

TIC - Modulo 10/B: **Formazione in rete**

Unità Tematica 10.4. **Qualità nei corsi in rete**

Nodo 10.4.1 **Valutazione corsi in rete**

Obiettivi: Valutare la qualità dei processi in rete

*"Non tutte le azioni valutative possibili sono tollerate in un contesto sociale".
(C. Bisio, 2002, 45)*

C'è vita intelligente nelle comunità virtuali?

E' quanto si chiede M. Banzato dopo una disamina delle comunità italiane, ai fini di testimoniare i segni del cambiamento.

Valutarne intelligenza e struttura, *in qualità di utente* significa operare una scelta maggiormente consapevole riguardo agli spazi ideali da frequentare, *in qualità di esperto* del settore significa cogliere quei fattori che determinano il ciclo di vita della comunità stessa e utilizzarli in un'accorta pianificazione iniziale dell'offerta formativa.

Gli elementi fondamentali sui quali focalizzare l'attenzione

- ⊕ Socialità e scopi dichiarati, protocolli di sicurezza, forme di governo della comunità d'apprendimento.
- ⊕ Attività dei moderatori: gerarchia, grado di libertà concessa, sostegno alla crescita culturale delle persone;
- ⊕ Partecipanti: tipologia delle personalità dominanti, interessi, qualità della partecipazione;
- ⊕ Massa critica: numero di persone - minimo e massimo - necessario ad un'equilibrata attività intellettuale;
- ⊕ Facilità di consultazione e partecipazione (usabilità);
- ⊕ Ambienti virtuali: Web Based Training, integrati per una comunicazione efficace o predisposti per la scrittura collaborativa. (Banzato, 105 e segg.)

I principi sui quali fondare l'azione valutativa dei processi formativi in rete

Una valutazione che si qualifica come significativa cerca soprattutto il valore formativo dei processi attivati, perciò il suo compito è di interpretare e comprendere il senso e il significato delle trasformazioni dell'apprendimento degli allievi. In caso contrario, ci troviamo di fronte ad un'indagine che non mira a produrre **informazioni significative**, ma solo informazioni.

Il risultato della valutazione è una *congettura dotata di senso* (Margiotta, 1999, 159), il cui senso viene attribuito da chi la effettua e da chi la interpreta. *La valutazione non è mai assoluta o definitiva*. L'incertezza è sempre presente, ed è

perciò necessario assumere un atteggiamento scientifico (di ricerca) riservando alla valutazione il ruolo di *convalida delle ipotesi di riuscita* che ci si pone in sede di progettazione.

A – Valutare per promuovere autonomia

Il senso più profondo della valutazione sta nella *riflessione* che essa richiede, che induce e che provoca. Promozione dello sviluppo cognitivo e promozione di autonomia sono i risultati finali ottenuti tramite la capacità di autovalutarsi.

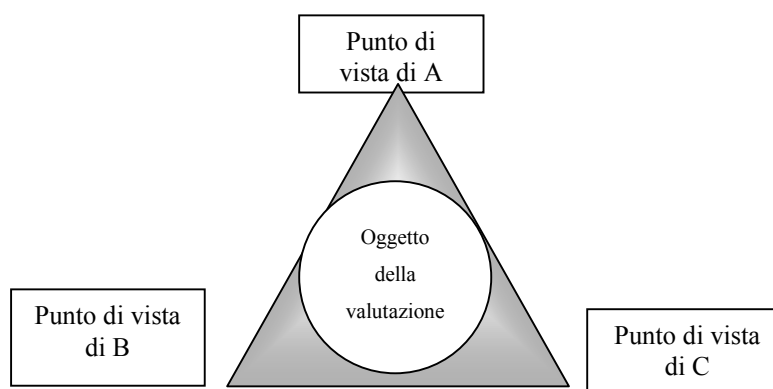
B - Il principio di triangolazione nella valutazione

Le congetture valutative dell'on-line learning saranno tanto più oggettive quanto più precisi e condivisi saranno i criteri fissati in sede di progettazione.

Per mantenere il principio della *condivisione dei criteri (Lakatos)*, la valutazione dell'azione formativa di un corso in rete nel suo insieme, sia in itinere, che al termine della stessa, deve avvalersi di un insieme di triangolazioni, ovvero di giudizi incrociati:

- dei singoli corsisti sull'efficacia delle docenze e dei tutoraggi
- dei singoli corsisti in ordine al loro grado di soddisfazione sui vari aspetti dello svolgimento dei corsi
- dei docenti e dei tutor in ordine alla loro percezione degli aspetti organizzativi e relazionali dei corsi.

In pratica l'unica strada percorribile sta nella *triangolazione* dei punti di vista e delle metodologie (Huberman, Stake).



Il principio di triangolazione nella valutazione (Tessaro 1997)

C - Il principio della trasparenza

Per superare la soggettività della valutazione è opportuna la massima *trasparenza comunicativa* negli scopi, nei criteri e nei metodi tra coloro che valutano.

Se il valutatore è consapevole che il risultato della sua valutazione sarà comunicato e condiviso, allora procederà in modo da farsi comprendere dall'utente del corso; e in tal modo ridurrà il grado di soggettività autoreferenziale.

D – La scelta di un sistema di discriminazione

La valutazione presuppone la disponibilità **di un sistema di discriminazione** della qualità e della quantità degli "oggetti" da valutare, un sistema capace di consentire una "classificazione" e un'interpretazione che vada oltre le loro caratteristiche intrinseche. Un evento web ritenuto positivo in rapporto a certi scopi o in

determinati contesti, può infatti rivelarsi negativo in relazione ad altri scopi ed altri contesti. *Il giudizio riguardante i processi formativi in rete può essere formulato solo in base al sistema di discriminazione elaborato o prescelto* perché, se è importante valutare i successi, è altrettanto decisivo determinare la natura e la frequenza degli scarti tra ciò che ci si aspetta e ciò che si verifica. Base di partenza del processo valutativo sarà dunque una raccolta d'informazioni utili per facilitare le scelte.

Analisi delle interazioni in un gruppo formativo on-line: i parametri

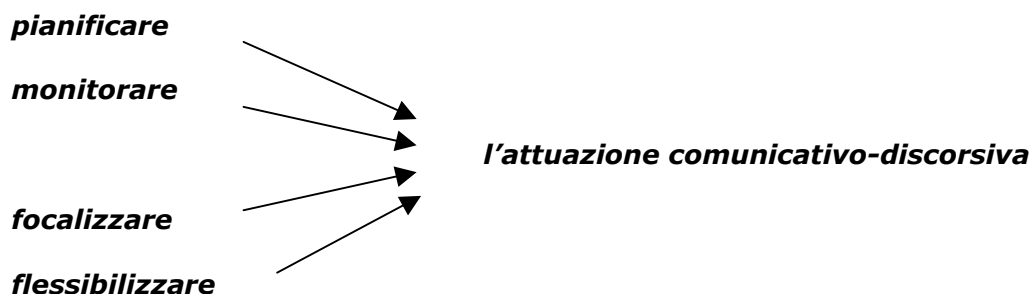
Allo scopo di differenziare il grado o livello di attività interattiva che caratterizza i partecipanti ad un forum didattico, Constantino (2000, 10 e segg.) ci propone una *classificazione dei modi o delle strategie di partecipazione differenziali riscontrate* che si avvale dei **seguenti parametri**:

- *Partecipazione aggiuntiva o relativa al topic del forum*: il messaggio contiene un'opinione, un commento, o altro, senza "dialogo" con gli altri contributi.
- *Partecipazione interattiva o relativa al flusso discorsivo*: il contributo ha carattere di risposta ad un contributo precedente o si appoggia esplicitamente ad un altro per giustificare il proprio. Tale tipologia di intervento crea concatenamenti significativi.
- *Partecipazione direttiva o tendente a mantenere il flusso discorsivo nel topic*: si realizza da una posizione di autorità o potere relativa al forum, al topic o ai partecipanti.
- *Partecipazione distruttiva o relativa a topic diversi da quelli in corso nel forum*: comporta un apparente cambiamento di focalizzazione con o senza intenzionalità riconosciuta, con effetto generalmente turbativo.
- *Partecipazione anomala o inattesa*: il contributo può essere adeguato al topic, ma per altre ragioni si trova fuori del contesto. Per esempio, un contributo di una persona estranea ad un forum chiuso, oppure un messaggio molesto o aggressivo, magari celato dall'anonimato.

