

The
of Adult **E**valuation
Education Staff

EDUEVAL Guida

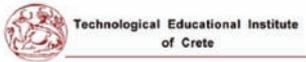
Loredana Perla
Viviana Vinci

2





Il progetto EDUEVAL - *Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff* (n. 538743-LLP-1-2013-1-IT-GRUNDTVIG-GMP) è finanziato con il sostegno della Commissione europea. L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione (comunicazione) e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.



This work is under a
“Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International” License



More information:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN volume 978-88-6760-337-4



2015 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

<i>Introduzione</i> (Loredana Perla)	5
1. I formatori del corso EDUEVAL	
<i>Loredana Perla</i>	9
1.1 Chi sono	9
1.2 Quali competenze sono richieste ai formatori	11
2. Il curriculum di formazione	
<i>Viviana Vinci</i>	15
2.1 Il formato didattico del corso	15
2.2 Come organizzare la modalità blended: <i>istruzioni e procedure</i>	16
2.3 Organizzazione del corso	18
2.3.1 Come gestire il reclutamento e analizzare i prerequisiti dei corsisti	19
2.3.2 Unità didattiche: come organizzare le unità e i loro contenuti	20
2.3.3 Strutturazione del setting formativo	25
2.4 Metodologie, metodi e strumenti per la formazione	27
2.4.1 Formazione in presenza	27
2.4.1.1 Frame metodologici della formazione in presenza	27
2.4.1.2 Metodi e strumenti	30
2.4.2 Formazione e-learning	35
2.4.3 Valutazione del corso: questionari e attività di <i>peer assesment</i>	38
<i>Conclusioni</i> (Loredana Perla)	41
<i>Riferimenti bibliografici</i>	43

EDUEVAL - Guida (vol. 2) è pensato per essere una guida per i formatori che vogliono implementare l'*EDUEVAL Curriculum (vol. 1)*.

Come abbiamo già affermato all'interno del Volume 1, *EDUEVAL Curriculum*, e degli altri prodotti del progetto EDUEVAL¹, il profilo professionale del valutatore dello staff di educazione degli adulti è ancora poco definito a livello Europeo, sebbene la valutazione sia un aspetto critico al fine di garantire e valorizzare un alto livello di qualità nel sistema di educazione degli adulti.

Dall'indagine condotta nell'ambito del progetto EDUEVAL nei Paesi coinvolti² emerge come la valutazione degli staff di educazione degli adulti sia svolta da figure professionali diverse. Da una parte, vi sono professionisti con esperienze formative e professionali eterogenee che, internamente al servizio, svolgono una funzione di valutazione non ufficialmente

- 1 *EDUEVAL - Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff* è un progetto finanziato con il sostegno della Commissione Europea (Project Number: 538743-LLP-1-2013-IT-GRUNDTVIG-GMP Grant Agreement Number: 2013-3800/001/003). Per maggiori informazioni: www.edueval.eu
- 2 Specialmente, si fa riferimento a quanto presentato nella pubblicazione EDUEVAL Public Research Report. Per maggiori informazioni visitare il sito <http://www.edueval.eu/en/outcomes>

riconosciuta, in qualità si potrebbe dire di *valutatori non professionisti* (educatori, formatori, supervisori, consulenti, coordinatori e così via; essi sono immersi da tempo nei contesti di educazione degli adulti, di cui hanno ampia conoscenza, ma non necessariamente hanno una formazione specifica sulla valutazione). Dall'altra parte, vi sono, invece, *valutatori professionisti*, spesso provenienti da enti esterni ai servizi, che operano come certificatori della qualità sulla base della conformità a standard prefissati. Tali professionisti possono anche non avere una profonda conoscenza del contesto educativo oggetto di valutazione³.

Inoltre, dall'indagine sopra citata emerge anche una vastità e frammentarietà dei servizi e delle tipologie delle professionalità implicate nello stesso ambito di educazione degli adulti a livello europeo, che determina a sua volta un alto grado di frammentarietà e complessità nelle pratiche valutative degli staff di educazione degli adulti.

Il progetto EDUEVAL, partendo dalla complessità dei processi, dei modelli e delle pratiche di valutazione del lavoro educativo, ha inteso contribuire alla definizione del profilo professionale del valutatore degli staff nell'ambito dell'educazione degli adulti, a livello europeo.

Attraverso l'implementazione del Curriculum EDUEVAL, l'intento è stato, infatti, quello di offrire un contributo di riflessioni alla definizione del profilo professionale del valutatore dello staff di educazione degli adulti: un professionista di alto livello che opera nel campo dell'educazione degli adulti per il miglioramento del lavoro educativo degli staff, quindi una figura professionale nuova, flessibile, in grado di operare in vari contesti, che necessita di una formazione specifica.

