

Nuove modalità di organizzazione della post valutazione nella formazione online dei docenti di italiano come L1, L2 e LS¹

Giuseppe Maugeri & Graziano Serragiotto

Introduzione

Lo spostamento verso l'aula 2.0 ha comportato una diversa natura e progettazione dei processi formativi traducendo il fare formazione tradizionale in esperienza del fare formazione. Ciò ha stabilito una nuova logica relazionale tra gli attori poiché le prestazioni dei corsisti vengono accresciute, misurate, spiegate e descritte in funzione dello sviluppo di competenze specifiche nell'area glottodidattica.

Tra le attività di progettazione e gestione della formazione online dei docenti di lingue L1, L2 e LS si sono però osservati aspetti critici quali la gestione della fase successiva alla valutazione da parte dei tutor. Nello specifico della formazione online esaminata, la fase di post valutazione ha posto in maniera ineludibile delle distorsioni di giudizio da parte del tutor, innescando un processo relazionale e comunicativo ambiguo che, nella maggioranza dei casi osservati, è coinciso con il punto di vista del docente valutatore.

A fronte di tali criticità, verranno quindi proposte delle soluzioni sperimentali in grado di organizzare e direzionare le risposte dei tutor, qualificando la suddetta fase come parte di un'azione organizzata e coordinata ai criteri scientifici e ai valori della formazione erogata.

1. Natura e ruolo del sistema della formazione dei docenti di lingue straniere

La dotazione di un capitale umano assume valore cruciale nell'ottica di una riforma che, concepita con il libro Bianco della Commissione Europea, si propone di realizzare un processo evolutivo della società europea basata sulla partecipazione alla conoscenza e su di un incremento del livello di produttività del lavoro. Il tratto distintivo di questo approccio è segnato dalla centralità della formazione che dà luogo alla circolazione di nuove idee, elevando le prospettive di avvicinamento tra i luoghi della ricerca e quelli della formazione. Lo scopo di questo processo ha posto le università nelle condizioni di portare avanti questo cambiamento, posizionando innovativi percorsi di formazione e di aggiornamento entro determinate comunità professionali. Le opportunità formative, dunque, acquistano una connotazione di bene pubblico con la loro diffusione ed erogazione a più soggetti. Un tale fenomeno ha determinato lo sviluppo della qualità come della quantità di interventi formativi che ha richiesto modalità differenti nel loro sistema di comunicazione e di studio. Sulla scorta dei più recenti modelli di comunicazione, di comportamenti e linguaggi

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori che hanno concordato assieme l'impianto generale e la suddivisione in parti. Graziano Serragiotto ha curato i paragrafi da 1 a 5.3, Giuseppe Maugeri i paragrafi da 5.4 a 9.

condivisi, le offerte formative hanno elevato la propria informalità utilizzando le nuove tecnologie, da cui derivano tipologie di esiti a carattere cognitivo e relazionale differenti rispetto a modalità di formazione tradizionali.

Questo tratto dell'identità di una cultura della formazione esteriorizzata in rete, rappresenta lo sviluppo di un sistema universitario come quello adottato da Ca' Foscari e, nello specifico dell'ambito glottodidattico, dal Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati che si è adoperato a promuovere un sistema di nessi che produce docenti virtualmente prossimi, migliorandone le competenze in forza di un'offerta formativa di area glottodidattica che spazia dai Master ITALS al Master FORDIL,² oltre a una vasta gamma di opportunità di corsi di aggiornamento per docenti di lingue straniere. La diversa natura e disposizione del sistema di formazione è il risultato perciò di un'intelligenza connettiva che qualifica ad apprendere apprendendo e di una nuova logica relazionale basata su di un contesto e uno spazio condiviso, dove le prestazioni dei singoli vengono accresciute e misurate. All'interno di questi percorsi che rappresentano dei contesti di studio situati, ci si è soffermati su un aspetto e un contenuto di responsabilità didattica, personale e sociale quale la fase di post valutazione; si è trattato nei casi osservati di un processo critico che ha distorto il processo valutativo e i giudizi finali. Pertanto, si è reputata la necessità di fondare in maniera più articolata e organizzata tale momento poiché esso rientra appieno nel ciclo di vita della natura, dell'organizzazione didattica e della gestione della formazione, costituendo per sua natura una competenza richiesta al tutor responsabile della valutazione.

2. Le domande di ricerca

La ricerca riguarda le pratiche formative ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia rivolte ai docenti di lingua straniera. I percorsi formativi attivati rimandano a un universo di pratiche fondate sulla 'reflection in action'; inoltre, la correlazione tra azione e pratica situate nel web, dimostra come l'idea di formazione e di aggiornamento glottodidattico si sia allargata ai contesti multimediali, aggiungendo una pluralità di spazi e di tempi in favore dell'acquisizione dei contenuti sviluppati mediante il vocabolario informatico. Lo spostamento verso l'aula 2.0 ha comportato una diversa natura e progettazione dei processi formativi traducendo 'il fare formazione tradizionale' in 'esperienza del fare formazione'. L'osservazione delle esperienze recenti pongono infatti l'accento sul 'carattere tecnico' della formazione e sulla forma delle pratiche didattiche pianificate, le quali distaccandosi da un modello di apprendimento trasmissivo, affermano l'importanza di una formazione basata su di una attenta organizzazione e pianificazione dei processi di apprendimento e sulla relazione tra pari.

