

ANNO SCOLASTICO 2010/2011 - GRUPPO DI LAVORO N. 6

Componenti: Bussu, Pinna, Raspa (primaria), Daga, Sedda, Vaccargiu (secondaria).
Coordinatore: Raspa
3 e 6 Settembre 2010 – Ore 09.00/12.00

“Valutazione alunni scuola primaria e secondaria”.

Riflessioni e proposte

Questioni affrontate:

- 1) Analisi sintesi nazionale esiti prove Invalsi 2009/2010;
- 2) Analisi prospetti valutazione finale degli apprendimenti degli alunni – a.s. 2009/2010;
- 3) Comparazione dati Istituzione e Invalsi;
- 4) Criteri di valutazione degli alunni individuati dall’Istituto;
- 5) Esame struttura documento di valutazione.

Punti 1-2-3 Analisi sintesi nazionale esiti prove Invalsi e prospetti valutazione finale degli apprendimenti degli alunni – a.s. 2009/2010: loro comparazione.

Abstract dal documento di Sintesi dell’Invalsi

Caratteristiche delle prove - In ciascuna delle tre classi sottoposte a rilevazione (seconda e quinta primaria e prima secondaria) le prove somministrate riguardano ancora una volta le discipline forti: Italiano e Matematica, di contenuto e durata diversa per ciascuna delle classi di riferimento.

L’Invalsi precisa che si tratta di prove di buona qualità e di difficoltà adeguata. Sono prove altamente affidabili in termini di coerenza interna e i singoli quesiti non presentano tratti di ambiguità e sono in grado di far emergere i diversi livelli di abilità degli studenti. In generale, le prove non sono risultate difficili. I quesiti sono stati raggruppati in tre livelli crescenti di difficoltà. Nella sezione d’Italiano la percentuale delle domande facili e intermedie va dal 70 all’80 per cento a seconda delle classi. Questa distribuzione delle domande è particolarmente adeguata a misurare gli apprendimenti degli studenti più in difficoltà. In Matematica le domande più difficili trovano uno spazio maggiore, tra il 40 e il 60 per cento a seconda delle classi. La suddivisione dei quesiti della prova di Matematica è risultata maggiormente in grado di misurare bene gli apprendimenti degli studenti che conseguono risultati migliori.

Risultati (si riferiscono anche alla terza classe della secondaria di I grado) - Nelle tre prove d’Italiano gli studenti rispondono correttamente ad una percentuale di domande che varia tra il 60,8 per cento della I classe della scuola secondaria di primo grado al 66,6 per cento della V classe della scuola primaria. All’interno del gruppo dei quesiti più difficili, in quelli relativi alla grammatica si assiste a una significativa riduzione delle risposte corrette tra la classe quinta primaria (nella seconda classe non si testa la grammatica) e la terza classe della scuola secondaria di primo grado. Questo andamento è speculare a quello della percentuale di risposte corrette alle domande riferite alla comprensione del testo narrativo.

Per i quesiti più complessi i ragazzi della quinta classe faticano a dare risposte corrette proprio alle domande riferite alla comprensione dei testi narrativi, che invece diventano un punto di forza, rispetto al resto della prova, per i ragazzi dell’ultima classe della scuola secondaria di primo grado. Non si osservano particolari cambiamenti tra le classi per i testi espositivi.

Percentuali di risposte corrette nelle prove SNVa

CLASSE	ITALIANO	MATEMATICA
II primaria	61,0	56,7
V primaria	66,6	61,3
I secondaria di secondo grado	60,8	50,9

