globale; 5) conoscenza dei media della comunicazione e dell'informazione; 6) salute fisica e valore religiosi.

---

<sup>2</sup> Si può accedere al report completo della fase I dal seguente link: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf>

<sup>3</sup> Si può accedere al report completo della fase II dal seguente link: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244022E.pdf>

<sup>4</sup> NEQMAP è una piattaforma regionale con sede all'UNESCO di Bangkok dal 2013, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'apprendimento nella regione PA per mezzo del potenziamento dell'utilizzo della valutazione dell'apprendimento dello studente per rafforzare i sistemi educativi. NEQMAP si concentra sulla valutazione dell'apprendimento dello studente come strumento chiave per monitorare la qualità dell'istruzione mentre si riconosce l'importanza di mantenere forti legami con altri supporti all'apprendimento nella classe inclusi il curriculum e la pedagogia. La rete sostiene paesi nella regione attraverso attività di ricerca, condivisione della conoscenza e sviluppo delle capacità nell'area delle valutazioni degli apprendimenti.  
<http://www.unescobkk.org/education/quality-of-education/neqmap/>

Lo scopo di questa ricerca è stato quello di esplorare ed identificare gli approcci che i paesi/giurisdizioni nella regione PA adottano nel passare a valutare le CT nell'istruzione primaria e secondaria, i temi e le difficoltà incontrate nel processo, le lezioni che si sono potute ricavare dalle pratiche correnti e formulare raccomandazioni per direzioni future. Hanno partecipato a questo studio nove paesi/giurisdizioni: Australia, Hong Kong (Cina), India, Malesia, Mongolia, Repubblica di Korea, Philippines, Thailandia e Viet Nam. Si è tenuto nell'ottobre del 2015 a Bangkok in Thailandia un incontro per i ricercatori dei paesi. In tale sede i ricercatori dei paesi ed Esther Care, l'esperta internazionale che ha guidato questo lavoro, hanno avuto l'opportunità di discutere in profondità il quadro di ricerca, gli strumenti e i mezzi di ricerca e di progettare insieme lo studio.

**Tabella 1:** Quadro di indirizzo di ERI-Net sulle CT

Table 1: ERI-Net's framework on transversal competencies

Domains	Examples of key skills, competencies, values and attitudes
Critical and innovative thinking	Creativity, entrepreneurship, resourcefulness, application skills, reflective thinking, reasoned decision-making
Interpersonal skills	Communication skills, organizational skills, teamwork, collaboration, sociability, collegiality, empathy, compassion
Intrapersonal skills	Self-discipline, ability to learn independently, flexibility and adaptability, self-awareness, perseverance, self-motivation, compassion, integrity, self-respect
Global citizenship	Awareness, tolerance, openness, responsibility, respect for diversity, ethical understanding, intercultural understanding, ability to resolve conflicts, democratic participation, conflict resolution, respect for the environment, national identity, sense of belonging
Media and information literacy	Ability to obtain and analyse information through ICT, ability to critically evaluate information and media content, ethical use of ICT
Other (Physical health, Religious values)	Appreciation of healthy lifestyle, respect for religious values

### Approcci alla valutazione

La risposta al perchè la valutazione potrebbe essere vista come necessaria per esplorare il contesto del passaggio globale verso l'integrazione delle CT si trova in due realtà. Prima di tutto l'insegnamento e l'apprendimento delle CT si basano necessariamente su un paradigma di sviluppo, e ciò le differenzia da alcune aree disciplinari tradizionali - sebbene non tutte. Lo sviluppo delle competenze conta assolutamente sul raggiungimento delle abilità più semplici prima che uno possa spostarsi verso livelli più avanzati. In secondo luogo le CT riguardano essenzialmente i processi, in opposizione ai contenuti, al loro immagazzinamento e recupero. Ciò significa che le strategie valutative che sono state usate efficacemente in passato per misurare l'apprendimento degli studenti, che

è principalmente basato sul contenuto, potrebbero non essere appropriate per l'apprendimento degli studenti che è centrato sullo sviluppo ed il potenziamento delle competenze.

La valutazione nell'istruzione si è tradizionalmente focalizzata sui punti di arrivo. In un sistema educativo che include le CT l'obiettivo di apprendimento è la capacità dello studente di processare e usare le informazioni ed il loro sviluppare competenza in ciò, non la loro capacità di immagazzinare e richiamare i fatti. In questo modo il target di valutazione ha bisogno di cambiare per potere valutare quella capacità di elaborazione. Ciò rappresenta una sfida per gli esperti di valutazione e per gli insegnanti della classe. Valutare se uno studente conosce un fatto è relativamente semplice. Valutare se uno studente sa identificare come un fatto può essere usato è complesso. L'applicazione e l'uso delle informazioni possono prendere molte forme, mentre le risposte in merito al contenuto sono tipicamente meno variegate. Ciò significa che nella valutazione dobbiamo spostarci dal rivolgerci ad obiettivi ben-definiti verso obiettivi non ben definiti (Care e Griffin, 2014; Fischer et al., 2012). Nel contesto di valutazione della classe passiamo da una domanda 'chiusa', nella quale le risposte corrette hanno la priorità, a domande 'aperte' o suggerimenti che richiedono che lo studenti dimostri una elaborazione critica e/o sociale delle informazioni ricevute. Non c'è dubbio che tali competenze siano state a lungo valutate come risultati dell'istruzione, ma a loro non è mai stata assegnata esplicitamente la priorità attraverso valutazioni formali di classe.

Al fine di costruire compiti o eventi valutativi che possano catturare tali processi, gli sviluppatori ( sia gli esperti di valutazione che gli insegnanti di classe) hanno bisogno di sapere quale è la natura dei processi, sapere come sono a livello più rudimentale e capire come diventano progressivamente più complessi. Le CT come la collaborazione, il pensiero critico o la comunicazione non sono stati studiate così a lungo come i ricercatori e gli educatori hanno fatto dedicandosi alle competenze di base di lettura e calcolo; il risultato è che si conosce meno circa il loro sviluppo.

Per capire lo sviluppo di tali competenze è necessario anche sapere come insegnarle. La storia della misurazione di molte caratteristiche umane, incluse la personalità e l'intelligenza, è che la comprensione che ne abbiamo è stata facilitata dai nostri sforzi per valutarle. La valutazione ci richiede di destrutturare idee e costrutti complessi in modo da renderli comprensibili, più semplici e maneggevoli. La valutazione delle CT è essenziale per sviluppare la capacità di capirle.

A parte l'utilizzare la valutazione come strumento in questo modo, la valutazione viene considerata da molti come un meccanismo di responsabilità che comunica che si dà valore a quello che sta venendo valutato. Di conseguenza il coinvolgimento dei paesi nello sviluppare la valutazione delle CT può essere interpretata dalle loro comunità come il mettere in chiaro ed in evidenza la loro importanza. Questo imperativo di responsabilità

come pure l'uso della valutazione per guidare la comprensione delle CT rende conto dell'interesse corrente nella valutazione di tali competenze.

### **3 Metodo**

Questo capitolo descrive l'approccio alla ricerca dello studio ed i metodi di raccolta dati adottati dai ricercatori.

#### **Approccio alla ricerca**

Questo studio sulle CT è stato progettato per raccogliere informazioni e documentare esperienze come pure temi e difficoltà affrontate dai paesi/giurisdizioni nella regione PA. Gli obiettivi specifici dello studio sono:

- Raccogliere informazioni su approcci esistenti alla valutazione a livello di scuola e di sistema dei paesi/giurisdizioni nella regione PA;
- Identificare le sfide nella valutazione delle CT;
- Formulare raccomandazioni preliminari su come i paesi/giurisdizioni della regione PA possono prepararsi per la valutazione delle CT.

La segreteria NEQMAP all'UNESCO Bangkok ha fornito ai partecipanti linee guida per le interviste e le osservazioni in classe. Lo sviluppo delle linee guida e degli strumenti di ricerca durante l'incontro di orientamento è stato integrato dall'input dei ricercatori dei paesi partecipanti. Tali ricercatori sono stati incoraggiati a seguire le linee di indirizzo, ma anche ad utilizzare il loro giudizio da esperti riguardo la fattibilità nei loro contesti nazionali.

**La Tabella 2** fa una lista del numero degli intervistati (per livello) che hanno partecipato alla ricerca. Ogni paese/giurisdizione partecipante ha dovuto campionare i partecipanti a livello di sistema nella misura necessaria per raccogliere informazioni sufficienti riguardo alle loro politiche e pratiche nella valutazione delle CT. Lo scopo di tale campionatura in tutta la regione PA è di identificare la gamma di pratiche. Le differenze nel numero di intervistati nei diversi livelli di responsabilità nel sistema educativo fa sorgere difficoltà nella modalità di rilevamento. Inoltre le esplorazioni eseguite dai paesi non sono state intraprese usando modalità di campionatura tali da generare un campione rappresentativo, così i risultati di somiglianze o differenze in tutta la regione rappresentano puramente la gamma di pratiche individuate. Per questa ragione sono state usate svariate modalità di rilevamento nel report - ed è quindi necessario ricordarsi frequentemente di essere cauti nel trarre conclusioni su pratiche diffuse nel paese a cui lo studio fa riferimento in quel momento. Da notare come anche se i dati hanno identificato il sesso degli intervistati, questo non ha rappresentato un modello all'interno delle informazioni raccolte, e così non viene riportato.

**Tabella 2:** Numero di intervistati ad ogni livello per paese/giurisdizione

Table 2: Number of respondents at each level by country/jurisdiction

	System	School leaders	Teacher
Australia	1	4	13
Hong Kong (China)	1	5	10
India	4	7	21
Malaysia	1	6	6
Mongolia	2	6	16
Philippines	4	4	20
Republic of Korea	1	5	9
Thailand	1	5	10
Viet Nam	2	6	24
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>48</b>	<b>129</b>

La **Tabella 3** fornisce descrizioni di intervistati a livello di sistema da ogni paese/giurisdizione in termini della loro posizione, dipartimento e maggiore responsabilità. A livello scolastico i paesi/giurisdizioni hanno dovuto campionare le scuole che hanno dimostrato pratiche *considerevoli* nella valutazione delle CT. I paesi/giurisdizioni hanno dovuto campionare dalle cinque alle sei scuole, con un minimo di due scuole primarie e due scuole secondarie. All'interno di ogni scuola è stato intervistato il dirigente scolastico. In ogni scuola è stato raccomandato che fossero intervistati fino a quattro insegnanti appartenenti a vari livelli scolastici. Come si vede sia dalla Tavola 2 che dalla Tavola 3 i numeri ed i ruoli del personale cambia nei vari paesi/giurisdizioni influenzato dalle diverse strutture di sistema e gerarchie organizzative.

Il termine *notable (considerevole)* è stato adottato per questo studio in riconoscimento dell'approccio al caso studio. Lo studio non è stato progettato per identificare pratiche che potessero essere considerate come rappresentative della popolazione scolastica in generale. Piuttosto è stato progettato per identificare pratiche che rispondono alla politica formale, nonostante queste potessero non essere ancora state autorizzate. Globalmente, data la reggenza dell'adozione di una 'ampiezza del ventaglio delle competenze' (Care e Anderson, 2016) o del quadro di indirizzo delle CT nei paesi in molti casi tali pratiche sono state pratiche pilota, o pratiche adottate da scuole che si identificano come scuole del 21esimo secolo o simili.

**Tavola 3:** Dettagli degli intervistati a livello di sistema.

Table 3: Details of system level respondents

Country	Role	Department/Authority	Position	Major responsibility
Australia	R1	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority	General Manager (Curriculum)	Lead and manage the development of the Australian Curriculum and its assessment
Hong Kong (China)	R1	Curriculum Development Council	Principal Assistant Secretary	Curriculum development of secondary, primary and kindergarten policies
India	R1	Central Board of Secondary Education (CBSE)	Additional Director (Innovation & Research)	Coordinate research activities, competitions, mentoring and monitoring of schools
	R2	Kendriya Vidyalaya Sangathan (KVS)1	Deputy Commissioner – Regional	Administration, capacity building, coordinate between schools and headquarters
	R3	Jawahar Navodaya Vidyalaya (JNV)2	Assistant Commissioner – Regional	Monitor the academics and functioning of JNV's in the region.
	R4	Sarva Shiksha Abhiyan (SSA)3	State Coordinator	Initially involved in coordinating activities related to pedagogy and currently related to Special Education.
Malaysia	R1	Examination Syndicate, Malaysian Ministry of Education	Principal of Assistant Director	Coordinate, produce, print and distribute assessments; monitor and control national and international assessments
Mongolia	R1	Institute of Education	Head of Curriculum Development Sector	Conduct studies on curriculum development and develop national curriculum
	R2	Educational Evaluation Center	Head of Education Quality Monitoring Inspection Research and Evaluation Department	Analyze and evaluate examination results and report to Ministry of Education, Culture and Science
Philippines	R1	Bureau of Education Assessment (BEA), Department of Education (DepEd)	Senior Education Program Specialist	Provide inputs in preparing policy drafts related to assessment
	R2	BEA, DepEd	Senior Education Program Specialist	Develop tests
	R3	BEA, DepEd	Chief Education Program Specialist	Manage the development and implementation of national assess-

Country	Role	Department/Authority	Position	Major responsibility
	R4	Office of the Undersecretary for Programs and Projects, DepEd	Technical Assistant to the Undersecretary for Curriculum and Instruction	Involve in curriculum and assessment
Republic of Korea	R1	Metropolitan Office of Education	School Inspector	Manage and support student evaluations for elementary, middle and high school
Thailand	R1	Bureau of Education Testing, Office of Basic Education Commission	Director	Manage the administration of the bureau, relay policies information to the ministry
Viet Nam	R1 and R2	Ministry of Education and Training	Senior specialists	Planning educational policy, including writing policies, regulations related to student outcome assessment; design framework for programmes, materials, textbooks and instruction manuals for teachers

Notes: R1 = Respondent 1, R2 = Respondent 2 and so on; KVS<sup>1</sup> refers to *Kendriya Vidyalaya Sangathan*, which is a system of central government schools in India that have been instituted under the aegis of the Ministry of Human Resource Development; JNV<sup>2</sup> refers to *Jawahar Navodaya Vidyalaya*, a system of alternate schools for gifted students in India; SSA<sup>3</sup> refers to *Sarva Shiksha Abhiyan*, a flagship programme by the Government of India to achieve Universalization of Elementary Education (UEE).

Note: R1 = Intervistato 1, R2 = Intervistato 2 ecc.; KVS fa riferimento a un sistema di scuole governative centrali in India che sono state istituite sotto l'egida del Ministero per lo Sviluppo delle Risorse Umane; JNV si riferisce ad un sistema di scuole alternative per studenti dotati in India; SSA si riferisce ad un programma faro del Governo dell'India per raggiungere l'Universalizzazione dell'istruzione Elementare (UUE).

Si dovrebbe notare che l'approccio alla selezione delle scuole varia nei vari paesi/giurisdizioni. Per esempio l'Australia si è rivolta a scuole che esplicitamente identificano il loro interesse in linee educative conformi alle CT. L'India ha selezionato scuole raccomandate dalle autorità di sistema o da esperti per dimostrare pratiche *considerevoli* nella valutazione delle CT. La Malesia si è rivolta a scuole ad alta efficienza che sono riconosciute per la loro eccellente attività in obiettivi accademici e non accademici. La Mongolia ha usato un insieme di metodi per la selezione delle scuole; alcune scuole partecipanti sono state suggerite dalle autorità di sistema per pratiche notevoli nelle CT mentre altre sono state selezionate per l'alta *performance* degli studenti e per le buone pratiche; La Repubblica di Corea ha selezionato fra le sue 21 scuole designate per la stabilizzazione del suo sistema di valutazione. La Thailandia ha selezionato scuole con diversi contesti socioeconomici degli studenti. Queste scuole selezionate variavano per la dimensione della popolazione studentesca, l'ubicazione e coprivano i livelli primario e/o secondario.

La **Tabella 4** presenta le caratteristiche demografiche delle scuole partecipanti per ogni paese/giurisdizione.

Table 4: Demographic characteristics of participating schools for each country/ jurisdiction

	Number of sampled schools	School types				School size (students)		School locations
		Primary - Public	Primary - Private	Secondary - Public	Secondary - Private	Average	Range	
Australia	4	2	0	2	0	688	303 – 1125	Large city
Hong Kong (China)	5	1	1	3	0	960	850 – 1100	Town and large city
India	7	1	5*	1	0	947	162 – 1872	Rural regions, small and large city
Malaysia	6	3	0	3	0	1316	1080 – 2048	Towns, large city
Mongolia	6	2	0	4	0	1537	900 – 1908	Town, small and large city
Philippines	4	2	0	2	0	3525	865 – 6254	Large city
Republic of Korea	5	3	0	2	0	-	-	Town, large city
Thailand	5	2	0	1	2	1614	868 – 2500	Large city
Viet Nam	6	3	0	3	0	1242	721 – 1694	Small and large city

Notes: \*These private schools cover both primary and secondary school years; dash ('-') indicates no data provided.

