ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 30 luglio 2016
©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da **www.qtimes.it**
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Virtual lab for Knowledge Building on Evaluation
Laboratori virtuali per la costruzione di una cultura valutativa

di Morena Sabella e Giorgio Asquini[1]
Sapienza, Università di Roma
morena.sabella@uniroma1.it giorgio.asquini@uniroma1.it

Abstract

The assurance of quality of teaching and teacher training are complex issues and strategic objectives that the European Union supports. This focus reflects the need to ensure appropriate initial and in progress professional development education, although the training model is a major diversity of educational policies between countries. So there is a need to propose a framework of knowledges and skills shared between national policies. Therefore, in accordance with European guidelines, the Italian Ministry of Education (MIUR) has described the objectives of the initial teacher education and it has enabled the courses of Tirocinio Formativo Attivo (TFA).

This paper analyzes the complex issue of the initial teacher education, enrolled in the second cycle of pedagogical courses TFA in 2014-15 (Sapienza, University of Rome), with special attention to the use of digital tools such as support for construction of an evaluation knowledge. The goal is to deepen evaluation problems reported by TFA students with different tertiary education, to adapt the initial teacher training to the needs of the individual, using a traditional training approach (classroom lessons) and activities of online platforms (PRO.VA and Moodle). So the data of

[1] I parr. 1, 2 e 3 sono stati curati da Morena Sabella, il par. 4 e le Conclusioni da Giorgio Asquini.

participation in virtual laboratory for the construction of tests and discussion on the issues of the evaluation are presented and discussed.

Keywords: initial teacher education, quality assurance, digital tools, evaluation knowledge.

Abstract

L'assicurazione della qualità dell'insegnamento e della formazione dei docenti sono tematiche complesse e obiettivi strategici che l'Unione Europea si pone. Questa attenzione si traduce nell'esigenza di garantire un'adeguata formazione, iniziale e in itinere, dei docenti, anche se il modello di formazione è di fatto un fattore di differenziazione delle politiche scolastiche dei singoli paesi. Alla luce di questi elementi si avverte la necessità di proporre un quadro di saperi e competenze condiviso tra le politiche nazionali. Pertanto in base alle disposizioni europee il MIUR ha descritto gli obiettivi della formazione iniziale dei docenti ed ha attivato i corsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA).

Il presente contributo analizza la complessa tematica della formazione iniziale dei futuri docenti iscritti al secondo ciclo TFA dei corsi pedagogici nell'a.a. 2014-15 (Sapienza, Università di Roma), con particolare attenzione all'uso di strumenti digitali come supporto alla costruzione di una cultura valutativa. L'obiettivo è quello di approfondire i problemi valutativi posti dai corsisti TFA con differenti percorsi di studio, per adattare la formazione iniziale alle esigenze dei singoli, utilizzando un approccio formativo tradizionale (lezioni in presenza) che si integri con momenti di attività in contesti virtuali (piattaforme online PRO.V.A. e Moodle). Pertanto vengono esaminati i dati di partecipazione ad attività di laboratorio virtuale per la costruzione di prove e di discussione sui temi della valutazione.

Keywords: formazione iniziale, assicurazione di qualità, strumenti digitali, cultura valutativa.

1. Imparo quindi insegno: la formazione iniziale di un insegnante

Assicurare un insegnamento di qualità è uno dei principali obiettivi sostenuti nel quadro strategico della Commissione europea per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione e riguarda la necessità di assicurare un insegnamento di qualità (EC, 2009). Questo comporta la conseguente importanza riconosciuta sia ad una adeguata formazione iniziale degli insegnanti che al rafforzamento del profilo dei docenti nel corso della loro carriera.

Se la direzione europea sembra convergere in una prospettiva di condivisione, la formazione iniziale non è uguale nei sistemi scolastici europei, poiché esistono due modelli diversi di formazione (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013):

- ***Modello simultaneo***: i futuri docenti sono coinvolti nella formazione specifica sin dall'inizio dei loro studi universitari. In quasi tutti i paesi europei gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria seguono questo modello.
- ***Modello consecutivo***: gli aspiranti docenti possono seguire percorsi di formazione professionale in una fase successiva al conseguimento del titolo universitario. Questo

modello di formazione è adottato in soli 8 Paesi (Estonia, Spagna, Francia, Cipro, Lussemburgo, Ungheria, Portogallo e Italia).

Se il modello di formazione è un elemento che differenzia i sistemi scolastici europei, simili devono invece essere le competenze che contraddistinguono un buon insegnante. Per tale motivo l'Unione Europea nel 2005 ha firmato un documento sui "Principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti". Frutto di due anni di lavoro del Gruppo di esperti degli Stati membri, il Documento propone indicazioni concrete per promuovere politiche nazionali coerenti in materia di qualità della formazione docente (Di Nicuolo, 2007).

Principalmente un docente efficace non deve conoscere solo la propria disciplina d'insegnamento, ma deve possedere conoscenze pedagogiche e competenze adeguate per poter orientare e supportare gli studenti ed essere consapevole delle implicazioni sociali e culturali del proprio ruolo. Deve inoltre avere l'opportunità di coltivare la propria crescita professionale durante tutta la sua carriera e deve essere messo nella condizione di poter studiare e lavorare anche in altri Paesi. Il docente deve impegnarsi anche in collaborazioni attive con enti e soggetti rilevanti a livello locale e nazionale.