Tra le attività di progettazione e gestione della formazione online dei docenti si sono osservati aspetti critici quali l'azione organizzativa e di gestione della fase di post-valutazione da parte dei tutor. Nello specifico del Master FORDIL il feedback di colloquio richiesto dal corsista al tutor valutatore del modulo ha messo in evidenza dei problemi di comunicazione da parte di quest'ultimo. La conseguenza di tali situazioni ha determinato una modificazione dell'atteggiamento e del comportamento del corsista che ha espresso critiche nei confronti del sistema organizzativo e didattico,

² I Master ITALS sono di due tipi: il primo livello intende approfondire aspetti quali la didattica e le modalità di promozione della lingua italiana all'estero, il secondo livello invece è mirato alla progettazione e la sperimentazione di nuovi percorsi didattici destinati all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e straniera. Il Master FORDIL, infine, è un percorso di secondo livello e si prefigge l'obiettivo di formare dei formatori in grado di guidare la formazione in servizio degli insegnanti di italiano L1 e L2, e degli insegnanti di lingue straniere.

esercitando un'influenza negativa sull'ambiente di apprendimento. A fronte di tali problematiche ci si pone le seguenti domande:

- a) è possibile concepire il feedback di colloquio come parte del processo di valutazione e non come mero momento libero e destrutturato dal sistema di valutazione?
- b) è possibile elaborare un modello di feedback con cui gestire in modo didatticamente efficace tale momento valutativo e relazionale?

Da qui la necessità di dotarsi di un modello in grado di organizzare e direzionare le risposte, qualificando la suddetta fase come parte di un'azione organizzata e coordinata ai criteri didattici della formazione erogata.

3. La progettazione della ricerca-azione

Il colloquio di feedback costringe il tutor a confrontarsi con lo studente in relazione alla valutazione assegnatagli.

Come si è appurato grazie all'osservazione diretta della formazione docenti del Lab. ITALS e, nello specifico, al coordinamento didattico del Master FORDIL, le criticità a cui si fa riferimento sono strettamente connesse:

- a) a un chiarimento richiesto dallo studente in relazione alla valutazione ottenuta;
- b) alle risposte dei tutor di cui si sono spesso segnalati distorsioni rispetto all'argomento e al giudizio richiesti, nonché ai criteri con cui si è valutato.

Nelle risposte dei tutor si sono messe in gioco variabili di carattere emotivo-affettivo e professionale: andando spesso oltre l'oggetto richiesto, tali comunicazioni sono state poco efficaci.

Alla luce di questi fattori, si ritiene che il feedback di colloquio non debba appartenere all'individualismo metodologico o essere un'azione poco pertinente per quantità e per qualità alla dimensione disciplinare e valutativa del Master. Al contrario, bisogna che tale momento risponda a un preciso disegno organizzativo in grado di valorizzare il posizionamento del giudizio espresso dal tutor rispetto ai criteri scientifici ed etici con i quali è stata promossa e coordinata la valutazione.

In questa direzione, vi è la necessità di dotarsi di un modello contingente con cui comunicare una risposta strutturata in relazione a quanto si è valutato e deciso. In questo modo, il feedback di colloquio rappresenterebbe una forma di comunicazione situata e organizzata in grado di gestire la complessità relazionale e post-valutativa, qualificando in maniera consapevole e professionale l'interazione con i corsisti. Il modello di feedback costituirebbe quindi l'infrastruttura su cui poggiare una forma comunicativa e di supporto alla formalizzazione della valutazione, essendo costruita con riferimenti oggettivi al fine di governare le possibili implicazioni di natura emotivo-relazionali con i destinatari.

Pertanto, l'adozione di un modello potrebbe contribuire a fondare in maniera articolata e organizzata il feedback in modo che esso rientri appieno nel ciclo di vita della formazione, come si è già detto, divenendo concreto esempio della competenza didattica del tutor che ricorre a strumenti affidabili per promuovere una valutazione più oggettiva.

4. Il quadro epistemologico della ricerca-azione

Proprio perché il tutor è una presenza didattica responsabile, il suddetto studio fa riferimento al modello della *teaching presence* di Anderson *et al.* 2001. Secondo recenti studi compiuti da Celentin e De Rold, viene affermato quanto segue (2014: 281):

L'ambito della *teaching presence* è uno dei tre che costituisce il modello teorico della *Community of Inquiry* (Garrison *et al.* 2000) e che contribuisce alla realizzazione di un'esperienza educativa. Questo modello sottende una visione della dinamica insegnamento-apprendimento di tipo costruttivista e collaborativo, in cui l'esperienza educativa, nella sua migliore manifestazione, è un processo di comunicazione collaborativa avente lo scopo di costruire una conoscenza valida e significativa. La collaborazione è considerata un aspetto essenziale dello sviluppo cognitivo, in quanto la cognizione non può essere separata dal contesto sociale.