Note: \*Queste scuole private coprono sia gli anni della primaria che della secondaria; il trattino ('-') indica che non è stata fornita nessuna data.

Data la diversità degli approcci di reclutamento, paragoni fra paesi/giurisdizioni non sono garantiti in termini generali, bensì tali pratiche vanno capite all'interno del paese. Per alcuni paesi/giurisdizioni i risultati potrebbero mostrare esempi di scuole che generalmente dimostrano pratiche migliori in termini di standard educativi, mentre in altre potrebbero esserci esempi di pratiche tipiche, ed in altre, forse di pratiche poco frequenti. Nel complesso, tuttavia, si dovrebbe notare che la maggior parte dei paesi/giurisdizioni ha attinto da scuole che avevano adottato in modo consapevole una prospettiva del 21esimo secolo (per esempio l'Australia), e la partecipazione a programmi pilota che valorizzavano l'apprendimento al di là delle discipline tradizionali (per esempio la Repubblica di Corea), o oppure che erano di livello relativamente elevato (es. La Malesia), oppure una scuola alternativa che si focalizza sull'approccio all'apprendimento non tradizionale (es. Thailandia). Per cui non si possono assumere le conclusioni degli insegnanti e della scuola di questo report come rappresentative delle scuole dei paesi/giurisdizioni partecipanti.

### *Metodi e strumenti per la raccolta dati*

I metodi principali usati per la raccolta dati nello studio a livello nazionale hanno incluso la revisione di documenti relativi alle politiche educative come il quadro di indirizzo e le linee guida per la valutazione, e i documenti collegati alla gestione e alla implementazione; interviste strutturate con intervistati a livello di insegnanti, scuola e sistema. L'intervista strutturata è stata guidata da questionari specifici per il livello che sono stati sviluppati e strutturati intorno alle seguenti temi della ricerca:

- La valutazione delle CT viene menzionata in politiche di indirizzo, progetti, normativa, linee guida per l'offerta formativa o nel quadro nazionale per la valutazione?
- Le CT vengono valutate a livello di scuola e/o sistema? In caso affermativo, come sono valutate?
- Quali sono le difficoltà legate alla valutazione delle CT a scuola?
- Quali sono le lezioni apprese dall'iniziare o migliorare la valutazione delle CT?
- Quali sono le raccomandazioni per cominciare o migliorare la valutazione delle CT?

Tali domande sono state pensate per esplorare le strutture e le strategie di implementazione in loco invece di esaminare specifici strumenti di valutazione. Tutti i nove paesi/giurisdizioni hanno condotto interviste con intervistati a livello di docenti, scuola e sistema usando i questionari. La Mongolia ha anche condotto discussioni di gruppo e le Filippine hanno condotto osservazioni in classe.

### *Limiti dello studio*

Mentre tale ricerca fornisce analisi preziose all'interno delle pratiche correnti delle CT dei paesi/giurisdizioni nella regione PA, lo studio non è senza limiti.

## **1. Accuratezza dei dati e della comunicazione dei dati**

La triangolazione di informazioni attraverso i livelli di sistema, scuola e docenti rivela anomalie per parecchi paesi/giurisdizioni. Ciò non è irragionevole, considerato l'approccio del caso studio a questa ricerca. In uno studio quantitativo su larga scala, simili anomalie verrebbero a galla e sarebbero riportate come errori. Sono da mettere in conto alcune differenze fra gli individui per quello che riguarda la loro comprensione dei loro ambienti di lavoro e della sua produttività. In questo caso i resoconti dello studio sono pertanto soggetti a due diversi tipi di errore, o a preconcetti.

La prima fonte di errore si trova nella diversa comprensione di un piccolo numero di intervistati sulle iniziative che hanno avuto luogo nel loro paese. La seconda fonte d'errore si trova in possibili distorsioni nelle risposte per quello che attiene il presentare una impressione positiva di progresso nei confronti dell'implementazione delle



CT all'interno del paese. Sebbene tali distorsioni potrebbero condurre a un quadro impreciso delle pratiche correnti dovrebbe essere anche interpretato come un fattore attitudinale che è possibilmente conforme alle prospettive del paese. Dando per buono che la predisposizione al cambiamento e il cambiamento di atteggiamento è un fattore necessario nella riforma, le visioni generalmente positive delle implementazioni legate alla valutazione possono essere interpretate come un carattere positivo per questa riforma.

## **2. Sfumature culturali**

Gli strumenti per la raccolta dati sono stati sviluppati in modo collaborativo fra i paesi partecipanti. È stata data priorità all'adozione di una terminologia comune, laddove è stato possibile; tuttavia, dove le caratteristiche organizzative del paese e le strutture educative variavano, e dove venivano usati un diverso linguaggio e una diversa terminologia, i questionari sono stati adattati al contesto locale. Al di là del potenziale di questo adattamento per ricavare dei dati in modo differente dai paesi/giurisdizioni, l'esperienza e la comprensione della natura delle CT varia all'interno e fra tutti i paesi/giurisdizioni.

## **3. Rappresentatività dei campioni**

I risultati correnti delle pratiche di valutazione delle CT sono basati su un piccolo campione di scuole con lo scopo di identificare ogni pratica rimarchevole. Nonostante questo, i criteri di selezione della scuola non sono stati i medesimi fra i vari paesi/giurisdizioni. Non c'è dubbio che i risultati siano rappresentativi delle pratiche nazionali in termini di frequenza o distribuzione. La maggioranza delle scuole che hanno partecipato sono in un qualche modo identificabili come fuori dall'ordinario; alcune sono state scelte per la loro identificazione consapevole nel valorizzare le competenze del 21esimo secolo, alcune erano parte di gruppi pilota oppure erano scuole di livello elevato. In aggiunta, mentre tale studio mira a fornire una prospettiva della regione PA sulle pratiche di valutazione delle CT, il piccolo campione di nove paesi/giurisdizioni non è una rappresentazione della regione in generale.

## **4. Convergenza in tutti i settori educativi**

I questionari usati per le interviste a livello di sistema, scuola ed insegnanti hanno deliberatamente incluso molte voci che erano identiche o tratte da concetti simili. È ragionevole che il personale, ad ognuno di questi livelli, non abbia le medesime percezioni o conoscenze sul sistema di istruzione e le sue pratiche. Tuttavia il fatto che vi siano discrepanze significative di comprensione fra i livelli potrebbe essere indicativo o di strutture comunicative inefficienti oppure, e come presumibilmente in questo caso, di conseguenze di un recente previsto cambiamento a livello *sistemico-operativo* e *definizionale*. Nonostante alcune divergenze di triangolazione fra voci identiche a livelli diversi, i dati elaborati attraverso tutti i livelli nei paesi/giurisdizioni partecipanti sono stati ragionevolmente uniformi.

#### 4 Dati emersi

I risultati presentati in questo capitolo sono basati su dati ottenuti dai nove paesi/giurisdizioni. Ognuno ha fornito i propri risultati attraverso sia un file dati grezzo con risposte codificate dei partecipanti e una relazione scritta di uno studio di caso. Di volta in volta, ci si riferisce a risultati particolari come o *definizionali* o *sistemico-operativi* - tali descrizioni sono anche utilizzate a scopi interpretativi verso la fine della relazione.

**Definizionale** si riferisce alla conoscenza relativa alle CT, ciò che sono le CT, come si sviluppano e come si presenterebbero a diversi livelli di prestazione. Fa anche riferimento alla valutazione di quale impatto avrebbero le CT sul curriculum e i processi pedagogici, poiché le competenze pongono una serie diversa di richieste agli studenti durante il loro apprendimento, con una enfasi sulla comprensione e l'applicazione, ed un allontanamento dal concentrarsi sulla conoscenza, l'immagazzinamento ed il recupero del contenuto. Se non si comprende tale spostamento del focus allora è improbabile che appropriati meccanismi e strategie di valutazione vengano applicati. La natura della competenza che deve essere valutata ha implicazioni per come dovrebbe essere valutata. Le strategie di insegnamento e valutazione che sono appropriate per l'insegnamento e l'apprendimento della conoscenza del contenuto (che potrebbe essere ragionevolmente familiare agli insegnanti attualmente) sono probabilmente diverse da quelle strategie appropriate per insegnare abilità e competenze. La descrizione della categoria in materia di definizione è stata estesa oltre il suo uso nel Report della Fase I di ERI-Net (UNESCO, 2015), per enfatizzare la natura generica di tali sfide in opposizione al problema delle specifiche di una definizione all'interno del paese. In essenza, la categoria in materia di definizione si riferisce alla sostanza della riforma e alla sua unicità.

**Sistemico-operativo** si riferisce ai fattori che hanno impatto sull'implementazione di una iniziativa; tali fattori sono di natura logistica e possono riguardare l'intero sistema. Esempi di tali fattori sono l'accesso alla formazione, la percezione riguardante le implicazioni che coinvolgono il tempo necessario per insegnare un nuovo insieme di competenze, lo sviluppo di materiali e formazione appropriati, accesso alle finanze per offrire formazione, materiali, e l'identificazione e reclutamento di personale con le competenze tecniche per sviluppare materiali e formazione. Altri fattori potrebbero essere la dimensione della classe, percezioni sull'idoneità o meno di professionisti della formazione che non insegnano all'interno della loro area disciplinare, aspirazioni verso la tradizionale eccellenza accademica e norme socio-culturali intorno al comportamento e alle interazioni. Le questioni operativo-sistemiche sono quelle più frequentemente identificate in questo studio e sono i temi a cui vengono applicate la maggior parte delle risorse umane e delle infrastrutture. Tuttavia esse sono fortemente influenzate da questioni in materia di definizione.

#### Livello/Prospettiva di sistema

Questa sezione presenta i risultati delle politiche sulla valutazione delle CT dei paesi/giurisdizioni ed il supporto e le infrastrutture fornite alle scuole dal sistema.

##### *Documentazione e conoscenza delle politiche di indirizzo*

Tutti i paesi/giurisdizioni tranne la Malesia hanno riportato che le CT sono state esplicitamente menzionate come obiettivi educativi nella documentazione politica formale riguardante l'istruzione primaria, secondaria di primo e secondo grado.



Per esempio, il quadro ‘Learning to Learn’ di **Hong Kong (Cina)** consiste di tre componenti interconnesse, esattamente Aree Chiave dell’Apprendimento (KLA), abilità generiche, valori e atteggiamenti. Le abilità generiche chiaramente corrispondono alle CT e servono da base per l’insegnamento e l’apprendimento. Queste abilità generiche, che sono fondamentali per la soluzione di problemi in diverse situazioni, includono la collaborazione, comunicazione, creatività, il pensiero critico, l’autogestione e le competenze tecnologiche dell’informazione. Similmente le CT vengono esplicitamente menzionate nel curriculum dell’istruzione di base delle **Filippine**: ‘ogni diplomato/laureato dall’istruzione di base dovrà essere un individuo potenziato che ha appreso...la competenza di impegnarsi nel lavoro ed essere produttivo...(e), la capacità di fare proprio il pensiero critico, creativo e autonomo...(Sezione 2 di Atto della Repubblica 10533), come parte dell’obiettivo di coltivare il ‘Filippino cresciuto in modo olistico’ (DepEd, 2016). Con l’eccezione di **Tailandia** e **Australia**, tutti i paesi/giurisdizioni hanno riportato che la valutazione delle CT è esplicitamente menzionata anche nella documentazione politica formale. Per tali paesi/giurisdizioni la documentazione politica formale riguardava l’istruzione primaria e secondaria con l’eccezione della **Mongolia** e delle **Filippine**, che hanno riportato che la loro istruzione secondaria superiore non è coperta da documentazione formale rilevante. E’ interessante notare che questi due paesi solo recentemente hanno portato le scuole medie superiori all’interno dell’istruzione tradizionale, con la Mongolia che ha introdotto la quinta superiore nell’anno scolastico 2014/15, e le Filippine che hanno introdotto la quarta superiore nell’a.s. 2016/17, con la quinta superiore a seguire nell’a.s. 2017/18. In **India** la Legge per il Diritto all’Istruzione del 2009, una legge del Parlamento dell’India, impone alle scuole di adottare il processo di valutazione globale e continua (CCE), che integra la valutazione delle CT attraverso una serie di attività formative co-curricolari ed extra scolastiche insieme agli accademici. L’introduzione della CCE nei diversi gradi di scuola tuttavia dipende dalla politica dello Stato e dal Comitato per l’Istruzione adottato dalle scuole.

L’inclusione della VCT nei quadri e linee guida nazionali è stata manifestata in molti modi e variava fra paese e paese.(**Tabella 5**)

Per esempio, in Australia la VCT non viene delineata esplicitamente nel quadro o nelle indicazioni politiche. Invece è integrato nella valutazione della conoscenza della materia e delle abilità nelle aree chiave di apprendimento. Ciò è evidente nelle informazioni fornite alle scuole sul sito del Curricolo Australiano (ACARA, 2016) e dimostra la presunzione che l’implementazione e la valutazione delle CT ha luogo attraverso l’insegnamento del contenuto e la valutazione di risultati standard. In **Hong Kong (Cina)**, **India** e **Viet Nam**, l’inclusione della VCT nel quadro dell’istruzione formale si riflette in quattro componenti: 1) sezione/i che sottolineano come le CT debbano essere valutate; 2) sezione/i su come integrare la VCT con le nostre valutazioni; 3) linee guida per la valutazione delle discipline che includono la VCT; e 4) principi e linee guida per la valutazione che sono identificati come rilevanti per la VCT. Sebbene possa sembrare

che tali distinzioni non siano grandi, esse implicano atteggiamenti molto diversi nei confronti dell'integrazione delle Ct nel curriculum convenzionale. In **Malesia**, **Mongolia** e **Tailandia** l'inclusione della VCT nelle politiche è testimoniata in parecchie ma non in tutte le componenti. Per esempio in **Malesia** le CT vengono riprese nelle Filosofia Nazionale dell'Istruzione e sono evidenziate nel Piano Malese per l'Istruzione 2013-2015 e nei documenti sulla politica relativa alla Valutazione Scolastica (SBA). Tali documenti forniscono indicazioni sulla valutazione delle attività co-curricolari e accademiche, come pure indicazioni sulle materie che integrano la VCT come le scienze, la matematica, le competenze della vita e l'educazione morale. Tuttavia questi documenti non descrivono come le CT devono essere valutate. Analogamente in **Tailandia** c'è evidenza di discussioni, carte, progetti e documenti di politiche che mirano a raggiungere il traguardo delle CT. Il Ministero dell'Istruzione ha presentato una nuova versione del test nazionale che punta principalmente alla valutazione delle capacità cognitive degli studenti; tuttavia questo test tangenzialmente (ma non direttamente) misura anche le CT, come il pensiero creativo, le idee innovative e l'adattabilità. In **Mongolia** le Ct includono abilità generali e abilità specifiche disciplinari che vengono insegnate nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado. I documenti del curriculum sono le sole linee guida o manuali disponibili in relazione alla valutazione delle CT. Sia le **Filippine** che la **Repubblica di Corea** hanno indicazioni per la valutazione delle discipline che sono riportate come inclusive delle CT. Per esempio nelle **Filippine** le CT sono incorporate nel contenuto curricolare e nelle competenze di materie quali la matematica, gli studi sociali e scienze. Le recenti linee guida relative alla valutazione nelle **Filippine** integrano le CT nelle politiche valutative a livello nazionale e di classe.

Tavola 5: Inclusione della valutazione delle CT nelle linee guida e nel quadro delle politiche nazionali.

Table 5: Inclusion of TVC assessment in country policy frameworks and guidelines

	Section(s) that outline how TVC are to be assessed	Section(s) on how to integrate TVC with other assessment	Subject assessment guidelines to encompass TVC	Assessment principles, guidelines identified as relevant to TVC	Other
Australia					*1
Hong Kong (China)	•	•	•	•	
India	•	•	•	•	
Malaysia		•	•	•	*2
Mongolia			•	•	
Philippines			•		
Republic of Korea			•		
Thailand			•	•	
Viet Nam	•	•	•	•	

Notes: • = Yes; <sup>1</sup> Embedded in assessment of subject knowledge and skills in key learning areas;

<sup>2</sup> Guidelines for Higher Order Thinking Skills item development



Notes: • = Sì; <sup>1</sup>Incorporato nella valutazione della conoscenza disciplinare e abilità nelle aree chiave d'apprendimento;

<sup>2</sup>Linee guida per lo Sviluppo delle Abilità di Riflessione più Elevate.