Analisi delle interazioni in un gruppo formativo on-line: le componenti

Componenti metacognitive

Secondo l'analisi della attuazione cognitiva online di Constantino (cit.), il suo esercizio comporta l'attivazione di alcune abilità di carattere metacognitivo, collegate a competenze linguistiche che emergono dalla messaggistica



Componenti cognitive

Per la comprensione/produzione della tipologia testuale del forum e del macrotesto collettivo che si va via via formando grazie alle interazioni, si richiedono certe abilità cognitivo-discorsive di base, che potremmo così riassumere:

analizzare/identificare

paragonare/contrastare

sintetizzare/articolare



Analisi delle interazioni in un gruppo formativo on-line: il metodo di analisi

E' stato proposto da Stasser un nuovo modello di interpretazione della comunicazione sociale di azione situata, definibile come "un processo di negoziazione del senso da dare alle varie situazioni tra un insieme di attori all'interno di una relazione strutturata" (Stasser 1992, 42)

Si tratta del *Network Paradigm*, che non considera più la comunicazione come un processo individuale, bensì come il risultato di attori sociali che producono complesse relazioni.

Ma come procedere per ricavare dati interpretativi atti alla valutazione di tali complesse relazioni? M. Banzato ci propone un'analisi del gruppo attraverso il sociomailing.

Il sociomailing: un possibile metodo di analisi delle interazioni di una comunità educativa



Sociomailing è un nuovo termine composto da *socio* - che sta indicare l'analisi della rete sociale - e *mailing* - che sta indicare l'oggetto dell'analisi della rete sociale attraverso i messaggi elettronici. Si tratta

di una nuova forma di indagine delle reti sperimentata da M. Banzato (2002, 165) che utilizza l'applicazione delle tecniche sociologiche.

L'analisi del *e-mailing* è un indice quantitativo che consente di analizzare la dimensione "partecipativa" degli attori del processo formativo e consente quindi di valutare il grado quantitativo di partecipazione di ogni corsista in termini di tempo e di attività realmente svolte in rete, sia individualmente sia collettivamente.

Il sociomailing consente

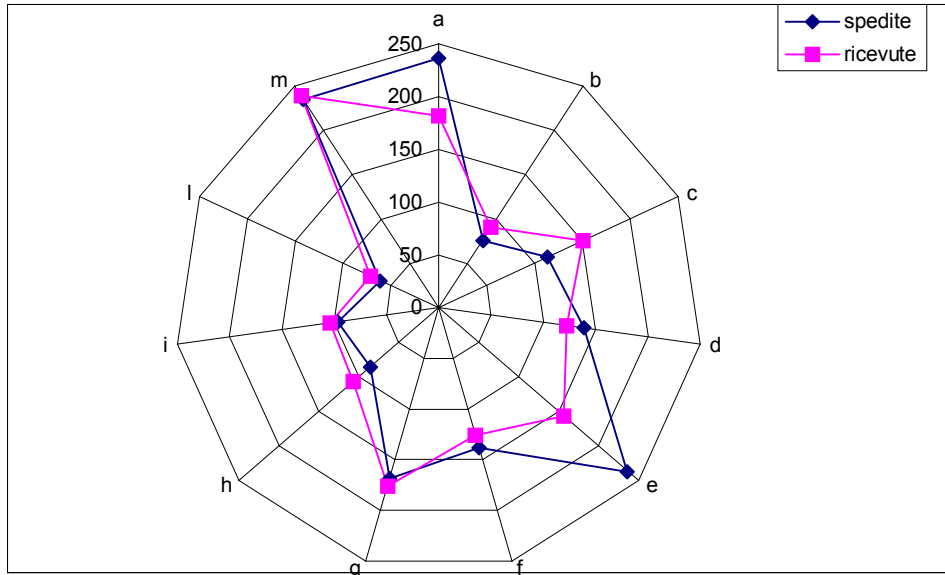
- Di "produrre un'istantanea" in qualsiasi momento sulle dinamiche del gruppo virtuale quantificando le relazioni sociali tra i membri.
- Di svolgere una funzione di monitoraggio, funge infatti da test sociometrico e verifica le eventuali strategie collaborative, offre indicazioni in ordine alla leadership
- Di conoscere meglio le due dimensioni dell'interazione: quella della *polarità-isolamento*, determinabile in funzione del numero di scelte o di contatti (messaggi inviati) che ogni soggetto riceve dal suo gruppo di appartenenza, e quella di *esclusione-accettazione*, determinabile in base al numero dei contatti (messaggi ricevuti) provenienti dal gruppo stesso.

Un esempio di diagramma

In un forum didattico si possono classificare tre diversi livelli di interattività, che per semplicità definiremo alta, media e bassa. Senza soffermarsi sull'effetto ridondanza tipico dei forum animati, ci basta evidenziare che i corsisti più interattivi solitamente presentano un mailing in entrata inferiore rispetto a quello in uscita, mentre i corsisti meno interattivi hanno un mailing in ricezione superiore a quello in uscita.

Per meglio comprendere l'andamento caratteristico della comunicazione, si osservi a titolo di esempio il seguente grafico nel quale sono riportati, per ogni soggetto del

gruppo a-m, i numeri dei messaggi sia in entrata sia in uscita: in tale *diagramma polare* i valori si *irradiano* da un punto centrale (lo zero) verso l'esterno: i "raggi" del diagramma polare rappresentano i membri del gruppo (a-m).



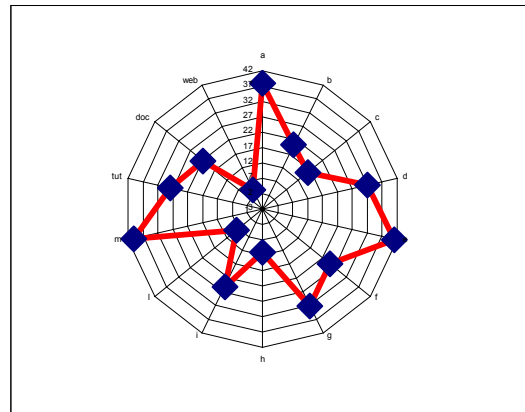
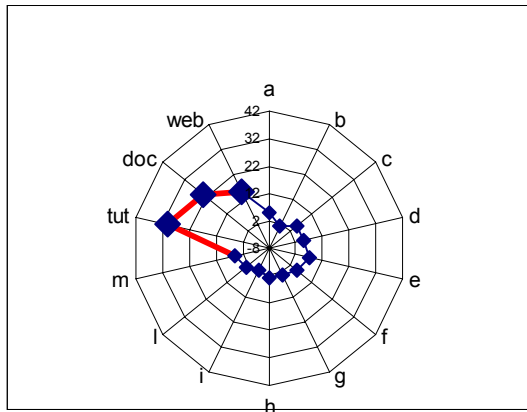
I perimetri della comunicazione di Pedagogia online '99: i poligoni dei messaggi spediti e ricevuti. (Banzato 2002, 168)



Gli atomi sociali di Moreno

Come strumento di analisi il *sociomailing* si ispira allo "status sociometrico" sviluppato da Moreno, che, studia la "struttura psicologica affettiva della società umana" per mettere in evidenza i rapporti interpersonali all'interno degli "atomi sociali": gruppi umani, spontanei, interdipendenti, istituzionali, ufficiali ecc.

E tuttavia, a differenza del modello elaborato da Moreno che si basava sulla somministrazione di un test in cui ogni singolo studente doveva esprimere il grado di accettazione o di rifiuto nei confronti ai membri del gruppo, il *sociomailing* Banzato può essere considerato uno strumento di controllo di questi dati attraverso il rilevamento del numero di contatti o la mancanza di risposta ai contatti che spontaneamente si sviluppano in rete, senza pretesa di rilevare la natura dei bisogni profondi e le funzioni intellettuali e volontarie che condizionano le manifestazioni affettive di accettazione o rifiuto dei membri del gruppo. (id. 169)



Due settimane a confronto di Pedagogia online '99: il mailing della prima settimana e il mailing della settima settimana. Si noti l'accresciuta "area" della comunicazione. (Id. 157)

TIC - Modulo 10/B: **Formazione in rete**

Unità Tematica 10.4. **Qualità nei corsi in rete**

Nodo 10.4.2 **La valutazione dell'apprendimento nei corsi in rete**

Obiettivi: Valutare la qualità dell'apprendimento nei corsi in rete

*"L'obiettivo della valutazione è la misura della performance
e non della conformance."
(B. Dante, 1999, 19)*

Valutazione come attribuzione di valore

Nella molteplicità delle funzioni valutative l'azione del valutare viene spesso definita come attività che consiste nell'emettere un giudizio in vista di una decisione. In realtà ciò si traduce in una vera e propria operazione di *attribuzione di valore* a fatti, eventi, oggetti, persone in relazione agli scopi che colui che valuta intende perseguire. Nella valutazione degli apprendimenti on-line, spesso in riferimento ad adulti, assumiamo dunque il termine *valorizzare* nella sua piena eccezione positiva, anche come ricerca di ciò che è formalmente utile.