Poiché gli insegnanti hanno il compito di preparare gli studenti a diventare cittadini attivi e responsabili e ad esprimersi con successo nel mercato del lavoro, devono possedere le capacità necessarie per[2]:

- identificare e rispondere in maniera adeguata alle esigenze specifiche di ogni studente con un'ampia gamma di strategie educative;
- sostenere la crescita dei giovani in direzione del raggiungimento della loro autonomia;
- formare gli studenti nel raggiungere le competenze proposte nel Quadro comune europeo[3];
- lavorare in contesti multiculturali ed essere in grado di comprendere il valore della diversità nel rispetto della differenza;
- collaborare con colleghi, genitori e tutta la comunità di appartenenza.

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), in relazione alle disposizioni europee, ha firmato il D.M. del 10 Settembre 2010 n. 49[4] in cui sancisce gli obiettivi della formazione iniziale degli insegnanti: occorre qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente (art.2).

[2] Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 3 agosto 2007 "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti" {SEC(2007) 931SEC(2007)933.

[3] Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

[4] Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.

Viene così stabilito che solo con il completamento del Tirocinio Formativo Attivo (TFA) è possibile conseguire l'abilitazione per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo livello, durante il quale i docenti abilitati alla professione devono:

a) consolidare la conoscenza delle discipline oggetto di insegnamento della classe di concorso e perfezionare le relative competenze didattiche;
b) acquisire le competenze digitali previste dalla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 (2006/962/CE): capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per l'utilizzo dei contenuti digitali e, più in generale, degli ambienti di simulazione e dei laboratori virtuali;
c) conseguire le competenze didattiche atte a favorire l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità secondo quanto disposto dalla legge n.104 del 5 febbraio 1992 e successive modificazioni.

A questo punto sono entrati in campo i diversi atenei nazionali che hanno deciso di farsi carico della formazione iniziale degli insegnanti, attivando i corsi TFA sul territorio nazionale e nel corso dell'a.a. 2012-13 si sono svolte le prime iniziative di formazione.

2. Laboratori virtuali per imparare ad insegnare

Il 16 Maggio 2014 il MIUR ha autorizzato l'avvio del secondo ciclo dei percorsi TFA per l'anno accademico 2014-2015, finalizzato al conseguimento dell'abilitazione per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e di secondo grado.

I candidati dopo aver superato una prova selettiva di accesso[5], hanno partecipato ai corsi TFA attivati dalle Università[6] e sostenuto un esame finale per il conseguimento dell'abilitazione. Secondo quanto redatto dal D.M. n. 487 del MIUR gli abilitati all'insegnamento a seguito dei percorsi di Tirocinio Formativo Attivo conseguono 60 Crediti Formativi Universitari (CFU) o Accademici (CFA)[7] e devono:

a) aver raggiunto solide conoscenze delle discipline della propria classe di concorso ed essere in grado di trasmetterle in maniera adeguata agli studenti che incontreranno;
b) saper gestire la progressione degli apprendimenti sapendo scegliere gli strumenti di verifica e di valutazione adeguati al percorso didattico proposto;

[5] La prova è composta da: un test preliminare identico su tutto il territorio nazionale per ogni classe di concorso e redatto da una Commissione nazionale nominata dal MIUR; una prova scritta costituita da una o più materie comprese nella disciplina della classe di concorso per la verifica le conoscenze disciplinari, le capacità di analisi, interpretazione e argomentazione ed il corretto uso della lingua italiana; una prova orale per l'accertamento delle conoscenze specifiche dei candidati.

[6] Il D.M. 139/2011 invita le Università ad istituire ed attivare percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti, come previsto dal D.M. 249/2010. A tal fine l'Università La Sapienza ha attivato dei corsi TFA che afferiscono alle Facoltà di Lettere e Filosofia, Scienze e Matematiche, Fisiche e Naturali e Ingegneria dell'Informazione, Informatica e Statistica.

[7] I crediti formativi sono divisi in: 18 cfu per l'attività formativa di Didattica generale e Didattica speciale; 18 cfu per la didattica delle discipline oggetto di insegnamento delle classi di concorso con laboratori o laboratori pedagogico-didattici; 19 cfu/cfa, cioè 475 ore, dedicati al tirocinio a scuola, di cui 3 cfu, 75 ore, rivolti agli alunni disabili; 5 cfu per la relazione finale.

c) aver acquisito capacità pedagogiche, didattiche, relazionali e gestionali;
d) aver consolidato la capacità di lavorare in maniera autonoma, assumendosi le responsabilità organizzative che comporta;
e) aver conseguito la piena padronanza dell'applicazione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) alla didattica.

La partecipazione ad entrambi i due cicli di TFA[8], ha permesso di approfondire le varie difficoltà di molti corsisti sulle questioni valutative e sulla dimestichezza all'uso delle tecnologie come supporto all'azione didattica (Petrucco & Grion, 2015). Questi elementi hanno aperto a riflessioni critiche sul modo di formare i futuri docenti e tale analisi appare ancora più doverosa di fronte ai differenti percorsi di studio degli aspiranti docenti.