La maggioranza delle indicazioni e del quadro normativo riguardano i fattori *definizionali*, e in misura leggermente minore, i fattori *sistemico-operativi* rilevanti per la riforma dell'istruzione.

Per integrare la VCT nel sistema educativo, alcuni paesi/giurisdizioni hanno riportato (**Tabella 6**), che hanno revisionato i libri di testo, sviluppato guide per l'insegnante, condotto formazione per gli insegnanti in servizio, e riformato i sistemi di valutazione degli studenti. E' importante notare che lo sviluppo di guide e materiali non presume che siano stati divulgati, sebbene sia stata fatta la formazione per i docenti in servizio sulla valutazione delle CT, è ragionevole dedurre che i partecipanti nella formazione abbiano accesso a queste risorse. Basandosi sul bisogno di capire in modo completo la natura delle CT e le sue implicazioni per la pedagogia e per la valutazione, alcuni paesi/giurisdizioni hanno relazionato di avere condotto progetti pilota formali di valutazione e di avere intrapreso la ricerca all'interno delle CT, estendendo le attività sotto la categoria *definizionale*. Specificamente **Australia, Hong Kong (Cina), Malesia e Vietnam** hanno riportato che hanno condotto ricerche educative sulle CT e progetti pilota formali sulla VCT. Per esempio, l'Australia è stato uno dei sei paesi che ha partecipato alla ricerca globale sull' Insegnamento e Valutazione delle Competenze del 21esimo Secolo (ATC21S) fra il 2011-2014, che ha fatto da pioniere negli approcci online alla valutazione di un piccolo numero di competenze del 21esimo secolo. Il Ministero dell'Istruzione e della Formazione del **Vietnam** ha tenuto intense attività di formazione e sviluppo nel 2014 per definire e descrivere il gruppo delle loro selezionate competenze del 21esimo secolo, attraverso un partenariato con l'Istituto vietnamita di scienze dell'Educazione (VNIES) e l'Università di Melbourne, fondata dalla Banca Mondiale.

**Tavola 6:** Sforzi implementati dai paesi/giurisdizioni per integrare la VCT nell'istruzione

Table 6: Efforts implemented by countries/jurisdictions to integrate TVC assessment into education

	Revised textbooks	Develop teaching guides	Reformed pre-service teacher training	Conduct in-service teacher training	Reformed student assessment system	Conduct formal pilots of assessment	Conduct education research on TVC
Australia	-	•	-	-	-	•	•
Hong Kong (China)	-	•	•	•	•	•	•
India	•	•	X	•	•	•	X
	•	•	-	•	•	-	-
	•	•	-	•	•	-	-
	-	•	-	•	•	-	-
Malaysia	X	X	X	•	•	•	•
Mongolia	•	X	X	•	•	•	X
	•	•	X	•	X	X	X
Philippines	X	•	X	X	•	•	X
	X	•	X	X	•	•	X
	X	•	X	X	•	•	X
	•	•	•	X	X	X	X
Republic of Korea	•	-	-	•	-	-	•
Thailand	•	•	•	•	X	X	•
Viet Nam	•	•	•	•	•	•	•
	•	•	X	•	•	•	•

Notes: • = Yes; X = No; dash ('-') indicates no data provided; where more than one system-level respondent was interviewed, there are multiple entries against country/jurisdiction.

Notes: • = Sì; X = No; trattino ('-') indica che non sono stati forniti dati; dove è stato intervistato più di un rispondente a livello di sistema, ci sono voci multiple per paese/giurisdizione.

### Supporto e infrastrutture

Tutti i paesi/giurisdizioni a parte l'Australia e le Filippine hanno riportato di avere fornito alle scuole specifiche indicazioni e/o manuali sull'implementazione della VCT e di avere informato le scuole da dove accedere a tali linee guida ed informazioni. La **Tailandia** ha riportato che il sistema ha fornito linee guida e/o manuali e formazione rilevante alle scuole, ma alle scuole non viene richiesto di basarsi sulle indicazioni sulle CT. I dati a livello di sistema dalla **Mongolia** erano misti. Metà dei rispondenti in Mongolia ha indicato che le scuole sono state fornite di indicazioni sulla VCT e di essere stati informati sul dove e come potere accedere a tali risorse. Le risposte miste potrebbero indicare che l'implementazione di tali iniziative è agli albori, e l'informazione su di esse non ancora completamente diffusa. In **Australia** l'intervistato a livello di sistema ha riportato che alle scuole non sono state fornite linee guida specifiche e/o manuali sull'implementazione della VCT e che non sono state formalmente informate su dove accedere a tali risorse. La ragione principale per questo in questo caso è perché l'implementazione delle politiche e pratiche scolastiche spetta alle autorità scolastiche e/o alle autorità per il curriculum in ogni stato o territorio. L'Autorità Australiana per il Curriculum, la Valutazione e la Segnalazione

(ACARA) è responsabile solo per lo sviluppo del Curricolo Australiano. Perciò si avrebbe accesso all'informazione riguardo l'implementazione delle politiche e delle pratiche in ognuno dei sei stati e due territori nel paese. Nella **Repubblica di Corea**, sebbene ci siano requisiti minimi sul curriculum, c'è una autonomia crescente a livello scolastico per lo sviluppo del curriculum. Queste differenze individuali in termini di contesto e controllo di sistema evidenziano la complessità di trarre un quadro complessivo del flusso di pratiche innovative a livello nazionale. Il flusso potrebbe essere stimolato da implementazioni pilota o di prova, o da livelli diversi di un sistema che ha l'autorità per l'implementazione all'interno degli stati, regioni, province e distretti.

**Tabella 7:** Informazioni sulla formazione fornita alle scuole

Table 7: Information about training provided to schools

	Training provided by system	Linked to broader education and/or curricular goals	Training follow-up to:			
			Consolidate learning	Monitor implementation	Identify professional development needs	No follow-up
Hong Kong (China)	•	•			•	
India	•	•	•	•	•	
Malaysia	•	•	•	•	•	
Mongolia <sup>^</sup>	•	•	•	•	•	
Republic of Korea	•	•	•			
Thailand	•	•				
Viet Nam	•	•	•	•	•	

Notes: • = Yes; <sup>^</sup> 1 of 2 respondents reported 'Yes'. No training was provided in Australia and the Philippines.

Notes: • = Sì; <sup>^</sup> 1 su 2 intervistati ha riportato 'Sì'. Nessuna formazione è stata fornita in Australia e nelle Filippine

Tutti i paesi/giurisdizioni con l'eccezione di **Australia** e **Filippine** riportano che hanno fornito formazione alle scuole su come implementare la VCT (**Tabella 7**) sebbene sebbene non sia chiaro fino a quale punto sia a livello di sistema.

Nelle **Filippine**, mentre c'è una attenzione corrente sulla VCT a livello centrale del Dipartimento dell'Educazione attraverso il suo Ufficio della Valutazione dell'Istruzione, alle scuole non sono state ancora fornite specifiche indicazioni sull'implementazione e la valutazione delle CT. Poiché le CT sono inserite nel curriculum, si può presumere che sia stato erogata un pò di formazione all'interno dello sviluppo generale della professione, ma questo non è esplicitamente identificato con le CT. Negli altri sette paesi/giurisdizioni, i casi studio riportano che una formazione rilevante è stata svolta in vari modi come per esempio conferenze, studio di lezioni e coaching fra pari. La formazione ha comportato scambio di idee e consultazioni fra colleghi, impegnarsi

con specialisti all'interno o fuori dalla scuola, assumere ruoli di leadership e visitare altre scuole per osservare ed imparare. Il contenuto della formazione tendeva a concentrarsi su informazioni riguardanti la natura delle CT, i metodi per la VCT ed esempi in classe di VCT. Come mostrato nella **Tavola 7**, quando la formazione è stata erogata, essa era collegata ad obiettivi educativi e/o curricolari più ampi. Inoltre per la maggior parte dei paesi/giurisdizioni, è stato condotto un follow-up formale dopo il completamento della formazione. L'identificazione dei bisogni di sviluppo professionale è stato uno degli scopi principali del follow-up, ma non è stato documentato il metodo del processo

#### *Riassunto a livello di sistema*

I risultati a livello di sistema indicano che i paesi/giurisdizioni nella regione PA hanno introdotto o incorporato la VCT nel loro quadro strategico e linee guida per l'istruzione con gradi diversi. Sono state avviate iniziative come la formazione dei dirigenti scolastici e dei docenti e partenariati con università per integrare la VCT nei sistemi educativi.

L'accuratezza dei dati riportati può variare secondo la posizione tenuta dagli intervistati a livello di sistema, e dal loro accesso ad informazioni aggiornate. In modo particolare dove si progettano iniziative relativamente nuove le informazioni potrebbero non essere ampiamente condivise al di là del dipartimento/i direttamente coinvolti. È chiaro che alcuni paesi/giurisdizioni, come **Hong Kong (Cina)** e **Vietnam**, riportano documentazione sia in termini di politica che attraverso la gamma completa di testi, guide e formazione per insegnanti. La minore evidenza di documentazione negli altri paesi potrebbe essere dovuta a caratteristiche quali le recenti innovazioni e la decentralizzazione di sistemi, come pure alla possibilità che paesi/giurisdizioni differiscano nel come e cosa documentano a livello più generale. E' utile notare che molti degli sforzi implementativi evidenziati nella **Tavola 6** si riferiscono a questioni sistemico-operazionali. Quegli sforzi più fortemente legati a temi definizionali, come la ricerca ed i progetti pilota, sono intrapresi da un numero inferiore di paesi/giurisdizioni, con **Australia, Hong Kong (Cina), Malesia e Vietnam** che si sono distinti per attività.

#### **Livello/Prospettiva delle scuole**

Questa sezione presenta i risultati relativi alle politiche e pratiche a livello di scuole documentate nei nove paesi/giurisdizioni. Le conclusioni sono basate su dati raccolti da un piccolo campione di scuole pubbliche e private nei livelli della scuola primaria e secondaria.

#### *Consapevolezza e documentazione delle politiche*

La maggior parte delle scuole campionate erano consapevoli dei mandati a livello di sistema sulla VCT. La **Tabella 8** presenta le risposte dalle scuole per ogni paese/giurisdizione; i numeri nelle ultime tre colonne indicano il numero totale di risposte 'Sì'. Notate che il numero di risposte è variato nei paesi/giurisdizioni in

funzione del numero di scuole e dirigenti per scuola che ha partecipato nello studio. Bisognerebbe anche tenere a mente che le scuole campionate sono state specificamente individuate in ogni paese/giurisdizione.

**Tabella 8:** Documentazione e linee guida sulla VCT a livello di scuole

Table 8: TVC assessment policy documentation and guidelines at school level

	Number of sampled schools	Aware of system-level mandates	Have been provided with guidelines and/or handbook	Have disseminated policy information to teachers
Australia	4	3	2	2
Hong Kong (China)	5	2	1	2
India	7	7	7	7
Malaysia	6	6	4	6
Mongolia	6	6	4	6
Philippines	4	4	4	4
Republic of Korea	5	2	3	4
Thailand	5	2	2	1
Viet Nam	6	5	5	6

Nei casi studio per **India**, **Mongolia** e le **Filippine**, tutte le scuole che hanno partecipato hanno riportato di essere consapevoli di mandati a livello di sistema sulla VCT. Mentre tutti gli intervistati dalla **Malesia** hanno relazionato che erano informati dei mandati a livello di sistema sulle CT, sono stati citate diverse fonti di documentazione sulle politiche di indirizzo (per esempio Valutazione Scolastica, *Bestari Net*<sup>5</sup>). Gli altri paesi/giurisdizioni ( **Australia**, **Hong Kong (Cina)**, **Repubblica di Corea**, **Tailandia** e **Vietnam**) avevano un mix di risposte; solo alcuni dirigenti scolastici erano consapevoli di mandati a livello di sistema sulla VCT. Per esempio, nella **Repubblica di Corea**, due dirigenti su cinque intervistati erano informati di mandati a livello di sistema sulla VCT. A **Hong Kong (Cina)** la consapevolezza di mandati a livello di sistema variava di scuola in scuola. I due dirigenti scolastici nelle scuole primarie erano ignari di qualsiasi mandato a livello di sistema e non erano stati nemmeno stati forniti di indicazioni specifiche per implementare la VCT. D'altro canto c'era qualche consapevolezza nelle scuole secondarie e a una scuola era stata fornita linee guida specifiche.

<sup>5</sup> Bestari Net è un progetto avviato dal Ministero dell'Istruzione Malese per dotare la scuola primaria e secondaria di accesso a Internet ad alta velocità 4G e di una piattaforma di apprendimento virtuale e accesso a una Soluzione per l'Apprendimento Integrato di portata mondiale.

Tutti i dirigenti scolastici di **India, Malesia, Mongolia, Filippine** e **VietNam** hanno riferito che negli ultimi 12 mesi avevano informato i docenti in merito alle informazioni sulle politiche a livello di sistema concernenti la VCT, ma c'era variabilità nel modo di divulgazione. Per esempio in **Mongolia** sono state fornite ai docenti informazioni sulle politiche nella forma del curriculum nazionale, libri di testo, e manuali per gli insegnanti del Ministero dell'Istruzione, Cultura e Scienza, mentre in **Malesia** la disseminazione delle informazioni delle politiche a livello di sistema è stata gestita attraverso formazione interna e una settimana orientativa per i docenti.

Come si vede nella **Tabella 8**, non tutti i dirigenti scolastici di **Australia, Hong Kong (Cina), repubblica di Corea** e **Tailandia** hanno riferito di avere divulgato fra gli insegnanti le politiche a livello di sistema. Ciò non implica necessariamente omissione. Alcuni paesi/giurisdizioni hanno una solida presenza online dove i docenti sanno che possono avere accesso alla documentazione sulle politiche, il curriculum, le strategie pedagogiche, la valutazione e le risorse. In tali paesi/giurisdizioni potrebbe non essere reputato necessario riferire esplicitamente ai docenti in merito a tali risorse.

E' interessante constatare che molte scuole hanno riferito di avere preso autonomamente materiali ed indicazioni legate alla VCT ( **Figura 1**). Per esempio due scuole a **Hong Kong ( Cina)** hanno riportato di fare riferimento ad informazioni sul curriculum di altri paesi come l' **Australia** e **Singapore**. Una scuola in **India** ha riferito di avere contattato diverse agenzie per ottenere materiali rilevanti, e un'altra ha riferito di avere preso materiali ed informazioni da altre scuole e dirigenti. E' sintomatico che i dirigenti scolastici della maggior parte dei paesi/giurisdizioni abbiano risposto che i materiali che hanno trovato non erano sufficienti.

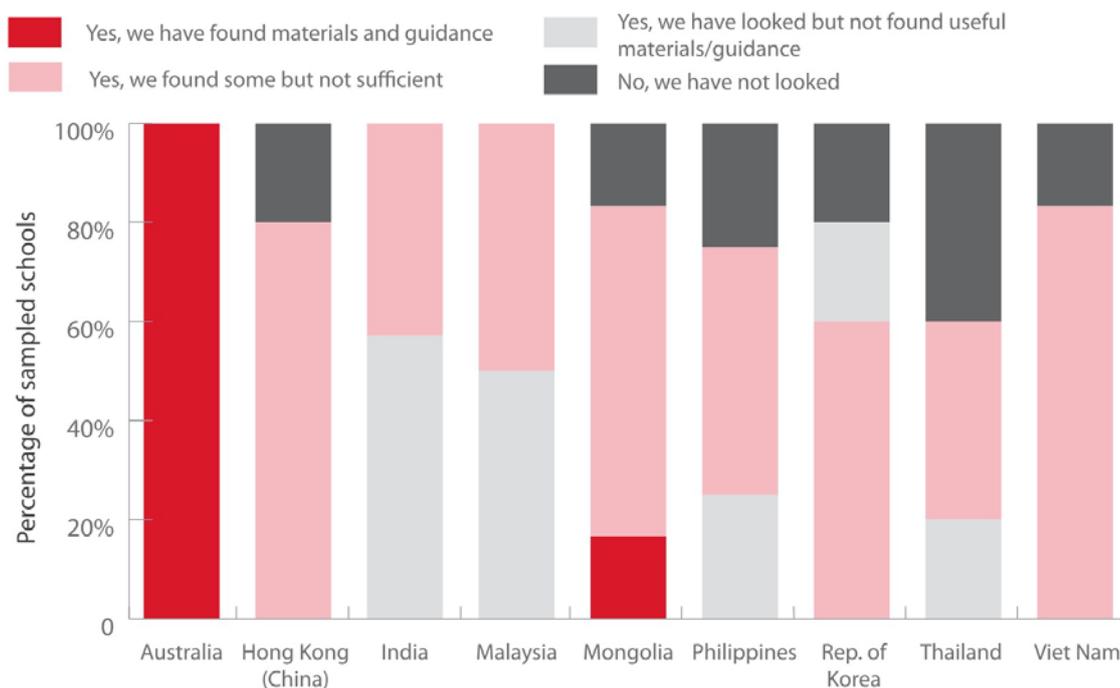
#### **Figura 1:** Materiali ed indicazioni reperiti in modo indipendente

*Distribuzione delle risposte dei dirigenti scolastici alla domanda 'La tua scuola ha reperito in modo indipendente linee guida e/o materiali specifici per implementare la VCT nella tua scuola?'*

- Sì, abbiamo trovato materiali e guide     Sì, abbiamo cercato ma non trovato materiali/guide utili  
 Sì, abbiamo trovato ma alcuni non erano sufficienti     No, non abbiamo guardato

Figure 1: Independently sourced materials and guidelines

*Distribution of school leaders' responses to the question 'Has your school independently sourced specific guidelines and/or handbooks to implement TVC assessments in your school?'*



Note: There are unequal numbers of respondents across countries.