Autovalutazione

Da tempo la valutazione non è più considerata come un momento finale del processo di insegnamento/apprendimento, né come semplice alternanza di momenti intermedi, bensì come il *feedback* delle varie fasi della progettazione. Di particolare rilevanza, soprattutto in un contesto di on-line learning flessibile, è l'impostazione da parte del formatore di un approccio valutativo che consenta all'utente di maturare una consapevolezza del proprio percorso apprenditivo in modo tale che la valutazione sia soprattutto un'auto-valutazione.

Altre funzioni valutative

Accanto all'interpretazione valoriale, vi sono diverse altre funzioni valutative, fra cui quella esplicativa, progettuale, decisionale e orientativa, formativa e sommativa, certificativa. In pieno approccio umanistico, possiamo, infine, identificare uno scopo sociale della valutazione e della sua cultura: *favorire e promuovere la padronanza allargata* delle trasformazioni e delle complessità che alimentano un sistema di formazione in rete "aperto".

Valutazione formativa e sommativa

I due termini sono stati conati da Michael Scriven (1980) e tradotti in italiano in modo apparentemente letterale, ma di fatto non corrispondente: spesso la valutazione formativa (sistema di operazioni, capace di spiegare il perché ed il come del processo di apprendimento, e capace di orientare lo sviluppo successivo)

viene associata a tecniche qualitative, interpretata come attenta alle esigenze e bisogni degli allievi; mentre la valutazione sommativa (raccolta, ponderazione, misurazione di punteggi e bilancio amministrativo) viene impropriamente associata a tecniche quantitative, alla docimologia, interpretata in funzione certificativa.

Priorità dell'aspetto formativo su quello sommativo

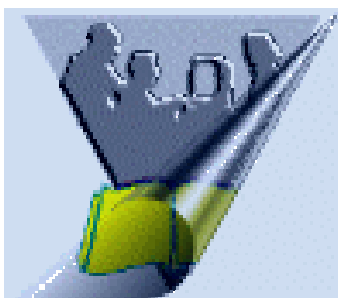
In particolare nell'on-line la valutazione formativa – che sarebbe più opportuno denominare “costruttiva” – deve essere intesa come la valutazione di un programma di intervento durante la sua fase di attuazione, allo scopo di apporvi parziali adattamenti e verificare il reale contributo delle attività messe in opera.

Le verifiche periodiche sui singoli apprendimenti sono solo una “fotografia” dell'utente durante un percorso formativo in divenire, non una “foto segnaletica” punitiva con giudizio di valore annesso.

Ciò non significa che la “misurazione” degli apprendimenti sia un'operazione secondaria: anzi, è necessario sperimentare e saper costruire prove di verifica ben strutturate per garantire una rilevazione corretta delle competenze e delle abilità.

Principali azioni di valutazione degli apprendimenti

- Reperire informazioni sulla quantità e la qualità dell'acquisizione di un allievo (testing).
- Definire dei parametri (operazione detta anche scaling) da applicare ai dati del test per ottenere un punteggio (operazione detta anche scoring).
- Elaborazione (a) di un giudizio statistico sul rapporto tra un allievo e il suo gruppo, (b) di un giudizio di merito sull'acquisizione avvenuta e (c) di un giudizio rapportato alla personalità del singolo: i suoi punti di partenza, i suoi progressi, le sue capacità. Quest'ultima fase è quella che spesso porta a definire la valutazione come un atto *politico*, in quanto mette in gioco una serie di valori ideologici da parte dell'insegnante.
- Esprimere il giudizio, che può essere un voto in numeri o in lettere oppure può avere la forma di un giudizio, in cui si fa una diagnosi e, se necessario, si suggerisce una terapia di recupero (certificazione). (Tessaro, 1997, 194)



Il processo di decentramento come garanzia di equilibrio valutativo

Tra i principali requisiti del processo di valutazione va sottolineato *il processo di decentramento*. Decentrarsi significa fare una separazione da sé per situarsi sull'altro e sulla situazione. Questo diventa possibile solo se colui che valuta riesce a tenere sotto controllo le proprie strutture egoiche. L'altro, l'allievo a distanza, ha i propri schemi personali e il valutatore deve cercare di conoscerli e comprenderli.

L'esplorazione dello spazio semantico

Spazio semantico = Cosa valuto, esattamente?

- Cosa intendiamo quando parliamo di...?
- Cosa intendono *loro* quando voi dite...?
- Quali sono gli elementi strategici, costitutivi, di...?

**Attori
sociali**

Condivisione
concetti

Attenzione
epistemologica

Comprensione
→ Metodo

Da: C. Bezzi, <http://www.valutazione.it/lucidi.htm>

Quando interviene la valutazione sommativa nell'on-line learning?

• Prima dell'apprendimento - *diagnostica*: nel caso si operi una valutazione per stabilire una soglia, un livello di partenza dove situare le attitudini presenti o i bisogni diretti di un individuo o di un gruppo. Marc-André Nadeau (1978, 34) specifica il campo di applicazione della valutazione diagnostica:

1. Per determinare la presenza o l'assenza di abilità giudicate necessarie all'apprendimento di nuove sequenze (prerequisiti), oppure
2. Per determinare il livello di conoscenza degli obiettivi di un corso, per situare l'allievo al punto di partenza a lui più appropriato, oppure
3. per raggruppare gli allievi all'interno di gruppi distinti, secondo caratteristiche quali l'interesse, la personalità, l'atteggiamento, o qualsiasi altra variabile legata ad una particolare strategia di insegnamento o ad un particolare tipo di apprendimento.

• Prima dell'apprendimento - *prognostica* (orientamento, predizione); il problema dell'efficacia della valutazione risulta strettamente legato a quello relativo all'esplicitazione delle pre-comprensioni operanti negli attori coinvolti dal processo di valutazione; tali pre-comprensioni, rappresentano l'unico materiale su cui è possibile lavorare per esplicitare gli obiettivi reali di un intervento. E, tuttavia, tale prospettiva rivela un limite: non si sa mai come reagiranno le persone se non dopo averle viste reagire. E' possibile prevedere un'azione ulteriore e valutare i risultati solo "a termine", dopo aver operato una serie di osservazioni su questo momento futuro. E' dunque preferibile un metodo di valutazione distribuito longitudinalmente nel tempo, basato su tecniche cronologiche di relazione che permettono di collegare gli osservatori a momenti precisi.



• Dopo l'apprendimento - *validazione* (attestazione, certificazione, qualificazione); momenti particolarmente delicati e significativi, soprattutto oggi che i concetti di *competenza* e di *valutazione delle competenze* sono entrati nella pratica formativa. Occorre modificare la prospettiva della valutazione e della certificazione.



I limiti della valutazione sommativa

Numerosi studi criticano l'eccessiva importanza accordata alla valutazione sommativa e ne smascherano il carattere fintamente terminale. Osserva Guy Berger (1977, 13): "non esiste valutazione compiuta, ovvero reticolo di significati, che non possa essere completato e, proprio per questo, privato della sua validità. La valutazione sommativa perciò è poco più di una pia illusione, oppure è un modo per delimitare artificialmente un processo continuo. Ogni tipo di valutazione, in realtà, ha carattere regolatore, e determina all'infinito delle decisioni che allo stesso tempo le negano significato".

Quando interviene la valutazione formativa nell'on-line learning?

In un corso on-line la valutazione formativa è decisamente prevalente. Essa ha il compito di assicurare gli equilibri formativi e rendere possibile un adeguato orientamento. Si colloca durante l'apprendimento e si configura come

- Oggettivazione dei criteri elaborati dall'insegnante, istituzione degli indicatori proposti a chi apprende.
- Elaborazione e adattamento dei criteri per chi apprende e autovalutazione con l'iniziativa e sotto controllo dell'insegnante.

