
FORMAZIONE 2[^] ANNUALITA'

*La personalizzazione educativa: dalla costruzione del bilancio personale
all'integrazione tra PFI e PAI*

Maria Renata Zanchin

*Il primo passo
per la personalizzazione degli apprendimenti:
sostenere gli studenti “a immaginare
altre storie possibili”* di sé, soprattutto
qualora abbiano interiorizzato
una storia negativa
nella quale si identificano.*



*Formenti, L. (2007). La metacognizione e la facilitazione cognitiva. In O. Scandella (a cura di), Interpretare la tutorship: nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia (pp. 159–170). Milano: FrancoAngeli. (p.168)

Personalizzare significa

- garantire opportunità diverse per raggiungere i medesimi obiettivi di apprendimento (variando strategie-mediatori e ambiti tematici)
- dare possibilità di raggiungere i medesimi obiettivi di apprendimento a livelli diversi che comunque garantiscano - ove il profilo dello studente manifesta punti di debolezza - un grado dignitoso e almeno “di sopravvivenza”
- offrire occasioni per riconoscere e sviluppare vocazioni e attitudini e potenziare i punti di forza personali focalizzando obiettivi di apprendimento diversi

I PERCORSI PERSONALIZZATI PIÙ E PRIMA CHE AL PRINCIPIO DEL RECUPERO SONO ISPIRATI A QUELLO DELLE ATTITUDINI DEI TALENTI E DELLE VOCAZIONI affinché il percorso possa essere formativo e potenziante (empowerment) al grado più elevato possibile

La personalizzazione è uno strumento dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche col quale il curricolo può essere articolato in *percorsi differenziati* fruibili da uno o più studenti.

Essa presuppone l'esistenza di un *curricolo di istituto* di riferimento e di un certo numero di varianti dell'ambiente di apprendimento e del percorso riscontrabili nel *canovaccio del curricolo* elaborato dal consiglio di classe.

Le specifiche del curricolo personalizzato per ogni studente sono indicate nel *progetto formativo individuale (PFI)*.

Scaletta dei temi

a	attività metacognitiva
b	Stili attributivi e valutazione dell'impegno strategico (non come categoria generica <i>a priori</i>)
c	stili di apprendimento
d	specularità tra la componente valutativa (i docenti/il tutor) e autovalutativa (gli studenti)
e	visione sistemica in continuità-sviluppo delle fondamentali evidenze valutative di competenza adottate nell'Istituto tra biennio (PFI) e triennio (Curricolo studente)
f	economia degli strumenti (griglie, questionari, rubriche...) e di domande/evidenze valutative
g	chiarezza e assertività del linguaggio
h	Integrazione tra PFI e PAI

Il **bilancio personale**, primo momento del PFI, è anche il punto di avvio per **tutto questo**.

a

b

c

d

e

f

Dalla ricostruzione della propria carriera pregressa, delle proprie attività e propensioni per il presente e per il futuro, si sviluppa nei primi quattro mesi dell'anno scolastico con il supporto del tutor - in collegamento e attraverso compiti autentici situati (UdA di accoglienza).

Si avvia la prima valutazione diagnostica “non predittiva” e l'autovalutazione iniziale, attraverso interviste, questionari e rubriche che stimolano l'attività metacognitiva-procedurale degli studenti, cogliendo le trasformazioni in itinere attraverso evidenze di competenza che verranno riprese nei primi due anni e con opportuni sviluppi nei cinque anni.

a.1 attività metacognitiva

Significativo nel **PFI** è attivare

l'attività metacognitiva per stimolare gli studenti

- a riflettere su di sé e sul proprio apprendimento
(il mio rapporto con l'apprendimento, le componenti emotive e relazionali, in che modo apprendo, cosa apprendo)



- a lavorare concretamente per migliorare atteggiamenti e specifiche abilità
- ad attribuirsi grazie a piccoli successi la possibilità di migliorare
- a ritrovare il desiderio di impegnarsi

a.2 attività metacognitiva

PRIMA dell'attività metacognitiva

Mi blocco con i compagni nuovi, ho paura di parlare..
Ieri hanno riso di me.

DOPO l'attività metacognitiva

Nel gruppo ho avuto l'incarico di fare le foto e quando le ho presentate sono riuscito a dire due parole per spiegarle

a.3 attività metacognitiva

PRIMA dell'attività metacognitiva

Non capisco la spiegazione....
non mi entra nella zucca..... non sono capace

DOPO l'attività metacognitiva

Vedendo gli schemi e le immagini // riascoltando la registrazione // lavorando in coppia con un compagno capisco meglio, miglioro il mio rendimento, se ci riprovo posso farcela.....

Il **docente tutor** ha un ruolo fondamentale nel *dialogo* con l'allievo e a sostegno del dialogo dell'allievo con se stesso

anche per “portar fuori” quei processi di autovalutazione magari inconsapevoli e magari negativi perché processi di disistima e di attribuzione negativa (“non sono capace”, “ridono di me”)

Molti studenti “non si impegnano” perché non attribuiscono a se stessi la possibilità di apprendere adeguatamente