3 Con riferimento al già citato EDUEVAL Public Research Report al sito <http://www.EDUEVAL.eu/en/outcomes>

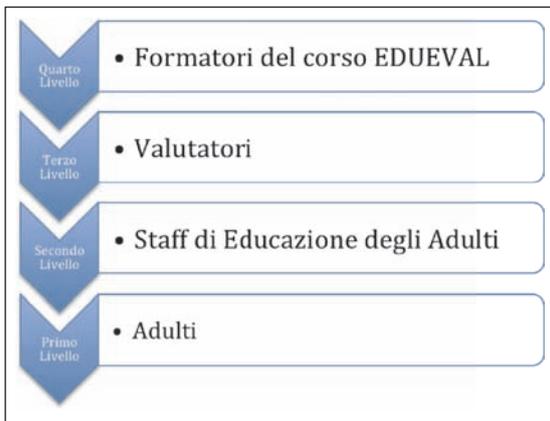
Il seguente documento si rivolge ai *formatori* dei valutatori dello staff di educazione degli adulti, quindi a coloro che potranno implementare il Curriculum EDUEVAL, ed è strutturato in modo da fornire informazioni utili per la messa in opera del corso di formazione, dalla definizione del profilo dei formatori (chi sono e che competenze devono avere), alla descrizione in dettaglio del curriculum di formazione (organizzazione delle attività, metodologie, metodi e strumenti per la formazione).

1. I formatori del corso EDUEVAL *di Loredana Perla*

1.1 Chi sono

La formazione del corso EDUEVAL dovrebbe essere gestita da una équipe di esperti con consolidate esperienze formative nell'ambito della valutazione e dell'educazione degli adulti.

I formatori potrebbero essere definiti come professionisti di *quarto livello*, in quanto si rivolgono ai *valutatori* (terzo livello) degli *staff* (secondo livello) che operano nel campo dell'educazione degli *adulti* (primo livello).



Tale classificazione è utile per comprendere la definizione del profilo dei *formatori*, che devono avere competenze plu-

rime, sia nel campo della valutazione che in quello dell'educazione, oltre che una conoscenza profonda dei contesti di educazione degli adulti.

Poiché il target a cui si rivolge la formazione si presenta molto eterogeneo (si tratta di professionisti che operano in diversi contesti dell'educazione degli adulti, svolgendo la funzione del valutatore degli staff), è opportuno che l'équipe di formazione sia composita e presenti professionalità diverse, che cooperino all'interno dello stesso *frame* formativo e metodologico. Pertanto, si ritiene che la gestione di gruppi di formazione di tale portata possa avvenire più agevolmente all'interno di Università o grandi centri di ricerca, capaci di coordinare le risorse umane e materiali necessarie per la formazione.

Più specificatamente, l'équipe di formazione dovrebbe essere composta da:

- 1) 1 docente responsabile (Coordinatore scientifico) per ogni Università/centro di ricerca aderente al corso;
- 2) almeno 3 esperti della formazione che coordinino gli incontri in presenza e gestiscano i contenuti della formazione in *e-learning* (tali esperti dovranno essere videoripresi per la costruzione degli SCORM, i *learning objects* da caricare in piattaforma);
- 3) 1 tutor didattico ogni 30 corsisti, il quale dovrà gestire la diffusione delle informazioni, i calendari, il monitoraggio e l'accompagnamento didattico dei corsisti;
- 4) 1 tutor tecnico responsabile delle procedure amministrative di selezione e iscrizione dei partecipanti, della raccolta delle firme e della documentazione degli incontri in presenza, dell'allestimento delle aule, del rilascio degli attestati finali;
- 5) 1 amministratore della piattaforma (*super-user*);
- 6) almeno 3 progettisti responsabili della strutturazione e mo-

monitoraggio dell'ambiente di apprendimento *online*, dell'implementazione dei contenuti e delle attività di valutazione su piattaforma *e-learning*.

1.2 Quali competenze sono richieste ai formatori

La formazione del profilo professionale dei valutatori degli staff di educazione degli adulti richiede competenze plurime e flessibili che, si è detto, devono essere garantite da équipes di lavoro in grado di gestire le attività formative a vari livelli. Per quanto riguarda la dimensione dei contenuti, è indispensabile che i formatori abbiano piena padronanza relativamente ai seguenti focus tematici:

- teorie, modelli e significati della valutazione, considerata alla luce delle diverse prospettive interpretative internazionali (cfr. *EDUEVAL Manuale – vol. 3*);
- livelli della valutazione, metodi e strumenti utilizzati per valutare il lavoro educativo degli staff in educazione degli adulti: nella proposta EDUEVAL, si tratta dei livelli di: autovalutazione, valutazione esterna, valutazione del contesto; l'utilizzo *mixed* di metodi e strumenti qualitativi e quantitativi e di diversi strumenti di valutazione, ad esempio: portfolio, audit, rubrica, checklist, questionari, scritture documentali dello staff;
- prospettive metodologiche basate su *mixed methods*, come la triangolazione e l'utilizzo sincronico di diverse prospettive e punti di vista sullo stesso oggetto di studio: tale competenza richiede uno sguardo euristico e una postura di ricerca capace di interconnettere dimensioni differenti, locali e globali, qualitative e quantitative, strutturate e non;
- configurazione, caratteristiche e specificità dei *contesti di educazione degli adulti* in cui i valutatori andranno ad ope-

rare: tipologie di servizi implicati, utenti, professionisti/operatori (ruoli, funzioni, azioni, competenze), percorsi e attività, apparato normativo nel settore educativo degli adulti, iniziative e reti di educazione degli adulti nel territorio;