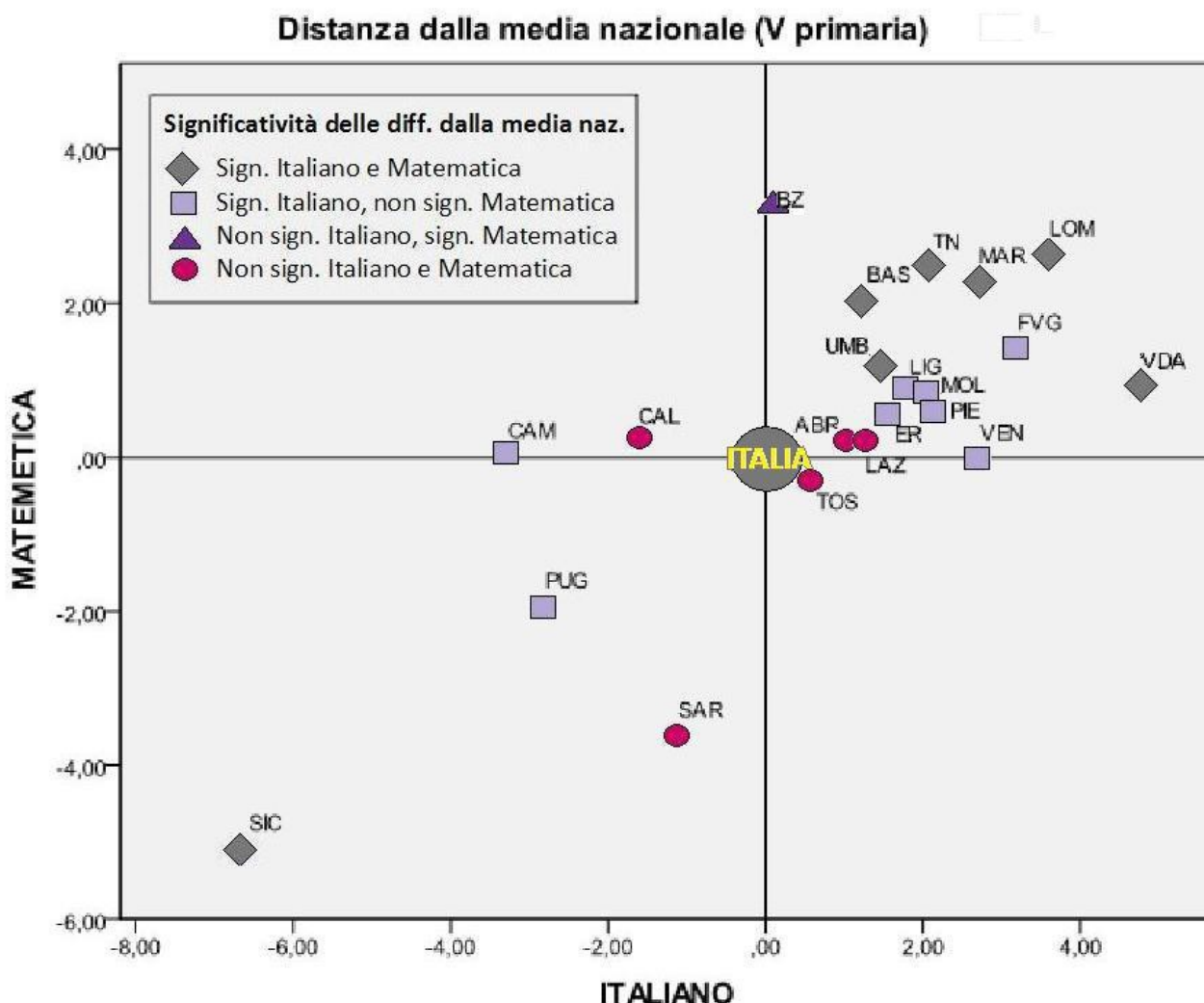
Nelle tre prove di Matematica SNV gli studenti rispondono correttamente a una percentuale di domande che varia tra il 50,9 per cento della I classe della scuola secondaria di primo grado e il 61,3 per cento della V classe della scuola primaria. Per la Matematica è più difficile rintracciare una qualche regolarità nei livelli di apprendimento relativi tra i diversi ambiti nelle diverse classi. L’ambito dei Numeri riceve più risposte corrette di quanto non succeda nel resto della prova nella classe quinta primaria e nella I secondaria di primo grado, indipendentemente dalla difficoltà delle domande. Nella classe terza la preminenza rimane solo per le domande di difficoltà intermedia e scompare tra quelle più

difficili. Nella scuola primaria la geometria sembra essere un problema specialmente per le domande più semplici; vanno invece meglio gli item più complessi.