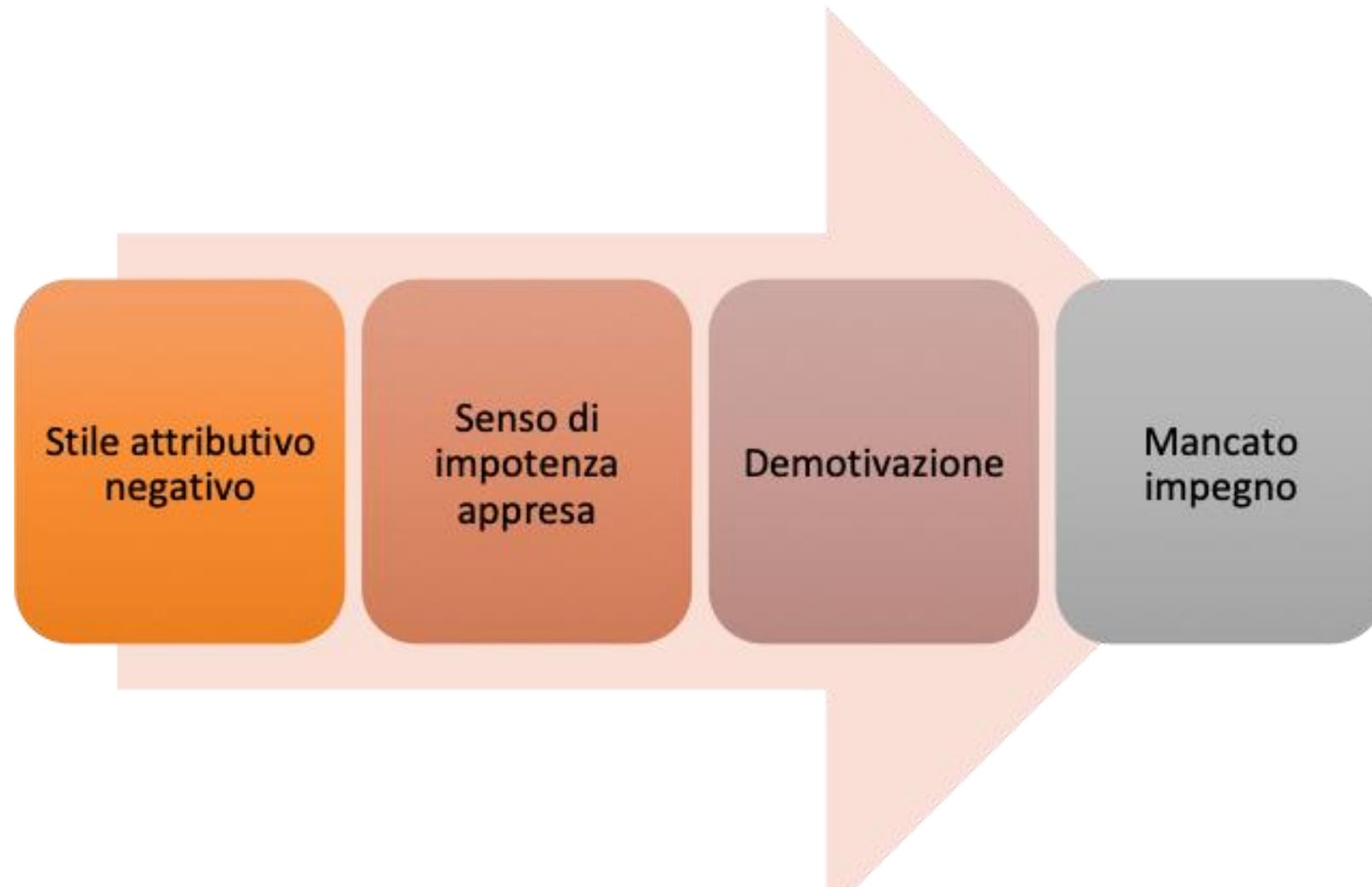
ATTRIBUISCONO

le ragioni del loro insuccesso a



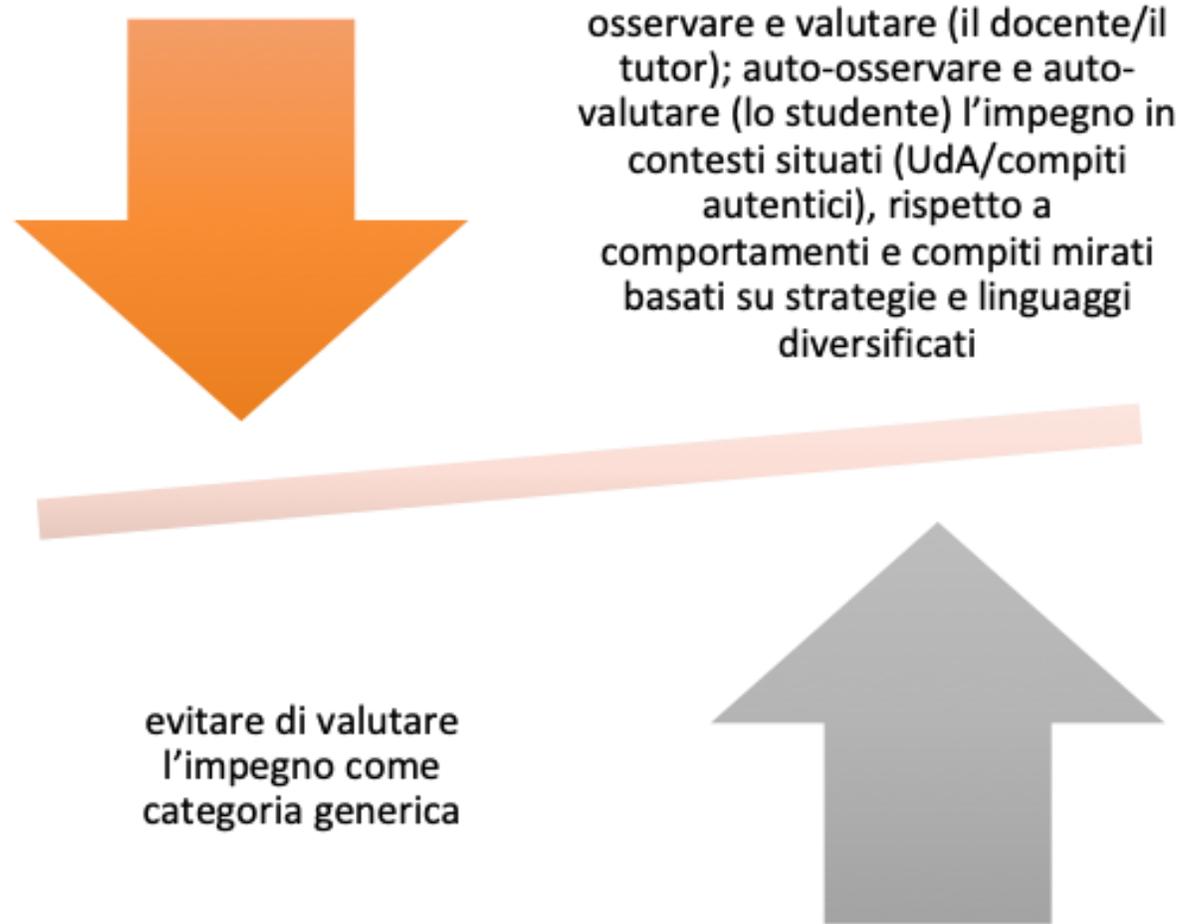
- cause esterne e non controllabili (per es. sfortuna, severità del docente, difficoltà del compito...)
- o
- cause interne e non modificabili (per es. mancanza di abilità in uno o più campi/discipline, sulla base del pregiudizio che l'abilità non sia modificabile attraverso opportune strategie)