I tre nuclei del modello si legano tra di loro, come illustra la figura 1, definendo un livello più profondo di esperienza e-learning da parte degli attori coinvolti. Simultaneamente, i tre nuclei correlati definiscono il profilo di un'offerta formativa caratterizzata da un livello di interazione continuo.

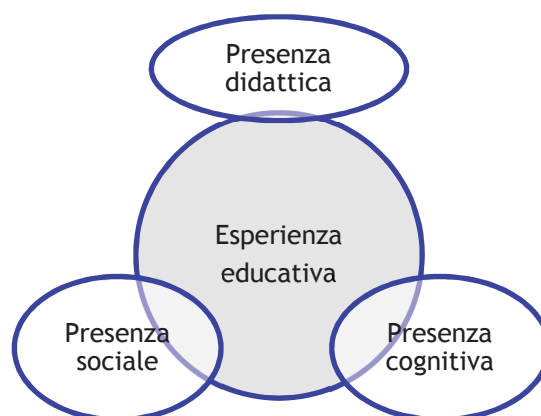


Fig. 1 Nostra personale rielaborazione dello schema di codifica della *Community of Inquiry* (Garrison *et al.* 2000).

Si ritiene di concordare sulla definizione di *teacher presence* delineata dagli autori (Anderson *et al.*) che si esprimono nella maniera seguente (2001: 2):

first, as designer of the educational experience, including planning and administering instruction as well as evaluating and certifying competence; second, as facilitator and co-creator of a social environment conducive to active and successful learning; and finally, as a subject matter expert who knows a great deal more than most learners and is thus in a position to 'scaffold' learning experiences by providing direct instruction.

Da un'altra prospettiva, invece, rispetto all'analisi compiuta da Garrison *et al.* 2000, si considera la *teaching presence* come momento costitutivo dell'esperienza formativa del tutor online e non come nucleo correlato al modello teorico della *Community of Inquiry* dello studio sopra menzionato. Il motivo di tale scelta è determinata da una visione olistica nella quale il rafforzamento della presenza didattica ed etica del docente online rappresenta l'esito di un percorso organizzativo, didattico e valutativo destinato a dare rilievo all'esperienza del tutor e del corsista nell'ottica di una esperienza di apprendimento interattiva e continua. Un tale postulato è in linea con la teoria dell'educazione linguistica di Balboni 2008, 2013 che, sulla scia degli studi di Freddi 2010 e Bruner 1996, afferma che l'acquisizione della lingua diventa rilevante quando vengono create le migliori condizioni contestuali all'apprendimento;

l'acquisizione è l'espressione perciò dell'interazione simultanea tra la componente psico-cognitiva dell'allievo e il contesto in cui avviene tale esperienza di acquisizione. Prevalde dunque una concezione dell'apprendimento centrato sulla persona. Nel caso specifico analizzato, il risultato del complesso di interazioni tra lo studente-ambiente didattico e il tutor costituisce l'essenza stessa dell'apprendimento, rafforzando il ruolo del tutor nella progettazione e co-gestione dell'esperienza di apprendimento.³ In base perciò a tali principi, l'esperienza educativa deve accompagnare lo studente a ogni fase del suo percorso di studio e a ogni livello di contatto con i tutor, determinando condizioni favorevoli alla comprensione di quanto è stato costruito e prodotto ed entrando nel merito dei progressi compiuti o delle problematiche registrate.

L'estensione della qualità a ogni aspetto della didattica esige quindi la costruzione di un'offerta che monitora con attenzione il percorso dello studente, gestendo con professionalità il livello di interazione con l'allievo a ogni momento di richiesta e di verifica della sua performance. Alla luce di tali considerazioni, si ritiene opportuno dare rilievo all'intera esperienza educativa vista nella complessità delle sue interrelazioni e che va, quindi, a sostituire il termine di *teaching presence*, in accordo a quanto riportato dal grafico (figura 1).

5. Indagine sulla qualità del feedback post valutativo

Come già accennato, lo scopo della ricerca è di ottenere un feedback da parte degli *informant* sia sulla efficacia della risposta dopo la valutazione che sulla modalità di miglioramento della comunicazione in relazione alla spiegazione della valutazione da parte del tutor. A questo proposito, si indagheranno le percezioni e le impressioni dei corsisti riguardo ai due aspetti sopraccitati. In questa direzione, la metodologia di ricerca sarà di tipo qualitativo poiché:

- a) si presta a cogliere la realtà del fenomeno;
- b) sulla scorta delle informazioni ottenute, si specificheranno quegli aspetti utili a migliorare/modificare lo strumento di feedback.

Simultaneamente, si analizzeranno i dati in modo qualitativo allo scopo di ricavare quei dati utili per comprendere quale modalità secondo gli allievi è in grado di raggiungere gli obiettivi prefissati, migliorando la comprensione del risultato da parte dello studente.