- apprendimento organizzativo e qualità dei processi lavorativi nei contesti di educazione degli adulti, in cui la valutazione può assumere un ruolo formativo e migliorativo solo se legata ad una cultura organizzativa capace di legare la complessità dei processi educativi di chi opera all'interno del contesto con le istanze degli *stakeholders* e del territorio, di far dialogare interno ed esterno, performance e stili di lavoro individuali con la missione dell'organizzazione;
- principi etici e codice deontologico del valutatore, a livello nazionale e internazionale, con particolare attenzione riguardo le *EDUEVAL Guidelines*⁴.

Oltre alla padronanza di contenuti eterogenei, è indispensabile che i formatori EDUEVAL abbiano maturato solide competenze metodologiche e formative relative sia alla gestione d'aula che alla gestione della comunità di apprendimento *e-learning*. In particolare, è necessario che i formatori abbiano piena padronanza delle competenze di conduzione di un gruppo, di gestione dei conflitti, di organizzazione dei percorsi formativi, di accompagnamento e monitoraggio dei corsisti, dell'utilizzo dei metodi e delle tecniche formative previsti dal curriculum.

Le metodologie della formazione – sia in presenza che a

4 Le EDUEVAL Guidelines sono disponibili alla pagina: <http://www.edueval.eu/en/outcomes>

distanza – saranno approfondite nei paragrafi successivi, ma è bene ricordare che tipo di postura il formatore dovrebbe avere nei confronti dei formandi, ossia rispettosa della relazione *collaborativa* e *partecipata*. Essa deve essere impostata nei termini di una *co-equal-relationship* (Day 1996, p. 32; Biémark, Dejean & Donnay 2008; Desgagné & Bednarz, 2005; Lieberman, 1986), cioè di una co-costruzione dei saperi e di una *partnership* (Perla, 2010, 2011) che favorisca la costruzione di un *sapere della pratica* (Donnay & Charlier, 2000), utilizzabile ai fini dello sviluppo professionale.

Nei sottoparagrafi successivi si specificherà la curricolazione del corso di formazione, fornendo precise istruzioni circa il format didattico utilizzato, l'organizzazione e la progettazione del corso, le istruzioni e le procedure necessarie affinché possa essere implementato (come gestire il reclutamento dei corsisti, come organizzare i contenuti, come strutturare il setting formativo, quali metodologie, metodi e strumenti utilizzare, quali modalità e strategie di valutazione prevedere).

2.1 Il formato didattico del corso

La curricolazione della formazione per i valutatori degli staff in educazione degli adulti è declinata in modalità *blended* e prevede una durata di 100 ore totali, di cui 70 in presenza (64 effettive e 6 ore di tutorato individuale, su richiesta dei corsisti) e 30 in modalità e-learning. Il *blended learning* (Garrison & Vaughan 2008; Garrison & Kanuka, 2004; Graham, 2004) rappresenta qualcosa di più rispetto alla semplice integrazione di formazione in presenza e a distanza, in quanto è frutto di una progettazione complessa che integra strumenti di formazione differenti, modalità di comunicazione sincrone e asincrone⁵,

5 L'apprendimento asincrono "ha luogo senza che le persone siano online nello stesso momento. La comunicazione tra studenti e insegnanti non

formali e informali. Essa, inoltre, incrementa l'accesso alle informazioni, la flessibilità e l'autonomia nell'apprendimento: promuove quello che viene definito come *peer to peer learning*, ossia un apprendimento fra pari che segue la logica del mosaico (o puzzle, jigsaw). In base a tale logica, vengono distribuiti compiti all'interno di un gruppo di lavoro sulla base delle diverse competenze dei singoli o vi è uno scambio di ruoli tra i componenti di un gruppo di apprendimento, secondo una leadership diffusa (Quagliata, 2008, p. 96).