una catena negativa determina la mancanza di impegno



b.3 stili attributivi e valutazione dell'impegno strategico

La prima conseguenza è che nel PFI è consigliabile



affinché lo studente possa trovare occasioni virtuose per impegnarsi scoprendo strategie per migliorare, riconosce sue propensioni, si sente supportato dai pari

L'impegno non è inteso come capacità acquisita prima dell'ingresso nella scuola nè moralisticamente inteso come buona volontà

è un **impegno strategico**

che si costruisce e si definisce nel PFI mentre si riconosce la possibilità di migliorarsi in compiti specifici

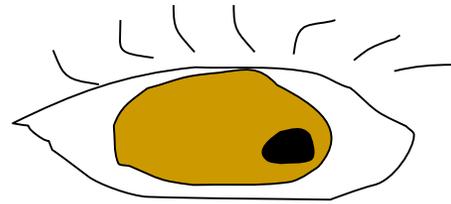
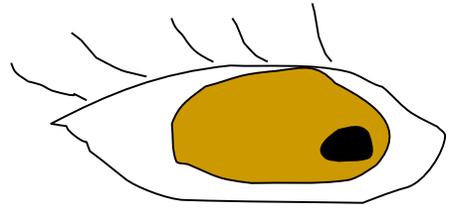
collegato a conoscenza e uso di strategie adatte in relazione ai propri tratti/modi personali



IO HO UNO STILE DI INSEGNAMENTO
I MIEI ALLIEVI HANNO TANTI STILI DI APPRENDIMENTO...

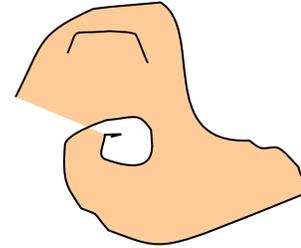
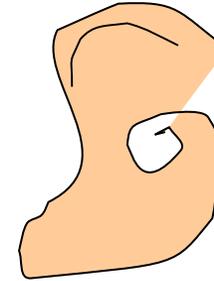


una modalità visiva
e spaziale

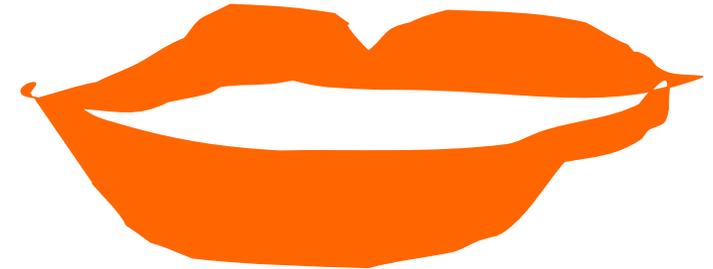


O

una modalità uditiva....



... e verbale



stile visuale

stile verbale

... e queste sono solo due delle molteplici polarità opposte di stile cognitivo tra le quali ciascuno di noi mostra una predilezione:

OLISTICO



VISUO-SPAZIALE

DIVERGENTE

GLOBALE

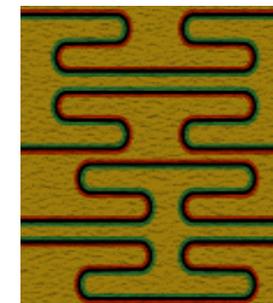
INTUITIVO

IMPULSIVO

ESPLORATIVO

.....

SERIALE



VERBALE

CONVERGENTE

ANALITICO

SISTEMATICO

RIFLESSIVO

RICETTIVO

.....

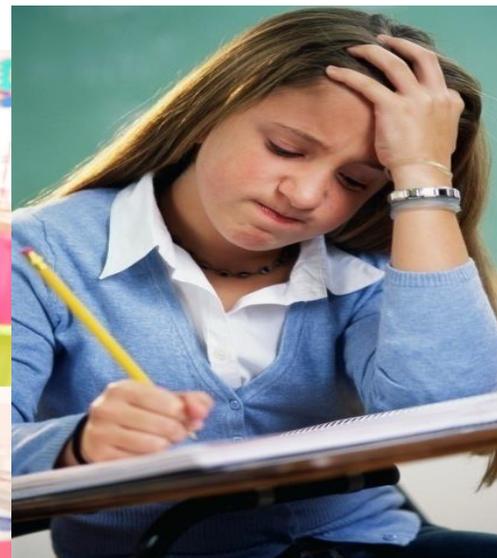
NON VI E' UN MEGLIO O UN PEGGIO NEL PREFERIRE LE STRATEGIE DELL'UNA O DELL'ALTRA POLARITA' DI STILE

VI E' UNA DIFFERENZA DA VALORIZZARE

E DI CUI PRENDERE CONSAPEVOLEZZA
METACOGNITIVA

APPREZZANDO I "PUNTI FORTI"

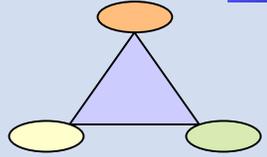
CONTROLLANDO GLI ECCESSI



MEDIATORI DIDATTICI...