5.1. Il contesto di applicazione

Il contesto di osservazione e di indagine della ricerca è rappresentato dal Master FORDIL. Finanziato dal MIUR, il suddetto master si propone di formare dei professionisti in didattica dei linguaggi verbali e non verbali, dando continuità all'impegno assunto dal ministero di sistematizzazione delle esperienze dei precedenti piani nazionali (POSEIDON, LOGOS, ad esempio) e dei materiali prodotti dai piani nazionali citati e dall'altro, di promuovere la formazione di docenti cui affidare la formazione dei docenti propri pari nei luoghi in cui questi ultimi vivono ed esercitano la loro professione di insegnanti. Una delle specificità del FORDIL consiste nell'impiegare come tutor coloro che:

- a) avevano intrapreso e completato i percorsi formativi sopra menzionati (POSEIDON, LOGOS, ecc.);
- b) avevano svolto tale attività di tutorato online;
- c) avevano partecipato a corsi di formazione sulle tecnologie didattiche negli ultimi dieci anni.

³ Cfr. Prahalad & Ramaswamy 2004.

Il Master FORDIL, dunque, si propone di preparare formatori per docenti di area linguistica in grado di lavorare in maniera integrata con docenti di ItaL1, LS e ItaL2 (che siano insegnanti di ItaL1 o LS).

Dunque, le finalità a cui tende il FORDIL consistono nel realizzare una rete di formatori nelle aree indicate, attraverso i quali “portare” la formazione in servizio (aggiornamento) nelle sedi dove i docenti vivono e lavorano, senza costringerli a onerosi spostamenti che affaticano, demotivano e spesso conducono all’abbandono. Tale rete è in relazione diretta con l’Amministrazione e con i centri di ricerca (le Università) e realizzano un circolo virtuoso che partendo dalla scuola ritorna ad essa attraverso un costante rapporto con le strutture scientifiche del paese.

Si fornisce di seguito uno schema riassuntivo del Master FORDIL e dell’evento scatenante che ha innescato la ricerca.

Master Fordil (a.a. 2013-2015) Online	Professione formatore in didattica dei linguaggi verbali e non verbali
Ruolo dell’Università Ca’ Foscari di Venezia	Coordinamento, gestione ed erogazione del Master FORDIL
I soggetti presi in considerazione	16 corsisti
Evento scatenante (Puelsen 1995)	Messaggi di risposta dei tutor collegati alla richiesta di spiegazione della valutazione ottenuta dal corsista al termine di uno degli <i>otto moduli</i>

Fig. 2 Schema riassuntivo del contesto di applicazione.

5.2. I destinatari della ricerca

La scelta dei destinatari è stata individuata nei corsisti del Master FORDIL. Ciò è collegato a diversi fattori tra cui:

- a) la natura e il ruolo dei corsisti: si tratta di docenti delle scuole del secondo ciclo che hanno preso parte a un’esperienza formativa biennale al fine di essere indirizzati verso approcci, tecnologie, strumenti e metodologie di analisi degli aspetti glottodidattici che riguardano l’insegnamento delle lingue straniere. In diversi momenti i corsisti hanno apprezzato il valore delle attività di studio e di ricerca innescati dai vari *task*. In modo particolare, gli insegnanti del FORDIL si sono spinti nella produzione dei loro elaborati ad approfondire le diverse forme di valutazione, cogliendo l’eccessiva semplificazione di certe proposte e combinando nell’azione osservabile della loro valutazione in classe degli strumenti atti a qualificare meglio la dimensione evolutiva dei propri studenti in relazione ai risultati ottenuti;
- b) il coinvolgimento diretto nella complessa gestione del processo organizzativo e valutativo del Master riduce il rischio che la ricerca si frammenti, potendo di fatto facilitare la somministrazione di dati, previo consenso del Comitato tecnico-scientifico, e verificare in maniera diretta la dimensione critica della post valutazione;
- c) la frequenza e la regolarità di casi osservati che rientrano in questo schema di lettura e, nella fattispecie, le implicazioni didattiche innescate a seguito di una forma di comunicazione del risultato non appropriata.

5.3. Gli strumenti di ricerca

Le fonti utilizzate per l'analisi delle opinioni degli *informant* sono di carattere qualitativo in accordo alla metodologia della ricerca-azione (Coonan 2000). Dunque, gli strumenti di ricerca selezionati sono stati predisposti ad hoc per il contesto e il tipo di indagine che si voleva proporre. Essi sono:

Strumenti	Obiettivi
Scheda di osservazione (fase 1)	- Rilevare comportamenti osservabili - Cogliere le percezioni dei destinatari
Questionario (fase 2)	
Diario di bordo (fase 1 e 2)	

Fig. 3 Strumenti di ricerca.

Nella prima fase si sono raccolte le email in cui gli attori coinvolti si sono espressi criticamente nei confronti del colloquio di feedback. A distanza di alcuni mesi si è ritornati a testare la loro opinione sugli eventi segnalati in modo da incrociare i dati e comprendere se permanesse ancora la stessa sensazione di disagio o il medesimo giudizio inerente la post valutazione.