Nota: Ci sono numeri non uguali di intervistati in tutti i paesi.

Tutte le scuole partecipanti di **Australia** e **Filippine** hanno riferito che le indicazioni a livello di scuola per la VCT sono state sviluppate per gli insegnanti. In **Australia** si fa riferimento alle CT come 'capacità generali', che sono integrate nel contenuto di diverse aree di apprendimento. Il dirigente della Scuola 1 ha riferito che la sua scuola ha sviluppato una gamma di 'piattaforme' che sono usate in tutta la scuola per guidare la capacità di pianificazione, programmazione, insegnamento e valutazione. Alcune di queste piattaforme includono *PERSIST Policy*, la *Ruota della Creatività (Creativity Wheel)* e *Configurazioni sulla Lavagna*. Il dirigente della scuola 2 ha riferito che gli insegnanti usano la capacità generale di apprendimento permanente per formulare giudizi olistici in merito al raggiungimento di capacità dei loro studenti in aree come il pensiero creativo e critico. Nella scuola 3 vengono sviluppate linee guida nel programma *Real Time Learning* (Apprendimento in Tempo Reale). Nella Scuola 4 vengono sviluppate indicazioni per la valutazione generale delle abilità attraverso il programma scolastico *Futuro più Brillante (Brighter Future)*, che include lo sviluppo di un curriculum integrato e una piattaforma digitale per la valutazione per supportare la 'consegna' di insegnamento e apprendimento di qualità per il 21esimo secolo. Questo è una attività in corso che mira ad offrire un approccio innovativo. D'altro canto le scuole partecipanti delle **Filippine** non hanno fornito dettagli di linee guida sviluppate a scuola per la VCT. Ciò

potrebbe essere dovuto alla consapevolezza relativamente recente relativa alle CT e ad un minore accesso a indicazioni e risorse online per l'insegnamento.

In **India, Repubblica di Corea, Malesia, Mongolia, Tailandia e VietNam** è stato riferito che alcune scuole avevano sviluppato le loro linee guida per la VCT mentre altre no. Nella maggior parte delle scuole dove tali linee guida sono state sviluppate, sono state divulgate fra gli insegnanti. Per esempio, in **India**, sei delle sette scuole intervistate avevano preso l'iniziativa di sviluppare indicazioni specifiche per la loro scuola; tuttavia, una scuola non l'ha fatto credendo che le indicazioni a livello di sistema fossero adeguate. In **Tailandia** le quattro scuole governative non erano particolarmente interessate al curriculum o alla VCT, e si sono invece concentrate maggiormente sui test standardizzati. In contrasto la scuola privata alternativa, che ha come obiettivo quello di potenziare le capacità non cognitive degli studenti ed il loro carattere, ha dato enfasi sul curriculum e la VCT producendo proprie linee guida, libri di testo, curriculum e valutazione. In **Hong Kong (Cina)**, una delle cinque scuole ha riferito che c'erano indicazioni scolastiche per la VCT e che queste erano principalmente a livello di disciplina. Le scuole e gli insegnanti hanno l'autonomia di sviluppare le loro indicazioni basate sui bisogni delle scuole e degli studenti.

Come riportato nei casi studio nazionali, le CT sono state integrate nel curriculum per mezzo di quattro modalità principali: 1) integrazione all'interno di materie specifiche; 2) integrazione in tutte le materie; 3) integrazione in materie interdisciplinari; 4) integrazione in attività extracurricolari.

La **Tabella 9** indica che la maggior parte dei paesi hanno integrato le CT nel loro curriculum scolastico attraverso tutte e quattro le modalità, ma la maggioranza delle scuole ha integrato le CT in materie specifiche e/o in discipline quali la lingua nazionale, le scienze e la matematica. La **Repubblica di Corea** ha integrato le CT nel curriculum attraverso specifiche materie come 'La Vita Intelligente' ( un corso combinato di scienze e studi sociali) e in tutte le discipline. Il modo di integrazione è stato differente da scuola a scuola. Due scuole su cinque hanno integrato le Ct nel curriculum di specifiche materie, che includono lingua Coreana, matematica, scienze e studi sociali mentre un'altra scuola ha offerto l'opportunità di realizzare progetti studio e partecipare in classi cooperative e in attività pratiche per aumentare la sensibilità culturale. I dirigenti scolastici in **Australia** hanno fatto notare che le CT sono state integrate in attività extrascolastiche come gli sports, i dibattiti, i programmi di leadership studentesca e i programmi di benessere per gli studenti. In **Malesia** le CT sono state integrate in due modalità principali: prima all'interno di materie specifiche come lingua, scienze e matematica; poi con l'integrazione delle CT in attività extrascolastiche e interdisciplinari per mezzo di: - 'Apprendimento Basato su Progetti (Project Based Learning) e - apprendimento fuori dalla classe per aumentare la creatività e l'imprenditorialità.



In **India** le scuole che hanno adottato il curriculum CBSE hanno integrato le CT attraverso materie incluse nelle aree co-scolastiche quali ‘competenze per la vita’, ‘educazione al lavoro’, ‘arti visive e dello spettacolo’, ‘competenze scientifiche’, ‘competenze tecnologiche dell’informazione e comunicazione’, ‘competenze organizzative e di leadership’ e ‘educazione fisica e alla salute’. Sono inclusi piani di lavoro e seminari per sviluppare tali competenze. In un caso eccezionale una scuola ha adottato una componente indipendente nel curriculum scolastico chiamata ‘Shilp Beyond’, che include cinque aspetti: a) ShilpEncounter - competenze trasversali, capacità di ascolto, attività di gruppo, discussione interscolastica, dibattito estemporaneo; b) ShilpSparsh -servizio alla comunità, formazione professionale, formazione docenti (corsi d’informatica); c) ShilpDew - scrittura creativa fra scuole, competenze di scrittura, attività di gruppo, programmi di formazione e know-how; d) Shilpreneurship - editoria, vermicompost; e) Shilpenergy - riciclaggio di carta, energie alternative, programmi di formazione e know-how. Un’altra scuola, che si è concentrata sui bambini provenienti dalla campagna, ha enfatizzato lo sviluppo delle CT attraverso varie attività per le competenze per la vita come per esempio giardinaggio, agricoltura (inclusi costi e imprenditoria), arte, tessuti e artigianato (ricamo), semplici macchinari, cucina, gite in campagna, salute e alimentazione, progetti sulla bio-diversità e programmi di leadership. Nel 2015, invece di integrare le CT in specifiche discipline o in tutte le discipline, il Ministero dell’Istruzione thailandese ha annunciato una nuova iniziativa chiamata ‘tempo classe moderato’, ha aumentato il tempo per l’apprendimento per ridurre i programmi di insegnamento in classe e collocare più tempo di pomeriggio per attività extracurricolari progettate per aumentare le CT degli studenti come la creatività e la collaborazione.

Complessivamente i risultati di revisione delle politiche dei casi studio indicano che la maggioranza delle scuole in tutti i paesi/giurisdizioni erano consapevoli di mandati a livello di sistema sulla VCT. Tuttavia molti dirigenti scolastici hanno riportato che non erano stati dotati di linee guida e/o manuali sufficienti su come implementare la VCT, e hanno dovuto reperire guide e materiali aggiuntivi in modo indipendente.

La varietà degli approcci verso l’integrazione delle CT mostrato nella **Tavola 9** mette in luce la sfida rappresentata dalla valutazione. Laddove la dimostrazione dello sviluppo e dell’utilizzo delle CT da parte degli studenti dipende dal contenuto di specifiche materie, ci sono difficoltà nell’identificare se il rendimento complessivo è dettato dai processi legati alle CT o dall’accumulo di conoscenza del contenuto. Dove le CT sono centro d’interesse in tutte le discipline una valutazione ben progettata dovrebbe avere la capacità di mostrare una generalizzazione delle competenze. Laddove si vogliono raggiungere le CT attraverso attività extracurricolari, entrano frequentemente in gioco caratteristiche aggiuntive dello studente come la motivazione le attitudini, le credenze ed i valori. Tale serie di caratteristiche aggiuntive è stata tipicamente valutata attraverso strumenti di autocompilazione ed è soggetta a distorsioni nelle risposte e al contesto specifico.

**Tabella 9:** Integrazione delle CT nel curriculum da parte delle scuole partecipanti

Table 9: Integration of TVC into the curriculum by participating schools

	Number of sampled schools	Through what modalities does your school integrate TVC into the curriculum?				
		Specific subjects	Cross subjects	Multidisciplinary subjects	Extracurricular activities	Others
Australia	4	4	3	4	3	0
Hong Kong (China)	5	2	3	1	1	1 <sup>a</sup>
India	7	3	6	4	6	2 <sup>b</sup>
Malaysia	6	3	5	1	4	0
Mongolia	6	4	2	0	0	0
Philippines	4	3	2	1	2	0
Republic of Korea	5	2	0	0	1	0
Thailand	5	5	5	5	5	0
Viet Nam	6	3	4	3	3	0

Notes: <sup>a</sup>Soft integration, whereby TVC are considered as 'embedded skills' infused in curriculum and lesson delivery;

<sup>b</sup>Sports and school assembly.

Notes: a-Integrazione soft, in cui le CT sono considerate 'abilità integrate' introdotte nel curriculum e nel fare lezione.

#### Supporto e infrastrutture

Molte scuole partecipanti in tutti i nove paesi/giurisdizioni hanno riferito che il gruppo degli insegnanti è stato istituito per supportare le richieste di sviluppo professionale in relazione alla VCT

Come mostrato nella **Tabella 10** in aggiunta all'istituzione di team di docenti, le scuole hanno riferito che ai docenti e ai membri dello staff sono state fornite opportunità di formazione in servizio sulla VCT all'interno delle scuole e dalle scuole stesse. Nella maggior parte dei paesi le opportunità di formazione in servizio sono state rese disponibili per almeno metà dello staff. Nondimeno, un piccolo numero di scuole a **Hong Kong (Cina)**, **Malesia** e **Vietnam** hanno riferito di non avere dato al loro staff opportunità di formazione sulla VCT. La natura ed i tipi di opportunità formative fornite ai docenti sono variate in tutte le scuole in ogni giurisdizione. Conferenze, studio di lezioni e coaching fra pari sono stati metodi comuni usati per fornire la formazione ai docenti. Le opportunità formative in servizio comunemente hanno comportato scambi di idee e consulenza con colleghi, impegnarsi con specialisti all'interno o fuori da scuola e visitare altre scuole per osservare ed imparare. Alcune scuole in **Malesia** hanno dato la priorità al coaching fra pari, scambi di idee con colleghi, impegnarsi con specialisti e visitare altre scuole per osservare ed imparare e ai fini di una analisi comparativa. La seconda priorità sono state le conferenze, lo studio di lezioni e partecipare a un ruolo di leadership, mentre l'ultima priorità è

stato lo sviluppo professionale autogestito e finanziamenti per iscriversi a corsi di istruzione superiore per ottenere punti o una laurea.

Tabella 10: Supporto e infrastrutture disponibili nelle scuole in tutti i paesi/giurisdizioni.

Table 10: Support and infrastructure available in schools across countries/jurisdictions

	Number of sampled schools	Teacher teams established	In-service training provided to:		Training linked to broader education and/or curricular goals
		Yes	Some staff	All staff	Yes
Australia	4	4	1	3	4
Hong Kong (China)	5	5	3	1	5
India	7	5	2	5	7
Malaysia	6	6	3	2	5
Mongolia	6	6	3	3	6
Philippines	4	4	0	4	4
Republic of Korea	5	3	0	5	3
Thailand	5	5	4	1	4
Viet Nam	6	4	0	4	4

A parte i team docenti e le opportunità di formazione in servizio, molte scuole hanno riferito che hanno stabilito partenariati ed iniziative con dipartimenti governativi per la formazione e con università e collegi d'istruzione per aiutare a sviluppare la VCT (**Tabella 11**). Per esempio una scuola in **Mongolia** ha stabilito una collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, Cultura e Scienze e il Centro di valutazione dell'Istruzione, che ha fornito formazione ai docenti di quella scuola. Similmente due scuole in **Australia** hanno riferito collaborazioni con università, come la Victoria University, la University del New South Wales e la Trobe University per fornire ai docenti esperienze o tirocini pratici. Le scuole in **Australia** hanno anche collaborato con agenzie no profit come Social Ventures Australia e organizzazioni umanitarie come Save the Children. Come conseguenza di tali partenariati i dirigenti scolastici hanno notato miglioramenti nel pensiero strategico di tutta la scuola, ampliamento delle conoscenze e delle idee dei docenti in relazione al 'come' e 'cosa' valutare, un aumento nell'uso delle strategie di valutazione fra pari o di autovalutazione. In **Malesia** le scuole si sono affidate completamente alle università, ad agenzie no profit non governative e ad agenzie governative, come pure ad agenzie per la valutazione appartenenti al settore privato per aiutare lo sviluppo della valutazione della VCT. Una scuola ha lavorato strettamente con la Malaysian Red Crescent (Mezzaluna Rossa malese) per promuovere valori

umanitari fra gli studenti. Grazie a queste collaborazioni gli insegnanti sono stati trovati più sicuri ed esperti generalmente nella valutazione delle ‘competenze soft’. Similmente tutti i dirigenti scolastici in **India** hanno percepito che le collaborazioni cambiavano le loro pratiche valutative e facilitavano una comprensione migliore degli obiettivi educativi e dei processi di valutazione. In **India** l’ampiezza del supporto attualmente ricevuto da dirigenti scolastici viene visto come inadeguato, con dirigenti di cinque scuole che esprimono il desiderio di supporto aggiuntivo nel fornire ai docenti opportunità formative.

**Tavola 11:** Collaborazioni e iniziative cercate, avviate e rafforzate dalle scuole.

Table 11: Partnerships and initiatives sought, established and strengthened by schools

	Number of sampled schools	Partnerships and initiatives sought, established and strengthened by schools						
		Private sector assessment agencies	Private sector NEC	Government training department	Universities, colleges of education	Non-profit NGOs	Aid donors	Others
Australia	4	3	4	3	4	4	0	1 <sup>a</sup>
Hong Kong (China)	5	1	0	1	1	2	2	0
India	7	3	1	5	1	1	1	1 <sup>b</sup>
Malaysia	6	3	1	4	6	6	2	0
Mongolia	6	0	2	5	0	0	0	2 <sup>c</sup>
Philippines	4	2	1	4	2	2	1	0
Republic of Korea	5	2	0	2	2	0	2	0
Thailand	5	0	2	5	5	5	0	0
Viet Nam	6	0	1	0	2	0	1	0

Notes: NEC: not elsewhere specified; NGOs: non-government agencies; <sup>a</sup>This school (i) is a member of the Western Adelaide Shores Partnership which consists of a number of local schools focusing on powerful and engaged learners, and (ii) participates in exchanges with schools from Japan, Philippines and India; <sup>b</sup>In-house training; <sup>c</sup>One school partnered with neighbouring schools in the same district, another school is involved in the ‘Mongen Project’.

Notes: NEC: non specificato altrove; NGOs: agenzie non governative; a Questa scuola (i) è un membro del Partenariato Western Adelaide Shores che consiste di un numero di scuole locali che si concentrano su apprendenti impegnati e dotati, e (ii) partecipa in scambi con scuole del Giappone, Filippine e India; b formazione interna; c Una scuola ha collaborato con scuole confinanti nello stesso distretto, un’altra scuola è impegnata nel ‘Mongen Project’.