Il presente contributo perciò si colloca nel complesso ambito della formazione iniziale dei futuri docenti, riferendosi all'esperienza del secondo ciclo TFA di Sapienza, con particolare attenzione all'uso di strumenti tecnologici come supporto alla costruzione di un sapere valutativo condiviso, ispirandosi al modello *Knowledge Building Community* (Ferrini & Laferrière, 2011).

Considerati i presupposti, l'attenzione si concentra solo su alcune azioni metodologiche-didattiche messe in atto dai corsi di area pedagogica, che si sono articolati nel seguente modo:

Modulo	**Nome modulo**	**CFU**
Modulo I	Le scienze dell'educazione	2
Modulo II	Didattica e metodologie dell'insegnamento	3
Modulo III	**Verifiche, misurazione e valutazione**	**3**
Modulo IV	Relazione educativa e gestione della classe	2
Modulo V	Tecnologie educative e didattica	2
Modulo VI	Didattica e pedagogia speciale	6

Poiché l'obiettivo è quello di verificare il supporto di strumenti digitali nella costruzione partecipata del sapere valutativo verrà preso in considerazione solo il Modulo Verifiche, misurazione e valutazione (durante il quale sono state utilizzate due piattaforme online, PRO.V.A. e Moodle, con lo scopo di accompagnare tramite dei laboratori virtuali di apprendimento l'esperienza formativa in presenza, in un'ottica *blended* (Annese & Traetta, 2009).

Il fine deve essere quello di comprendere la natura delle differenze di partenza, in termini di conoscenze e competenze dei corsisti TFA, di adattare la formazione iniziale il più possibile alle necessità dei singoli e di promuovere una riflessione critica nella progettazione della formazione, in cui sia possibile integrare un approccio formativo tradizionale (esclusivamente centrato su incontri in presenza) con momenti di apprendimento in contesti virtuali (PRO.V.A. e Moodle), in grado di garantire maggiori possibilità di monitoraggio delle attività e di tutoraggio dei corsisti.

L'obiettivo del Modulo Verifiche, misurazione e valutazione è stato quello di costruire una cultura valutativa, fornendo ai corsisti tutti gli elementi necessari per fornire delle risposte il più

[8] Giorgio Asquini in qualità di docente e Morena Sabella come tutor d'aula.

possibile oggettive e condivise alle principali domande che nascono durante la complessa attività della valutazione scolastica:

- Per quale fine si valuta?
- Quando si valuta?
- Cosa si valuta?
- Chi è valutato?
- Come si valuta?

Le risposte a questi interrogativi, costruite in parte durante le lezioni frontali del Modulo sono state una solida bussola valutativa per i futuri docenti. In aggiunta, la flessibilità degli spazi e dei tempi di lavoro (pur scontando condizioni logistiche poco favorevoli), la disponibilità di tutor e la creazione di comunità virtuali hanno permesso di spostare l'attenzione dai risultati ai processi di apprendimento attivati durante la formazione iniziale.

3. La costruzione della valutazione attraverso la piattaforma PRO.V.A.

Obiettivo principe delle giornate di formazione TFA è stato quello di curare le competenze docimologiche dei futuri docenti, in modo tale da costruire una cultura delle valutazione che sia il meno possibile soggettiva e basata su criteri condivisi. Il nodo problematico della valutazione è legato al fatto che spesso, nell'assenza di tecniche condivise e metodologie comuni, ciò che prevale è la soggettività del singolo docente. Attribuire un giudizio o un voto ad una *performance* vuol dire per un docente possedere alcune competenze specifiche (Benvenuto, 2003):

- conoscere la distinzione tra strumenti di verifica e funzioni valutative;
- applicare le principali tecniche di costruzione dei test;
- controllare la validità e l'affidabilità degli strumenti valutativi;
- attribuire punteggi (o voti) e formulare giudizi (valutazioni analitiche e sintetiche);
- riflettere sulla progressione degli apprendimenti da parte di singoli o gruppi di studenti.