In linea più generale, gli strumenti presenti nella figura 3 consentono di indagare dall'interno il fenomeno preso in considerazione, potendo consultare direttamente i principali protagonisti che fanno parte della formazione. Ciò che loro pensano, infatti, rientra nel sistema interno dell'esperienza formativa per cui la loro opinione rappresenta l'input per comprendere che cosa non funziona del sistema valutativo.

5.4. Analisi dei dati ottenuti

I dati pervenuti agli autori di questo studio dimostrano che le risposte dei tutor agli *informant* sono state caratterizzate da un'azione comunicativa molte volte poco chiara. Per ragioni di riservatezza e di privacy non è possibile proporre esempi di risposte negative o soddisfacenti.

Nella prima fase, nelle risposte di chiarimento dei tutor si colgono infatti elementi legati alla dimensione della personalità e del loro comportamento, rivelandosi non così incisivi nella interpretazione della prova sostenuta e negli obiettivi reali conseguiti dal corsista.

In pochi casi si registra una mancata risposta del tutor al corsista (4 %, figura 4); un tal fenomeno potrebbe essere spiegato in diversi modi tra cui la mancata ricezione dell'email. L'irritazione del tutor probabilmente è legata a diversi fattori quali lo stress che la valutazione può generare nello stesso valutatore come a fattori esogeni collegati al quadro familiare e professionale del tutor.

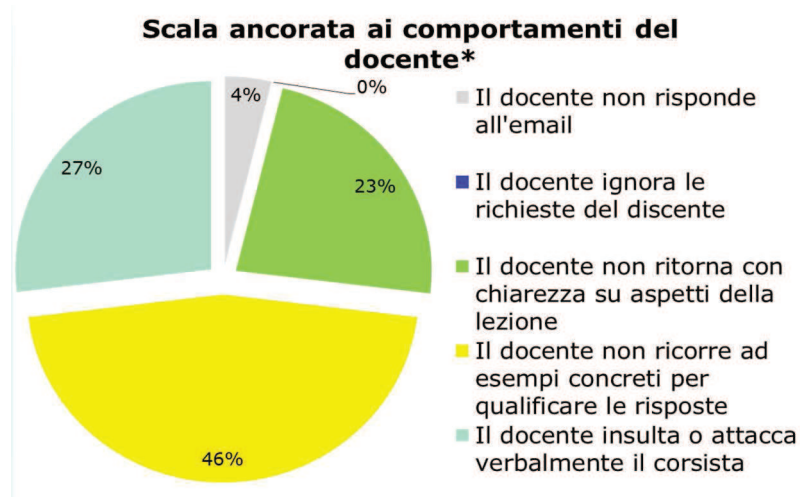


Fig. 4 Tabulazione dei dati rispetto alla prima fase della ricerca. Elaborazione personale.

Nella seconda fase, a distanza di alcuni mesi e a conclusione del percorso, si è verificato mediante la strutturazione di un questionario come modello per vedere se gli *informant* fossero della stessa opinione. La tabulazione dei dati ha messo in evidenza alcuni fattori; innanzitutto, solo il 3 per cento dei destinatari ha ritenuto esagerata e provocante la risposta del tutor, segno evidente che col trascorrere dei mesi lo stress degli esami, e con esso i giudizi espressi subito dopo aver ricevuto dal tutor una risposta poco efficace, ha determinato un atteggiamento più accomodante. Tuttavia, i dati hanno mantenuto alcuni aspetti che interessano la post valutazione, tra cui l'esigenza di disporre di una scheda sintetica che permetta di cogliere con oggettività il contributo del corsista nel modulo (98%) e di poter avere un riscontro chiaro riguardo alle aree di miglioramento (85%).

Da qui l'esigenza di strutturare una risposta in relazione a quanto si è deciso e valutato in modo che tale momento risponda a un preciso disegno organizzativo, che valorizza il posizionamento del giudizio espresso dal tutor rispetto ai criteri scientifici ed etici con i quali è stata promossa e coordinata la valutazione.

6. Studio di un modello per il feedback del colloquio

Si è concepito un nuovo modello di feedback del colloquio post-valutativo (fig. 5) nell'ambito di un sistema che educa alla valutazione e che possedendo caratteristiche e strumenti valutativi rispondenti a prassi metodologiche sperimentate, sia utilizzato come momento successivo alla comunicazione del risultato conseguito.

Nell'elaborare tale strumento si è voluto assegnare al feedback precisi parametri in modo che venga rivolto al richiedente un feedback oggettivo e mai semanticamente vago. In tal modo, il tutor dimostra di rivolgere attenzione e cura al percorso dello studente, proponendo dei riferimenti precisi.

Il modello di feedback che si propone (figura 5) si basa sul modello teorico di valutazione cosiddetto misto. Si tratta di una modalità che abbraccia un ampio concetto di valutazione includendo la valutazione della "performance", ovvero di una valutazione che tenga in considerazione tanto i risultati/obiettivi raggiunti e quantificabili, quanto i comportamenti posti in essere per realizzarli. In questo modo, le fasi di valutazione e di post valutazione, oltre a privilegiare le competenze possedute e dimostrate, si pongono come strumenti volti a qualificare il contributo della persona e le capacità di gestione del proprio apprendimento in termini di costruzione di relazione, di consapevolezza strategica e di riflessione critica.

