

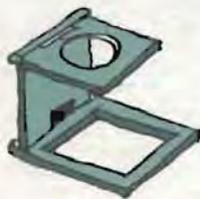
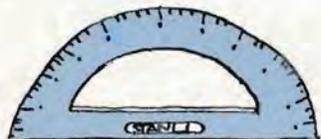
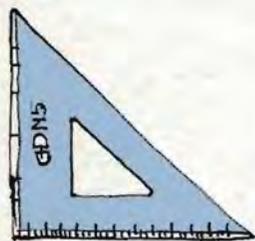


# Il Q3: la valutazione di sintesi

Fulvia Dematteis

*«La mancanza di cambiamento conduce fatalmente alla stagnazione»*  
(D.Fabbri, A. Munari - Strategie del sapere - Ed. Dedalo)

*La valutazione di sintesi del quadro 3 non si limita a registrare il conseguimento di nuove conoscenze, abilità, condotte, indicate da specifici obiettivi disciplinari ma prende in considerazione anche e soprattutto la loro produttività formativa. Gli insegnanti sulla base degli elementi registrati nei quadri precedenti, elaborano una valutazione sintetica dei progressi nell'apprendimento e nello sviluppo personale e sociale dell'alunno.*



## VALUTAZIONE COMPLESSIVA

Il gruppo ha assunto come cardine per la lettura dell'O.M. 236 il presupposto che «solo uno spiazzamento cognitivo, producendo nel soggetto un maggior ingaggio fa nascere, è causa di nuovi apprendimenti, apre nuove prospettive» (Fabbri, Formenti-Munari 1993) ed è con questa ottica che è stata esaminata l'ordinanza e sono stati individuati i punti forti del Q3.

La nuova scheda di valutazione viene ritenuta come un'occasione per crescere, per imparare, per conoscere, per ristrutturare la rete cognitiva della scuola, intesa come sistema.

All'interno del Q3 si è cercato di enucleare gli elementi di perturbazione, che introducono interventi valutativi, e auto-correttivi nel sistema di competenze, sicurezze, certezze personali per prendere atto

dei «PROCESSI» in una logica di valutazione collegiale.

Quello che si può evidenziare dalla lettura della normativa e dall'analisi del lavoro del gruppo è sintetizzato nei seguenti punti:

- gli insegnanti devono essere corresponsabili, coerenti trasparenti in una nuova ottica di cultura della valutazione;
- la programmazione deve avere carattere promozionale, formativo, orientativo per creare un rapporto funzionale con la valutazione;
- gli insegnanti devono:
  - rilevare sistematicamente tutto lo sviluppo del processo di apprendimento degli alunni;
  - documentare e comunicare alle famiglie il processo di apprendimento degli alunni;
  - promuovere la continuità del processo educativo.

La valutazione globale/complessiva è intesa in un'ottica

«sistemica» e viene redatta utilizzando un complesso di strumenti tra loro correlati (valutazione incrociata).

### QUADRO 3: VALUTAZIONE DEI PROCESSI FORMATIVI

*Identificazione dei punti chiave.*

Il quadro 3 deve tener conto degli elementi registrati nei quadri 1 e 2, con l'obiettivo di fornire un profilo completo dell'alunno per quanto riguarda l'alfabetizzazione culturale, l'autonomia personale e la partecipazione alla convivenza democratica.

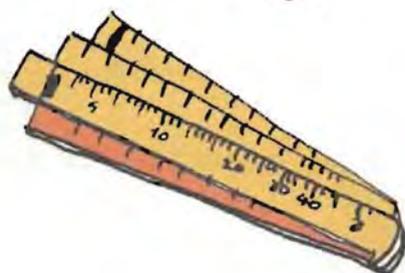
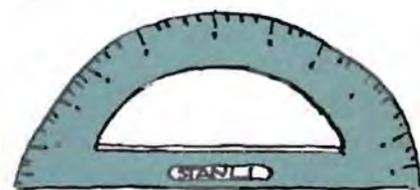
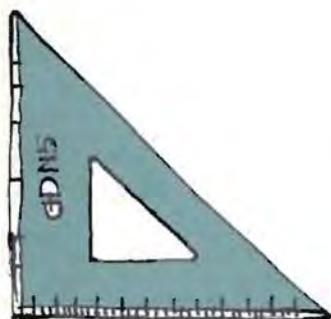
La valutazione complessiva del progresso educativo e dello sviluppo dell'alunno deve essere effettuata al termine del primo quadrimestre e dell'anno scolastico.