(Damiano, 1993)



	ATTIVI	ICONICI	ANALOGICI	SIMBOLICI	
REALTA'	   	   	  	 <p>La Nuove Tecnologie possono essere mediatori ...</p>  	RAPPRESENTAZIONE

d.1 specularità tra la componente valutativa (i docenti/il tutor) e autovalutativa (gli studenti)

Nel PFI è opportuno che i criteri utilizzati nell'auto-osservazione e auto-valutazione dello studente siano i medesimi utilizzati nell'osservazione e nella valutazione da parte del docente tutor/del consiglio di classe

I due esempi di griglie che seguono sono speculari: docenti e studenti focalizzano i medesimi comportamenti sui quali lavorare in chiave di miglioramento

d.2 specularità tra la componente valutativa (i docenti/il tutor) e autovalutativa (gli studenti)

Estratto da una griglia tratta da PFI esaminati

COME MI VALUTO (M=Molto- A=abbastanza P=Poco)		Valutazione iniziale I periodo didattico	Valutazione e finale I periodo didattico
Nelle fasi di lavoro dell'UdA	mi prendo cura dei miei oggetti e di quelli degli altri		
	rispetto i compagni		
	mantengo un comportamento corretto durante le varie attività		
	intervengo alle conversazioni rispettando il mio turno		

d.3 specularità tra la componente valutativa (i docenti/il tutor) e autovalutativa (gli studenti)

Estratto da una griglia tratta da PFI esaminati e da noi declinata anche dal punto di vista del docente tutor

COME VALUTIAMO LO STUDENTE (M=Molto- A=abbastanza P=Poco)		Valutazione iniziale I periodo didattico	Valutazione e finale I periodo didattico
Nelle fasi di lavoro dell'UdA	si prende cura dei suoi oggetti e di quelli degli altri		
	rispetta i compagni		
	mantiene un comportamento corretto durante le varie attività		
	interviene alle conversazioni rispettando il suo turno		

d.4 specularità tra la componente valutativa (i docenti/il tutor) e autovalutativa (gli studenti)

“L’autovalutazione è una “abilità” che si impara, come qualsiasi altra abilità”.

(Paul Weeden, Jan Winter, Patricia Broadfoot, Weeden, P., Winter, J., Broadfoot P (2009). *Valutazione PER l’apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell’offerta formativa*. Trento: Erickson, p. 95)



L’intenzione è volta al riconoscimento del meglio di sé, pur anche attraverso l’individuazione e il miglioramento dei propri punti di debolezza:

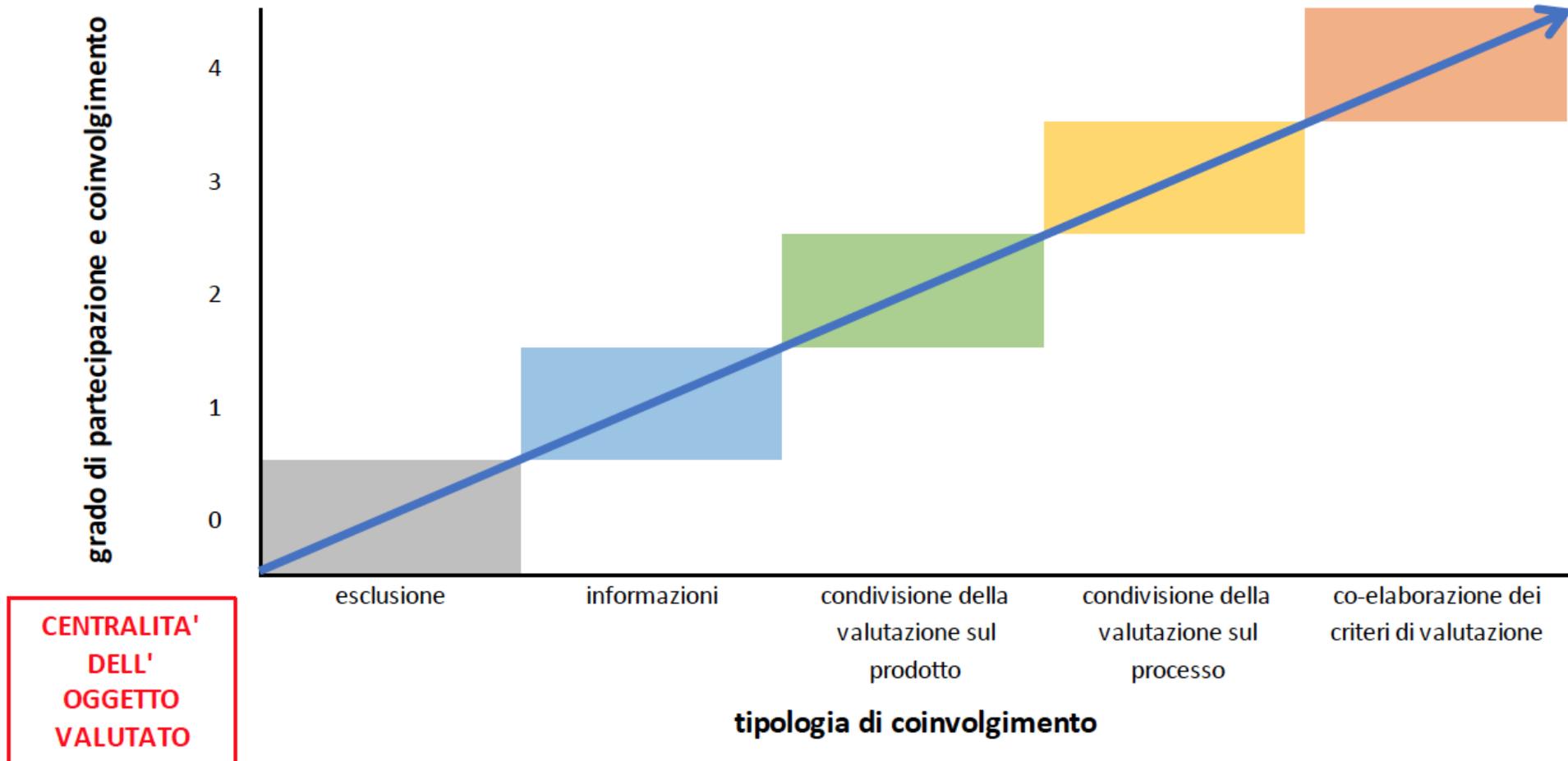
“Ciascuno di noi ha più qualità di quel che non si creda.”