Complessivamente i dirigenti scolastici della maggior parte delle scuole hanno espresso l’intenzione nei confronti dell’ incoraggiare, avviare ed espandere la VCT. Per esempio (**Tavola 12**) una scuola in **Mongolia** ha indicato progetti per condividere le esperienze con altre scuole del distretto, ed un’altra scuola ha stabilito un piano di un anno per migliorare la valutazione della matematica, lingua, arte e tecnologia. Una scuola in **Vietnam** intende includere tutte le CT rilevanti nella nuova offerta formativa, mentre alcune scuole partecipanti in **Malesia** intendono incoraggiare ed espandere la VCT attraverso la progettazione e ricerca accademica. Tuttavia che i dirigenti scolastici credano che la comunicazione della VCT diventi materia accademica a livello nazionale è

inconcludente. A **Hong Kong (Cina)** tutte e cinque le scuole primarie e secondarie hanno progetti per incoraggiare, avviare o espandere la VCT. Le due scuole primarie, come pure due delle tre scuole secondarie, hanno piani per includere la comunicazione della VCT come parte della materia di comunicazione accademica; e una delle due scuole primarie includerà anche la comunicazione della VCT.

**Tavola 12:** Piani per la valutazione delle CT

Table 12: Plans for TVC assessment

	Number of sampled schools	Plans to encourage, initiate or expand TVC assessments	TVC assessment to be included			
			As part of academic subjects reporting	In addition to academic subjects reporting	Both	Neither
Australia	4	4	0	0	4	0
Hong Kong (China)	5	5	3	0	1	1
India	7	6	4	1	2	0
Malaysia	6	6	4	2	0	0
Mongolia	6	6	6	0	0	0
Philippines	4	3	2	1	1	0
Republic of Korea	5	5	5	0	0	0
Thailand	5	3	3	0	0	2
Viet Nam	6	4	4	1	1	0

*Riassunto delle prospettive delle scuole*

I dati a livello di scuola indicano che la maggioranza delle scuole che hanno partecipato nei casi studio erano consapevoli dei mandati a livello di sistema sull VCT, e alcune scuole hanno riferito di avere divulgato, negli ultimi 12 mesi, fra gli insegnanti le informazioni politiche a livello di sistema relative alla VCT. LA valutazione delle CT é stata generalmente integrata in materie specifiche, in tutte le discipline, e/o in attività extra curriculari. Tuttavia, in base alle risposte dei dirigenti scolastici, appare esserci una mancanza di risorse come per esempio linee guida, manuali e strumenti di valutazione affinché le scuole e i docenti possano sviluppare la VCT. MOLTI dirigenti scolastici hanno riferito di cercare materiali e guide in modo indipendentemente; anche così, alcuni dirigenti scolastici hanno indicato che le risorse trovate non erano sufficienti. Ciò indica che, mentre le scuole sono consapevoli della politica e dei mandati a livello di sistema che riguardano la VCT, non vengono dotati di risorse sufficienti per aiutare a sviluppare tali politiche e mandati a livello di scuola. Inoltre ci possono essere, più generalmente, limitate risorse disponibili (manuali, strumenti per la valutazione) e perciò il sistema è/o la scuola può avere bisogno di investire tempo e risorse per sviluppare tali risorse. Il quadro delle sfide a

livello di scuola sembra essere un mix di difficoltà definizionali e sistemico-operative con l'ultima che deriva chiaramente dalla prima. La mancanza di chiarezza riguardo la natura delle CT ha un effetto 'corrente' assoluto per quello che riguarda la capacità di capire ed avviare la VCT.

### **La prospettiva dei docenti**

*Documentazione e conoscenza delle politiche di indirizzo.*

Le risposte date dagli insegnanti riguardo alla conoscenza della documentazione sulle politiche relative alla VCT sono sensibilmente diverse a seconda dei paesi. Ad esempio in **Australia** alcuni insegnanti dichiarano di essere consapevoli delle disposizioni sulla VCT a livello di sistema (39%) o a livello scolastico (31%), mentre altri sono a conoscenza di entrambe 30%. Di contro, il 90% degli insegnanti di **Hong Kong (Cina)** hanno dichiarato di essere a conoscenza delle disposizioni sia a livello scolastico che di sistema. Analogamente, in **Mongolia**, l'88% degli intervistati ha asserito di essere a conoscenza delle disposizioni sia a livello scolastico che di sistema. Nella **Repubblica di Corea, nelle Filippine e in Thailandia**, almeno il 40% degli intervistati ha riferito di non essere a conoscenza delle disposizioni sulla VCT a livello scolastico e di sistema. La diversa distribuzione delle risposte degli insegnanti nei e tra i diversi paesi è degna di nota. Le differenze tra i paesi potrebbero riflettere lo stato o la fase di implementazione della VCT. Le differenze all'interno dello stesso paese potrebbero essere dovute a problemi di implementazione e comunicazione tra sistema e scuola.

Oltre alle disposizioni relative alla VCT, la maggioranza dei docenti di gran parte dei paesi ha riferito di essere a conoscenza dei documenti di indirizzo che includono linee guida generali sulla valutazione (fig 2), linee guida sulla VCT (fig 3) e linee guida del curriculum relative alla VCT (fig 4). Si potrebbe supporre che pratiche o linee guida a lungo termine sono per lo più note ai docenti e che le linee guida curriculari sono più conosciute delle linee guida sulla valutazione, poiché i docenti, giornalmente, si concentrano di più sugli adempimenti del curriculum. Data la coerenza delle risposte nei vari paesi, i risultati sono stati accorpati nei tre grafici. Tuttavia, molti docenti nella **Repubblica di Corea e nelle Filippine** hanno riferito di non essere a conoscenza di documenti di indirizzo che comprendono linee guida sulla valutazione in generale o di linee guida curriculari sulla VCT. Due dei nove docenti intervistati nella **Repubblica di Corea** erano a conoscenza dei documenti di indirizzo che comprendono linee guida generali sulla valutazione, e solo un insegnante era a conoscenza di documenti che comprendono linee guida sulla VCT o linee guida curriculari sulla VCT. Nelle **Filippine**, nove insegnanti su venti hanno dichiarato di essere a conoscenza di politiche che includono linee guida sulla valutazione. Otto di questi docenti hanno affermato di conoscere documenti di indirizzo sul curriculum per competenze e sulla VCT.

Percezioni diverse della comunicazione di informazioni da parte della scuola e della ricezione delle informazioni da parte dei docenti risultano evidenti dal confronto dei dati provenienti dai due livelli. In paesi come **India, Malesia, Mongolia, Filippine e Vietnam**, dove i dirigenti scolastici dichiarano che le informazioni sono state



fornite, solo in **Mongolia** tutti i docenti intervistati concordano nel dichiarare di aver ricevuto tali informazioni. Queste anomalie forniscono un quadro della chiarezza delle comunicazioni da parte del sistema e del carico di lavoro quotidiano dei docenti.

Le risposte dei docenti in merito alla chiarezza dei documenti di indirizzo sulla VCT variano ampiamente, riflettendo così un'insufficienza di informazioni fornite e una mancanza di protocolli di informazione trasparente. Per esempio, ad **Hong Kong (Cina), in India, Mongolia, Repubblica di Corea e Vietnam**, almeno il 50% dei docenti ha affermato che i documenti di indirizzo su come valutare le competenze trasversali erano chiari. In **Australia**, solo il 30% degli insegnanti ha dichiarato che i documenti erano chiari. Docenti di alcuni paesi hanno osservato che le linee guida sulla valutazione erano piuttosto generiche e che non fornivano ai docenti sufficienti informazioni per sapere come valutare le competenze trasversali. In **Mongolia**, ad esempio, non esistono materiali specifici a disposizione dei docenti sulla valutazione, sebbene il curriculum nazionale ponga enfasi sulla loro importanza. Due insegnanti delle elementari su cinque e quattro insegnanti della secondaria su undici hanno dichiarato che il curriculum nazionale non fornisce una guida chiara su come valutare gli obiettivi di apprendimento e le competenze trasversali degli studenti. Analogamente, in **Malesia**, cinque insegnanti su sei hanno visionato dei documenti curriculari o di indirizzo riguardanti la VCT; tuttavia, questi insegnanti hanno trovato i documenti poco chiari. Un insegnante ha detto che molti degli esempi e delle spiegazioni riguardanti la valutazione si riferivano a contesti di scuola primaria e pochissimi erano adatti ad essere usati nelle scuole secondarie di secondo grado. Di conseguenza, i docenti hanno dovuto far affidamento su altre risorse, come i Gruppi di Sviluppo Professionale, per la VCT. E' importante notare che alcuni insegnanti che non erano a conoscenza delle politiche o delle linee guida sulla VCT hanno fornito risposte alle domande sulla chiarezza della documentazione. Tale anomalia indica che gli insegnanti potrebbero non avere una chiara idea dei documenti e dei materiali ai quali si fa riferimento nella domanda. Inoltre, essa desta perplessità sull'affidabilità e l'accuratezza delle risposte date da alcuni insegnanti. Queste dichiarazioni indicano che sebbene gran parte degli insegnanti sia a conoscenza dei documenti di indirizzo e delle disposizioni in materia di VCT, tali documenti non sono del tutto chiari o contengono informazioni che per alcuni insegnanti sono insufficienti ad implementare la valutazione.

Figure 2: Teachers' awareness of general assessment guidelines

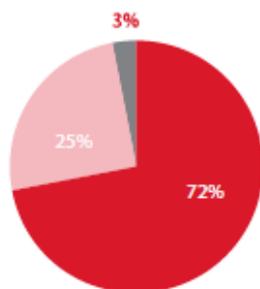


Grafico 2: Conoscenza degli insegnanti delle linee guida generali sulla valutazione

Figure 3: Teachers' awareness of TVC assessment guidelines

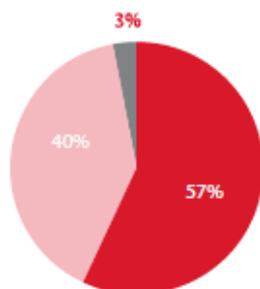


Grafico 3: Conoscenza degli insegnanti delle linee guida sulla valutazione delle competenze trasversali

Figure 4: Teachers' awareness of TVC-relevant curriculum guidelines

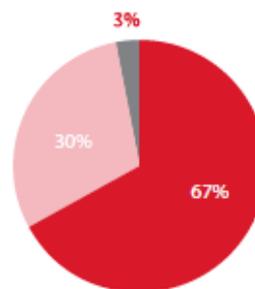


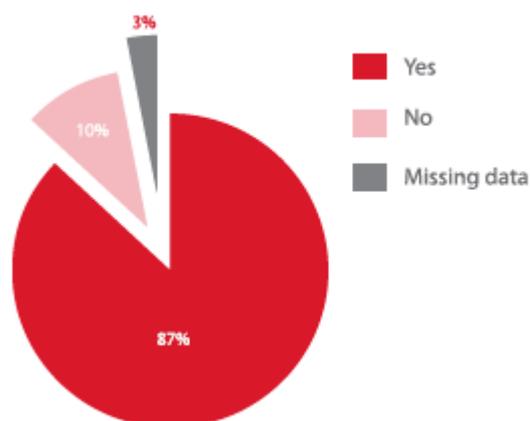
Grafico 4: Conoscenza degli insegnanti delle linee guida del curricolo sulla valutazione delle competenze trasversali

*Uniformità tra valutazione, insegnamento e apprendimento degli studenti.*

Nonostante la mancanza di conoscenza di disposizioni a livello scolastico e di documenti di indirizzo da parte di alcuni insegnanti, un gran numero di docenti dei paesi coinvolti hanno riferito di includere la VCT nelle loro pratiche di insegnamento e/o valutazione.

Il 90% dei 129 insegnanti che hanno preso parte alla ricerca ha affermato di includere la VCT nella pratica di insegnamento e/o valutazione. Molti insegnanti in questo sottogruppo che include la VCT affermano che è cambiato il modo in cui insegnano (ad esempio la preparazione delle lezioni) e in cui valutano gli studenti. La Fig. 5 mostra questa proporzione. E' interessante vedere come due o tre paesi che hanno dichiarato la minore inclusione della VCT nell'insegnamento e/o valutazione (meno del 70%) sono anche quelli che hanno dichiarato il minor cambiamento delle pratiche nei loro sottogruppi di insegnanti (di nuovo, meno del 70%). Ciò potrebbe implicare una sequenza naturale in progressione dell'integrazione della VCT, ovvero che sono necessarie la semplice conoscenza e poi l'inizio dell'integrazione prima del riconoscimento del bisogno di un cambiamento nella pratica.

Figure 5: Change in ways of teaching and assessment



Note: This graph represents the sub-group of teachers who reported integrating TVC.

Figura 5. Cambiamenti nelle modalità di insegnamento e valutazione

Sì, no, mancanza di dati

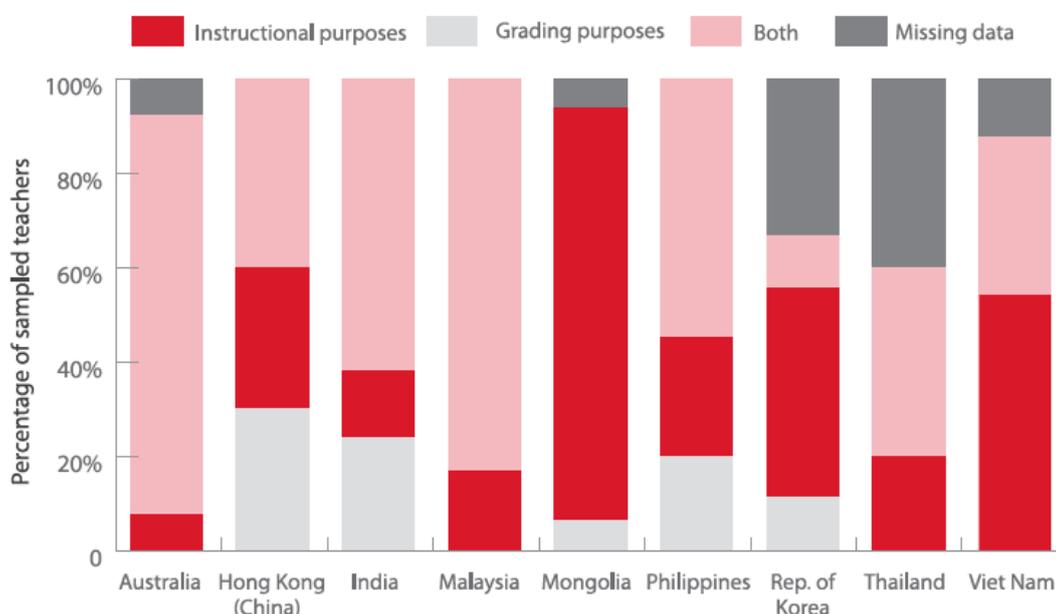
Nota: Questo grafico rappresenta il sottogruppo di docenti che hanno dichiarato di integrare la VCT

Alcuni insegnanti di **Vietnam e Australia** hanno osservato che preparano lezioni basate più chiaramente su una particolare competenza trasversale. Alcuni esempi di cambiamento nell'insegnamento e nella valutazione includono l'uso di 'nuove' metodologie, come ad esempio ricerche sul campo e uso delle tecnologie (ad esempio, attività con il computer), una valutazione incentrata sia sulle abilità che sulle conoscenze e una valutazione che considera più competenze. Strategie di valutazione come ad esempio valutazione di portfolio, attività pratiche, valutazione della personalità e così via sono state implementate da alcuni insegnanti in **Australia, Mongolia, Filippine e Thailandia**. In **Malesia** gli insegnanti fanno ricorso ad attività pratiche, come esperimenti scientifici e progetti incentrati sugli studenti, per valutare le competenze trasversali, come la capacità di collaborare, l'intraprendenza, la "creatività nelle presentazioni". In **India** gli insegnanti sostengono che le pratiche didattiche sono cambiate per quanto riguarda le modalità delle interrogazioni, dove agli studenti sono offerte maggiori opportunità di esprimere i propri pensieri, di riflettere, immaginare, di venire coinvolti e interagire. La VCT è stata fatta attraverso osservazioni in classe, progetti interdisciplinari integrati, oppure attraverso la performance o attività basate sulle abilità. Alcune delle abilità valutate dagli insegnanti sono: consapevolezza di sé, risolvere problemi, prendere decisioni, pensiero critico, pensiero creativo, rapporti interpersonali, comunicazione efficace ed empatia.

Gran parte degli insegnanti in ciascun paese dichiara di avere obiettivi di apprendimento legati alle competenze trasversali incluse nella lezione e che tali obiettivi di apprendimento guidano le loro pratiche di valutazione. Secondo gli insegnanti, la VCT fa parte sia delle discipline accademiche e non, che delle attività co-curricolari.

Le principali materie o attività identificate sono le lingue (sia quella nazionale che altre), scienze (ad esempio, chimica), matematica e scienze sociali (ad esempio storia). Un'ampia fetta di insegnanti ha osservato che la VCT è inclusa sia a scopi formativi che valutativi (figura 6).

Figure 6: Purposes of TVC assessment



Note: There are unequal numbers of respondents across countries.