2.2 Come organizzare la modalità blended: istruzioni e procedure

Al fine di organizzare al meglio il corso di formazione e progettare attentamente una modalità *blended* di formazione, è necessario che i formatori costruiscano e seguano precise istruzioni e procedure: un vero e proprio *Vademecum* delle attività, in cui siano ben definiti:

avviene in tempo reale, ma intercorre sempre un intervallo di tempo tra il momento in cui l'informazione è inviata e quello in cui è ricevuta. Esempi sono i corsi di auto-apprendimento seguiti su Internet o CD-ROM e le lezioni su videocassetta o audiocassetta. Strumenti di comunicazione asincrona sono i gruppi o Forum di discussione e l'e-mail". L'apprendimento sincrono, invece, avviene in tempo reale, in cui tutti i partecipanti sono collegati allo stesso tempo e possono comunicare direttamente tra loro e con l'istruttore. L'apprendimento sincrono è in genere guidato dall'istruttore, che ha degli strumenti per mantenere il controllo della "classe virtuale". Ci può essere l'alzata di mano elettronica per prendere la parola, si condivide una lavagna o delle applicazioni per vedere un work in progress: tutto come in una classe reale" (Di Martile, 2003, Le parole dell'e-learning. Indire; <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=211>).

- gli obiettivi della formazione: in questo caso, l’obiettivo principale è quello di formare il valutatore professionista degli staff in educazione degli adulti, ma è possibile che l’équipe di formazione effettui un adattamento al proprio contesto e alle proprie esigenze definendo ulteriori obiettivi formativi specifici (lo stesso vale per i contenuti: pur essendo l’articolazione contenutistica già definita nelle unità didattiche del curriculum EDUEVAL, è opportuno che essi siano definiti ulteriormente nel caso di eventuali modifiche e adattamenti);
- il cronoprogramma delle attività e il calendario, calibrati in relazione alla struttura *blended* del curriculum EDUEVAL;
- indicazione del numero e della tipologia di corsisti partecipanti;
- le risorse umane interne ed esterne all’organizzazione impiegate per la formazione, con una puntuale definizione di ruoli e funzioni sulla base delle diverse competenze professionali;
- una *brochure* informativa del corso, in cui siano esplicitati gli obiettivi del corso, la struttura di riferimento, i contatti;
- una scheda di registrazione per raccogliere le informazioni anagrafiche dei corsisti e il consenso informato relativamente agli obiettivi del corso e alla tutela della *privacy* (sia delle informazioni personali che dei materiali prodotti durante il corso);
- un registro per la raccolta delle firme in presenza, con indicazione di: nome e cognome dei partecipanti, data, orario di apertura e chiusura dell’incontro, firma in entrata e in uscita, firma del tutor e del/dei formatore/i;
- le consegne di scrittura e le tracce delle attività/compiti che dovranno svolgere i corsisti;
- il certificato di frequenza del corso, con indicazione della durata.

2.3 Organizzazione del corso

La modalità di formazione *blended* è stata attentamente progettata, in modo da alternare circolarmente modalità in presenza e *online*, seguendo le fasi descritte di seguito:

- 1) avvio delle attività di formazione *in presenza*, in cui introdurre le finalità del corso di formazione, costituire il gruppo di formazione, introdurre nuovi argomenti e attivare riflessioni volte a far emergere credenze e rappresentazioni dei partecipanti – che restano perlopiù a livello implicito e latente (Perla, 2010) – circa la valutazione del lavoro educativo. Questo primo momento di formazione in presenza è fondamentale per interconnettere la formazione EDUEVAL con le esperienze personali e professionali pregresse e creare un luogo di scambio interpersonale all'interno del gruppo di formandi;
- 2) prosieguo delle attività di formazione online su piattaforma Moodle, un Course Management System (CMS), *open source*, progettato seguendo i principi del costruttivismo sociale (Vygotsky, 1978) e volto a potenziare i processi sia di insegnamento che di apprendimento. Attraverso la formazione online sarà possibile approfondire teoricamente i contenuti delle diverse unità didattiche attraverso:
 - SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*; si veda paragrafo sulla metodologia per ulteriori dettagli);
 - costruzione di un *Glossario*, per elaborare un dizionario e un linguaggio specifico comune a tutti i corsisti;
 - *repository* di materiali di studio e approfondimento delle attività di formazione;
 - *wiki* (pagina di scrittura collaborativa);
 - *forum* e tutte le attività e-learning implementabili su Moodle per la gestione della comunicazione e la costruzione di una comunità di apprendimento in ambiente online.

Sempre nella formazione online sarà possibile svolgere attività di *peer assessment* (Limone, 2012; Baldassarre, 2011), come workshop, Jigsaw e altre attività e-learning che prevedano lo svolgimento di un compito di gruppo, oggetto di valutazione (ad esempio la simulazione di una costruzione di uno strumento di valutazione, come la rubrica, il portfolio o l'audit; si veda paragrafi successivi).

- 3) Il terzo momento comprende nuovamente attività di formazione in presenza, in cui è possibile: decostruire e rielaborare criticamente quanto appreso in merito ai contenuti e alle modalità di lavoro utilizzate; supportare i formandi nell'apprendimento; effettuare una restituzione delle attività di *peer assessment*; introdurre nuovi argomenti.

Nei sotto-paragrafi successivi si approfondirà il piano didattico e l'articolazione dei contenuti in unità didattiche.