Obiettivi della valutazione formativa degli apprendimenti in rete

Secondo Margiotta (1999, 14) *valutare significa costruire*. E per far questo è indispensabile mettere in atto un certo numero di norme che vanno necessariamente dichiarate, non devono essere intangibili, bensì variare. Nell'ottica formativa dell'apprendimento in rete la valutazione va posta in collegamento privilegiato con alcuni obiettivi:

◆ *Comunicazione*. Innanzitutto, la valutazione deve darsi come obiettivo quello di comunicare. Si valuta per comunicare, in modo sintetico, un giudizio di valori a qualcuno diverso da sé. Questo obiettivo implica due aspetti: quello della comunicazione tra valutatore e valutato, basato essenzialmente sulla fiducia reciproca, e quello della comunicazione tra valutatori che, sebbene meno complicata (di tipo intellettuale, implica la comprensione dello stesso codice) non sempre viene ben realizzata, spesso a causa della povertà del codice di mediazione.

◆ *Comprensione*. Utilizziamo il termine "comprensione" in luogo di "descrizione" nella consapevolezza che in ambito pedagogico molto di rado ci si accontenta di descrivere una situazione, di affermare che un allievo sa o non sa, può o non può, è o non è. La valutazione priva dell'obiettivo di comprensione del fenomeno è un meccanismo morto. Un'esigenza di questo tipo impone la descrizione della situazione iniziale in modo diverso, analoga a quella di un pittore, che si pone di fronte ad una tela e lascia agire la propria sensibilità.

◆ *Processo sociale.* Qui il nostro modello di riferimento è **l'osservazione ecologica** che è una narrazione attraverso un protocollo di osservazione all'interno della quale hanno particolare rilievo **il clima e l'igiene della valutazione**, la registrazione del contesto, cioè della organizzazione dell'ambiente, la frequenza e la durata dell'attività, la grandezza del gruppo, il rapporto numerico tutor/corsisti, e la qualità e quantità dei materiali disponibili. Non si osserva soltanto quello che fanno i corsisti, ma anche come e con quali interazioni con il contesto lo fanno, in modo da avere un quadro totale di riferimento. Osservare è un processo, situato al di là della percezione, che non solo rende coscienti le sensazioni, ma le organizza. L'osservazione, quindi, implica tutta una serie di operazioni di sensibilizzazione e di focalizzazione dell'attenzione, di confronto, di giudizio, il tutto guidato da un'intenzione. *L'osservazione è un processo intellettuale, spinto da disposizioni di ordine cognitivo e affettivo allo stesso tempo.*

◆ Autovalutazione nel *processo d'autonomia* dei soggetti conoscenti/coscienti. Obiettivo raggiungibile tramite azioni di **co-valutazione o valutazione mediante consultazione**. La caratteristica della valutazione mediante consultazione è quella di seguire una negoziazione, una ricerca comune tra valutatore e valutato; si tratta di un incontro interpersonale, un dialogo dallo schema ben definito, e che unisce valutatore e valutati nell'accertamento di una situazione o di prodotti di apprendimento a seguito di un'azione didattico-educativa o di formazione. È importante esprimere chiaramente le aspettative di ruolo, sia da una parte che dall'altra, e precisare se la richiesta di accertamento proviene dal valutato, dal valutatore, o di comune accordo. Nell'on-line education si rivela fondamentale il coinvolgimento dei corsisti in azioni di co-valutazione in ogni fase del processo, dal patto formativo iniziale al questionario di gradimento finale.

◆ *Modello sistemico* inteso come prospettiva globale. L'osservazione sistematica è una metodologia rigorosa che porta alla produzione di una documentazione utile sia ai fini autovalutativi (lo studente può accedervi e monitorare i propri progressi), sia come testimonianza del lavoro svolto. L'oggetto dell'analisi è il comportamento dei soggetti che apprendono osservato nello svolgimento delle attività didattiche, la valutazione entra perciò nel processo di insegnamento-apprendimento, smette di essere la parte conclusiva del percorso didattico e si inserisce nella costruzione e nella applicazione degli interventi formativi. La valutazione sistemica, che è quella che garantisce, meglio di ogni altra, la convergenza delle diverse modalità di valutazione.



Quale approccio valutativo privilegiare nell'e-learning?

L'approccio qualitativo nasce dalla presa di coscienza della limitatezza del pensiero umano, della sua impossibilità a descrivere e spiegare la realtà in modo completo, e dalla considerazione che nel processo di osservazione, descrizione e valutazione della realtà si inserisce anche il valutatore come condizionante della valutazione. Strumento

fondamentale dell'approccio qualitativo è **l'analisi dei prodotti**, l'esame dei materiali verbali, grafici, o di altra natura realizzati dai corsisti spontaneamente o a

seguito di sollecitazioni, per ricavarne informazioni sulle conoscenze, sulle capacità cognitive.

La valutazione delle competenze

Secondo Pellerey, è stata la definizione stessa di "competenza" a determinare la crisi di tutti i tradizionali modelli di valutazione. E questo, perché, per descrivere una competenza, è necessario riferirsi a

1. la tipologia di situazioni per le quali essa fornisce una certa padronanza
2. le risorse che mobilita
3. gli schemi di pensiero che consentono di situarsi in situazioni complesse e in tempi reali con tutte le proprie risorse.

Natura delle competenze

Nell'ottica dell'evoluzione dal concetto di "modularità", che si trasforma in "modulazione" degli apprendimenti, si passa ora **dalla competenza intesa come prestazione** - con la conseguenza di un'impostazione derivata da un comportamentismo sommario, basata su una frammentazione esasperata degli obiettivi e su una organizzazione, del pari frammentata, dello stesso percorso formativo - **alla competenza come mobilitazione e orchestrazione di risorse cognitive, affettive e operative interne secondo tipologie specifiche**: non è più possibile l'equazione: competenza = prestazione = comportamento; come, d'altra parte, non è più accettabile l'altra equazione: compito = procedura esecutiva = algoritmo comportamentale. (Pellerey, 2000, 5)



La qualità dell'intelligenza come nuova frontiera della valutazione nell'e-learning: la valutazione dei talenti

La valutazione delle competenze mira ad individuare la *qualità dell'intelligenza*. "Che non significa solo ingegneria della vita, ma appunto padronanza dei processi di sviluppo del potenziale personale. E' ormai insufficiente declinare i fini e gli obiettivi dell'istruzione in termini di imparare ad imparare. *Occorre insegnare ad apprendere.*" (Margiotta, 1997, 44) Occorre,

insomma, munirsi di strumenti atti a valutare "quel differenziale di apprendimento individuale, ossia la personalizzazione delle esperienze di organizzazione degli apprendimenti" che definiamo talento. (Id., 250)

SPUNTI DI RIFLESSIONE

Nel completare quest'unità tematica, nata senza pretese di esaustività, siamo consapevoli di aver introdotto questioni di valutazione degli apprendimenti in un corso on-line destinate a rimanere aperte. Prova a riflettere sui seguenti aspetti:

- Come affrontare, in rete, la questione degli standard di apprendimento? Esiste il rischio di livellare tutto, patrimonio di conoscenze e diverso livello di rendimento dei corsisti?
- Ogni tipo di apprendimento è verificabile?
- Quali strumenti e criteri utilizzare? Come valutare competenze più complesse?
- Inoltre, quali sono le modalità migliori di comunicare gli esiti della valutazione che necessariamente, nell'e-learning si differenziano rispetto alle tradizionali modalità scolastiche come schede, pagelle, profili, ecc.?
- Come si costruisce un sistema "interno" di valutazione del corso? Infine, quali sono le nuove esigenze di Università o altri Enti erogatori di corsi in rete, in materia di certificazioni?