Nel quadro 3 devono essere messe in risalto le conquiste delle abilità trasversali e non tanto l'acquisizione di questo o quel contenuto rilevabile invece nel quadro 2.

Tutto ciò in termini qualificativi che evidenzino i progressi rispetto ai livelli iniziali.

Nel Q3 i docenti devono rilevare la produttività formativa delle discipline, quali abilità e conoscenze sono state sviluppate prestando soprattutto attenzione ai processi di assimilazione, comprensione e produzione.

Gli insegnanti devono favorire il massimo coinvolgimento dei soggetti interessati informando adeguatamente le famiglie riguardo al processo formativo.



La valutazione complessiva deve contribuire a promuovere la continuità del processo educativo.

Nella nuova scheda di valutazione, in particolare nel quadro 3 di cui il gruppo si è occupato, si parla di valutazione globale in un'ottica sistemica, in stretta relazione con i quadri precedenti.

Vogliamo poi sottolineare che la scheda è soltanto uno dei documenti di valutazione dell'alunno, in quanto gli strumenti da incrociare (ancora nell'ottica sistemica) sono l'agenda, il giornale dell'insegnante, il registro di classe.

Ed è per queste ragioni che la scheda non può e non deve essere vista da sola, ma come un processo formativo per unificare la valutazione del team docente.

Per procedere all'analisi e quindi alla sintesi in ordine al tema assegnato delle pratiche valutative messe in atto nei Circoli coinvolti (Verrès, Pont-Saint-Martin), il gruppo ha effettuato questo percorso:

- **Primo incontro:** dopo una lettura individuale della normativa, il gruppo ha evidenziato i:

*«Si deve...» o meglio*

*«Le parole chiave»*

dell'O.M. e del documento di valutazione dell'alunno.

- **Secondo incontro:** l'obiettivo di questo incontro era quello di evidenziare, rispetto al Q3 (valutazione finale) i processi messi in atto dagli insegnanti per evidenziare i progressi nell'apprendimento e nello sviluppo personale e sociale dell'alunno. Durante questa fase il gruppo ha elaborato due questionari da distribuire agli insegnanti, miranti all'analisi delle pratiche valutative messe in atto nei circoli e all'evidenziazione dei bisogni di formazione inerenti la nuova scheda di valutazione.

- **Terzo incontro:** nei rispettivi circoli sono stati identificati alcuni moduli con i





quali mettere in atto la fase di monitoraggio sulle pratiche valutative. Sono stati individuati per il Circolo di Pont-Saint-Martin un modulo base del 1° ciclo (classe II) composto da 30 alunni e 3 insegnanti, un modulo del 2° ciclo (classe IV) composto da 28 alunni, di cui due portatori di handicap e 5 insegnanti (2 insegnanti di sostegno), un modulo di 2° ciclo (classe IV e V) composto da 34 alunni di cui uno portatore di handicap e 4 insegnanti (1 insegnante di sostegno).

Per il Circolo di Verrès sono stati individuati un modulo base del 2° ciclo (classe III e IV-V) composto da 15 alunni di cui uno portatore di handicap e 4 insegnanti; un modulo binario del 1° ciclo (classe I e II-III) composto da 14 alunni e 2 insegnanti.

- **Quarto incontro:** è stato dedicato al confronto delle sintesi in sede di intercircolo per identificare sulla base della strumentazione analizzata:

- A)  
- le convergenze tra pratiche

in atto e l'O.M.  
- le divergenze tra pratiche in atto e l'O.M.

- B)  
- i bisogni degli insegnanti e le proposte formative.

Per quanto riguarda il punto A si è rilevato che è diffusa la prassi di giungere alla valutazione complessiva partendo dalle osservazioni in itinere sul bambino (quadro partecipazione dell'alunno alla vita della scuola) e sembra questa una fotografia provvisoria dei bambini, fatta dal team docente.

Dalle prove di verifica analizzate si può sottolineare come l'attenzione dei docenti sia rivolta a valutare l'acquisizione di abilità operative e a trovare le modalità di indagine più consone alle scelte fatte in sede di programmazione.