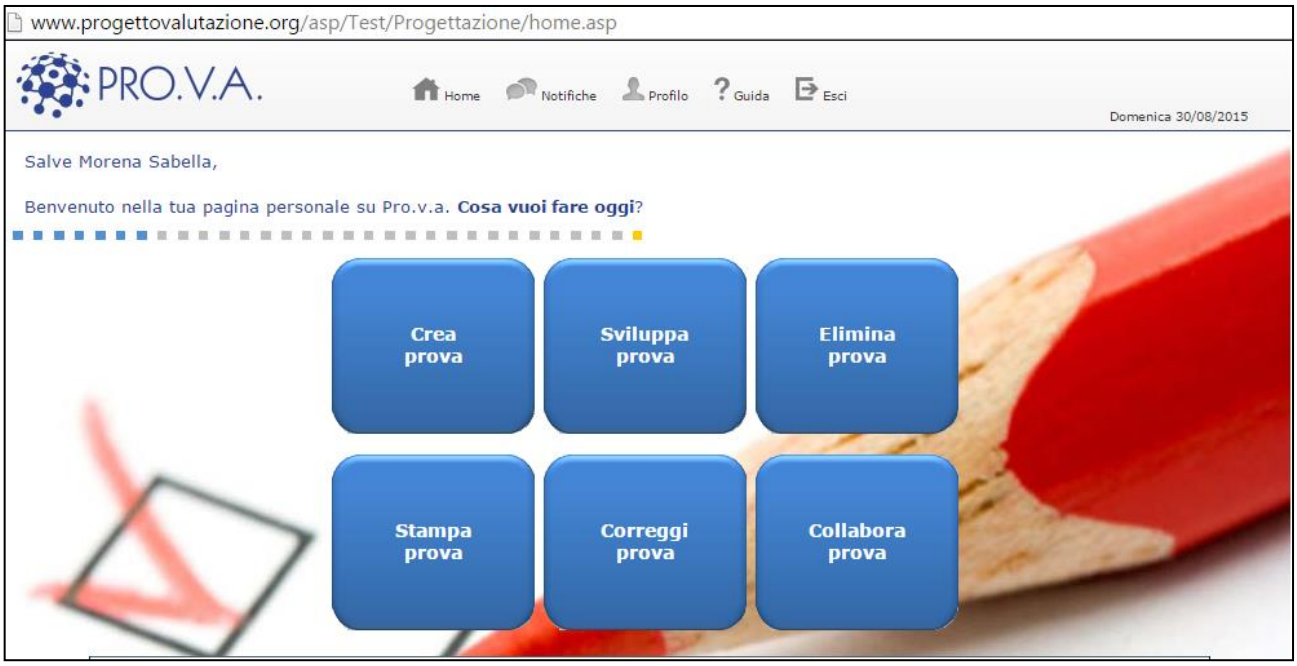
Al fine di costruire le competenze docimologiche, con l'ausilio dei tutor d'aula, si è deciso di proporre un'attività specifica in un ambiente virtuale. I corsisti sono stati suddivisi in piccoli gruppi (massimo 6 persone) in base alla classe di concorso per avviare un'attività laboratoriale concentrata sulla costruzione reale di prove di verifica degli apprendimenti scolastici.

Due sono stati i vincoli imposti: il tempo della durata della prova (massimo 90 minuti); la possibilità di creare una prova che prevedesse più formati valutativi.

E' stato deciso di dare un supporto digitale comune ad ogni gruppo: la piattaforma PRO.V.A.[9], un ambiente virtuale di apprendimento e di sperimentazione pratica nella costruzione di prove di verifica degli apprendimenti, già sperimentata nel primo ciclo di TFA (Asquini *et alii*, 2016).

[9] http://www.progettovalutazione.org/blog/

Figura 1

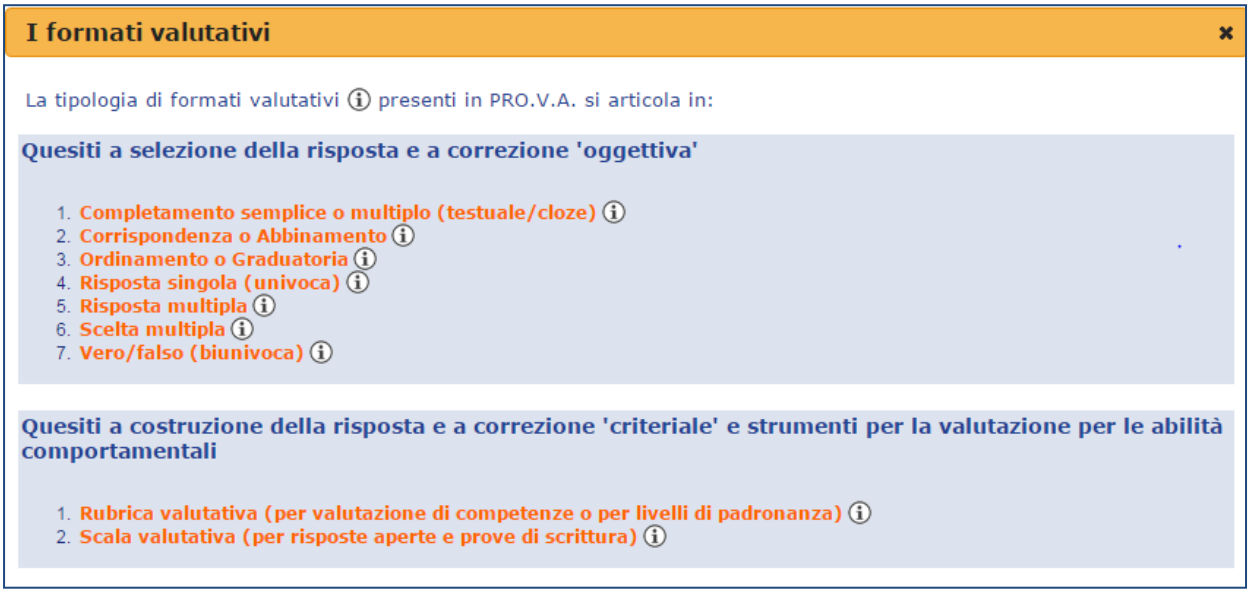


Fonte: http://www.progettovalutazione.org/blog/

Il valore aggiunto di questa piattaforma si ritrova nella sua dimensione collaborativa: ogni utente può infatti creare una nuova prova di verifica dell'apprendimento scolastico, sviluppare una prova già creata da altri e collaborare con altri colleghi per una prova comune. Al termine è possibile stampare la prova per una eventuale somministrazione in classe e generare un file Excel per la correzione della stessa e la relativa raccolta dei dati, che diventano quindi analizzabili. Si tratta di un vero strumento formativo, che si avvale di un'interfaccia intuitiva e dei *tools* tipici dei social network, come ad esempio la possibilità di scambiarsi commenti utili in chat per procedere alla costruzione collegiale della prova (Benvenuto, 2013).