BIBLIOGRAFIA

- Banzato M., *Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'e-learning*, Utet, Torino, 2002.
- Banzato M., *La formazione in rete*, Edumond, Milano 2002
- Belair L.M., *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*, ESF, Paris 1999
- Berger G., *Evaluation*, in «Revue pour "sur" l'évaluation», n. 35, 1977
- Bisio C. (a cura di), *Valutare in formazione. Azioni, significati, valori*, Franco Angeli, Milano 2002
- Bourdieu P., *Esquisse d'une theorie de la pratique*, Droz, Genève 1972
- Constantino G.D., *Anàlisis del Discurso y Estrategias Especiales de Aprendizaje: el caso de la Matriz Prismàtica*, RASAL, "Didàctica de la Lengua, numero monografico, 2000
- Dante B. (a cura di), *Valutare per governare*, Etas, Milano 1999
- Giovannini M.L., *La valutazione: Ovvero oltre il giudizio sull'alunno*, Ethel Mondadori, Milano 1995
- Margiotta U. (a cura di), *Riforma del curricolo e formazione dei Talenti, Linee metodologiche e operative*, Armando, Roma 1997
- Margiotta U. (a cura di); *L'Insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Armando, Roma, 1999
- Messana C., *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, Carocci, Roma 1999
- Nadeau M. A., *Objectives de l'évaluation*, in «Revue des Sciences de l'Education», Montreal, vol. IV, n. 2, primavera 1978
- Pamietta P.L., Amietta F. (a cura di), *Valutare la formazione*, Unicopli, Milano 1989
- Pellerey M., *Il portafoglio progressivo come strumento di valutazione delle competenze*, in "ISRE", n. 2, 2000
- Stasser G., *Pooling of Unshared Information During Group Discussion*, in Worchell S., Wood W., Simpson J.A., *Group processes and productivity*, Sage, Newbury Park 1992
- Tessaro F., *La progettazione formativa integrata*, in Margiotta U. (et alii), *Progetto Arianna. Corso in autoformazione per lo sviluppo delle abilità logico-linguistico-matematiche*, MPI - Armando, Roma 1994
- Tessaro F., *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma 1997
- Tessaro F., *Percorsi valutativi tra autonomia e ricerca, V*, in *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma 2002
- Tyler R.W., Gagné R.M., Scriven M., *Prospectives of curriculum Evaluation*, Rand McNally, Chicago 1967

SITOGRAFIA RAGIONATA

Per i metodi e le tecniche della valutazione:

<http://www.univirtual.it/corsi/2003/tessaro/download/Mod02OL.pdf>

[Tessaro F., Metodi e tecniche della valutazione: *Modelli e pratiche della valutazione; dall'osservazione alla verifica*. File scaricabile in formato pdf.]

http://www.univirtual.it/corsi/2003/tessaro/download/VALUTAZIONE_Parametri.ppt

[Tessaro F., Metodi e tecniche della valutazione: *parametri ipsativo, normativo e criteriale. Conflitto tra progresso e livelli di uscita, situazioni d'uso ed elementi critici dei vari parametri*. File scaricabile in formato Power Point]

Per la valutazione delle competenze:

<http://www.liceo-vallisneri.lu.it/profdoc/area3.htm>

[Le competenze. Otto unità didattiche di Guasti, Margiotta, Pellerey, Alulli e Vertecchi riguardanti i processi formativi per la qualità dell'istruzione valutabili dal punto di vista delle competenze.]

<http://www.erickson.it/erickson/formare/archivio/settembre/1valutare.html>

[Trincherò R., *Valutare le competenze nella formazione on-line. Un modello*. Articolo in formato Explorer della rivista [Form@re](#), diretta da A. Calvani.]

http://www.erickson.it/erickson/formare/archivio/settembre/2_benedetto.html

[De Benedetto I., *Dalla valutazione dell'apprendimento alla valutazione dell'ambiente di apprendimento. Un sistema di indicatori per valutare la qualità della formazione on line*. Articolo in formato Explorer della rivista [Form@re](#), diretta da A. Calvani.]

Per la costruzione di prove strutturate:

http://www.gefil.it/Multi-Test/Docimologia/compendio_di_docimologia .htm

[Le prove strutturate. Un breve compendio sul loro uso: Generalità e definizione, tipologia, progettazione, vantaggi e limiti.]

VOCI DI GLOSSARIO DELL'UNITA' TEMATICA

Approccio qualitativo e qualità della formazione

Le premesse su cui il cambiamento del curriculum e lo sviluppo formativo nei Paesi europei va già producendosi sono le seguenti:

- La funzione primaria della formazione, a fronte delle inedite trasformazioni sociali ed economiche, consiste nell'abilitare i corsisti ad esercitare il proprio diritto alla mobilità culturale prima che a quella geografica e lavorativa come condizione di controllo e di negoziazione del proprio futuro su una scala globale e a geometria variabile.
- In conseguenza di ciò l'insegnamento formativo dovrà puntare piuttosto a sviluppare qualità personali dinamiche nell'allievo che non qualità conformistiche e passive tradizionalmente associate alla trasmissione dei tradizionali ambiti disciplinari di conoscenza. Gli insegnanti dovranno stimolare l'allievo a sviluppare crescente autonomia di giudizio rispetto ai propri stili di apprendimento e di conoscenza, sviluppando le loro capacità di organizzare conoscenza e informazione in modo personale, stimolandoli sistematicamente ad autoregolarsi e ad autovalutare le loro esperienze a fronte della reale evoluzione quotidiana dell'esperienza spirituale, sociale ed economica.
- Il curriculum va ripensato, riorganizzato, ricostruito in modo da abilitare realmente i corsisti a scoprire e a realizzare i propri talenti individuali e il loro potenziale di apprendimento. Ciò significa che mentre un curriculum siffatto punterà ad incrementare la responsabilità personale di ciascun allievo rispetto al proprio futuro di conoscente, esso dovrà assicurare un ceppo unitario e comune di conoscenze, di comprensione e di abilità in modo da stabilire percorsi di modulazione degli indirizzi di conoscenza personalmente fruibili dall'allievo e comunque tali da assicurarli, nella diversità, condizioni equivalenti di partecipazione alla vita economica e sociale; nonché le condizioni per una cittadinanza attiva e responsabile dei processi globali di scelta e di decisione.
- La struttura organizzativa dei sistemi di formazione dovrà essere manifestamente fondata sul rispetto della capacità dei corsisti di autodirigersi, di autoregolarsi, di autovalutarsi. Un sistema formativo la cui organizzazione preveda esplicitamente di rendere possibile ai corsisti di definire quali esperienze di apprendimento sono educativamente più utili per loro differisce significativamente da un altro che designa i percorsi formativi in termini di categorie di esperienza predeterminate rispetto al loro valore educativo senza alcun riscontro obiettivo e senza alcun riferimento attuo agli interessi, alle attese e alle motivazioni dei corsisti.
- Il principio di equità e di eccellenza in educazione andrà interpretato come offerta di opportunità di sviluppo equivalente del differenziale di apprendimento di ciascuno in accordo con i suoi talenti e le sue abilità. Ciò significa che ogni fraintendimento della funzione socializzante della formazione va abolito e che la formazione stessa deve porre ogni studente in condizione di scoprire, nello sforzo, nel lavoro responsabile, nella ricerca del proprio sviluppo personale, la dimensione massima possibile di compimento del proprio potenziale. Ciò è del tutto diverso dalla corrente interpretazione dell'uguaglianza delle opportunità che si traduce nel far apprendere a tutti le stesse cose e che, per comodità o per vieto conservatorismo culturale, fissa gli standard di qualità dell'apprendimento negli obiettivi minimi definiti alla luce delle minime uguali cose fatte apprendere a tutti.
- Il curriculum effettivo del futuro vuole essere quello che rende abili i corsisti ad assumersi piena, diretta responsabilità nel costruirsi il proprio futuro.

La qualità dell'istruzione e della formazione non può allora più essere misurata dai vantaggi comparativi che essa può assicurare. Prospettive e indicazioni quale quella di B. Bloom (1979) appartengono appunto, all'epoca in cui era ancora possibile bilanciare il tempo di apprendimento, il tempo di lavoro e quello del divertimento nella vita di un uomo. In sintesi Bloom definisce la qualità dell'istruzione come "quel grado di adeguatezza degli stimoli, dell'esercizio e del rinforzo dell'apprendimento ai bisogni dell'allievo", sì che essa risulti misurabile in quanto differenza tra le caratteristiche degli allievi (prima che essi vengano esposti ad un intervento di istruzione) e quelle che i medesimi presentano in conseguenza dell'apprendimento sviluppato. Ciò che infatti - secondo Bloom - può alterare il rapporto tra il prima e il dopo nelle caratteristiche degli allievi, è proprio ciò che egli definisce la qualità di istruzione. Questo modello non regge più alla prova dei fatti, perché non risulta né sufficientemente esplicativo né predittivo. Non è esplicativo perché non consente di comprendere perché e in che modo la personalità dell'allievo (il suo potenziale di apprendimento) si auto-organizza e si auto-modella per corrispondere alla complessità del suo attuale mondo di vita, utilizzando e filtrando anche gli interventi di istruzione. Non è predittivo perché limitandosi il modello a descrivere i vantaggi comparativi acquisibili dall'allievo in conseguenza di un intervento di istruzione, esso perde di vista il reale termine di confronto, che per l'allievo non è la formazione ma il lavoro o la sua esistenza per sé.