Nella dichiarazione di intenti dei docenti, traspare la consapevolezza di dover procedere alla valutazione sommativa attraverso un incrocio di prove di verifica, osservazioni sistematiche, messe a punto di percorsi individualizzati legati sia alle singole discipline sia miranti alla valutazione di ob-

biettivi trasversali.

Dal progetto di modulo di due plessi appaiono evidenti l'uso di strumenti di autovalutazione per gli alunni (vedi esempio a pag. 43) da cui è possibile desumere come l'attenzione dei docenti sia fissata non solo sulla verifica degli obiettivi da raggiungere, ma anche sul processo attuato nell'apprendimento.

Dall'analisi effettuata, alcune verifiche previste per giungere ad una valutazione formativa non sembrano totalmente in linea con la nuova scheda di valutazione, in particolare la difficoltà/complessità sembra essere nel conciliare gli aspetti riferiti alle competenze disciplinari in stretta relazione ai processi di apprendimento e, non ultimo, agli aspetti relazionali.

Non compare inoltre nel materiale esaminato l'organizzazione di un percorso formativo individualizzato che permetta al bambino di imparare a fare a seconda delle sue capacità e possibilità; manca un linguaggio valutativo comune nella struttura in cui si opera e l'ipotesi di valutazione formativa è piuttosto remota, in quanto i termini usati sono più vicini alla quantità degli eventi valutati piuttosto che alla qualità.

### Un «anticipo» sulla bibliografia

- FAVRE B. STEFFEN N. - «*Tant qu'il y aura des devoirs...*» - S.R.S. Genève, cahier n°25 - 1988  
FAVRE B. C. MONTANDON - «*Les parents dans l'école*» - S.R.S. Genève, cahier n°30 - 1988  
PERRENOUD PH. - «*Pourquoi parler de l'essentiel quand il est si amusant de parler de ses devoirs?*» - Genève 1980  
PERRENOUD PH. - «*Sens du travail et travail du sens à l'école*» - Cahiers Pédagogiques, 1993 - n°314, 315  
PERRENOUD PH. - «*L'évaluation est-elle créatrice des inégalités de réussite scolaire?*» - SRS, Genève, cahier 17, 1992

- PERRENOUD PH. - «*Echec scolaire: recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement*». Revue Suisse de sociologie - 1989  
PERRENOUD PH. - «*Travail d'équipe et différenciation de l'enseignement*» - VIEKE, A. éd. - *Travailler ensemble. Collaboration en équipe pédagogique*. Genève, Département de l'Instruction Publique, groupe «Rhapsodie», pages 47-51.  
RANJARD PATRICE. - «*Un plaisir persécuteur: le pouvoir absolu des notes*». - *Les enseignants persécutés* - éd. Robert Jauze, 1984, pages 85-100  
VUILLE M. - «*L'évaluation interactive. Recherche sur les pratiques d'évaluation en animation socio-culturelle*». - SRS, Genève, cahier n°34, 1992

ALUNNO.....

SETTIMANA DAL ..... AL .....

CONSEGNE DA ESEGUIRE	TEMPO IMPIEGATO	OSSERVAZIONE DELL'ALUNNO	OSSERVAZIONE DELL'INSEGNANTE
<b>A</b>		<b>QUESTO COMPITO È:</b> FACILE <input type="checkbox"/> ABB. FACILE <input type="checkbox"/> DIFFICILE <input type="checkbox"/> <b>L'HO ESEGUITO:</b> DA SOLO <input type="checkbox"/> CON L'AIUTO DI UN ADULTO <input type="checkbox"/> CON L'AIUTO DI UN COMPAGNO <input type="checkbox"/>	
<b>B</b>		<b>QUESTO COMPITO È:</b> FACILE <input type="checkbox"/> ABB. FACILE <input type="checkbox"/> DIFFICILE <input type="checkbox"/> <b>L'HO ESEGUITO:</b> DA SOLO <input type="checkbox"/> CON L'AIUTO DI UN ADULTO <input type="checkbox"/> CON L'AIUTO DI UN COMPAGNO <input type="checkbox"/>	
<b>C</b>		<b>QUESTO COMPITO È:</b> FACILE <input type="checkbox"/> ABB. FACILE <input type="checkbox"/> DIFFICILE <input type="checkbox"/> <b>L'HO ESEGUITO:</b> DA SOLO <input type="checkbox"/> CON L'AIUTO DI UN ADULTO <input type="checkbox"/> CON L'AIUTO DI UN COMPAGNO <input type="checkbox"/>	
<b>* FACOLTATIVO</b>			
			<b>FIRMA DI UN GENITORE:</b>