Conclusioni - I dati di ciascuna rilevazione segnalano come una costante del nostro Paese che le regioni del Nord ottengono risultati in genere più elevati di quelli del Centro e del Sud. L'altra importante regolarità è che le regioni del Nord sono più simili tra loro per quanto riguarda i risultati della rilevazione degli apprendimenti. La varianza dei risultati è strutturalmente più elevata al Sud che al Centro-Nord, non solo perché alcune regioni meridionali hanno risultati molto diversi al loro interno, ma anche per la forte diversità degli esiti medi tra queste regioni.

I divari Nord-Sud si ampliano tra la scuola primaria e la secondaria: le regioni settentrionali partono avvantaggiate, in particolare in Italiano, e tendono a migliorare ulteriormente i risultati nel corso dell'itinerario scolastico, mentre le regioni meridionali perdono progressivamente terreno sia in Italiano sia in Matematica, dove peraltro in seconda primaria non si differenziavano in modo significativo dalla media nazionale.

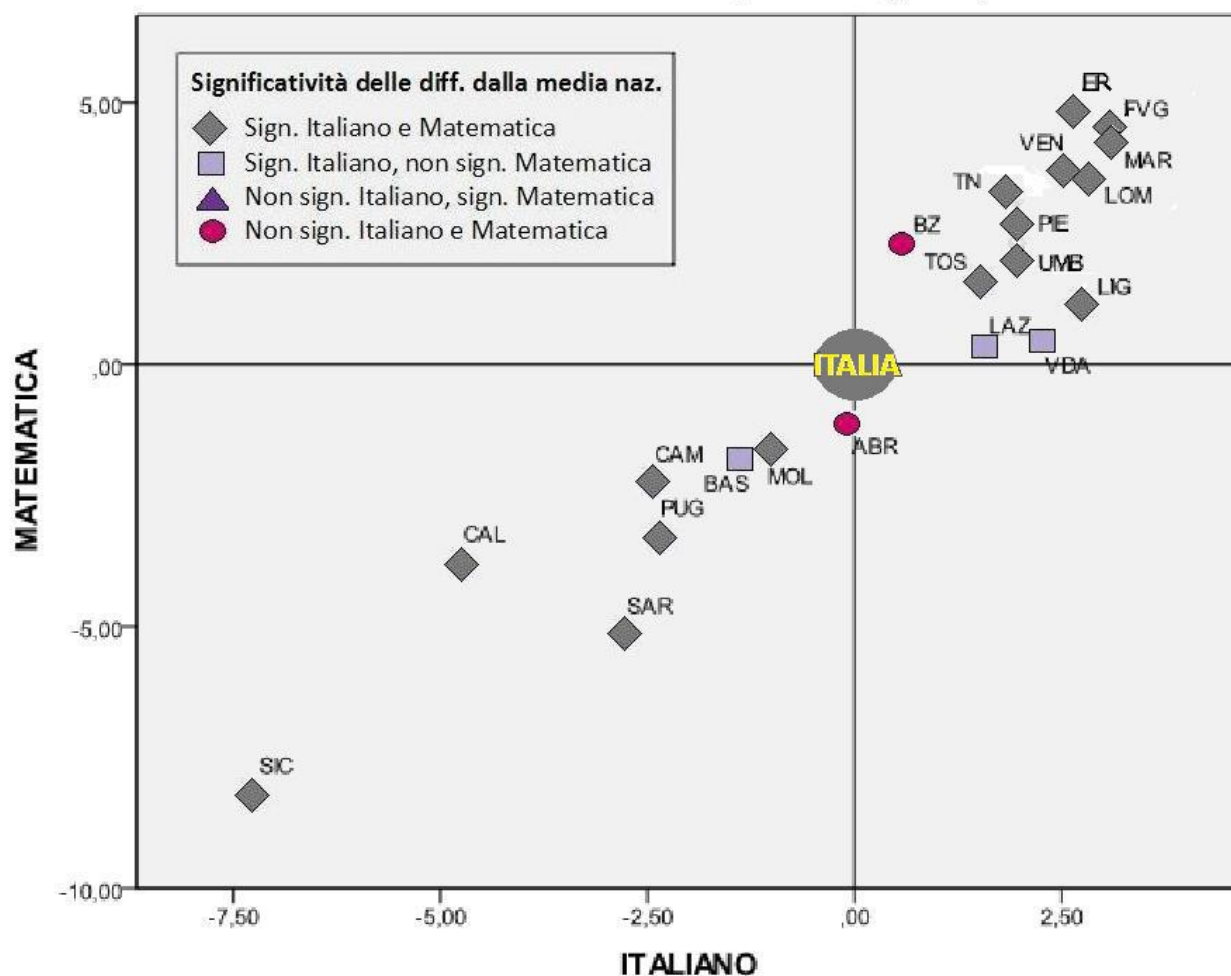
La variabilità complessiva dei punteggi dovuta alle differenze tra le scuole, che è un indicatore dell'equità del sistema scolastico, è sistematicamente più alta nelle due macro-aree del Sud rispetto alle regioni del Centro e soprattutto del Nord. Questi dati, globalmente considerati, indicano una forte divergenza dei livelli di apprendimento. I risultati nelle diverse aree geografiche del Paese sono differenti, tendono a evolvere in modo divergente e sono sempre più dipendenti dalla scuola frequentata, nel Sud più che nel Nord.