(M.Yourcenair (1984). *Le memorie di Adriano*. Torino: Einaudi, p. 100.

d.5 specularità tra la componente valutativa (i docenti/il tutor) e autovalutativa (gli studenti)

Vi sono gradi diversi possibili di coinvolgimento dello studente

CENTRALITA'
DEL
SOGGETTO
CHE APPRENDE



specularità tra la componente valutativa (i docenti/il tutor) e autovalutativa (gli studenti)

	<i>I docenti</i>	<i>Gli studenti</i>
PRIMA DI INIZIARE LE ATTIVITÀ FORMATIVE	Definiscono insieme le competenze attese. Coinvolgono gli allievi in compiti autentici che richiedono soluzione di problemi e realizzazione di prodotti. Esplicitano i criteri-evidenze con i quali li valuteranno. Li invitano a usare/costruire rubriche.	Comprendono quali sono le competenze da raggiungere. Sono responsabilmente coinvolti nei problemi da risolvere, nei compiti autentici da affrontare e nei prodotti da realizzare. Comprendono i criteri-evidenze con cui verranno valutati. Usano/costruiscono rubriche.
DURANTE LE ATTIVITÀ	Osservano in situazione i comportamenti competenti, attraverso le rubriche e griglie/check—list, restituiscono feedback agli studenti, li guidano all'auto—osservazione / auto—valutazione. Sono attenti ai feedback che ricevono dagli studenti e su questa base orientano il loro insegnamento.	Si auto—osservano e co—osservano, utilizzando le rubriche o griglie/check—list. Recepiscono i feedback di insegnanti/dei compagni e i propri feedback interiori e su questa base individuano possibili strategie di miglioramento.
NELLA FASE FINALE DELLE ATTIVITÀ	Stimolano la ricostruzione finale dell'esperienza attraverso modalità quali la conversazione, l'autobiografia cognitiva/la relazione finale, il questionario di gradimento / soddisfazione, il questionario di autovalutazione. Favoriscono il confronto tra la propria valutazione e l'autovalutazione degli studenti.	Ricostruiscono l'esperienza attraverso modalità quali la conversazione, l'autobiografia cognitiva/la relazione finale, il questionario di gradimento / soddisfazione, il questionario di autovalutazione.. Confrontano la propria autovalutazione con quella dell'insegnante.
DOPO LE ATTIVITÀ	Raccolgono evidenze e dati valutativi; supportano gli studenti nella costruzione del loro portfolio.	Costruiscono il loro portfolio.

e.1 **visione sistemica in continuità-sviluppo delle fondamentali evidenze valutative di competenza adottate nell'Istituto tra biennio (PFI) e triennio (CURRICOLO DELLO STUDENTE)**

Il bilancio personale e il PFI si strutturano con rubriche valutative coerenti con le evidenze valutative di competenza adottate nell'Istituto e che troveranno ulteriore sviluppo nel triennio/Curricolo dello studente.

Le competenze in gioco sono molteplici e tra loro correlate
(cfr. **Tavola sinottica**)

COMPETENZE ASSI CULTURALI

AREA GENERALE

D.M.61/2017 All. A - P.E.Cu.P.