Scheda del valutato								
Cognome	Nome	Master	Modulo	Classe	Valutazione finale			
Valutatore								
Cognome	Nome	Modulo	Data					
Riferimenti temporali								
Periodo di riferimento per la valutazione	Parametri di valutazione comunicati in data	Valutazione effettuata in data	Punteggio			Oggetto di richiesta del Feedback		
Area di profitto		Esempio nel forum			Risultato Verifiche			
Competenza	Indicatore	A1	A2	A3	VA1	VA2	VA3	VF
Competenza Realizzativa	Autonomia							
	Precisione							
	Focalizzazione sugli obiettivi							
	Pensiero sintetico							
	Orientamento al risultato							
Area intellettuale								
Competenza	Indicatore							
Competenza Relazionale	Capacità di relazione							
	Capacità di comunicazione							
	Senso di appartenenza alla comunità							
	Senso di appartenenza al gruppo							
	Collaborazione							
	Flessibilità							
	Condivisione							

Area organizzativa								
Competenza	Indicatore							
Competenza Organizzativa	Capacità di promuovere soluzioni							
	Capacità di assumere le decisioni							
	Capacità di pianificazione							
Competenza	Indicatore							
Area del Miglioramento	Maggiore competenza disciplinare rispetto alla prima verifica							
	Maggiore efficienza didattica nella realizzazione dei lavori							
	Miglioramento tecnico nella realizzazione dei <i>task</i>							
	Miglioramento dello score finale rispetto alle prove intermedie							
	Contributo all'innovazione e al cambiamento nella didattica del modulo							
Area relazionale								
	Coordinamento							
	Capacità di guida							
	Capacità di valorizzazione dei colleghi							

Fig. 5 Modello di feedback di colloquio. Elaborazione personale.

Il modello di feedback si prefigge di essere dunque uno strumento di integrazione contestuale di due diversi ambiti: il primo ambito è focalizzato sulle competenze apprese e sulla loro implementazione in termini di contributo alla comunità di apprendimento e di risultati conseguiti; il secondo, invece, mira a cogliere i comportamenti realmente osservati del corsista durante la costruzione del sapere in un arco di tempo temporale predeterminato.

La post valutazione del corsista si basa dunque su di un metodo plurifattoriale fondato su due macroaree e una sfera di competenza acquisite dal corsista ossia:

- a) le performance (risultati) ottenute, valutate nell'ottica di un miglioramento del corsista rispetto al percorso didattico intrapreso;
- b) la dimensione didattico-cognitiva, ossia le competenze professionali possedute, costruite e dimostrate dal corsista (competenze effettive).

La scelta metodologica è stata guidata dall'esigenza di allineare due direttrici principali che vengono richieste e sviluppate in modo particolare dal Master FORDIL. Infatti la prima area è legata alla sfera di competenza acquisita dallo studente al termine di ogni verifica, pertanto valuta la prestazione del corsista in termini di risultati ottenuti. La seconda area, invece, connessa alla dimensione didattica e cognitiva dell'apprendente, mira a fornire un feedback oggettivo in termini di competenze psico-attitudinali e organizzative conseguite lungo il percorso di studio. In questo modo si verifica se il corsista ha dimostrato capacità nella conduzione dei progetti didattici, nei rapporti con i colleghi e nella gestione e condizione dei materiali didattici; la seconda area è di carattere organizzativo.

Si evidenzia quindi che le due aree sono entrambe collegate, giacché l'una si "ispira" e riflette l'altra nel formare un docente professionale nella gestione della didattica dei linguaggi verbali e non per l'insegnamento in parallelo delle lingue straniere.

7. Gli obiettivi del modello di feedback

Gli obiettivi che si intendono raggiungere con l'adozione di questo strumento sono sintetizzati nel seguente grafico.

Competenza	Indicatore
Realizzativa	Autonomia Precisione Pensiero critico Focalizzazione
Relazionale	Capacità di relazione Capacità di comunicazione Senso di appartenenza
Organizzativa	<i>Problem solving</i> Pianificazione

Fig. 6 Obiettivi del modello di feedback

8. I criteri di valutazione

I criteri del modello di feedback sono riconducibili agli obiettivi attesi del Master FORDIL e ai criteri scientifici con cui sono state costruite le schede di giudizio delle prove finali.

Nel modello di feedback vengono investigate diverse aree legate alle competenze raggiunte dal candidato le cui tracce possono essere estrapolate dal suo percorso-applicazione in rete, divenendo esempi concreti di quanto ha prodotto.

Si è scelta la griglia perché considerata operativamente uno strumento efficace nel raggruppare le diverse aree di competenza oggetto del feedback, consentendo in questo modo di avere un impatto visivo immediato e globale riguardo alla lettura del fenomeno.