2.3.1 *Come gestire il reclutamento e analizzare i prerequisiti dei corsisti*

L'équipe di formazione dovrà reclutare i corsisti e analizzarne i prerequisiti attraverso 3 fasi:

- capillare disseminazione del corso attraverso la pubblicazione della *brochure* informativa utilizzando i canali a disposizione (sito web della propria organizzazione, *mailing list* a disposizione...) al fine di raggiungere quanti più possibili providers dell'educazione degli adulti;
- raccolta delle adesioni secondo le regole dell'organizzazione;
- analisi del curriculum professionale dei corsisti e selezione dei partecipanti (per un numero max di 25).

Fra i prerequisiti, occorre valutare l'età (deve essere compresa fra i 25 e i 65 anni), l'esperienza professionale nel settore dell'educazione degli adulti (in qualità di coordinatori, consulenti, formatori degli educatori), titoli di laurea e post-lauream aderenti con le regolamentazioni del proprio Paese (PhD, Master, specializzazioni...). I partecipanti al corso di formazione saranno selezionati in modo da garantire l'eterogeneità dei profili professionali e lo scambio fra *expertise* e competenze acquisite nel campo dell'educazione degli adulti.

2.3.2 Unità didattiche: come organizzare le unità e i loro contenuti

La curricolazione del corso EDUEVAL comprende sei unità didattiche (cfr. piano didattico in *EDUEVAL Curriculum – vol. 1*; per quanto riguarda i contenuti, si rimanda a: *EDUEVAL Manuale – vol. 3*).

Le metodologie di formazione, analizzate dettagliatamente nei paragrafi successivi, comprendono l'utilizzo di brainstorming, mappe, focus group e lezioni frontali nella modalità in presenza e diverse attività di formazione a distanza – SCORM, repository di materiale, glossario – e di valutazione (quiz e workshop) nella modalità a distanza. Le unità didattiche, seppur con alcune differenze, hanno una strutturazione oraria piuttosto uniforme, scandita in incontri in presenza della durata di 5 ore a cui si aggiungono mediamente 5 ore in modalità *e-learning* (3 ore per le attività di formazione e 2 ore per le attività di valutazione):

- la prima unità si struttura in 18 ore totali (13 ore in presenza così articolate: 2 ore di presentazione del corso, introduzione e costruzione del gruppi; 2 laboratori in presenza della durata di 5 ore ciascuno più 1 ora di tutorato individuale; 5 ore in modalità *e-learning* così articolate:

- 3 ore per le attività di formazione e 2 ore per le attività di valutazione);
- la seconda, la terza e la quarta unità si strutturano in 16 ore totali (13 ore in presenza così articolate: 2 laboratori in presenza della durata di 5 ore ciascuno più 1 ora di tutorato individuale; 5 ore in modalità *e-learning* così articolate: 3 ore per le attività di formazione e 2 ore per le attività di valutazione);
 - la quinta unità didattica si struttura in 23 ore totali (16 ore in presenza così articolate: 3 laboratori in presenza della durata di 5 ore ciascuno più 1 ora di tutorato individuale; 7 ore in modalità *e-learning* così articolate: 3 ore per le attività di formazione e 4 ore per le attività di valutazione, che comprendono anche un compito di simulazione della costruzione di uno strumento di valutazione, come la rubrica, il portfolio o un audit);
 - la sesta unità si struttura in 11 ore totali (8 ore in presenza così articolate: 1 laboratorio in presenza della durata di 5 ore, 2 ore di chiusura del corso più 1 ora di tutorato individuale; 3 ore in modalità *e-learning* così articolate: 2 ore per le attività di formazione e 1 ora per le attività di valutazione).

Di seguito il piano didattico del corso con la specificazione delle attività in presenza e on-line.

UD1 Il modello di valutazione EDUEVAL						
Moduli	Obiettivi	Contenuti	Formazione in presenza		E-learning	
Presentazione	Introdurre il corso Costruzione del gruppo			2h	Per la formazione: - SCORM - REPOSITORY - GLOSSARY	h 3
Background teorico Triangolazione come costruito esplicativo del modello EDUEVAL	Far emergere le rappresentazioni, teorie implicite e credenze dei corsisti sulla valutazione Comprendere la cornice teorica di EDUEVAL Comprendere il senso della triangolazione nei modelli di valutazione	Teorie e modelli della valutazione Significati della valutazione Cornice teorica del modello EDUEVAL Triangolazione	Metodi di formazione: Brainstorming Mappe Focus groups Lezioni	2 incontri della durata di 5 ore ciascuno (5h+5h)	Per la valutazione dei corsisti: - GLOSSARY - QUIZ - WORKSHOP	h 2
Incontri col tutor su richiesta				1h		
Chat Supporto: Forum per tutte le attività				12+1= h 13	5h	
UD 1 - Totale h 17+1 = 18 ore						