La qualità della formazione, invece, va misurata sui vantaggi competitivi che possono derivare o meno ad un allievo dalla sua partecipazione ai processi formativi, e consisterà nel grado di auto-organizzazione che mostrerà di aver raggiunto nel combinare e nel dirigere a buon fine gli stimoli, gli esercizi, le risorse che la società, il lavoro e la formazione gli hanno insegnato ad utilizzare in modo proprio.

(U.Margiotta, Glossario di Scienze della Formazione, SSIS del Veneto
http://www.univirtual.it/corsi/2002_2003/margiotta/download/lessicossis.pdf)

Approccio Valutativo

Rappresenta il punto di leva teorico di ogni formatore e valutatore. Accanto all'obiettivo fondamentale che motiva l'approccio occorre utilizzare altri parametri di analisi quali (a) gli elementi chiave che caratterizzano l'approccio, (b) i teorici, ricercatori e studiosi che hanno generato e implementato l'approccio, (c) gli utenti privilegiati ovvero coloro ai quali è diretta l'informazione del valutatori, (d) i punti deboli e (e) i punti forti dell'approccio. Le ripartizioni delle diverse impostazioni teoriche presentano elementi di interesse specie ad un'analisi comparata con la classificazione proposta da Stufflebeam. Questo, in sintesi, il quadro di riferimento dei diversi tipi di approccio.

Gli elementi chiave dell'approccio *Student Gain By Testing* sono l'elaborazione degli scopi, l'analisi dei punteggi dei test e il divario (discrepancy) tra scopi e realtà. I principali teorici sono R. Tyler, B. Bloom, J. Popham, M. Provus. Gli utenti specifici sono gli psicologi dell'educazione. I punti deboli riguardano l'eccessiva semplificazione delle finalità educative e la mancata presa in considerazione dei processi, mentre i punti forti riguardano l'enfasi accordata all'analisi del progresso nei corsisti.

Gli elementi chiave dell'approccio *Institutional Self-Study By staff* sono la definizione degli standard, la discussione, la partecipazione e la professionalità degli insegnanti-valutatori. Le commissioni in seno al *National Study of School Evaluation* propongono gli standard di riferimento. Gli utenti specifici sono gli insegnanti, i formatori e i dirigenti interni all'istituzione scolastica. I punti deboli riguardano l'isolamento e la mancata presa in considerazione di punti di vista esterni al gruppo,

mentre i punti forti riguardano l'incremento della presa di coscienza del gruppo e del senso di responsabilità.

Gli elementi chiave dell'approccio *Blue-Ribbon Panel* sono il prestigio della commissione, la visita, l'osservazione dei programmi e dei documenti esistenti. I principali teorici sono J. Conant, C. Kerr, D. Henry. Gli utenti specifici sono i responsabili politici e amministrativi locali. I punti deboli riguardano il ritardo della retroazione formativa e l'eccessivo affidamento all'intuizione, mentre i punti forti riguardano la profondità e la perspicacia dei giudizi.

Gli elementi chiave dell'approccio *Transaction-Observation* sono i nodi problematici (issues) nella formazione, l'osservazione della classe, gli studi di casi, il pluralismo. I principali teorici sono L. Smith, Parlett e Hamilton, R. Rippey, R. Stake. Gli utenti specifici sono i clienti (in senso rogersiano), gli attori della formazione. I punti deboli riguardano l'eccessivo affidamento alle percezioni soggettive, e la mancata considerazione delle cause, mentre i punti forti riguardano la produzione di un quadro multiprospettico riferito al programma di formazione e l'osservazione dei conflitti nelle valutazioni.

Gli elementi chiave dell'approccio *Management Analysis* sono la lista delle opzioni e delle alternative, la capacità di stima e di previsione, il circuito retroattivo, i costi, l'efficienza. I principali teorici sono L. Lessinger, D. Stufflebeam, M. Alkin. Gli utenti specifici sono i dirigenti e gli economisti. I punti deboli riguardano l'ipervalutazione dell'efficienza e la sottovalutazione degli atteggiamenti non manifesti, mentre i punti forti riguardano il circuito retroattivo valutazione-decisione-azione.

Gli elementi chiave dell'approccio *Instructional Research* sono il controllo delle condizioni, l'analisi multivariata, i concetti di base per la generalizzazione. I principali teorici sono L. Cronbach, J. Stanley, D. Campbell. Gli utenti specifici sono gli sperimentatori. I punti deboli riguardano le condizioni artificiali della metodologia sperimentale e l'esclusione dell'aspetto umano, mentre i punti forti riguardano la taratura di nuove metodologie di insegnamento e dei materiali.

Gli elementi chiave dell'approccio *Social Policy Analysis* sono l'analisi delle condizioni sociali e l'adozione di misure amministrative adeguate. I principali teorici sono J. Coleman, D. Cohen, C. Weiss. Gli utenti specifici sono i sociologi. I punti deboli riguardano la marginalità dei problemi educativi, mentre i punti forti riguardano le scelte amministrative per la formazione e la definizione delle coercizioni sociali sulla formazione.

Gli elementi chiave dell'approccio *Goal-Free Evaluation* comprendono la non presa in considerazione delle dichiarazioni di intenti di coloro che propongono e sviluppano il programma e il seguire una lista di controllo delle attività... valutative. Il principale teorico è Scriven. Gli utenti sono i "consumatori" del programma di formazione. I punti deboli riguardano la supervalutazione della documentazione e delle registrazioni soggettive degli osservatori, mentre i punti forti riguardano le informazioni sugli effetti del programma con margini ridotti di co-opzione.

Gli elementi chiave dell'approccio *Adversary Evaluation* sono la contrapposizione di concezioni avverse, l'esame incrociato, la giuria, l'arbitrato. I principali teorici sono T. Owens, M. Lewine, R. Wolf. Gli utenti specifici sono gli esperti e i giuristi. I punti deboli riguardano le parzialità dei punti di vista soggettivi e i limiti di tempo, mentre i punti forti riguardano l'accurata raccolta informativa e le affermazioni suffragate dalle prove.

(U. Margiotta, Glossario di Scienze della Formazione, SSIS del Veneto
http://www.univirtual.it/corsi/2002_2003/margiotta/download/lessicossis.pdf)

Autovalutazione nella formazione: il "Misumi Test" (preparazione alla percezione reale del sé)

Jyuji MISUMI è stato professore di dinamiche di gruppo presso l'Università di Kyushu in Giappone. Ha condotto studi di psicologia sociale e dinamiche di gruppo nel 1956 e 57, presso l'Università del Michigan, e nel 1961-62 presso l'Università di Harvard; attualmente insegna presso l'Università di Osaka. Dobbiamo al professor Misumi una tecnica di autovalutazione assistita il cui scopo è quello di aiutare l'individuo a sviluppare una reale percezione del sé in relazione al suo funzionamento all'interno di gruppi di formazione o di lavoro.

Gli strumenti di autovalutazione che qui vi presentiamo sono gli adattamenti della tecnica messa a punto dal professor Misumi, e si presentano in forma più direttamente utilizzabile in relazione ai mezzi messi a disposizione degli insegnanti e dei formatori; la loro applicazione presenta il vantaggio di poter essere eseguita in un tempo relativamente breve.

L'auto-valutazione assistita può essere somministrata al termine di una riunione, o di un'azione di formazione o insegnamento. A ciascun componente del gruppo sarà richiesto di rispondere ad una serie di item, assegnando un voto a sé stesso e ad altri tre componenti del gruppo. Gli item verranno ripartiti in due gruppi diversi sulla scheda di azione di formazione o insegnamento. A ciascun componente del gruppo sarà richiesto di rispondere ad una serie di item, assegnando un voto a sé stesso e ad altri tre componenti del gruppo. Gli item verranno ripartiti in due gruppi diversi sulla scheda di risposta, con voti che vanno da 1 a 5. Un lato della scheda di risposta reca la scala di punteggio relativa al fattore "P", ovvero la "Progressione" verso gli obiettivi dell'incarico o della discussione; l'altro lato reca il punteggio relativo al fattore "M", ovvero il "Mantenimento del clima di coesione e delle relazioni all'interno del gruppo", e questa divisione spiega il perché della dicitura: "Preparazione alla percezione reale del sé secondo il tipo "P" ed "M". I 12 item a cui assegnare una votazione, in relazione al fattore "P" ed al fattore "M", vengono equilibrati sulle variabili relative alla persona stessa (sé), alle altre persone (gli altri), oppure in base al gruppo ed al problema (gruppo/problema).