Decreto 92/2018 - All.1

LINEE GUIDA 2019-ALL. A E B

**COMPETENZE ASSE SCIENTIFICO
TECNOLOGICO E PROFESSIONALE**

AREA INDIRIZZO

D.M.61/2017

Decreto 92/2018 – All.2

LINEE GUIDA 2019-ALL. C

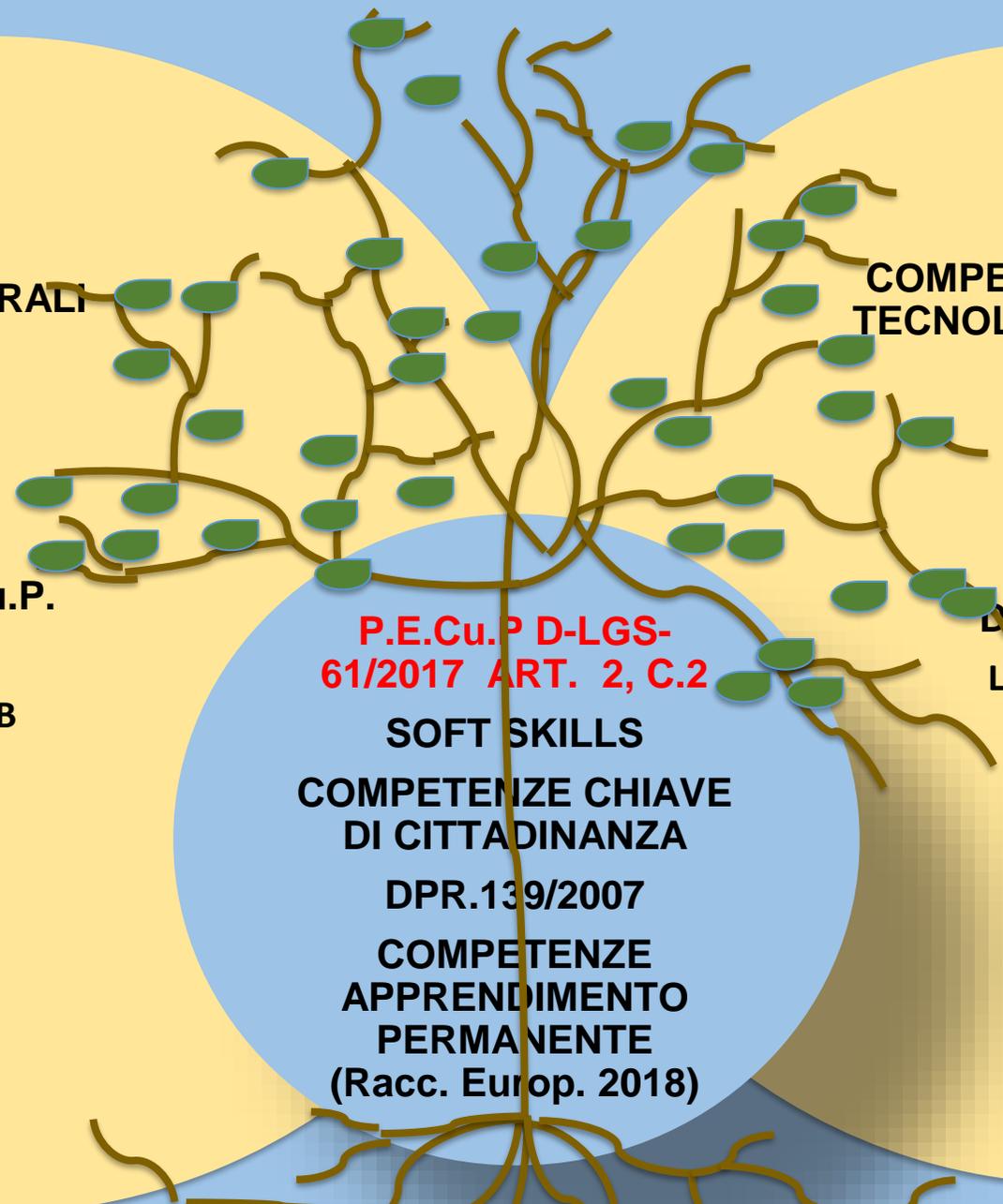
**P.E.Cu.P D-LGS-
61/2017 ART. 2, C.2**

SOFT SKILLS

**COMPETENZE CHIAVE
DI CITTADINANZA**

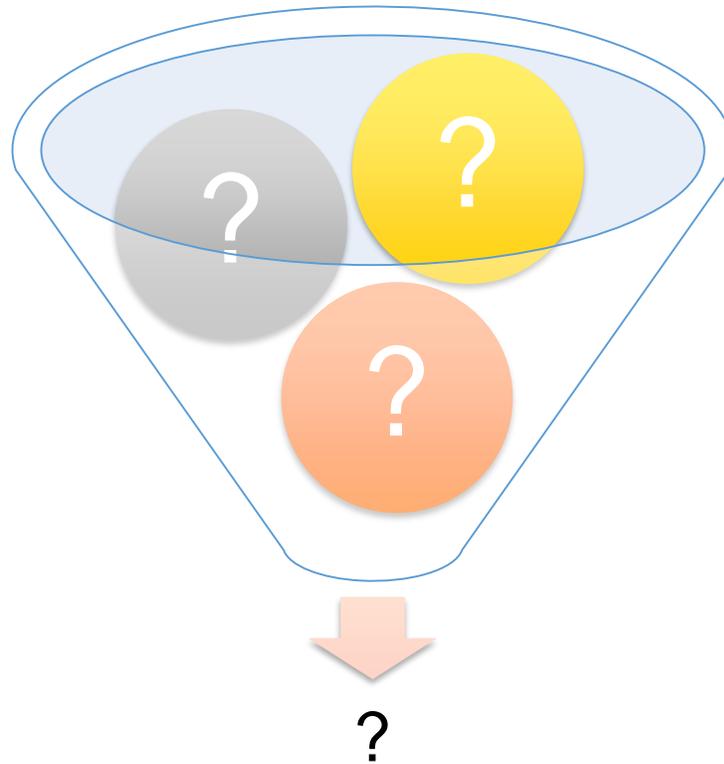
DPR.139/2007

**COMPETENZE
APPRENDIMENTO
PERMANENTE
(Racc. Europ. 2018)**



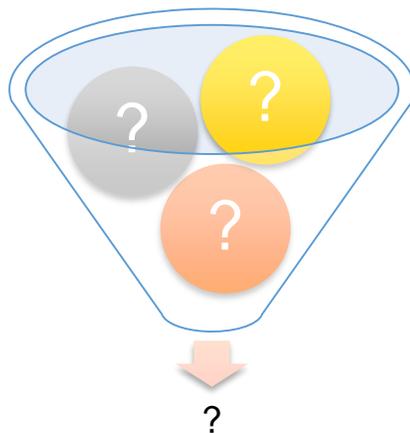
f.1 **economia degli strumenti (griglie, questionari, rubriche...) e numero contenuto di domande/evidenze valutative**

- è bene essenzializzare le domande da porre agli studenti, ridurre nel numero le evidenze valutative/autovalutative chiedendoci sempre:



f.2

economia degli strumenti (griglie, questionari, rubriche...) e numero contenuto di domande/evidenze valutative