Le regioni che si trovano nel quadrante in alto a destra sono quelle che conseguono punteggi medi superiori alla media del Paese in Italiano e Matematica; nel quadrante in basso a destra ci sono le regioni che hanno un vantaggio in Italiano, ma non in Matematica; nel quadrante in basso a sinistra si trovano le regioni che mostrano un ritardo rispetto alla media in entrambe le discipline. Infine, le regioni che si trovano nel quadrante in alto a sinistra raggiungono risultati migliori rispetto alla media nazionale in Matematica, ma non in Italiano.

Nella figura è possibile anche leggere la significatività statistica delle differenze tra la media di ogni regione da quella nazionale in Italiano e Matematica. I punti contrassegnati da un rombo hanno distanze significative sia per Italiano che per Matematica, quelli contrassegnati dal quadratino solo per Italiano e non per Matematica, quelli dal triangolino solo per Matematica e non per Italiano e, infine, i punti contraddistinti da un cerchietto sono quelli la cui distanza non è statisticamente significativa dalla media nazionale.

Distanza dalla media nazionale (I sec. di I grado)



La valutazione finale degli alunni a livello di Istituto.

Non emergono punti di contatto significativi con i risultati dell'Invalsi, anche perché le prove riguardano solo le discipline Italiano e Matematica. A livello locale, in sede di Consigli di classe, emerge naturalmente una certa debolezza dei nostri alunni proprio su tali discipline.

a) **Le nostre riflessioni**

Nella didattica quotidiana il docente - nell'esprimere un giudizio sul rendimento scolastico dell'alunno - non si basa solo ed esclusivamente sulle verifiche e/o sui compiti assegnati in classe, ma tiene conto di ulteriori elementi, quali: l'impegno, l'attenzione e l'interesse, la partecipazione alle attività, lo svolgimento regolare dei compiti assegnati per casa; ma anche il comportamento durante lo svolgimento del compito ... Tutte queste informazioni contribuiscono, insomma, a formulare il giudizio.

Per giungere alla valutazione dell'alunno, quindi, prendiamo in considerazione numerosi e differenti elementi, non limitandoci unicamente al ricorso a prove cosiddette oggettive, strutturate o meno strutturate.

La nostra valutazione parte in genere da un contesto socio-culturale reale e si muove in senso promozionale, tentando di risolvere i problemi e di ottimizzare le risposte attraverso una proposta formativa che raggiunga il nostro contesto specifico. L'autonomia scolastica ci consente di operare in questo senso. Nella nostra realtà anche un minimo progresso dell'alunno, rispetto alla situazione di partenza, rappresenta un successo.