UD 2 Verso il profilo del valutatore dell'EDA staff						
Moduli	Obiettivi	Contenuti	Formazione in presenza		E-learning	
1.1 Valutatori professionisti/ non Funzione valutativa: un nuovo profilo 1.2 Profilo professionale EDUEVAL	- Sviluppare conoscenze relative alle competenze professionali attese del valutatore degli EDA staff - Promuovere una profonda consapevolezza relativamente al profilo del valutatore degli EDA staff - Comprendere il ruolo del valutatore degli EDA staff	Il modello ESCO model per lo sviluppo professionale dello staff di educazione degli adulti EDUEVAL Evaluator profile: - Chi è (quali ruoli e posizioni lavora) - (cosa fa) attività, metodi e strumenti - Dove opera (in quali servizi) - Con quale utenza lavora - Competenze professionali - Percorsi formativi e professionali - Principi etici e deontologici	Metodi di formazione: - focus groups - lezioni - case studies - scritture riflessive	2 incontri della durata di 5 ore ciascuno (5h+5h)	Per la formazione: - SCORM - REPOSITORY - GLOSSARY	h 3
					Per la valutazione dei corsisti: - QUIZ - WORKSHOP	h 2
Incontri col tutor su richiesta				1h		
Chat Supporto: Forum per tutte le attività				10+1= h 11	5h	
UD 2 - Totale h 15+1 = 16 ore						

UD 3 Obiettivi della valutazione: perché la valutazione?						
Moduli	Obiettivi	Contenuti	Formazione in presenza		E-learning	
Come utilizzare la valutazione per lo sviluppo professionale degli EDA staff	Comprendere il ruolo formativo della valutazione finalizzato al miglioramento dell'organizzazione Sviluppare una visione più complessa dei processi di lavoro nei contesti EDA Definire i processi del lavoro educativo e le aree di competenza all'interno dei contesti EDA (che dovrebbero essere oggetto di valutazione)	<ul style="list-style-type: none"> - La valutazione per la qualità del lavoro educativo: impatto sugli educatori, impatto sui programmi educativi, impatto sugli utenti - La valutazione per lo sviluppo professionale dell'EDA staff - Decostruzione, discussione e rielaborazione riflessiva della propria esperienza professionale - Valutazione come apprendimento riflessivo a partire dalle pratiche 	Metodi di formazione: - narrazione - analisi delle pratiche - case studies - scritture riflessive	2 incontri della durata di 5 ore ciascuno (5h+5h)	Per la formazione:	h 3
					<ul style="list-style-type: none"> - SCORM - REPOSITORY - GLOSSARY 	h 2
Incontri col tutor su richiesta				1h		
Chat Supporto: Forum per tutte le attività				TOT. h 10+1		h 5
UD3 – Totale h 15+1 = 16 ore						

UD 4 I livelli della valutazione						
Moduli	Obiettivi	Contenuti	Formazione in presenza		E-learning	
Livelli di valutazione	Sviluppare conoscenze relative ai principali livelli di valutazione Sviluppare conoscenze relative ai principali metodi quantitativi e qualitativi di valutazione	Autovalutazione Valutazione esterna Valutazione del contesto	Metodi di formazione: - case studies - focus groups - lessons	2 incontri della durata di 5 ore ciascuno (5h+5h)	Per la formazione:	h 3
					<ul style="list-style-type: none"> - SCORM - REPOSITORY - GLOSSARY 	h 2
Incontri col tutor su richiesta				1h		
Chat Supporto: Forum per tutte le attività				TOT. h 10+1	TOT. h 5	
UD 4 – Totale h 15+1 = 16 ore						

UD 5 Strumenti della valutazione: come valutare?						
Moduli	Obiettivi	Contenuti	Formazione in presenza		E-learning	
Strumenti di valutazione	Insegnare a conoscere e a usare gli strumenti qualitativi e quantitativi per realizzare la valutazione nei livelli presentati nell'UD4	- Portfolio - Audit - Rubrica	Metodi di formazione: - case studies - focus groups - lessons - simulations	3 incontri della durata di 5 ore ciascuno (5h+5h+5h)	Per la formazione: - SCORM - REPOSITO - GLOSSARY	h 3
					Per la valutazione dei corsisti: - QUIZ - WORKSHOP Jigsaw (*)	h 4
Incontri col tutor su richiesta				1h		
Chat				TOT.	TOT. h. 7	
Supporto: Forum per tutte le attività				h.15+1		
(*) Compito: simulazione di costruzione di una rubrica o portfolio o audit						
UD 5 – Totale h. 22+1 = 23 ore						