Figura 6: scopi della VCT

Percentuale del campione di insegnanti

Rosso: scopi formativi Grigio: scopi valutativi Rosa: entrambi Nero: mancanza di dati

NB: Ci sono numeri diversi di rispondenti nei vari paesi

L'utilizzo della valutazione per scopi formativi è simile agli aspetti più formali della valutazione formativa - ove la prestazione degli studenti al momento della valutazione è utilizzata dagli insegnanti per capire come intervenire successivamente nell'insegnamento. Questo dato richiede ulteriori approfondimenti. La sua portata va oltre le attese, data la diversità delle risposte riguardanti gran parte degli altri aspetti della implementazione e valutazione delle competenze trasversali. Tale approfondimento potrebbe proficuamente incorporare la raccolta di prove da specifici esempi di valutazione.

*Supporto e infrastrutture*

Gli studi di caso hanno analizzato se gli insegnanti avevano ricevuto specifiche linee guida e/o manuali per l'implementazione della VCT nelle loro classi. Come mostra la Figura 7, quasi il 40% degli insegnanti nei vari paesi ha dichiarato di aver ricevuto materiali e assistenza dalla scuola o dal sistema sebbene, a livello scolastico, solo gli insegnanti di due paesi - India e Filippine - riferiscono che tutte le scuole hanno fornito tali risorse. Alcuni insegnanti (32%) hanno dichiarato che, pur avendo ricevuto materiale e assistenza, questi non erano sufficienti a sostenere il loro lavoro. In Vietnam, più della metà degli insegnanti (13 dei 24 intervistati) riferisce di non aver mai ricevuto materiale o assistenza riguardo alla VCT.

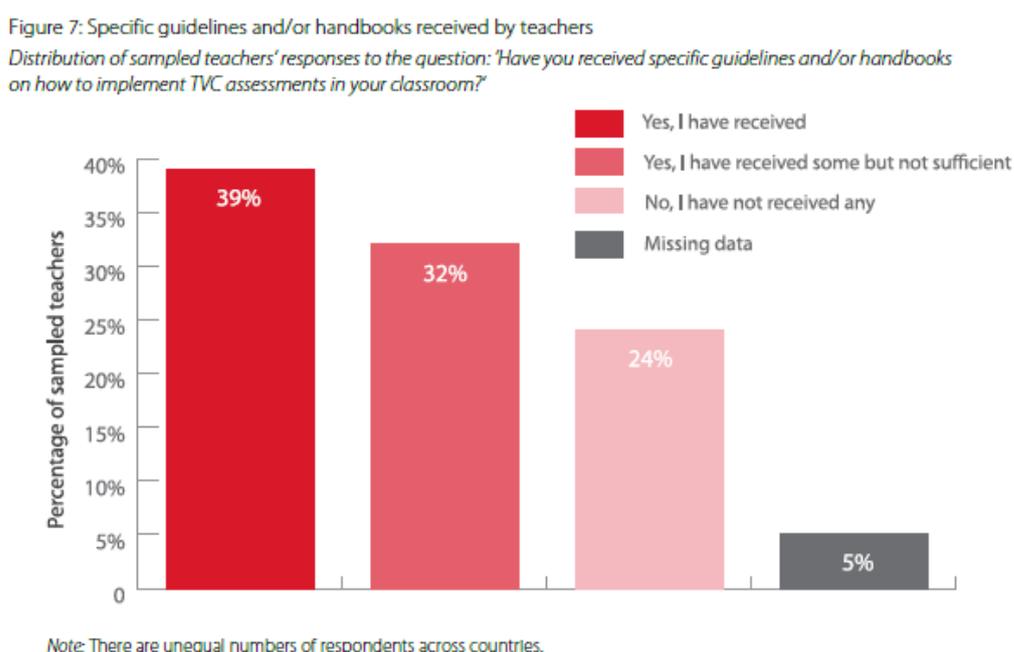


Figura 7: Linee guida specifiche e/o manuali ricevuti dagli insegnanti

Distribuzione delle risposte del campione di insegnanti alla domanda: "Ha mai ricevuto linee guida e/o manuali specifici su come implementare la VCT nelle sue classi?"

Rosso: Sì Fucsia: Sì, ma non a sufficienza Rosa: No Viola: Dati mancanti

Percentuale del campione di insegnanti

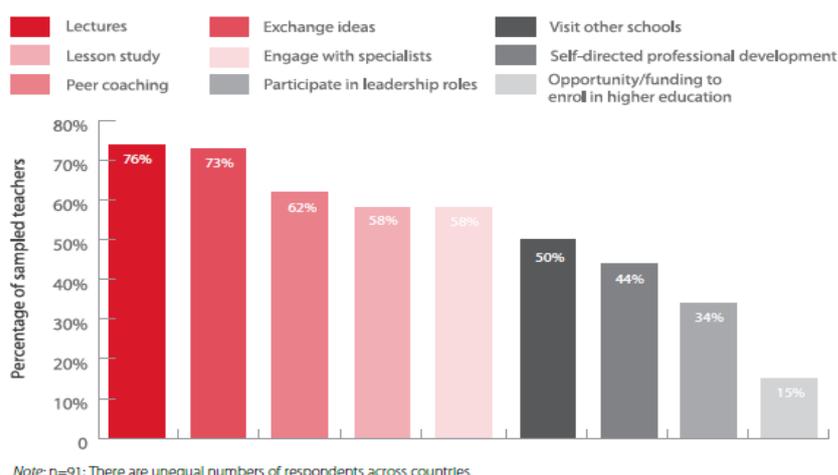
NB: C'è un numero diseguale di risposte nei vari paesi

La maggior parte degli insegnanti dichiarano di essere stati formalmente informati su come reperire linee guida e/o manuali specifici su come implementare la VCT in classe. Tuttavia, tra metà e due terzi degli insegnanti di **Filippine, Repubblica di Corea e Vietnam** rispettivamente affermano che non è stato detto loro come avere

accesso alle linee guida e ai materiali sulla VCT. Inoltre, molti insegnanti da tutti i paesi riferiscono di aver reperito autonomamente materiali e assistenza per poter implementare la VCT nelle proprie classi. Ad esempio, in **Malesia**, cinque insegnanti su sei hanno utilizzato materiale reperito autonomamente. Un'insegnante ha affermato di "aver dovuto cercare il materiale su internet per capire meglio cosa si intenda per VCT e come implementarla in classe. Ho dato la mia interpretazione e l'ho adattata alle mie classi." In alcuni casi, gli insegnanti hanno osservato che i materiali e le linee guida trovati non erano sufficienti. Tuttavia, gli studi di caso per paese non spiegavano perché.

Gran parte degli insegnanti in tutti gli studi di caso hanno dichiarato di essere stati preparati a implementare la VCT. Fa eccezione il **Vietnam**, dove più della metà degli insegnanti (58%) dichiarano di non aver ricevuto un'adeguata formazione nonostante abbiano frequentemente affermato di aver ricevuto (altro tipo di) formazione dal sistema e dalla scuola. In generale, la formazione degli insegnanti avveniva per lo più in forma di lezioni. (Figura 8). La formazione di solito prevedeva anche lo scambio di idee e consigli con i colleghi o la visita ad altre scuole per osservare e imparare la VCT. Il contenuto della formazione variava da paese a paese. La formazione fornita agli insegnanti riguardava per lo più la natura della VCT in termini di definizione e sviluppo, e metodi di valutazione delle competenze trasversali, come ad esempio inglobare la valutazione nelle discipline. In gran parte dei paesi, quando la formazione era presente, essa era legata a più ampie finalità educative e/o curricolari. Da notare che nelle **Filippine e nella Repubblica di Corea**, circa il 15% degli insegnanti ha dichiarato che la formazione ricevuta non era legata a più ampie finalità educative e/o curricolari.

Figura 8: tipologia di formazione sulla VCT fornita agli insegnanti



76% Lezioni

73% Studio delle lezioni

62% Apprendimento tra pari

58% Scambio di idee; Confronto con esperti

NB: n=91: c'è un numero diseguale di rispondenti tra un paese e l'altro

50% Partecipazione a ruoli di leadership

44% Visita ad altre scuole

34% Sviluppo professionale autonomo

15% Possibilità di frequentare alta formazione



Per soddisfare i bisogni formativi degli insegnanti in rapporto alla VCT, molte scuole hanno fatto ricorso a gruppi di insegnanti, come ad esempio i Gruppi di Sviluppo Professionale (GSP). In particolare, tutti gli insegnanti di **Australia e Thailandia** affermano che sono stati utilizzati o formati gruppi di docenti per fornire assistenza nella VCT. I GSP sono una modalità di sviluppo professionale piuttosto diffusa in **Australia** ed hanno uno spettro di interessi molto ampio. I GSP risultano essere particolarmente utili in **Thailandia**, dove vengono chiamati “Comunità di Sviluppo Professionale” (CSP), poiché gli insegnanti vengono formati sulla pedagogia e la valutazione delle abilità cognitive e delle competenze trasversali attraverso un modello a sei fasi: 1) definire destinatari e risultati attesi 2) progettare il curriculum e gli approcci pedagogici; 3) insegnare agendo da facilitatori più che da istruttori, ponendo domande che portano gli studenti a capire. 4) inglobare la valutazione formativa nel processo di apprendimento esaminando le abilità in ogni fase di esso. 5) fornire feedback agli studenti per aiutarli a migliorare; 6) riflettere sulle lezioni. A **Hong Kong (Cina)** e in **Vietnam**, circa il 40-50% degli insegnanti ha osservato che non si è fatto ricorso a gruppi di insegnanti per sostenere i **colleghi nella VCT**. A contraddire questo dato, tutti i dirigenti scolastici di **Hong Kong (Cina)** intervistati affermano che nelle loro scuole sono stati formati gruppi di docenti per soddisfare i bisogni formativi degli insegnanti sulla VCT. Le discrepanze tra le informazioni fornite dagli insegnanti e dai dirigenti di **Hong Kong (Cina)** potrebbero rappresentare delle differenze nella prospettiva e nelle convinzioni riguardo le attività scolastiche. Si tratta di una questione importante nell’analisi della presenza di strumenti di supporto: ciò che un gruppo ritiene utile non è necessariamente percepito come tale da un altro.

In aggiunta ai gruppi di docenti, insegnanti e scuole hanno cercato o rafforzato collaborazioni con diverse istituzioni, agenzie o dipartimenti che potessero aiutarli a implementare la VCT. In numerosi paesi, ad esempio **India, Mongolia e Filippine**, iniziative e collaborazioni tra insegnanti, scuole e dipartimenti governativi sono molto diffuse. Molti insegnanti di diversi paesi riferiscono di collaborazioni con università ed istituti di formazione che forniscono aiuto nell’implementazione della VCT, nello specifico: la Flinders University in Australia; la Sultan Idris Education University e istituti di formazione degli insegnanti in Malesia; il Korea Institute of Curriculum and Evaluation nella Repubblica di Corea; agenzie no-profit, agenzie non governative e organizzazioni umanitarie come ONG locali, il Vivekananda Youth Movement e il British Council in India. Grazie a questi partenariati, gli insegnanti dichiarano di aver ottenuto una maggiore conoscenza e una migliore comprensione della VCT. Alcuni docenti hanno inoltre notato un cambiamento nella propria pratica didattica e valutativa, ad esempio applicando un’ampia gamma di metodi di VCT e valutando di più in classe, oltre ad aver cambiato il modo di preparare le lezioni e i compiti. Gli insegnanti della **Repubblica di Corea** osservano di aver acquisito maggiori informazioni sulla didattica e la valutazione, una migliore comprensione delle competenze trasversali e di aver appreso metodi di valutazione di competenze trasversali come ad esempio il pensiero critico. Un insegnante della **Mongolia** dichiara di aver modificato la propria pratica didattica che è adesso più efficace,

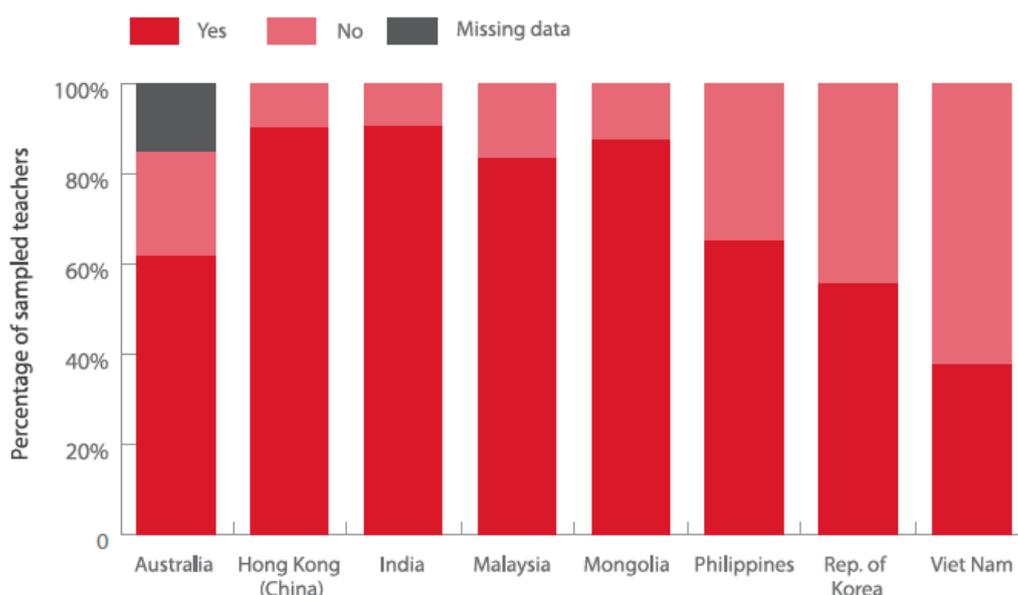
mentre due insegnanti affermano di stare imparando a sviluppare strumenti di VCT. Nel complesso, i partenariati o le iniziative intraprese dalle scuole hanno prodotto dei risultati positivi negli insegnanti.

#### Disponibilità e uso di strumenti di valutazione

Molti insegnanti dei vari paesi hanno riferito di aver accesso a strumenti appositamente pensati per la valutazione delle competenze trasversali degli studenti, sebbene con modelli diversi da un paese all'altro.

La Figura 9 presenta la percentuale di insegnanti con o senza accesso a tali strumenti. Alcuni di questi ultimi sono stati sviluppati dal sistema, ma la maggior parte è stata sviluppata dai docenti o dai docenti e dalle scuole.

Figura 9: risposte degli insegnanti riguardo all'accesso agli strumenti di VCT



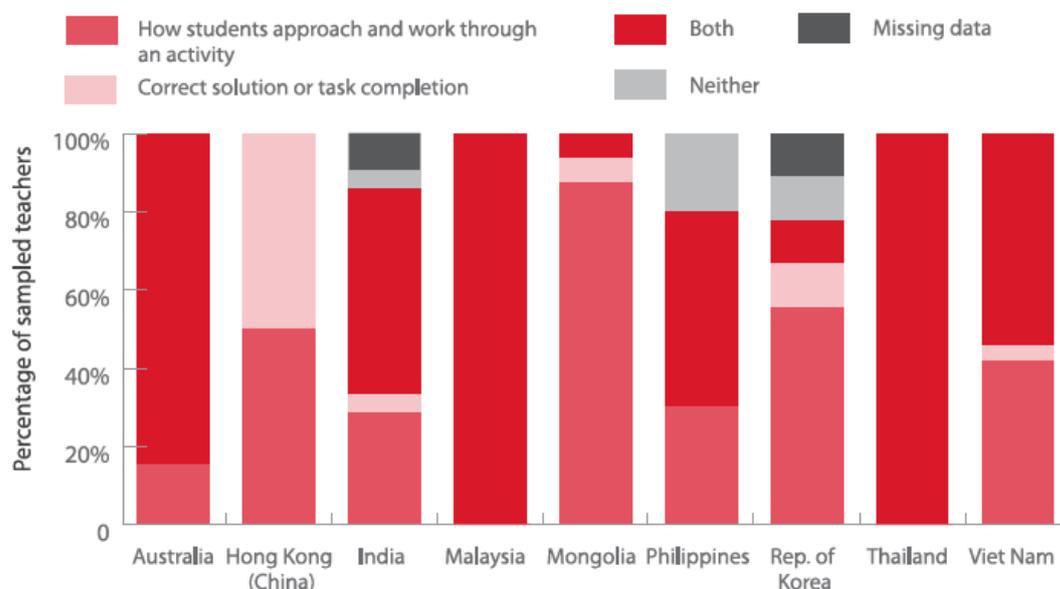
Notes: Missing data for Thailand. There are unequal numbers of respondents across countries.

NB: Mancano i dati della Thailandia. Il numero dei rispondenti è diverso da un paese all'altro.