La somministrazione di questo strumento presuppone da parte dei componenti del gruppo una conoscenza abbastanza approfondita da consentire loro di rispondere agli item; il test perciò dovrà essere somministrato alla fine di una riunione, di un corso o di uno stage, oppure durante lo svolgimento dello stage stesso, quando però fra le persone si sarà già instaurato un certo grado di conoscenza.

Ciascun componente del gruppo riceverà 4 schede risposta relative ai fattori "P" ed "M"; sulla scheda n° 1 sarà scritto il suo nome, sulle altre 3 il nome di altri componenti (estratti a sorte).

Sulla prima scheda risposta ciascun componente farà la propria autoanalisi, e darà una valutazione a se stesso in relazione agli item "P" ed "M" basandosi su una scala di voti da 1 a 5.

Passerà poi a valutare gli altri tre componenti del gruppo il cui nome compare sulla scheda. In questo modo avrà fornito indicazioni esterne su 3 persone il cui nominativo gli è stato assegnato dalla sorte.

Una valutazione di questo tipo impone il rispetto del più rigoroso anonimato: ciascun componente del gruppo dovrà ignorare chi ha proceduto alla sua valutazione, e da parte sua tacere su chi avrà egli stesso valutato. Solo così la valutazione acquista pieno valore. Ciascun partecipante conserva la propria scheda di auto-analisi, e non è assolutamente tenuto a farne parola ad altri componenti del gruppo.

Le valutazioni relative ai tre componenti estratti a sorte vengono raccolte e classificate.

Ciascun componente del gruppo sarà stato valutato per tre volte; a questo punto la media ottenuta per ciascun item: ad esempio, se l'item n° 1 ha ricevuto una votazione di 3, 5, 2, la media risultante sarà di 3,3. Questo procedimento va applicato a tutti gli item; dopodiché verranno totalizzate separatamente tutte le

medie relative al fattore "P", e quelle relative al fattore "M", e questi due risultati rappresentano i voti di accertamento per il P e per l'M. Ciascuno totalizzerà il proprio punteggio individuale relativo al P e all'M.

STUDIO DEI RISULTATI

Ciascun partecipante analizzerà, come prima tappa, il punteggio medio relativo a ciascun item; in seguito, passerà a misurare lo scarto fra i due valori.

Dopodiché ciascuno riporterà i risultati individuali di autoanalisi ed i valori medi su un grafico appositamente realizzato, che avrà come ascissa il fattore "M" e come ordinata il fattore "P". Si segnerà poi il punto di intersezione di P e di M per i risultati individuali di autoanalisi ed il punteggio medio di accertamento. Apparirà, a questo punto, lo scarto tra questi due punti di intersezione: maggiore sarà lo scarto, più la percezione che l'individuo ha di sé stesso è diversa da quella del gruppo.

- L'insieme dei fattori P ed M si ripartisce generalmente secondo tre variabili: variabile sulla persona (il sé), variabile sulle altre persone (gli altri), variabile sulla relazione al gruppo ed al problema (gruppo/problema).

In base a queste tre variabili, è stata predisposta una griglia di analisi che permette a ciascun componente la valutazione dei propri comportamenti personali, dei comportamenti verso gli altri, e verso la relazione al gruppo ed al problema.

Gli asterischi sulla griglia indicano a quale variabile si riferisce ciascun item. Ogni partecipante scriverà sopra ad ogni asterisco il voto che si è assegnato per questo item (o il voto medio); sommerà poi i risultati colonna per colonna, ottenendo un'indicazione numerica che esprime la sua tendenza ad equilibrare o a tenere comportamenti che privilegino P o M, in relazione alle tre variabili.

(U.Margiotta, Glossario di Scienze della Formazione, SSIS del Veneto
http://www.univirtual.it/corsi/2002_2003/margiotta/download/lessicossis.pdf)

Competenza

Nell'ambito di un testo dedicato alla formazione professionale, Pellerey ha definito competenza «l'insieme strutturato di conoscenze, capacità e atteggiamenti necessari per l'efficace svolgimento di un compito». Quaglino nell'ambito di un contributo che si riferisce in particolare alla formazione manageriale definisce invece competenza «la qualità professionale di un individuo in termini di conoscenze, capacità e abilità, doti professionali e personali».

(U.Margiotta, Glossario di Pedagogia Generale, lezioni on-line 1999, Università Cà Foscari di Venezia,
<http://helios.unive.it/pedagog/glossario.htm>)

Decentramento prospettico

Nell'ambito degli studi sulla percezione umana, indica quell'atteggiamento e/o tecnica che comporta spostamenti successivi dell'attenzione in modo da prendere in esame e tenere conto dei vari aspetti di una situazione, così da sintetizzare una visione e/o interpretazione maggiormente rappresentativa di quella ottenibile concentrandosi su un aspetto soltanto.

Nella scuola di Piaget, il concetto di decentramento denota il progredire del bambino nel suo allontanamento da una visione egocentrica del mondo.

(U. Margiotta, *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando 1997, 238)

Negoziazione o valutazione mediante consultazione

La caratteristica della valutazione mediante consultazione è quella di seguire una negoziazione, una ricerca comune tra valutatore e valutato; si tratta di un incontro interpersonale, un dialogo dallo schema ben definito, e che unisce valutatore (i) e valutati nell'accertamento di una situazione o di prodotti di apprendimento a seguito di un'azione didattico-educativa o di formazione. Nelle altre forme di valutazione, sia di tipo proiettivo che di tipo grafico, per questionari o Check-list, il supporto principale della comunicazione è materiale, mentre nella valutazione per consultazione viene privilegiata l'interazione fra attori del processo valutativo: ed è per questo che nella valutazione mediante consultazione tutti quei problemi legati alla comunicazione ed alle relazioni si acquisiscono. Considerando perciò l'importanza del supporto materiale nella valutazione per consultazione, si rende indispensabile l'esatta e puntuale definizione dell'obiettivo della valutazione stessa, a beneficio del valutatore e del valutato. E' anche importante esprimere chiaramente le aspettative di ruolo, sia da una parte che dall'altra, e precisare se la richiesta di accertamento proviene dal valutato, dal valutatore, o di comune accordo. Comunque stiano le cose, entrambe le parti devono sapere che si sta facendo una consultazione di valutazione. Gli obiettivi di una consultazione valutativa possono essere molti, come più avanti vedremo; in ogni caso, però, si tratta sempre di una esplorazione relativa ad un certo momento, un'esplorazione utile a valutatore e valutato, in determinati casi anche a terzi. Questa esplorazione viene effettuata tramite lo scambio di punti di vista e di opinioni, seguite o meno dal raggiungimento di un accordo tramite negoziazione. Il lavoro deve essere stimolante e consentire l'evidenziarsi di tutte quelle sfaccettature e potenzialità insite in una fase di formazione o di acquisizione di conoscenze. Una valutazione di questo tipo, anche se destinata alla raccolta di dati per il controllo di determinati aspetti, la verifica di un insieme di conoscenze, l'approfondimento o la delucidazione di un ambito di studio o di azione, conserva sempre il suo aspetto formativo se non addirittura diagnostico. Gli obiettivi possono variare di molto fra loro; può trattarsi infatti di:

- una consultazione a scopo di accertamento
- una consultazione a scopo diagnostico
- una consultazione a scopo di pronostico
- una consultazione a scopo di consulenza
- una consultazione a scopo di ausilio
- una consultazione a scopo di controllo
- una consultazione a scopo di sondaggio.

A seconda dell'obiettivo, la consultazione potrà assumere configurazioni particolari e l'atteggiamento di valutatore e valutato potrà variare sensibilmente:

La consultazione-accertamento consiste in uno scambio più o meno periodico con il valutatore e lo scopo è quello di tirare le somme sui risultati sul comportamento, la crescita personale o il metodo seguito.

L'obiettivo della consultazione a scopo valutativo-diagnostico non è quello di conoscere le reazioni del valutato di fronte ad un problema immediato, bensì di aiutare il valutato ad arrivare ad una maggiore conoscenza di sé per quanto riguarda interessi e motivazioni, e consentire una eventuale evoluzione del suo comportamento.

La consultazione a scopo prognostico viene fatta per individuare insieme le condizioni di riuscita o sconfitta di un individuo - (o di un gruppo) nel compito che si è prefissato (Esempio: la consulenza orientativa).