UD 6 Etica						
Moduli	Obiettivi	Contenuti	Formazione in presenza		E-learning	
Etica	Sviluppare conoscenze relative ai principali principi etici che sottendono il ruolo valutativo	Linee guida etiche internazionali Guidelines EDUEVAL Principi etici	Metodi di formazione: focus groups lezioni case studies brainstorming	1 incontro della durata di 5h	Per la formazione: - SCORM - REPOSITORY - GLOSSARY	h 2
					Per la valutazione dei corsisti: - QUIZ	h 1
Follow up e chiusura del corso				2h		
Incontri col tutor su richiesta				1h		
Chat				TOT.	TOT. h. 3	
Supporto: Forum per tutte le attività				h 7+1		
UD 6 – Totale h 10+1 = 11 ore						

2.3.3 Strutturazione del setting formativo

Un ambiente di apprendimento è sempre elaborato in un setting culturale specifico, connotato da precise interazioni fra *persone*, artefatti culturali e *dispositivi* educativi e didattici, cioè da apparati culturali, concettuali e normativi che, attraverso una precisa organizzazione di spazi, tempi, corpi, segni, contenuti e relazioni, permettono di strutturare l'esperienza e dargli una logica organizzativa interna, una struttura latente (Parmigiani, 2012; Massa 1986, 1987; Rossi & Toppano 2009). In ambito didattico, il dispositivo può essere definito come l'organizzazione interna degli elementi che orientano la vita d'aula e le azioni di chi apprende (Damiano, 2006). Rossi e Toppano (2009) suddividono i dispositivi in tre tipologie:

- dispositivi *istruzionali*, strutturati con la finalità di far acquisire conoscenze e procedure (ad esempio, le lezioni o i *learning objects*);
- dispositivi finalizzati ad attività di *riflessione*, *autovalutazione*, *produzione scritta*, *documentazione della conoscenza* (ad esempio la produzione di un Portfolio o l'analisi di casi);
- dispositivi con attività di *regolazione*, *collaborazione e interazione in gruppo* per la costruzione della conoscenza (ad esempio attività di *peer assessment* o wiki).

La progettazione del *setting* formativo EDUEVAL deve avvenire nel rispetto di tutte e tre le istanze citate: quella finalizzata a *far acquisire conoscenze e procedure* relative alla valutazione attraverso lezioni e *learning objects* (SCORM online e materiali di approfondimento), quella *riflessiva*, attraverso dispositivi metacognitivi di scrittura (mappe, scritture riflessive, portfoli) e quella *collaborativa*, per mezzo di tutte le attività di co-costruzione della conoscenza all'interno del gruppo di pari, sviluppate in particolare nell'ambiente di formazione e-learning.

Nella strutturazione del *setting* formativo, è importante prestare attenzione alla rimozione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione, incrementando soprattutto gli elementi cosiddetti *facilitatori*. Nelle attività di formazione in presenza, ad esempio, occorre strutturare l'aula in modo da favorire la più ampia partecipazione di tutti i formandi, adottando *banchi mobili*, da accostare secondo una disposizione circolare (nei momenti di brainstorming, di riflessione condivisa all'interno del gruppo, o di lezione) oppure uniti a piccoli gruppi (ad esempio 4 banchi uniti a formare un rettangolo o quadrato) per favorire il lavoro di gruppo. Questo richiede la possibilità di usufruire di aule-laboratorio o predisposte appositamente per la formazione, corredate anche di cartelloni, lavagne interattive, proiettore, pennarelli, fogli e materiale di cancelleria utile per svolgere le attività. Anche nelle attività di formazione online è necessario strutturare l'organizzazione interna dell'ambiente di apprendimento virtuale attraverso il ruolo di alcuni facilitatori, quali: l'*e-tutor* (Rivoltella 2006), l'utilizzo del *forum* (che sostituisce la comunicazione via mail e incrementa la riflessione condivisa all'interno del gruppo), i gruppi di discussione e di apprendimento attivati nelle attività come il workshop, il wiki, la costruzione di un glossario.

La conoscenza dovrebbe essere co-costruita, diversamente – usando le parole di Damiano – dalla “solitudine del soggetto in formazione” (Damiano, 2013, p. 213), e trasformarsi da evento individuale a processo di apprendimento *sociale*. È quanto dovrebbe essere facilitato dall'interazione della formazione in presenza con quella *e-learning*, che, come evidenziato in letteratura, ha rivoluzionato le modalità di condivisione e di riflessione sull'esperienza permettendo a persone anche distanti di “mettere in sinergia le proprie intelligenze”, di condividere non solo prodotti di conoscenza ma anche processi costruiti in maniera interattiva (Laici, 2007, p. 14).

La progettazione dei dispositivi didattici, l'organizzazione di spazi e tempi, la scelta delle consegne di lavoro, delle istruzioni e dei materiali, rappresentano dunque degli elementi imprescindibili per garantire la qualità della formazione e il raggiungimento degli obiettivi formativi.

2.4 Metodologie, metodi e strumenti per la formazione

Nei sottoparagrafi successivi si specificherà la scelta delle metodologie, dei metodi e degli strumenti che i formatori EDUEVAL dovranno adottare per lo svolgimento del corso di formazione, sia in modalità e-learning che in presenza.