Nell'ambito di ciascun paese, gli insegnanti hanno dichiarato che le informazioni ricavate dagli strumenti di valutazione sono state usate in primo luogo per documentare il profitto degli studenti nelle lezioni. Come dimostra la figura 10, la maggior parte degli insegnanti di **Australia, Hong Kong (Cina), India, Malesia, Filippine, Thailandia e Vietnam** si sono soffermati più su come gli studenti approcciano una prova e lavorano su di essa che sul suo completamento o sulla correttezza della soluzione. In **Mongolia e nella Repubblica di Corea** una più alta percentuale di insegnanti dichiara che il fulcro della VCT è più come gli studenti approcciano una prova e lavorano su di essa che il suo completamento o la correttezza della soluzione. Ciò potrebbe suggerire una maggiore comprensione della natura della VCT da parte di un'ampia fetta del campione di insegnanti in questi due paesi.

Per valutare le competenze trasversali, gli insegnanti hanno utilizzato metodi che spaziano dai test standardizzati a strumenti di valutazione di classe e di istituto. Sebbene prove online (erogate da terzi) siano disponibili in molti paesi, questo metodo di valutazione è stato il meno usato, secondo gli insegnanti. In gran parte dei paesi, gli insegnanti hanno dichiarato che i loro strumenti di valutazione valutano la comprensione del contenuto e l'analisi critica da parte degli studenti. La misura in cui la comprensione del contenuto da parte degli studenti può essere interpretata come in relazione alle competenze trasversali è opinabile, e potrebbe suggerire una mancanza di profonda comprensione del fenomeno. La valutazione si concentra anche sulla performance degli studenti in aree come ad esempio: 1) opinioni basate sui fatti 2) la partecipazione costruttiva degli studenti nelle discussioni 3) la collaborazione 4) l'elaborazione di idee innovative.

Figura 10: Fulcro della VCT



Note: There are unequal numbers of respondents across countries.

Come gli studenti approcciano una prova e lavorano su di essa

Soluzione corretta o completamento del compito

Entrambi

Nessuno dei due

Mancanza di dati

NB: Il numero dei rispondenti è diverso da un paese all'altro.

I risultati dal punto di vista degli insegnanti indicano che questi ultimi, in varia misura, sono consapevoli delle indicazioni a livello di sistema e a livello scolastico sulla valutazione delle competenze trasversali e delle linee guida sulla valutazione relative alle competenze trasversali. Stando a quanto dichiarato, pratiche di VCT sono

state integrate in discipline accademiche e non accademiche e in attività curriculari. Per gli insegnanti erano disponibili varie forme di sostegno e infrastrutture. Questi ultimi comprendevano linee guida e/o manuali sull'implementazione della VCT, formazione degli insegnanti, e creazione di gruppi di docenti per sostenere i bisogni formativi degli insegnanti. Tuttavia la disponibilità di sostegno e risorse varia tra e nei vari paesi.

#### *Sintesi della situazione dal punto di vista dei docenti*

La discrepanza in gran parte dei paesi tra ciò che viene fornito a livello della scuola e ciò che viene recepito dai docenti potrebbe evidenziare una mancanza di indicazioni o di identificazione chiare dei materiali forniti. È importante osservare che la discrepanza non è a senso unico. Gli insegnanti talvolta riferiscono di aver ricevuto materiali o indicazioni, sebbene la scuola non abbia dichiarato di averli forniti. I risultati mettono in luce il bisogno di linee guida appropriate, risorse e materiali da sviluppare, e di una implementazione più coerente all'interno di ciascun paese. I risultati fanno pensare ad una possibile mancanza di comprensione tecnica delle implicazioni della VCT sia per l'insegnamento che per la valutazione, poiché non tutti gli insegnanti che hanno dichiarato di integrare la VCT nella loro attività di insegnamento e/o valutazione credono che le loro pratiche di insegnamento e valutazione siano cambiate. L'integrazione della VCT richiede un cambiamento nella pratica, così la sua assenza potrebbe suggerire un'implementazione solo a livello superficiale in alcuni contesti. Questo dato emerso dallo studio è importante, poiché suggerisce che non vi è una comprensione profonda del fenomeno della VCT.

## **5 Difficoltà nell'implementazione della VCT**

Sono state identificate una serie di difficoltà nell'implementazione della VCT. Allo scopo di semplificarle, come descritto all'inizio del capitolo sui risultati principali di questo rapporto, i problemi e le sfide ricadono in categorie di tipo definizionale e sistemico-operativo, talvolta anche trasversalmente.

### **La prospettiva del sistema**

I vari paesi hanno incontrato delle difficoltà nell'implementazione di politiche governative sulla VCT, che vanno dalla mancanza di formazione alla mancanza di infrastrutture informatiche o competenza tecnica. (Fig. 13). Si tratta in larga parte di questioni sistemico-operative. Queste ultime potrebbero indicare una mancanza di comprensione delle ripercussioni dell'inclusione della VCT nella filosofia educativa di un paese. Occorre che il sistema si renda conto dell'andamento funzionale dei problemi, da definizionali a sistemico-operativi.

Secondo l'intervistato del sistema in **Australia**, la sfida principale nell'implementare una politica pertinente è il divario all'interno del sistema educativo australiano sull'importanza di valutare la performance degli studenti nelle competenze trasversali. **Hong Kong (Cina)** ha riferito di problemi nella gestione del curriculum e nella conoscenza e capacità degli insegnanti. In altre parole, le difficoltà ad implementare politiche governative sulla VCT riguardano la capacità dei dirigenti scolastici di incorporare la valutazione all'interno di un approccio che investa l'intera scuola e un insegnamento e apprendimento basato sulle discipline, e di mettere gli insegnanti nelle condizioni di insegnare e valutare le competenze trasversali nel curriculum.

In **Malesia** le difficoltà maggiori sono 1) la comprensione della politica da parte dei genitori 2) la comprensione e interpretazione dell'implementazione a livello scolastico da parte degli insegnanti 3) la discrepanza tra la politica ministeriale e l'implementazione delle pratiche a livello della scuola. In aggiunta a ciò in **Malesia** sono state identificate come difficoltà una infrastruttura informatica e un budget inadeguati. Questo scenario mostra problemi di tipo operativo sistemico, ma ci sono chiari problemi sostanziali sulla natura del cambiamento richiesto dall'integrazione delle competenze trasversali.

In **Mongolia e Filippine** le difficoltà sono in primo luogo di tipo sistemico-operativo, che comprendono la mancanza di tempo per implementare le politiche, la mancanza di formazione e di incentivi per gli insegnanti, la mancanza di infrastrutture informatiche e competenza tecnica, materiali scolastici insufficienti e un budget inadeguato. Simili problemi sono stati riscontrati in **India**. L'unico problema rilevato dalla **Repubblica di Corea** è il tempo insufficiente a implementare le politiche che riguardano la VCT. La **Thailandia** denuncia lo stesso problema, ma ha anche messo in evidenza la mancanza di incentivi e di formazione per gli insegnanti, sia pre-ruolo che in servizio, e il fatto che le pratiche di valutazione si concentrino principalmente sull'aspetto cognitivo.

**Tabella 13:** Difficoltà nell'implementazione di politiche governative.

Note: += Yes	Insufficient lead time to implement policy	Lack of pre-service teacher training	Lack of in-service teacher training	Lack of incentive for teachers	Lack of necessary IT infrastructure	Insufficient classroom materials	Inadequate budget	Lack of technical expertise	Others
Australia									Divided views within Australia's education system regarding the value of assessing TVC
Hong Kong (China)									1) Whole-school curriculum leadership 2) Teachers' knowledge and capacity
India	•	•	•	•	•	•	•		
Malaysia				•			•		1) Parents and teachers' understanding of policy 2) Teachers' understanding and interpretation on policy implementation at school level 3) The discrepancy between the ministry policy and the implementation and practices at school level
Mongolia	•	•	•	•	•	•	•		
Philippines	•	•	•	•	•	•	•		
Republic of Korea	•								
Thailand	•	•	•	•			•		Too much focus on cognitive assessment
Viet Nam	•				•		•		

Note: += Yes

## Difficoltà a livello scolastico.

### Definizzionali

Almeno metà dei dirigenti scolastici di tutti i paesi, a eccezione di **Filippine e Repubblica di Corea**, dichiarano di avere incontrato problemi definizzionali durante l'implementazione della VCT nelle loro scuole. Nello specifico, essi sostengono che vi è una mancanza di conoscenza e comprensione della natura della VCT e una mancanza di comprensione dei risultati da attendersi nell'insegnamento e apprendimento delle competenze trasversali. Ad esempio a **Hong Kong (Cina)** un dirigente scolastico ha asserito che la definizione di competenze trasversali non è chiara, sebbene fosse già stato svolto un lavoro sulla valutazione per competenze. Per risolvere questo problema, molti paesi suggeriscono di fornire maggiore formazione e sviluppo professionale agli insegnanti e al personale scolastico.

### Difficoltà sistemico-operative

A livello scolastico sono presenti più difficoltà sistemico-operative che difficoltà definizzionali. Le prime sono ovviamente le più evidenti. Gli intervistati hanno frequentemente dichiarato che la mancanza di guide e di materiali di insegnamento, apprendimento e valutazione è una delle principali difficoltà incontrate dalle scuole. Altri problemi sono 1) la mancanza di competenze didattiche 2) la mancanza di competenze valutative della scuola e/o dell'insegnante 3) la mancanza di tempo 4) il carico di lavoro per gli insegnanti 5) la disponibilità finanziaria.



Alcuni intervistati hanno suggerito di attuare strategie come la formazione, il tutoraggio e il supporto per gli insegnanti, e una migliore gestione delle risorse umane, per risolvere la mancanza di competenza da parte degli insegnanti. Altri modi suggeriti per ovviare alla mancanza di competenza valutativa nelle scuole e tra gli insegnanti sono la formazione professionale dei docenti e linee guida più chiare. Per ridurre il carico di lavoro dei docenti, diversi intervistati hanno suggerito di ridurre il lavoro amministrativo dei docenti.

Negli studi di caso di **Hong Kong (Cina), India, Malesia, Vietnam e Thailandia**, i dirigenti scolastici hanno identificato quattro difficoltà operative sistemiche: 1) classi numerose 2) esigenze del curriculum 3) pressioni per il raggiungimento del successo formativo e 4) cultura della comunità e della scuola. I paesi restanti hanno denunciato almeno due di queste difficoltà, ad eccezione della **Repubblica di Corea**. Due scuole su cinque della **Repubblica di Corea** hanno dichiarato che nessuna di queste difficoltà è stata incontrata nell'implementazione della valutazione per competenze, mentre due intervistati hanno sottolineato che la pressione per il raggiungimento del successo accademico è una grossa difficoltà nell'implementazione della valutazione per competenze trasversali. Per contenere la pressione accademica e le esigenze del curriculum, un dirigente scolastico ha suggerito di ridurre il numero di materie che gli studenti devono studiare e di apportare delle modifiche al test di ingresso dei college in modo che gli studenti vengano valutati sia sulla performance nelle materie che sulla conoscenza e sull'esperienza in altri ambiti non accademici. Da notare che la **Repubblica di Corea** ha intrapreso una iniziativa su larga scala per bilanciare i bisogni accademici e studenteschi, una strategia che si focalizza sulle difficoltà del sistema.

La prospettiva degli insegnanti

Molti docenti sono convinti che è importante valutare le competenze trasversali degli studenti, ma hanno riscontrato delle difficoltà nel farlo.

#### *Difficoltà definizionali*

Gli insegnanti di tutti i paesi hanno dichiarato di avere incontrato difficoltà di tipo definizionale. In **Malesia e Thailandia** queste difficoltà sono state messe in evidenza da quasi tutti gli insegnanti intervistati. Esse comprendono la mancanza di conoscenza o di comprensione della natura delle competenze trasversali e dei risultati attesi nel loro insegnamento e apprendimento. In coerenza con i dati rilevati a livello scolastico, gli insegnanti hanno suggerito risposte sistemiche-operative a queste difficoltà, comprese maggiori indicazioni, formazione e sviluppo professionale. Il risultato che più di altri illustra le difficoltà definizionali per gli insegnanti è il fatto che, sebbene più del 60% in tutti i paesi riferisca di includere le competenze nell'insegnamento e nella valutazione, non tutti dichiarano che le loro pratiche di insegnamento e valutazione siano cambiate. Ove la natura di ciò che va insegnato e valutato è qualitativamente diversa rispetto al passato, non vi è alcun dubbio che anche le pratiche di insegnamento e valutazione debbano essere diverse. Il fatto che alcuni insegnanti non siano

consapevoli di ciò, indica una mancanza di comprensione della natura delle competenze trasversali e di come queste possano essere coltivate in un sistema educativo formale. Al tempo stesso, alcuni insegnanti invece riferiscono di un cambiamento nella loro pratica e questa è la dimostrazione positiva più significativa del fatto che alcuni comprendano il bisogno di uniformare la didattica, il curriculum e la valutazione.

A ciò si collega il problema dell'uso della valutazione per competenze per assegnare i voti. Anche qui, in un contesto in cui non tutti gli insegnanti hanno adattato i propri metodi di valutazione e insegnamento, il fatto che circa il 90% di tutti gli insegnanti riferisce di includere la VCT sia per istruire che per assegnare voti potrebbe essere preoccupante. Considerati tali usi, è ovvio che molte difficoltà di tipo sistemico operativo siano collegate all'accesso alla formazione, ai materiali e alle indicazioni.

#### *Difficoltà sistemico-operative*

Come è accaduto per gli intervistati a livello scolastico, anche gli insegnanti dei vari paesi hanno identificato numerose difficoltà operative nell'implementazione della VCT nelle loro classi. La difficoltà indicata più frequentemente è la mancanza di manuali e materiali per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Per risolvere questo problema, secondo alcuni insegnanti occorrono maggior supporto e documentazione. Altri problemi indicati sono la mancanza di tempo per implementare la VCT e un ingente carico di lavoro per gli insegnanti. Altre difficoltà incontrate comprendono la mancanza di competenza da parte dell'insegnante, la mancanza di competenza valutativa, di disponibilità finanziaria e di bonus per incentivare gli insegnanti.

Uno dei problemi maggiori nei vari paesi sono le classi numerose. Tutti gli insegnanti della **Thailandia** hanno dichiarato che le classi numerose sono un grande problema nell'implementazione della VCT e in generale del curriculum. Un'ampia fetta di insegnanti di **Australia, India, Malesia, e Vietnam** dichiara che la priorità è data alla necessità di preparare gli studenti a raggiungere il successo scolastico in aree che non riguardano le competenze. In tutti i paesi, a eccezione della **Mongolia** - che ha un curriculum nazionale che già comprende le competenze trasversali - gli insegnanti dichiarano che le mentalità della scuola e della comunità sono un ostacolo all'implementazione della VCT. Alcuni insegnanti hanno suggerito che una soluzione potrebbe essere avere classi meno numerose. Dai dati non è chiaro se questa sia vista come una soluzione specifica per la VCT o sia una convinzione più generale sulla bontà delle classi piccole. Questi risultati mettono in evidenza il bisogno di una discussione approfondita sulla misura in cui le competenze trasversali possano essere insegnate in modo efficace a livello della classe o se si possa attuare una formazione diversificata all'interno della classe.

#### *Sintesi delle difficoltà incontrate nei vari paesi*

Nell'implementazione della VCT, i paesi hanno incontrato delle difficoltà a tutti i livelli: di sistema, di scuola e di singolo insegnante. I vari paesi hanno indicato per lo più problemi sistemico-operativi: Le scuole e gli insegnanti hanno spesso lamentato un ingente carico di lavoro per i docenti e la mancanza di tempo e di risorse, come ad esempio materiali e linee guida. Non è chiaro in che misura tali problemi possano essere generici piuttosto che



specifici della VCT. In alcuni paesi, il problema definizionale di una mancanza di comprensione delle competenze trasversali emerge a livello di sistema e si riflette conseguentemente a livello di scuola e di insegnanti. Questi ultimi hanno fatto esplicito riferimento a problemi sistemico operativi.