Le prove di verifica dei livelli di apprendimento scolastico possono essere di diverso tipo, assolvere a differenti funzioni e tempi della didattica. Gli aspiranti docenti hanno avuto inoltre l'opportunità di scegliere tra prove a correzione oggettiva o criteriale.

Figura 2



Fonte: http://www.progettovalutazione.org/blog/

I quesiti oggettivi sono particolarmente indicati quando richiedono l'accertamento di apprendimenti per gruppi di studenti, in quanto hanno il vantaggio di garantire l'oggettività della verifica, la rapidità e facilità d'uso e di valutazione, la simultaneità delle misurazioni (permettono di sottoporre nello stesso momento tutti gli studenti allo stesso tipo e numero di domande) e la valutazione di vaste aree di contenuti. In questa tipologia di quesiti i corsisti TFA potevano scegliere diversi formati:

1. I **quesiti a completamento** si costruiscono eliminando uno o più elementi da una frase o da un brano, richiedendo agli allievi di completare con gli elementi mancanti, che possono anche essere riportati in fondo all'esercizio, ma questo non rappresenta un vincolo (Benvenuto, 2003). Il completamento singolo (una parola in una frase) è spesso usato per le prove grammaticali o di definizione lessicale. La alternative di parole suggerite per il completamento è bene che sia superiore al numero di "buchi", per consentire sempre un'ampia scelta. Quando si scelgono testi lunghi questi prendono il nome di cloze test e sono utilizzati per la misura della leggibilità e della comprensione della lettura (Lucisano, 1989). In questo caso la "bucatura" è sistematica, ad esempio ogni 5 parole ed è necessario lasciare una frase iniziale ed una finale senza bucature.
2. I **quesiti a corrispondenza** richiedono la capacità di riconoscere un collegamento tra due o più serie/elenchi di dati. Lo studente deve saper associare un elemento della prima serie con un elemento della seconda. Si tratta di quesiti molto utili per verificare la conoscenza di definizioni, date o autori (Benvenuto, 2003).
3. I **quesiti di ordinamento** richiedono all'allievo di ordinare alcuni elementi inizialmente visualizzati in un ordine qualsiasi. Sono particolarmente indicati quando si vuole che lo studente ricordi l'esatta sequenza temporale o logica di alcune fasi o di alcune operazioni da svolgere.
4. I **quesiti a risposta univoca** sono costituiti da uno stimolo (una domanda) alla quale si deve rispondere con una sola parola, un valore o al massimo una breve frase. Lo studente non deve scegliere tra un elenco di possibili risposte, ma deve formulare in maniera autonoma la risposta non articolata.

5. I **quesiti a risposta multipla** richiedono allo studente di individuare la risposta esatta tra più opzioni.
6. I **quesiti a scelta multipla** sono costituiti da uno stimolo (corpo della domanda) e da n alternative di risposta, ognuna delle quali rimanda a percorsi di soluzione del problema posto, ma solo uno di questi è quello corretto. Le altre sono chiamate distrattori, cioè sono solo in parte plausibili soluzioni ed hanno il compito di distrarre lo studente nell'individuare la risposta esatta. (Benvenuto, 2003).
7. I **quesiti VERO/FALSO** sono i più semplici da costruire e presentano un'affermazione che deve essere valutata dallo studente come vera o falsa, giusta o errata.

Tuttavia le prove oggettive hanno diversi limiti, come la libertà di espressione degli studenti e di dialogo degli insegnanti, poiché agli studenti viene richiesto di segnalare la risposta tra quelle già predefinite. Tali quesiti inoltre richiedono molto tempo per la loro costruzione e di solito si assiste ad una scarsa collaborazione tra i docenti per la loro costruzione. Un altro limite riguarda la possibilità che lo studente dia a caso le sue risposte, anche se è possibile pesare le risposte degli studenti considerando la probabilità del caso (Benvenuto, 2003). In aggiunta queste prove non possono misurare tutti gli aspetti dell'apprendimento (come ad esempio l'oralità), ma solo i prodotti di apprendimento (conoscenze, abilità, competenze) e non quelli del processo (ragionamento). Per ovviare a tali limiti PRO.V.A. permette di costruire anche strumenti a correzione criteriale, che offrono allo studente il compito di poter fornire risposte più elaborate ed articolate:

1. La **rubrica valutativa** si basa sulla valutazione dei livelli di padronanza di una competenza e delle dimensioni che la costituiscono. Scelta una competenza, è possibile impostare un modello di valutazione di ogni sua dimensione ed i relativi livelli di padronanza. Devono perciò essere definite le dimensioni di ogni competenza ed essere esplicitate le scale di misura o i livelli per esprimere il raggiungimento delle singole dimensioni. I livelli definiti possono andare da 3 a 7 e ad ogni livello viene associato un aggettivo che lo esprime (per esempio pieno, adeguato, parziale). È richiesta però la descrizione chiara del significato di ogni livello, con comportamenti osservabili e risultati misurabili, ad esempio: lo studente riesce a riconoscere, capire, leggere, comprendere, usare, descrivere, scrivere; oppure lo studente è in grado di rispondere, individuare, eseguire, concettualizzare, collegare, elaborare.
2. La **scala valutativa** invita lo studente a produrre un'elaborazione scritta di diversa lunghezza (che può diventare anche un vincolo imposto, come ad esempio: massimo 10 righe) e complessità. Il docente deve definire una serie di criteri di valutazione e ognuno di questi deve essere associato ad una scala di punteggio (es. 1-2). I criteri possono essere vari e molteplici, anche a seconda della disciplina, come: qualità del contenuto, organizzazione del contenuto, stile e registro adeguati, grammatica, lessico, ortografia. Per ogni criterio scelto, il docente dovrà definire dei brevi descrittori, che permettano poi di attribuire il punteggio.

La possibilità di costruire in maniera collegiale, di condividere commenti, dubbi e opinioni sulla costruzione partecipata delle prove e di discutere su aspetti valutativi è offerto dall'ambiente chat della piattaforma PRO.V.A., una finestra adibita allo scambio della messaggistica tra gli utenti.

Figura 3

Fonte: http://www.progettovalutazione.org/blog/

La possibilità di monitorare lo scambio di messaggi per la costruzione di una prova collegiale di verifica degli apprendimenti scolastici ha permesso di:

- verificare se i corsisti TFA hanno utilizzato le chat della piattaforma PRO.V.A.

Per descrivere l'uso delle chat sono stati prima controllati i 1589 messaggi contenuti nelle 62 chat e conseguentemente eliminate tutte quelle chat utilizzate dai corsisti per brevi scambi organizzativi. Questa prima verifica ha mostrato che circa la metà dei corsisti (componenti di 38 gruppi) ha effettivamente utilizzato le chat per condividere idee e costruire le prove richieste, per un totale di 1524 messaggi scambiati.

- analizzare la qualità degli interventi nelle chat.

Quest'analisi ha permesso di capire su quali aspetti valutativi occorre concentrarsi maggiormente quando si prevedono corsi di formazione specifici sulle metodologiche di costruzione di prove di verifica. L'analisi degli scambi ha consentito di sintetizzare le tematiche valutative affrontate in 3 dimensioni principali: Cosa valutare, Come valutare e Perché valutare. Ogni dimensione è costituita da descrittori più analitici, che offrono riflessioni più accurate sui problemi tipici della costruzione di strumenti valutativi, che ogni docente dovrebbe saper risolvere, se non del tutto, almeno in parte. Brevemente è possibile però sottolineare che i corsisti dell'area scientifica curano maggiormente la dimensione del perché, in modo particolare le loro riflessioni si sono concentrate sulla difficoltà di stabilire la giusta coerenza tra la complessità della prova e il tempo di durata e tra la complessità delle domande e i relativi punteggi. I gruppi di Lettere (Lingue e Storia dell'Arte) hanno invece registrato un dibattito più acceso (circa il 40% di 725 messaggi scambiati) sulle questioni legate al come valutare.

4. L'uso del forum nella piattaforma Moodle

Oltre a PRO.V.A. i corsisti TFA disponevano di un altro strumento utile per la costruzione condivisa di conoscenze sulla valutazione, il forum "Tribuna libera valutativa" aperto sulla piattaforma Moodle del corso TFA. Sono stati diversi i forum che hanno accompagnato i moduli pedagogici, ma quello sulla valutazione è stato uno dei più partecipati, grazie anche ad una costante moderazione svolta dal docente. Lo scopo dichiarato del forum, che è stato attivato prima delle lezioni in aula, è stato quello di integrare la formazione in presenza partendo dai bisogni effettivi dei corsisti, originati anche dalla parallela esperienza di tirocinio che i corsisti svolgevano nelle scuole. Poiché l'ampiezza dei tre gruppi di formazione (2 di area umanistica, 1 di area scientifica, da 52 a 150 partecipanti l'uno) non avrebbe mai permesso di discutere in modo efficace in aula, la possibilità di esprimere dubbi, certezze ed opinioni sul forum si è rivelata illuminante per calibrare la formazione in presenza e motivante per un gran numero di corsisti, poiché molte delle tematiche lanciate nel forum sono state riprese in aula.

Nel complesso sono state avviate 37 discussioni, di cui 6 su iniziativa del docente (prevalentemente nella fase iniziale), le altre proposte dai corsisti stessi, e metà di queste hanno avuto un riscontro negli interventi in presenza, ma considerando solo le discussioni più attive (quelle con 10 o più repliche) ben 13 su 17 sono state riprese. Da sottolineare la costante opera di moderazione del forum svolta dai docenti del modulo, che ancor prima di riprendere gli argomenti in aula, puntualizzavano e arricchivano il dibattito online, anche tramite segnalazioni di letture aggiuntive, cercando di accompagnare attivamente la riflessione dei corsisti e la sperimentazione in aula durante il tirocinio (Magnoler, 2014).