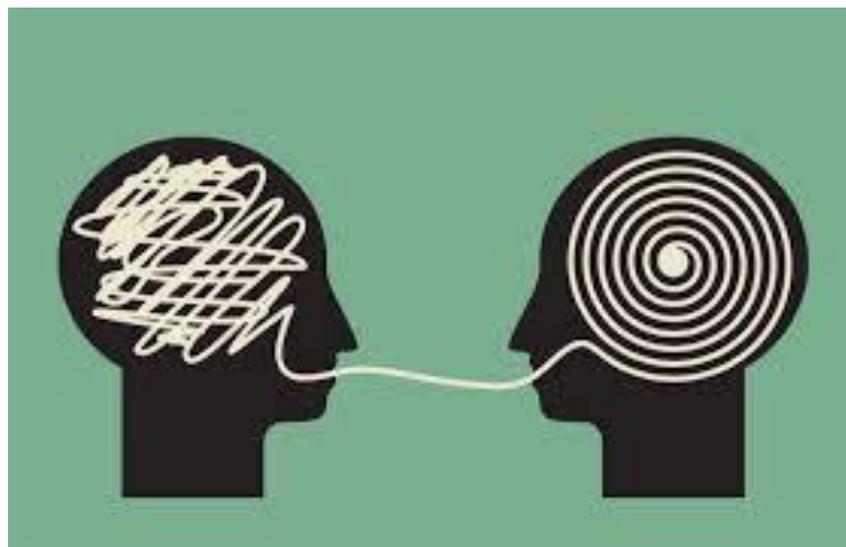
lo studente è in grado di comprendere le domande che poniamo e i criteri con cui lo valutiamo?

come utilizzeremo i dati che raccogliamo, saremo in grado di restituirli/farli interpretare dagli studenti e in quale modo ai fini della personalizzazione del percorso?

g.1

**chiarezza e assertività del linguaggio
traduzione delle griglie in rubriche con descrittori**

Gli indicatori delle griglie è opportuno siano formulati con linguaggio il più possibile chiaro e assertivo, in quanto capace di veicolare informazioni sull'apprendimento utili e rispettose per il soggetto che apprende.



Per rendere più trasparente la valutazione può essere utile ricorrere a rubriche corredate di descrittori:

- per quanto possibile informativi per gli studenti rispetto ai comportamenti competenti che ci aspettiamo da loro (discutendoli insieme poi possono metterli in atto o provare a farlo, confrontandosi tra studenti sanno su cosa fare il confronto)
- formulati con parole comprensibili e linguaggio neutro-positivo-assertivo, nella prospettiva di mostrare fin dai livelli più bassi il minimo di competenza che c'è, indicando i miglioramenti possibili dal livello minimo al livello più alto nell'attuazione di comportamenti competenti e nella mobilitazione delle abilità e conoscenze implicate.

g.3

chiarezza e assertività del linguaggio

traduzione delle griglie in rubriche con descrittori

Se costruite in questo modo le griglie e soprattutto le rubriche sono strumenti di apprendimento e di insegnamento prima che di valutazione



possono indicare i comportamenti da mettere in atto nel contesto per sviluppare le soglie di apprendimento personali

g.4

chiarezza e assertività del linguaggio

traduzione delle griglie in rubriche con descrittori

E' molto utile

definire evidenze che risultino tali sia ai docenti (in quanto valutatori) che agli studenti (in quanto valutati) (Linee guida, p.38) concretizzate in griglie o rubriche (Linee guida, box n. 8 – Format di riferimento dell'UdA – voce n. 8)

da loro **condivise (dialogo, confronto)** in momenti cruciali e cioè nel *bilancio personale* iniziale e nel *bilancio personale finale* al termine del primo e del secondo anno oltre che eventualmente nelle valutazioni intermedie

utilizzate anche dal consiglio di classe durante le attività didattiche, con vantaggi dal punto di vista della coerenza e dell'economia di risorse

g.5

chiarezza e assertività del linguaggio

traduzione delle griglie in rubriche con descrittori

GRIGLIA: tabella che contiene evidenze osservabili di comportamenti competenti.

RUBRICA: tabella che contiene evidenze osservabili di comportamenti competenti, graduate e descritte su più livelli a partire dal minimo positivo.

La rubrica è più informativa e discorsiva della griglia.

Volendo, può essere a sua volta articolata in una check list.

CHECK LIST: elenco di abilità mobilitate nei comportamenti competenti e contenute nei descrittori della rubrica.

g.6

**chiarezza e assertività del linguaggio
traduzione delle griglie in rubriche con descrittori**

Esempio di griglia che può essere meglio chiarita e descritta in una rubrica

COME MI VALUTO NELLE FASI DELL'UDA (indicare un punteggio da 1 a 4, secondo la seguente legenda: 1=principiante; 2=apprendista;3=junior;4=esperto		Valutazione iniziale I periodo didattico	Valutazione finale I periodo didattico
COLLABORARE E COOPERARE	mi rapporto in modo positivo con i compagni		
	condivido esperienze, informazioni e materiali rispetto il ruolo assegnatomi nel lavoro di gruppo svolgo la mia parte di compito		

Esempio di sviluppo in rubrica

COLLABORARE E COOPERARE

	principiante	apprendista	junior	esperto
Mi rapporto in modo positivo con i compagni	Mi sento tranquillo con un gruppo ristretto di compagni con cui condivido interessi e in una situazione conosciuta.	Mi sento tranquillo con un gruppo ristretto di compagni con cui condivido interessi	Mi rapporto in un gruppo di compagni anche non ben conosciuti mantenendo un atteggiamento attivo e cercando di scoprire i loro interessi/imparare cose nuove da loro (ascoltandoli)	So interagire in un gruppo anche di compagni nuovi cercando di scoprire i loro interessi/ imparare cose nuove da loro (ascoltandoli e facendo domande) Informo i compagni su attività/ material/esperienze utili per il lavoro da fare