Ma poi, a livello nazionale, ci viene proposto il modello americano dei tests, le prove standardizzate e la valutazione solo del prodotto, che hanno un senso per rilevare l'andamento complessivo di un gruppo-campione, ma non fotografano affatto la situazione del singolo alunno.

Gli apprendimenti cognitivi, poi, sono solo una parte di quelli osservabili e misurabili. Il quadro informativo che noi restituiamo (la scheda in cui riportiamo il giudizio) e' un collettore dei diversi interventi valutativi, in quanto prende in considerazione tutti gli aspetti che hanno riguardato la maturazione dell'alunno. In conseguenza di ciò le forme di

verifica e le valutazioni conseguenti si completano e si integrano: in alcuni casi saranno utili le prove oggettive, in altri quelle di tipo qualitativo e la scelta sarà collegata agli obiettivi che ci proponiamo di raggiungere.

Ma c'è il problema della certificazione a livello nazionale ... Si deve uscire dalla logica della territorialità per confrontarsi con le altre realtà che fanno parte dello stesso sistema di istruzione, quello della scuola italiana, dove funzionano tre macro aree: Nord, Centro o Sud che siano.

Se guardiamo agli esiti delle ultime prove Invalsi, che attestano che i nostri alunni registrano un ritardo rispetto alla media nazionale in entrambe le discipline, dovremmo incassare una brutta sconfitta.

Crediamo, invece, che ciò che testimoniano le prove Invalsi sia piuttosto la difficoltà dei nostri alunni a confrontarsi con prove oggettive di tipo standardizzato, scollegate da un contesto di apprendimento e con le quali devono interagire in tempi brevi e prestabiliti.

Inoltre: da quando l'Invalsi ha iniziato la somministrazione delle prove sul territorio nazionale, la costante scaturita da tutti i documenti finali ha condotto alla seguente conclusione: raggiungere degli standard minimi a livello nazionale è e resterà un'impresa disperata, se prima non si abbattano le barriere socio-economico-culturali.

b) Le nostre proposte

- **In relazione alle tipologie di prove** - Sottoporre sempre più frequentemente i nostri alunni a diverse tipologie di prove standardizzate per renderle loro più familiari. Tali modelli trovano ormai molto consenso nei diversi contesti scolastici (o dell'istruzione in generale) e nel mondo del lavoro (selezioni, concorsi) perché consentono di valutare celermente le conoscenze e abilità di tipo cognitivo, ma anche procedurale.

Ciò non risolverebbe, però, il problema dei contenuti specifici. Il più delle volte alcuni quesiti delle prove Invalsi riguardano parti del programma/Indicazioni nazionali che le nostre classi non hanno affrontato, per ragioni diverse.

- **In relazione alla questione dei contenuti** - Il gruppo è giunto alla conclusione che il problema dei contenuti è di secondaria importanza. Ciò su cui si dovrebbe puntare sono invece quegli apprendimenti¹ che consentono all'alunno di affrontare le classi successive, e i diversi segmenti di istruzione, con le competenze essenziali, prescindendo dal numero dei contenuti proposti². Il giudizio finale dovrebbe derivare da una sorta di somma algebrica, e non aritmetica, che esprime prevalentemente il livello di padronanza degli obiettivi terminali raggiunto da ogni alunno, obiettivi all'interno dei quali sono comprese, naturalmente, le capacità di collegare e impiegare, anche in forma originale³, un complesso organico di abilità e conoscenze.

La proposta appena formalizzata troverebbe attuazione se collegata ad una seria riflessione sul Curricolo verticale.

Il gruppo propone, a tal fine, la costituzione, a livello di Istituto, di dipartimenti disciplinari che individuino gli obiettivi minimi (essenziali) che devono essere raggiunti dagli alunni a conclusione di ogni anno scolastico per ciascuna classe⁴ e quelli che devono essere raggiunti a conclusione di ogni segmento scolastico (ordine di scuola).