Da un punto di vista specifico, l'aspetto esaminato nella figura 6 riguarda la performance effettiva del corsista misurata nei termini di raggiungimento delle competenze di struttura individuate. Ad ogni struttura di livello sono attribuiti, nell'ottica della performance, degli obiettivi operativi il cui raggiungimento è valutato nei termini del completamento totale o parziale dei *task* che li compongono.

La nuova proposta di valutazione sarà effettuata secondo lo schema seguente:

Competenza realizzativa	Valutazione (1-4)	Peso	Valutazione ponderata
Autonomia			
Precisione			
Focalizzazione sugli obiettivi			
Pensiero sintetico			
Orientamento al risultato			
		Totale	

Fig. 7 Esempio di valutazione su un'area di specifica competenza del modello di feedback.

Le singole competenze e i relativi comportamenti osservabili sono ordinati su scala crescente e di tipo qualitativo,⁴ nella quale si prevede che vengano assegnati a ogni dimensione dei punteggi numerici, secondo il modello della legenda che si riporta di seguito:

Legenda: 1-4
4 = Ottimo
3 = Buono
2 = Sufficiente
1 = Sotto le aspettative

Fig. 8 Scala di valutazione.

Sulla scorta delle criticità osservate, il modello si pone l'obiettivo di prevedere che il feedback di colloquio sia collegato:

- a) agli indicatori di performance relativi all'ambito didattico di diretta responsabilità del corsista;
- b) al raggiungimento di specifici obiettivi individuali;
- c) alla qualità del contributo assicurato alla performance generale della struttura, alle competenze professionali e collaborative dimostrate, in linea con le finalità del Master.

Analizzando il contenuto dei diversi punti, si rileva che gli oggetti di valutazione confluiscono nelle stesse direttrici che motivano la scelta del modello, ovvero nelle due macro aree, 'competenze effettive' e i 'risultati', le quali assumono un peso che varia tra il 75% (risultati) e il 25% (competenze effettive) nell'ambito della valutazione finale.

⁴ Cfr. Solari 2004: 173.

9. Risultati attesi

Il modello di feedback che sarà sperimentato nel corso del Master si pone l'obiettivo di dare delle risposte più possibilmente oggettive allo studente, combinando schemi e parametri di valutazione con quanto egli ha effettivamente costruito nel suo percorso formativo e disciplinare.

Altro aspetto cruciale che tale sperimentazione si prefigge di raggiungere è di rendere sostenibile le fasi della valutazione, dando valore all'interazione che nasce e cresce tra i protagonisti della formazione, in forza di una maggiore sistematizzazione e precisione nella restituzione dei giudizi dati al corsista.

Interpretando la post-valutazione come parte di una relazione processuale modellizzata sull'incremento della comprensione del processo di valutazione finale, lo studente potrà scoprire questo momento come una modalità collegata all'esperienza di studio. Alla luce di tali elementi, il destinatario percepirà dei possibili benefici in virtù dei seguenti aspetti:

- a) l'idea di una post valutazione programmata, modulata con chiarezza e trasparenza sugli obiettivi già fissati, dove l'azione del valutare e valorizzare sono legate l'una all'altra;
- b) una spiegazione del percorso-esperienza di apprendimento intrapresa, che si fonda su fatti e situazioni oggettive, che fungono da supporto alla valutazione finale;
- c) un momento chiave organizzato, attento alla persona e costruttivo riguardo al modo di migliorare in futuro;
- d) una strategia didattica comprensiva di nuovi canali di trasmissione e di condivisione dei contenuti finalizzati non a convincere ma a rafforzare l'analisi delle cause.

Sulla base di tali considerazioni, la fig. 9 mette in rilievo i benefici che potrebbe percepire il corsista; questi riguardano la sua sfera psicologica e il miglioramento dei risultati da conseguire.



Fig. 9 Benefici percepiti dall'allievo in relazione al feedback di colloquio. Elaborazione personale.

La figura 9 illustra dunque i benefici potenzialmente percepiti dal destinatario; questi rappresentano dei tratti acquisiti dall'individuo durante la storia delle sue relazioni e dei passaggi cognitivi e relazionali lungo l'esperienza di apprendimento. Da questo angolo di lettura, la post valutazione incorpora le prestazioni dello studente, le attese,

le aspettative, le motivazioni, gli obiettivi, le relazioni instaurate e conseguite, le prestazioni e l'impegno profuso per portare a termine con successo le attività didattiche svolte. Dall'accumulo di esperienze e dai fattori di diversa natura, scaturiscono le condizioni psicologiche-soggettive-relazionali e prestazionali volte a sollecitare l'allievo verso un modo di concepire ed ricevere valore dalla sua performance, individuando gli aspetti negativi e migliorabili.