La consultazione per una valutazione-ausilio o valutazione-consulenza, piuttosto che definire una situazione, ha lo scopo di accompagnare lo stagista nell'esame progressivo delle difficoltà che incontra durante il lavoro o il vissuto di una formazione o un insegnamento. Il ruolo del valutatore allora non è più quello di carpire quella che è la realtà del valutato, bensì chiarire i suoi problemi ed

evidenziare il ventaglio di possibili scelte. In direzione di una valutazione sommativa o normativa, la valutazione mediante consultazione, associata ad altre forme di valutazione, può fornire chiarimenti ed approfondimenti, consentire una descrizione più dettagliata ed assicurare anche una certa continuità.

(U. Margiotta, Glossario di Scienze della Formazione, SSIS del Veneto
http://www.univirtual.it/corsi/2002_2003/margiotta/download/lessicosis.pdf)

Osservare per capire, osservare per valutare

L'efficacia della azione educativa è strettamente associata con la capacità di osservare. Osservare significa calarsi consapevolmente nel nostro contesto educativo, saper conoscere i singoli e le loro caratteristiche, i loro modi di essere sul piano sociale, cognitivo, emotivo per poter intervenire in modo significativo ed efficace sul piano educativo.

Se come educatori abbiamo a disposizione soltanto impressioni casuali e soggettivi, dati approssimativi o valutazioni generiche, ci troviamo a lavorare in modo frammentario, discontinuo e incoerente.

Attraverso una osservazione continua, mirata e consapevole, invece, siamo in grado di acquisire informazioni valide, attendibili e precise, che ci danno la possibilità di intervenire in modo cosciente all'interno di un piano finalizzato e operativamente efficace.

L'osservazione organizzata è innanzitutto un atteggiamento mentale nei confronti dell'educazione, che ci permette di procedere nella nostra attività con metodo e consapevolezza.

Altro scopo dell'osservazione è poi quello di raccogliere dati che confluiranno, insieme ad altri strumenti di verifica, nella valutazione.

L'osservazione intenzionale, utilizzata dal formatore, è un'azione programmata e consapevole: è legata alla presenza di precisi schemi di riferimento che permettono di classificare e organizzare quello che osserviamo.

Si tratta di definire il campo della nostra osservazione, i comportamenti da osservare, e le operazioni che come educatori dobbiamo compiere nella rilevazione dei dati e nella loro sistemazione e decodifica. In questo modo si riducono gli interventi educativi affidati soltanto al caso a favore di interventi realmente finalizzati, progettati ed efficaci rispetto alla situazione

E' necessario che ci costruiamo un metodo per osservare, che tenga conto di studi e approfondimenti in campo socio psicologico, magari attraverso la lettura di testi specifici, che non devono essere seguiti pedissequamente, ma utilizzati come uno schema teorico di riferimento e non dimenticare che possono verificarsi errori nell'osservazione.

Qualsiasi osservazione richiede la realizzazione di tre fasi:

1. selezione della situazione che l'insegnante ritiene utile osservare (cosa osservare?)
2. registrazione dei dati relativi alla situazione osservata (cosa ho osservato?)
3. decodifica del materiale e dei dati (cosa mi dicono i dati?)

C. Conti, Scuola dell'infanzia, strumenti teorici, in
http://guide.supereva.it/scuola_dell_infanzia/interventi/2001/02/30945.shtml

Talento

E' il differenziale d'apprendimento individuale, ossia la personalizzazione delle esperienze di organizzazione degli apprendimenti. Esso si forma attraverso un processo di mappatura della realtà ed è tanto più esperto quanto più trova alimentazione nella regione dell'esperienza che viene disciplinata nei Modelli Esperti padroneggiati. Una mente ben "formata" è quella che personalizza al più alto livello possibile i suoi talenti.

La ricerca psicologica afferma che questi sono in numero limitato (Gardner, 1987); solo alcuni si sviluppano a livello esperto di esercizio, gli altri a livello funzionale.

(U. Margiotta, *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando 1997, 250)

Topic

Un argomento specifico oggetto di una discussione in rete o dell'attività di un gruppo di discussione, generalmente proposto da un tutor, da un docente o da un moderatore, talvolta da corsisti autorizzati. Una volta posto l'argomento, i componenti di una classe virtuale o gli iscritti ad una comunità virtuale possono decidere di intervenire o contribuire con nuovi messaggi o replicando ai messaggi di altri, aprendo nel forum o nella mailing list una certa quantità di threads. Essere off-topic, ovvero non attenersi all'argomento in discussione, è una delle più frequenti violazioni della netiquette.

(Glossario del sito dedicato alle Figure Obiettivo <http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/index.htm>)

Valutazione formativa

La valutazione formativa: ha lo scopo di accertare le capacità e le competenze dei corsisti allo scopo di mirare gli interventi formativi. Questa, fornisce informazioni utili ai docenti che possono adattare il corso alle effettive esigenze degli utenti, fornendo se necessario degli interventi di rinforzo.

"Valutare" significa misurare gli esiti di un'azione, misurare la loro distanza da ciò che ci si attendeva o si desiderava. Nel linguaggio della formazione la misurazione degli esiti di un'attività formativa a qualunque livello è denominato verifica.

Valutazione, sempre in linguaggio formativo è invece propriamente la misurazione dello scostamento fra gli esiti conseguiti e gli obiettivi assunti da un'attività formativa.

Valutare serve a:

- tenere sotto controllo lo sviluppo di un'attività formativa mentre essa si realizza, per regolarla in funzione degli esiti desiderati;
- individuare le modifiche di progetto o di gestione necessarie ad ottenere migliori esiti in successive edizioni della stessa attività formativa sul piano dell'apprendimento, dell'adesione, anche emotiva, alla proposta di formazione.
- individuare le azioni da avviare per rendere un contesto organizzativo di lavoro più funzionale all'effettiva messa in atto di abilità e comportamenti appresi in formazione;
- legittimare l'importanza della formazione come leva capace di produrre veri vantaggi per l'organizzazione.

L'efficacia di un'attività formativa può essere valutata su 4 diversi livelli. Ognuno di questi fornisce informazioni utili per la valutazione dell'efficacia del corso. Non tutti però sono praticabili su tutti i tipi di attività formativa.

- Con il 1° livello si intende valutare la reazione dei partecipanti all'attività formativa misurata al termine della medesima.
- Con il 2° livello si valuta l'apprendimento conseguito in termini di: conoscenze atteggiamenti skill che migliorano e sviluppano le prestazioni professionali dei partecipanti, misurato al termine dell'attività formativa.
- Con il 3° livello si valuta il trasferimento degli apprendimenti, la messa in atto di conoscenze, atteggiamenti e skill sul lavoro, misurato a una certa distanza di tempo dall'attività formativa.
- Con il 4° livello si valutano i risultati finali, gli effetti sull'organizzazione a cui i partecipanti appartengono, nel suo complesso o su aspetti particolari di essa.

(Fonte: <http://www.isvor.it/midmag/metodologie/qestcomp3.htm>)

Valutazione sommativa

Si distingue oggi nella scuola una valutazione formativa da una consuntiva o sommativa: la prima avviene durante l'apprendimento ed ha lo scopo principale di stabilire di che cosa ha bisogno colui che apprende per assimilare pienamente l'apprendimento stesso; la seconda avviene invece al termine dell'apprendimento ed ha funzioni di per sé non educative, di mero accertamento ai fini sociali del profitto finale conseguito. La prima non è pertanto selettiva in senso negativo, ma in senso positivo e compensativo; la seconda assolve invece inevitabilmente a compiti fiscali.

(Glossario del sito dedicato alle Figure Obiettivo <http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/index.htm>)

Biografia dell'autrice

Rita Minello. Pedagogista esperta di processi e metodologie formative in presenza e a distanza, con particolare riferimento alle problematiche dell'adolescenza e del Cooperative Learning, argomenti di testi e pubblicazioni varie.
 Docente di "Processi e Metodologie dell'insegnamento" e di "Laboratorio di Analisi delle Interazioni Educative" presso la SSIS del Veneto, e di "Metodologie e tecniche del Cooperative Learning" e "Analisi delle competenze comunicative" per il Master in tecnologie e metodologie della formazione in rete dell'Università di Verona.
 Formatrice del Master ITALS -a distanza- dal 2000 e di altri progetti dell'Università Cà Foscari di Venezia.