Punti 4-5 Criteri di valutazione degli alunni individuati dall'Istituto ed esame struttura documento di valutazione.

c) Le nostre riflessioni

Il sistema di valutazione dell'alunno pone di fronte ad una serie di difficoltà. La gradualità dei valori (da 1 a 10) deve essere riempita di significati chiari e condivisi. Osservando la griglia da noi predisposta ci si rende conto che non sempre è chiara ed esauriente. Per esempio: cosa si intende per corretto, essenziale, lacunoso, incompleto ...? In un sistema di valutazione chiaro e trasparente tutti dovremmo attribuire lo stesso significato ai risultati delle prove scritte di italiano e di matematica (tanto per fare un esempio), al tipo di risposte date in un'interrogazione e agli errori commessi, al giudizio finale espresso sulla competenza raggiunta dall'alunno in una determinata disciplina... Il discorso si complica. La valutazione numerica, come pure quelle espressa attraverso valori non numerici, sottintende delle informazioni che non vengono esplicitate nei documenti di valutazione e, se il docente non accompagna con le parole o con un commento scritto il giudizio, sarà impossibile comprendere fino in fondo il senso della valutazione espressa.

All'interno del nostro istituto l'attenzione dovrebbe essere focalizzata sulla realizzazione di strumenti di riferimento che siano in grado di documentare i processi e di rendere significativi per tutti (insegnanti, alunni, famiglie) i risultati.

In assenza di queste informazioni ci si trova generalmente nell'impossibilità di formulare giudizi chiari e significativi, soprattutto per gli alunni.

¹ Collegati ai contenuti nel senso più compiuto del termine: complesso di teorie, principi, argomenti, regole, procedure, metodi, che costituiscono l'articolazione dei nuclei concettuali di una disciplina.

² Una volta si diceva: leggere, scrivere e far di conto.

³ E qui entrano in gioco le eccellenze.

⁴ Si tratterebbe innanzitutto di individuare i traguardi essenziali per le classi intermedie, non indicati dalle Indicazioni nazionali.

d) **Le nostre proposte**

Da un attento esame delle griglie di valutazione degli apprendimenti e del comportamento e dalle criticità emerse scaturisce la proposta di attribuire a ciascun indicatore un descrittore che indichi con la massima precisione possibile cosa si intende per corretto, incompleto e così via..., ma soprattutto **essenziale**.

La proposta appena avanzata non può che tradursi in una ulteriore proposta: quella di inserire nel documento di valutazione gli obiettivi minimi di riferimento a cui si riferisce la valutazione⁵. Il documento potrebbe contenere, per ogni classe del primo ciclo di istruzione, gli obiettivi minimi per ogni disciplina o percorso (laboratori nella scuola primaria).

Per quanto riguarda le griglie di valutazione si propone, inoltre, di: 1)darne copia ai genitori, accompagnandola con una lettura ragionata, nel corso della prima assemblea; 2)Appenderne una copia (in formato cartellone) in ciascuna classe e commentarla insieme agli alunni – in alcuni casi potrebbe anche (e non in alternativa) essere dettata.

e) **Altre proposte**

La questione del numero delle assenze, delle uscite anticipate e degli ingressi ritardati degli alunni. Si propone che venga riesaminata, in sede di revisione del Regolamento, la parte riguardante la problematica sopra riportata. Le famiglie sottovalutano quanto il numero delle assenze, i ritardi etc ... influiscano sul rendimento scolastico dell'alunno e sulle dinamiche della classe in genere.

In conclusione – Tutte le nostre riflessioni hanno uno scopo promozionale nei confronti dell'alunno e delle dinamiche insegnamento/apprendimento. Lo scopo primario della valutazione è infatti quello di fornire all'alunno indicazioni su cosa fare per raggiungere risultati migliori. Dotarci di strumenti più rispondenti alla complessità del fenomeno che si va a considerare consentirà all'alunno di riflettere su quello che fa e su come lo fa e alla scuola di dare un senso alla sua proposta formativa.

Il coordinatore del Gruppo n.6

f.to Barbara Raspa

⁵ Quando si parla di competenze minime essenziali cosa si intende?