La partecipazione è stata soddisfacente nel complesso, con oltre due terzi dei corsisti (in tutto 293) che frequentavano il forum e visualizzavano le discussioni, e circa il 30% che partecipavano attivamente replicando o proponendo nuovi argomenti. Ci sono state però forti differenze fra i tre corsi, con una netta maggiore partecipazione dei corsisti di area scientifica (oltre l'80% di loro è entrato nel forum e quasi la metà ha scritto).

Analizzando i contenuti trattati, attraverso i termini più spesso chiamati in causa negli interventi, è stato possibile costruire una nuvola valutativa riportata di seguito.

Figura 4

Fonte: Elaborazione dai messaggi del Forum “Tribuna libera valutativa”

Come si può notare le tematiche trattate vanno da quelle classiche (confronto valutazione-misurazione, distinzione competenze-conoscenze) a quelle tecniche (interrogazione, test, scrutini, registro), fino a quelle istituzionali (Invalsi, OCSE), scoprendo che le suggestioni provenienti da indagini internazionali possono fornire molti spunti per la formazione professionale (OECD, 2016). Due tematiche hanno trovato spazio nel dibattito in modo un po’ inaspettato dagli organizzatori della formazione, i dubbi sull’oggettività (soprattutto per i corsisti scientifici) e un interessante dibattito sulla liceità del copiare durante le verifiche, le sue ricadute etiche per gli studenti, ma anche le responsabilità degli insegnanti. Può risultare illuminante riportare un intervento del Forum, dall’argomento “E io copio!”

Da insegnante ho sperimentato quanto detto in aula al corso: l'unica volta che non mi sono alzata dalla cattedra (dovevo correggere le prove INVALSI) sono stata gabbata completamente! Uno studente ha copiato da internet un articolo di giornale; lo stile denunciava chiaramente "altra provenienza". Quasi indispettita dalla mia mancanza e dalla sua furbizia, sono andata alla ricerca delle fonti letterarie, l'ho scovate, stampate e allegate al compito. In effetti era tutto copiato, ma almeno il collage era discreto. Così facendo, ho punito innanzitutto la mia distrazione ma anche la sua scorrettezza. Da quel giorno cerco di non stare seduta: giro fra i banchi e accolgo domande di chiarimenti, illuminazioni, preghiere disperate. Gli studenti si sento rassicurati e provano a cimentarsi da soli nella prova, contando solo sulle proprie forze e capacità.

L’intervento denota quella che è stata una peculiarità dei corsi TFA: tenere insieme corsisti con esperienze molto diverse, alcuni con anni di precariato ed esperienza nelle scuole, altri neolaureati e mai entrati prima in un’aula scolastica dalla parte della cattedra. Il forum si è rivelato un luogo

adeguato per lo scambio di esperienze da un parte e di richieste di chiarimento dall'altra, per cui il richiamo ad esperienze reali di alcuni ha dato spessore al dibattito, tenendolo quasi sempre legato alla realtà concreta dell'aula.

Altre due tematiche interessanti emerse nel forum hanno riguardato i criteri per la promozione e la gestione collegiale delle procedure valutative, considerata molto più efficace rispetto al singolo, ma diverso dai colleghi, stile valutativo di ogni insegnante. Ecco un intervento che unisce le due tematiche e riflette sulle ricadute di una equivoca gestione collegiale della valutazione, dall'argomento "Promozione-bocciatura".

Oggi ho assistito ad una discussione fra alcuni professori nella scuola in cui sto facendo il tirocinio, incluso il mio tutor: a farla breve, questa scuola incarna un atteggiamento che spesso ho notato in altre (e sempre più) scuole di oggi, quello della promozione a tutti i costi. Il risultato: se da un lato al primo anno i ragazzi studiano e sono partecipi, al secondo anno, capito l'andazzo, non studiano più e diventano delle capre mostruose.

Concludiamo questa rapida panoramica sull'andamento del forum "Tribuna libera valutativa" con l'intervento di una corsista che ben sintetizza l'importanza della formazione in campo valutativo. Dall'argomento "A proposito di valutazione".

Il tema della valutazione mi ha colpito molto...proprio questo martedì la mia tutor mi ha chiesto di interrogare la classe mentre lei era momentaneamente fuori, nello studio della preside. Quando è tornata mi ha chiesto di indicarle i voti. Vi confesso che mi sono trovata in imbarazzo, non pensavo che dare un numero a una performance fosse così difficile! devi cercare di tener conto delle risposte esatte, di quelle sbagliate o incomplete, e se al di là del risultato lo studente ti ha dimostrato comunque buona volontà e impegno.

Conclusioni

Il tema della valutazione è considerato fondamentale per la formazione degli insegnanti (OECD, 2013) e in particolare per la formazione iniziale (Gianferrari, 2009). Nella predisposizione di iniziative di formazione è ormai impossibile prescindere dagli strumenti tecnologici, in particolare dalle piattaforme di condivisione, sia per gli aspetti di costruzione collaborativa, sia per gli aspetti più squisitamente social di dibattito e confronto.