Bibliografia

- Alosco, S. 1991. *La formazione degli insegnanti: formazione iniziale e formazione in servizio in Italia e in altri Paesi della CEE*. Messina: Edas.
- Anderson, T., L. Rourke, D. R. Garrison & W. Archer. 2001. 'Assessing teaching presence in a computer conferencing context'. *JALN* 5, 2: 1-17.
- Augé, M. 2005. *Non-luoghi*. Milano: Eleuthera.
- Balboni, P. 2008. *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, P. 2012. *Conoscenze, verità, etica nell'educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, P. 2013. 'Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico'. *EL.LE*, 2, 1: 7-30.
- Banzato, M. 2012. *Tutoring nei modelli di formazione in rete*. Milano: Clueb.
- Bocchi, G. & F. Varanini. 2013. *Le vie della formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
- Bullen, M. 1998. 'Participation and critical thinking in online university distance education'. *Journal of Distance Education* 13, 2: 1-32.
- Campione, V. & S. Tagliagambe. 2008. *Saper fare scuola: il triangolo che non c'è*. Torino: Einaudi.
- Celentin, P. & M. Da Rold. 2014. 'Formazione online degli insegnanti di lingue via web-forum. Valutazione della presenza didattica'. *EL.LE*, 3, 2: 279-296.
- Coonan, C. cur. 2000. *La ricerca azione*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. & G. Serragiotto. cur. 2012. *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie Risorse Sperimentazioni*. Torino: UTET.
- Dordit, L. 2011. *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*. Trento: Iprase.
- Flanders, N. 1970. *Analysing Teacher Behaviour*. London: Addison Wesley.
- Fletcher, M. 2000. *Teaching for Success*. Folkestone: English Experience.
- Freddi, G. 2010. *Lingue: strumenti di humanitas. Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*. Milano: EduCatt.
- Galliani, L. & R. Costa. cur. 2005. *E-learning nella didattica universitaria*. Roma: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Garrison, D. R. & W. Archer. 2000. *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Oxford, UK: Pergamon.
- Garrison, D. R., T. Anderson & W. Archer. 2001. 'Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education'. *American Journal of Distance Education* 15, 1: 7-23.
- Gibson, J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hénard, F. 2010. *Learning our lesson: review of quality teaching in higher education*. Paris: OECD Publishing.
- Hitchcock, G. & D. Hughes. 1989. *Research and the Teacher*. London: Routledge.
- Macaro, E. 2008. 'The shifting dimension of language learner autonomy'. In: *Learner and teacher autonomy. Concepts, realities and responses*, a cura di T. Lamb & H. Reinders, 47-62. Amsterdam: Benjamin.
- Margiotta, U. & P. Balboni. cur. 2005. *Progettare l'università virtuale*. Torino: UTET.
- Meyer, K. A. 2004. 'Evaluating online discussions: four different frames of analysis'. *JALN* 8, 2: 101-114.
- Mezzadri, M. 2007. *Insegnare a comprendere*. Perugia: Guerra.
- OECD. 2005. *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.

- Pawan, F., T. M. Paulus, S. Yalcin & F. S. Chang. 2003. 'Online learning: patterns of engagement and interaction among in-service teachers'. *Language Learning & Technology* 7,3: 39-58.
- Porcelli, G. 1992. *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: UTET.
- Prahalad, C. K. & V. Ramaswamy. 2004. 'Co-Creation Experiences: The Next Practice in Value Creation'. *Journal of Interactive Marketing* 18, 3: 5-14.
- Salmon, G. 2000. *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Serragiotto, G. 2012. *Cosa ti hanno insegnato al liceo?*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Solari, L. 2004. *La gestione delle risorse umane*. Roma: Carocci.
- Varisco, B. 2002. *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice-Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Parole chiave

reflection in action, ricerca-azione, valutazione, modello di feedback post valutativo, competenza realizzativa

Giuseppe Maugeri è assegnista di ricerca in glottodidattica e docente a contratto di didattica delle lingue moderne e di didattica dell'italiano come LS e LS. I suoi studi vertono sulla politica linguistica e sulle strategie di promozione degli Istituti Italiani di Cultura per la diffusione della lingua italiana all'estero; gli ambienti di apprendimento e la valutazione.

Graziano Serragiotto è professore associato di Didattica delle lingue moderne presso il Dipartimento degli Studi Linguistici e Culturali Comparati; è Direttore del Lab. ITALS e del Master ITALS I. I suoi ambiti di ricerca sono: italiano come lingua seconda e straniera, la metodologia CLIL, la valutazione degli apprendimenti linguistici. Un'altra area di studi è la promozione della lingua e della cultura italiane all'estero.

Università Ca' Foscari di Venezia
 Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati
 Ca' Bembo Dorsoduro 1075 30123 Venezia (Italia)
 gmaugeri@unive.it
 serragiotto@unive.it

SUMMARY

New ways of organizing feedback on evaluation in the online training of teachers of Italian as a second language or foreign language

In this paper, a case study on the online training of teachers of mothertongue, second language and foreign language Italian will be examined. Specifically, this training was given to foreign language teachers of secondary school level in Italy. Critical aspects of this training have been observed referring to the assessment and evaluation carried out by tutors. This paper investigates the different links that have been created between tutors and teachers, giving solutions in order to improve assessment and evaluation through a vivid interaction between the two.