ATTIVITA' EDUCATIVE ACTIVITES PEDAGOGIQUES	NEL CORSO DEL 1° TRIMESTRE (1) AU COURS DU 1 <sup>er</sup> TRIMESTRE (1)	QUADRIMESTRE	NEL CORSO DEL 2° TRIMESTRE (1) AU COURS DU 2 <sup>em</sup> TRIMESTRE (1)	NEL CORSO DEL 3° TRIMESTRE (1) AU COURS DU 3 <sup>em</sup> TRIMESTRE (1)
<p>c) Educazione linguistica ed espressiva in lingua italiana (1° e 2° ciclo) Italien (1<sup>er</sup> et 2<sup>em</sup> cycle)</p>	<p>Comprende senza difficoltà i messaggi orali anche complessi. Si esprime con coerenza e in modo corretto, utilizzando un lessico appropriato. L'espressione scritta rimane impetuosa e del tutto spontanea, ma si prepara con cura per la presenza di una accentuata disortografia; anche la calligrafia è ancora molto irregolare, ma migliora quando la mano si applica con maggiore impegno. È migliorata la lettura, ora più scorrevole ed esperta. È stato necessario organizzare una serie di attività individualizzate per affrontare le difficoltà che incontra.</p>		<p>strategie - esito formativo - progressi potenzialità - modalità osservazione stile progressi differenziazione</p>	
<p>d) Educazione linguistica ed espressiva in lingua francese (1° e 2° ciclo) Français (1<sup>er</sup> et 2<sup>em</sup> cycle)</p>	<p>Il lit è haute voix d'une façon approximative ou en déchiffrant lentement les mots. Il écoute les courtes poésies qu'on propose, mais il s'engage très peu à les mémoriser. Il reconnaît les paroles qui désignent les nouns, les verbes et les adjectifs qualificatifs. Il structure de simples phrases, complètes du groupe sujet et du groupe verbal. Il récite avec plaisir le lexique présenté, d'une façon suffisante, dans de petits textes descriptifs. Il a besoin de être exhorté souvent afin de lui faire soigner les devoirs.</p>			

- COMPORTAMENTI PARTECIPATIVI
- MOBILITÀ DELL'APPRENDIMENTO
- RELAZIONALITÀ

1. - PARTECIPAZIONE DELL'ALUNNO ALLA VITA DELLA SCUOLA.

L'insegnante individuerà e valuterà i comportamenti partecipativi dell'alunno ritenuti più significativi con particolare riguardo ai comportamenti inerenti all'impegno scolastico e ai livelli di collaborazione nel gruppo.

1 - PARTICIPATION DE L'ELEVE A LA VIE SCOLAIRE

L'instituteur reconnaîtra et jugera la participation de l'élève sous ses aspects les plus significatifs, notamment sous le profil de l'application et des niveaux de collaboration dans les travaux collectifs.

La sua partecipazione alle attività scolastiche individuale e collettive è discreta ma è caratterizzata da un atteggiamento incostante nei confronti dell'insegnante. Ciò si riscontra soprattutto nelle attività che coinvolgono la scrittura, forse anche a causa dei problemi di intimità fine che ancora incute; si tratta comunque, di un'incostanza influenzata raramente da una mobilità figurata. Ha un apprendimento non uniforme e pronto nel ragionamento, mentre è più lento nell'affrontare i necessari. Non ha problemi relazionali né con i compagni, né con gli insegnanti. Rispetta le regole in classe e nel gioco. Nel lavoro di gruppo ha un atteggiamento collaborativo, ma non sempre riesce a contribuire nel computo verbale. Litigioso.

STILE

STILE

POTENZIALITÀ

POTENZIALITÀ

ESITO FORMATIVO

ESITO FORMATIVO

Dalle osservazioni dell'insegnante può emergere l'idea di processo e non solo di progresso dell'alunno