Questi strumenti sicuramente complicano la vita dei formatori, che devono costantemente ricalibrare l'offerta alla domanda, ma permettono, come effetto collaterale, di far riflettere i docenti in formazione sul fatto che anche loro, nella progettazione didattica, dovranno integrare e riorientare periodicamente i piani sulla base delle evidenze scaturite in aula e negli spazi virtuali che la integrano, basta pensare alla sempre più diffusa esperienza della flipped classroom (Maglioni & Biscaro, 2014). Per gli insegnanti si tratta di assumere anche un ruolo di ricercatore, ricavando dalle evidenze raccolte elementi per progettare (Asquini, 2014), e questo anche perché la formazione ricevuta si configura sempre più come una ricerca orientata alla formazione, che prevede, come fatto con PRO.V.A. la costruzione, la verifica sul campo e la riflessione su reali strumenti valutativi.

Nello specifico approfondimento proposto in questo saggio si mira a verificare l'impatto di una formazione iniziale degli insegnanti sui temi della valutazione, partendo dai loro problemi effettivi e dalla loro esperienza personale, sfruttando, parallelamente agli interventi in aula, due piattaforme collaborative online. Tirando le somme dell'esperienza di formazione svolta nel TFA Sapienza

2015, l'interazione con i corsisti nel modulo "Tribuna libera valutativa" ha permesso di rilevare che:

- E' risultato motivante per molti corsisti lo spazio offerto per orientare i contenuti della formazione, prendendo spunto dall'esperienza svolta nelle scuole;
- L'attività in aula, sia durante le lezioni, sia durante i lavori di gruppo, è risultata molto coinvolgente e partecipata, e spesso i corsisti hanno sottolineato positivamente la possibilità di confronto parallelo nelle piattaforme utilizzate;
- La disponibilità di una piattaforma collaborativa incoraggia la collegialità progettuale, ma richiede competenze tecnologiche e disponibilità al confronto, non sempre esistenti in forma adeguata per tutti i corsisti;
- Nel più ampio quadro dell'uso delle tecnologie in contesti formativi mirati alla formazione professionale iniziale, l'uso mirato dei forum può migliorare l'efficacia degli interventi di formazione e ancorarli alle reali esperienze di insegnamento dei corsisti.
-

Al contempo l'analisi delle interazioni fra i corsisti su PRO.V.A. ha evidenziato che:

- Le problematiche valutative emerse nel lavoro di costruzione collaborativa delle prove possono essere distinte in tre categorie (Cosa valutare, Come valutare e Perché valutare);
- Nelle due aree disciplinari interessate il dibattito si orienta in modo diverso, con una prevalenza del "Perché valutare" per l'area scientifica e una maggiore attenzione per "Come valutare" per l'area umanistica.

Riferimenti bibliografici:

Annese, S., Traetta, M., (2009). Psychosocial dynamics of blended communities: participating and positioning in learning contexts. *Qwerty*, 4, 2 pp. 90-106.

Asquini, G., (2014), Insegnanti e Didattica. Introduzione, in AA.VV. (a cura di). *La professionalità dell'insegnante.* Roma: Aracne Editrice, pp. 237-238.

Asquini, G., Benvenuto, G., Bolasco, C. e Cardenia, C. (2016). La costruzione collegiale di prove di verifica. Come valutare prodotti e processi nella formazione dei futuri insegnanti. In Lucisano, P. (a cura di), *I bisogni formativi dei futuri insegnanti*. Roma: Aracne Editrice, pp. 79-106

Benvenuto, G., (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia.* Roma: Carocci.

Benvenuto, G., (2013). La valutazione partecipata e il S.N.V.: favorire la collegialità e la costruzione di prove comuni attraverso una risorsa web, QTimes Webmagazine, Anno V, n.4.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, (2013). Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Edizione 2013. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.

Di Nicuolo, G. (2007). Lo sviluppo professionale dei docenti e la cooperazione comunitaria, Rassegna dell'Istruzione, n. 2, pp.98-127, Firenze, Le Monnier.

European Commission, (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020), Official Journal of the European Union.

Ferrini, T., Laferrière, T., (2011). Progettare una KBC nei corsi universitari online. *Qwerty*, 6, 2 pp. 263-273.

Gianferrari, L. (2009). Profilo professionale e competenze dei docenti neoassunti. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli Working Papers.

Lucisano, P., (a cura di) (1989*). Lettura e comprensione*. Torino: Loecher.

Maglioni, M., Biscaro, F., (2014). La classe capovolta. Trento: Erickson.

Magnoler, P. (2014). Organizzatori delle pratiche negli insegnanti, in AA.VV. (a cura di) *La professionalità dell'insegnante.*. Roma: Aracne Editrice, pp. 257-264

OECD, (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching.* Paris: OECD Publishing.

OECD, (2016). *Supporting Teacher Professionalism. Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.

Petrucco, C., Grion, V. (2015). Teachers training and technology integration in the classroom: future teachers still no "social"? *Qwerty*, 10, 2 pp. 30-45.