## 6 Discussione

Le Competenze trasversali sono chiaramente un punto importante all'ordine del giorno nei paesi che hanno partecipato a questo studio e nei precedenti studi Eri-net. Il fatto che questi paesi abbiano formulato delle politiche di valutazione e si siano impegnati in lavori di sperimentazione e ricerca, che abbiano facilitato lo sviluppo di materiali di valutazione e fornito formazione, conferma chiaramente che le competenze trasversali vengono prese sul serio. Ci sono differenze tra un paese all'altro per quanto riguarda la profondità e l'ampiezza dell'implementazione. Alcuni hanno una documentazione più completa a livello delle politiche rispetto ad altri. La maggior parte riscontra delle anomalie tra il supporto che si pensa sia fornito alle scuole e agli insegnanti e quello che è effettivamente ricevuto. Alcuni dichiarano che le scuole private sono più attive di quelle pubbliche, a sottolineare il fatto che nella maggior parte dei casi l'introduzione delle riforme è nella fase iniziale. Tutti sembrano subire gli effetti della mancanza di conoscenze tecniche delle implicazioni della natura delle competenze trasversali per la valutazione. Questa mancanza non è specifica di questi paesi, ma è più un fenomeno globale. Sebbene le difficoltà incontrate nell'introduzione delle competenze trasversali nei sistemi educativi possano essere imputabili a questioni culturali e politiche, le difficoltà incontrate nella valutazione di queste competenze sono dovute più generalmente a questioni tecniche.

Le difficoltà nella valutazione delle competenze trasversali sono principalmente tre. Innanzitutto, la finalità stessa non è ben compresa. Sebbene molti paesi abbiano sposato il concetto di istruzione olistica, di sviluppo globale del bambino, di formare lo studente perché possa contribuire a un mondo in cambiamento, le implicazioni di questi concetti per il curriculum, la pedagogia e la valutazione non sono ancora ben comprese. C'è innanzitutto un problema di definizione che si pone non solo ai Paesi asiatici e del Pacifico, ma a livello globale. Qual è la natura di queste abilità o competenze? Quali sono ritenute così importanti da indurre un sistema a implementarle? E quali sono comprese abbastanza da venire incorporate in un sistema di istruzione formale? Se una competenza non è ben compresa allora non è possibile insegnarla o valutarla. Inoltre è possibile che culture diverse definiscano e interpretino le competenze trasversali in modo diverso, a seconda del loro sistema di valori. Ciò inciderà sulla misura in cui gli strumenti di valutazione possono essere condivisi dai vari paesi.

Questo ci porta al secondo aspetto, che riguarda la competenza degli insegnanti. Per insegnare in modo efficace, l'insegnante deve capire cosa deve essere insegnato, come si sviluppa nel tempo, la sua natura gerarchica o la sua sequenza evolutiva, le strategie pedagogiche in armonia con ciò che si deve insegnare e con il livello di apprendimento di uno studente. In aggiunta a ciò, occorre una certa competenza nell'area della valutazione. La conoscenza e le competenze sono di natura molto diversa: la valutazione di una capacità o di una competenza sarà differente dalla valutazione della conoscenza dei contenuti. Perciò l'insegnante incontra problemi di definizione che portano a difficoltà sistemiche-operative.

Il terzo ambito è la prospettiva del sistema su ciò che è considerato di maggior valore in un paese. Le aspettative del XXI secolo sull'istruzione possono essere in contrasto con le convinzioni tradizionali su ciò che il sistema

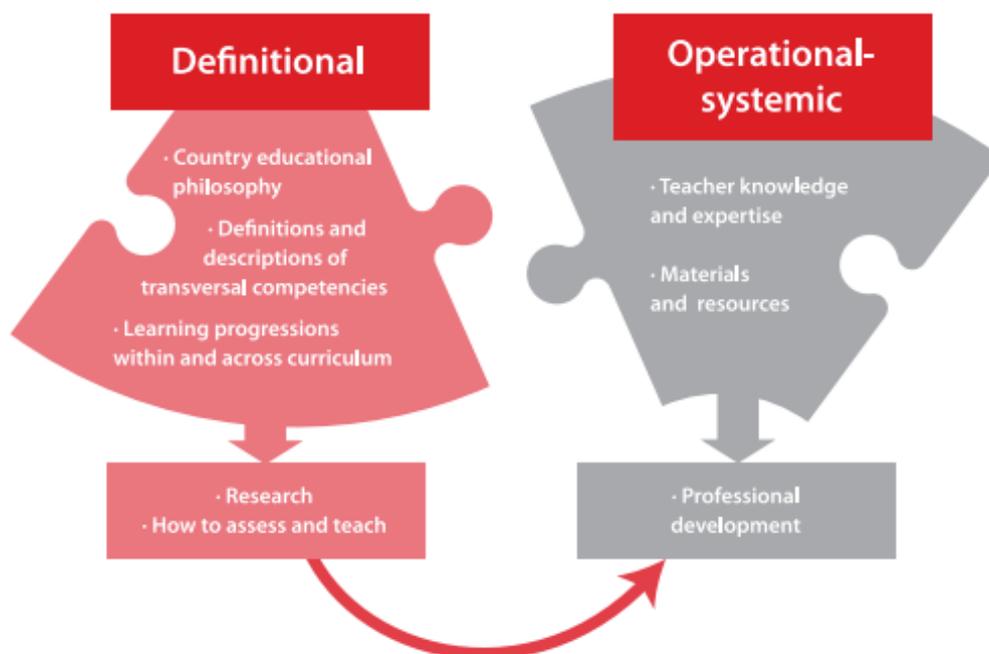
educativo dovrebbe produrre. Se non si accetta l'idea che il dovere del sistema educativo è lo sviluppo globale del bambino, quello stesso sistema probabilmente non avvierà il processo di smantellamento che richiede un'attenzione più esplicita allo sviluppo delle competenze.

Le difficoltà operative sono quelle incontrate più di frequente. Tuttavia, l'effetto indiretto degli ostacoli posti da questioni di politica e filosofia educativa, e gli ostacoli definizionali della mancanza di comprensione delle competenze trasversali e il loro insegnamento, apprendimento e valutazione, sono alla base di queste difficoltà operative e infatti le preannunciano. (Fig. 11).

La necessità di fornire formazione e materiali è la conseguenza di esigenze definizionali e, ove queste ultime non siano soddisfatte, ne derivano conseguenze operative. Prendendo in considerazione le differenze radicali nella valutazione dell'insegnamento delle competenze trasversali in confronto alle discipline accademiche e tradizionali, e le innovazioni relativamente recenti in questo campo, è essenziale analizzare la sostanza e la natura stesse della valutazione e dell'insegnamento delle competenze trasversali, e come queste possano essere implementate in classe.

Figura 11: tipi di difficoltà

Definizzionali: filosofia educativa nazionale, definizione e descrizione delle competenze trasversali, fasi dell'apprendimento all'interno del e trasversalmente al curriculum -> ricerca, come insegnare e valutare



Sistemico-operative: conoscenza e competenza dell'insegnante, materiali e risorse -> sviluppo professionale

La convinzione che gli studenti debbano sviluppare le competenze trasversali è ampiamente diffusa. Si trova sia in documenti di organizzazioni globali come l'Ocse, che a livello dei singoli paesi (si vedano i frequenti documenti programmatici nazionali sull'istruzione). L'obiettivo 4 dello sviluppo sostenibile (Onu, 2016) richiede "risultati di apprendimento efficaci e pertinenti" (obiettivo 4.1) e "conoscenze e abilità necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile", compresi, tra l'altro - attraverso l'educazione allo sviluppo sostenibile e a stili di vita sostenibili - i diritti umani, la parità di genere, la promozione di una cultura di pace e nonviolenza, la cittadinanza globale e l'apprezzamento della diversità culturale e di cultura e abilità necessarie a promuovere la sostenibilità (obiettivo 4.7). Entrambi gli obiettivi sono particolarmente associati alle competenze trasversali.

In letteratura scarseggia la discussione sulle difficoltà di implementazione che ciò comporta. L'implementazione deve essere preceduta dal bisogno di capire la natura di queste competenze, come si sviluppano e come meglio coltivarle, come identificato nella fase 2 del rapporto Eri-Net. Whitehurst (2016) discute il divario tra il contenuto noto e le abilità di lettura in matematica, e la vaghezza delle descrizioni "dell'ampio dominio dell'apprendimento sociale ed emotivo". Analogamente, Care e Anderson (2016) sottolineano le implicazioni, per l'insegnamento e l'apprendimento, dell'opposizione tra aree disciplinari note e abilità del XXI secolo relativamente sconosciute. Il bisogno di fare ricerca e sperimentare è una priorità critica, per consentire l'implementazione di curricula più ampi con le opportunità di insegnamento e valutazione che ciò consente. Il fatto che esistano tali sperimentazioni in alcuni dei paesi asiatici e del Pacifico che hanno partecipato a questa ricerca, dimostra il riconoscimento dell'importante cambiamento che questa implementazione richiederà a livello sistemico, definizionale e operativo.

Le difficoltà di definizione sono state identificate nella prima fase dello studio Eri-Net. Il progresso tecnico nella valutazione delle competenze trasversali presenta un ritardo rispetto al suo impatto a scuola e in classe. I programmi internazionali su ampia scala concepiti per affrontare questo aspetto sono pochi e relativamente inaccessibili agli educatori. Degno di nota è il lavoro pionieristico del Progetto di valutazione e insegnamento delle abilità del XXI secolo (Griffin and Care, 2015) e, più recentemente, l'inclusione del problem solving collaborativo nella sessione Pisa Ocse del 2015. La trasposizione nelle classi delle innovazioni tecniche realizzate da queste iniziative non è avvenuta, mettendo in evidenza il divario tra la ricerca accademica, gli studi di valutazione globale e le classi. La maggior parte delle informazioni accessibili fornisce descrizioni di competenze con panoramiche di metodi di valutazione generalmente noti, e non considera le complessità e gli aspetti pratici della progettazione e dello sviluppo di strumenti di valutazione di concetti ancora indefiniti.

## 7 Raccomandazioni

Gli studi di caso nazionali forniscono una ricca panoramica della varietà di risposte a questioni fondamentali nella valutazione delle competenze trasversali. Alcune delle raccomandazioni per la valutazione delle competenze trasversali potrebbero essere ugualmente applicate a qualsiasi riforma di sistema che si incentri sul contenuto o sulla filosofia dell'istruzione. Esse includono il bisogno di formazione, e lo sviluppo di/accesso alle risorse. Le risposte di questo studio indicano che le risorse sistemico-operative o logistiche richieste dall'introduzione della valutazione per competenze potrebbe non essere diverse da quanto richiesto dalla riforma dell'istruzione più in generale. Tuttavia, altre risposte hanno chiaramente espresso esigenze qualitativamente diverse della riforma, dovute alla natura delle competenze trasversali. La natura stessa delle competenze trasversali sottolinea l'assunto che la valutazione non può essere trattata come indipendente da altre strategie nel sistema di istruzione. Di conseguenza, ci sono alcune raccomandazioni che riguardano specificamente questa riforma e che potrebbero avere un effetto dirompente sui sistemi di istruzione tradizionali.

A livello operativo, le raccomandazioni per la formazione comprendono un'attenzione particolare per i corsi di formazione degli aspiranti docenti e un miglioramento delle competenze dei formatori scolastici. Analoghe raccomandazioni comprendono la creazione di istituti di ricerca e di gruppi che presiedano all'implementazione della riforma. Queste raccomandazioni riconoscono che la capacità di implementare la valutazione di queste particolari competenze attualmente non esiste. E' piuttosto diverso dal richiedere semplicemente che più insegnanti vengano formati meglio in aree di specializzazione che sono già ben note. La richiesta di formazione nasce a causa della mancanza globale di una comprensione delle modalità di valutazione di queste competenze.

La motivazione alla base della necessità di una ricerca si trova all'intersezione tra questioni di definizione e questioni sistemico-operative, dove vengono identificate difficoltà quali capire come equilibrare le competenze trasversali con le idee tradizionali sull'istruzione, il bisogno di uniformare la valutazione con la pedagogia e il curriculum, e comprendere come cristallizzare la natura evolutiva e formativa di queste abilità e usarle a vantaggio di tutti i tipi di studio. Le direttive a livello di sistema per integrare l'apprendimento e l'insegnamento delle competenze trasversali, dovrebbero essere accompagnate da una presentazione dei benefici attesi dalla riforma.

Oltre allo sviluppo delle competenze stesse, in coerenza con la richiesta di queste competenze negli impiegati, si potrebbe analizzare la misura in cui il loro sviluppo avrà mutui benefici per gli studi curriculari già esistenti. Sfortunatamente, la ricerca su tali risultati rimane ancora limitata.

Nel caso in cui le decisioni di indirizzo siano tali da includere la valutazione e l'insegnamento delle competenze per gli studenti, il passo successivo è assicurare che vengano implementate strategie basate sui fatti, che mostrino il modo migliore per ottenere questi risultati. La ricerca è fondamentale per fornire tali elementi. Fig. 12



È necessaria una maggiore conoscenza delle competenze trasversali - come si sviluppano e i loro tipici percorsi evolutivi, e la misura in cui l'insegnamento le potenzia e influisce sul loro sviluppo naturale. Serve anche una maggiore conoscenza di quanto le competenze trasversali possano influenzare la performance degli studenti negli studi in generale. Queste informazioni sono essenziali se si vogliono ideare degli approcci di valutazione utili e pertinenti. Esse avrebbero impatto anche sulla preparazione degli insegnanti e sull'infrastruttura richiesta. Data la coesione a livello regionale sulle competenze trasversali, sarebbe sicuramente vantaggioso se un gruppo di ricerca educativa potesse fornire le competenze richieste da ciascun paese per attuare la formazione degli insegnanti e lo sviluppo dei materiali.

#### *Il gruppo di ricerca regionale*

Per attuare queste raccomandazioni è fondamentale migliorare la competenza regionale sulla natura delle competenze, e i metodi di valutazione e insegnamento in linea con essa.

Il passo successivo è spostarsi verso questo gruppo di attività pratiche a livello regionale allo scopo di raggiungere la massima efficienza e trarre vantaggio dalla creatività collaborativa dei paesi partecipanti. Il fulcro di queste attività dovrebbe essere la valutazione, adottando l'approccio secondo cui una valutazione efficace fornisce informazioni e consigli sui processi educativi in classe.

Oltre alle raccomandazioni generali riguardanti la preparazione degli insegnanti e le risorse, che potrebbero essere richieste da qualsiasi riforma curriculare, questa raccomandazione specifica è fatta in ragione della natura qualitativamente diversa delle competenze trasversali e delle sue implicazioni per l'insegnamento, il curriculum e la valutazione.

Si raccomanda al gruppo regionale di:

- 1) contribuire allo sviluppo di una comprensione a livello di definizione



- Fornire descrizioni dettagliate di ciascuna competenza trasversale in termini che identificano i comportamenti attesi negli studenti e che cambieranno a seconda del livello di competenza dello studente
- Identificare in che modo questi comportamenti potrebbero manifestarsi nelle discipline nelle scuole pubbliche e come potrebbero essere valutati
- attingere alla banca dati regionale delle ricerche effettuate e degli strumenti di valutazione sviluppati
- Attingere alle competenze e sviluppare attività, compiti e modelli di valutazione che possono essere applicati nelle varie discipline e adottati dai docenti.

2) Prendere decisioni riguardanti lo scopo e la funzione della valutazione

- Prendere in esame la filosofia alla base della valutazione delle competenze trasversali
- identificare lo scopo della valutazione
- descrivere come verranno utilizzate le informazioni ricavate dalla valutazione

3) consultare la comunità

- promuovere discussioni sull'inclusione delle competenze trasversali nel sistema di istruzione formale
- esplicitare l'equilibrio o la tensione tra i risultati educativi che sono stati ritenuti validi storicamente e ciò che sarà considerato valido in futuro
- lavorare ad un cambiamento di mentalità riguardo allo scopo della valutazione

## 8 Conclusioni

Più che fornire una panoramica delle pratiche caratteristiche dei paesi partecipanti allo studio, le informazioni raccolte tramite questi studi di caso dovrebbero essere considerate come un'istantanea delle prime fasi di una innovazione epocale. Questa innovazione richiede una modifica del curriculum e della pedagogia, oltre che della valutazione. I risultati forniscono un quadro delle strategie adottate da vari paesi che si muovono in una dimensione precedentemente inesplorata, ma la natura dominante di queste strategie potrebbe suggerire la mancanza di una comprensione profonda della natura tecnica delle riforme richieste.

Indubbiamente c'è un crescente entusiasmo in molti paesi nei confronti di una istruzione che vada oltre le discipline accademiche tradizionali. Lo dimostrano paesi come le Filippine, attraverso la loro visione del “filippino sviluppato olisticamente” e l'attenzione della Repubblica di Corea verso “l'istruzione felice per tutti”, nella ricerca di un equilibrio tra i rapidi successi accademici e la qualità della vita dei suoi giovani.

L'esistenza di un quadro della valutazione per competenze o di progetti per la valutazione stessa dimostrano che questi paesi intendono dare importanza prioritaria a quest'area dell' apprendimento. Le difficoltà identificate in questo studio forniscono un chiaro messaggio sul bisogno di un'articolazione formalmente disseminata delle finalità educative e del conseguente sviluppo di competenze tecniche nell'integrare le nuove finalità nel curriculum, nella pedagogia e nella valutazione.