Esempio di sviluppo in rubrica

COLLABORARE E COOPERARE				
	principiante	apprendista	junior	esperto
Nel gruppo svolgo la mia parte di lavoro	Se mi viene ricordato, mi impegno per portare a compimento la mia parte di lavoro	Mi impegno per portare a compimento la mia parte di lavoro, anche se qualche volta non riesco a organizzarmi	Porto a compimento la mia parte di lavoro, organizzandomi per riuscirci (pongo attenzione a tempi, strumenti, collaborazioni)	Porto a compimento la mia parte di lavoro, da solo o insieme agli altri organizzandomi per riuscirci (pongo attenzione a tempi, strumenti, collaborazioni) e risolvendo qualche problema che incontro

f.1 economia degli strumenti (griglie, questionari, rubriche...) e di domande/evidenze valutative

* questi aggettivi sono previsti dalla certificazione delle competenze, ma nelle rubriche in itinere se ne possono utilizzare altri di corrispondenti e un po' più creativi... come quelli proposti nella riga sottostante (adottati all'IIS Besta di Treviso)

RUBRICA DI VALUTAZIONE				
Evidenza	*Iniziale principiante	*Base apprendista	*Intermedio junior	*Avanzato esperto

A seguito della legislazione straordinaria introdotta a causa dell'emergenza epidemiologica da Covid-19, anche gli studenti delle classi prime dei Nuovi Professionali sono stati ammessi alla classe seconda con un Piano di Apprendimento Individualizzato (PAI).

La nota ministeriale n. 9168 del 9 giugno 2020 ha poi precisato come il **PAI** possa diventare parte sostanziale del **PFI**.

Una soluzione possibile sul rapporto tra *PAI* e *PFI* (raccolta in un questionario tra colleghi in Veneto):

“Avendo costruito i materiali della Riforma su UdA interdisciplinari (almeno 2 per ogni anno) + Moduli obbligatori ed elettivi, è stato possibile adottare il modello *Modulo obbligatorio di recupero personalizzato* (usato anche per le valutazioni intermedie) come PAI.

L'Istituto ha fatto dunque coincidere *PAI* e *Modulo di recupero personalizzato*, con rimandi specifici nel PFI. Tutti gli strumenti sono poi raccolti in Drive.

Nei vostri Istituti sono state adottate soluzioni analoghe
oppure ?

.....

***Non esiste [...] l'insegnare a comprendere,
ma solo l'apprendere a farlo.***

Wiggins, G., & McTighe, J. (2004a). *Fare progettazione: la "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS, p. 237.



Bibliografia

CASTOLDI, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Da Re, F. (2016). *Competenze. Didattica, valutazione, certificazione*. Milano-Torino: Pearson.

Da Re, F. (2018). *Valutare e certificare a scuola*. Milano-Torino: Pearson.

Ferrari, A. (2016). *Guida ai compiti di realtà*. Milano-Torino: Pearson.

NICOLI, D. (2016). *La scuola viva. Principi e metodo per una nuova comunità educativa*. Trento: Erickson.

Nicoli, D., Salatin, A. (2018), *L'alternanza scuola lavoro. Esempi di progetti tra classe, scuola e territorio*. Trento: Erickson.

Tacconi, G. (2015), *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*. Roma: LAS.

ZANCHIN, M.R. (2018). La valutazione per le competenze: una sfida possibile. *Idee in form@zione*, 6, pp. 21—41, Aracne Editrice.

ZANCHIN, M.R. *Imparare a imparare attraverso la valutazione. L'uso di rubriche condivise tra docenti e studenti*. *Idee in form@zione*, 7, Aracne Editrice (in corso di stampa).

FORMAZIONE 2[^] ANNUALITA'
RETE EMILIA ROMAGNA

La personalizzazione educativa: dalla costruzione del bilancio personale all'integrazione tra PFI e PAI

Grazie per l'attenzione!

Appendice

Indicatori scheda di certificazione secondo ciclo - obbligo istruzione (D.M. 9 del 27.01.2010)

Livello	Indicatori esplicativi
A AVANZATO	Lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli.
B INTERMEDIO	Lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
C BASE	Lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali.

Nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è riportata l'espressione "livello base non raggiunto", con l'indicazione della relativa motivazione.

NDR: Per la valutazione in itinere, si suggerisce di utilizzare un livello iniziale:

D INIZIALE	<i>L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note</i>
-----------------------	--

Indicatori scheda di certificazione secondo ciclo - obbligo istruzione (D.M. 9 del 27.01.2010)

Livello

Indicatori esplicativi

D – Iniziale

Lo studente, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

- *Guidato*
- *Compito semplice*
- *Situazioni note*

GUIDATO

C – Base

Lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali.

- *Compito semplice*
- *Situazioni note*
- *Conoscenze abilità essenziali*
- *Regole e procedure fondamentali*

**APPLICATIVO
ESECUTIVO**

Indicatori scheda di certificazione secondo ciclo - obbligo istruzione (D.M. 9 del 27.01.2010)

Livello

Indicatori esplicativi

B – Intermedio

Lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

- *Compiti e problemi complessi*
- *Situazioni note*
- *Utilizza abilità e conoscenze*
- *Fa scelte consapevoli*

**AUTONOMO
CONSAPEVOLE**

A – Avanzato

Lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli.

- *Compiti e problemi complessi*
- *Situazioni anche non note*
- *Padroneggia abilità e conoscenze*
- *Sostiene le proprie opinioni*
- *Fa scelte responsabili e consapevoli*

**RESPONSABILE
PROPOSITIVO**