2.4.1 Formazione in presenza

Le attività di formazione in presenza hanno la durata di 70 ore e fanno da cornice a quelle online, in quanto, come è stato già anticipato, avviano le attività di formazione prima dell'ingresso in piattaforma e completano l'unità didattica con un secondo incontro successivo alle ore e-learning. Le attività in presenza saranno strutturate a partire da metodologie – e relativi metodi e strumenti – approfondite nei paragrafi successivi.

2.4.1.1 Frame metodologici della formazione in presenza

Riflessività e metacognizione

Il frame epistemologico e metodologico di tipo riflessivo muove dalle riflessioni di Dewey (1938) e Schön (1983, 1987) sui limiti dei modelli di razionalità tecnico-strumentale per orientare lo studio della pratica professionale, soprattutto in relazione ai contesti professionali come quelli educativi, in

cui i professionisti sono chiamati non ad applicare teorie o soluzioni lineari, quanto ad elaborare ipotesi di intervento che tengano conto della complessità dei processi in atto, della problematicità, instabilità e flessibilità dell'esperienza.

Il lavoro educativo degli staff di educazione degli adulti è pluriarticolato, imprevedibile e problematico e richiede, più che una razionalità tecnica, una razionalità euristica, riflessiva e metacognitiva, ossia una competenza di secondo livello, capace di *riflettere nel corso dell'azione*, di esplorare le situazioni problematiche, di mettere in discussione e decostruire soluzioni precostituite e poco adattabili all'unicità delle situazioni educative. Superando i modelli di razionalità tecnica, che considerano il professionista come un mero esecutore di standard procedurali, chiamato alla soluzione di problemi decisionali attraverso la selezione dei mezzi più adeguati, il paradigma riflessivo promuove invece l'apprendimento dall'esperienza, la *messa alla prova* di teorie e modelli, la *messa a distanza* dell'esperienza attraverso il coinvolgimento degli operatori nella presa di coscienza, formalizzazione e documentazione delle proprie pratiche professionali. Tale modello di professionalità, basato sulla figura dell'esperto pratico-riflessivo, dotato di competenze specifiche, nate da saperi razionali scientifici e saperi derivanti dall'esperienza, ha trovato grande interesse e sviluppo in particolare in ambito scolastico (Perla 2010, 2011, 2012; Mortari, 2003, 2009; Fabbri 2007; Striano 2001; Altet, Paquay & Perrenoud 2002; Fabbri, Striano & Melacarne, 2008; Montalbetti, 2005; Brookfield, 1995; Korthagen, 2001; Perrenoud, 2001).

Il curriculum di formazione EDUEVAL prevede l'utilizzo di dispositivi riflessivi e metacognitivi per lo sviluppo professionale del valutatore dello staff di educazione degli adulti, utili a comprendere un sistema complesso, imprevedibile e irriducibile a standard teorici come quello dell'educazione degli adulti, e a costruire – non aprioristicamente, ma intersoggettivamente grazie al confronto con il gruppo di for-

mandi, professionisti dell'educazione degli adulti, e dei formatori, professionisti della valutazione – strumenti di valutazione adeguati al contesto.

Narrazione

Anche la *narrazione* è uno dei dispositivi qualitativi utilizzati nel curriculum EDUEVAL in virtù della sua funzione epistemica (Lyotard, 1981; Clandinin & Connelly, 2000) e formativa (Biffi, 2014; Formenti, 1998; Demetrio, 1996; Bruner 1992, 2002). Attraverso la narrazione è possibile, secondo Perla (2012a), esplorare l'insieme dei processi psichici, esistenziali, emotivi, motivazionali e relazionali *interni* del narratore; decostruire e ricostruire i significati attribuiti agli eventi, innescando processi di rielaborazione riflessiva dell'esperienza; rendere esplicite le strutture di conoscenza e di razionalità che soggiacciono all'agire; ricostruire il passato e conservarne memoria, individuale e collettiva, attraverso le pratiche di scrittura nella funzione documentativa (Perla, 2012b).

Utilizzando dispositivi narrativi, il corso di formazione EDUEVAL intende riconoscere il lavoro conoscitivo delle testimonianze dei pratici, sollecitandone la produzione in forma narrativa.

Analisi delle pratiche professionali

Insieme al frame riflessivo, metacognitivo e narrativo, valorizzante l'expertise del professionista in azione, una cornice teorica centrale del curriculum di formazione EDUEVAL è data dall'*analisi delle pratiche educative*, filone di studi della pratica professionale consolidato a livello internazionale, soprattutto in area francofona (Altet, 2003; Réseau Open, *Observation des pratiques enseignantes*) e anglosassone (Day, 2004; Bain, 2004; Jackson, 2009; cfr. ISATT *International Study Association on Teachers and Teaching*). L'analisi della pratica viene condotta partendo da una situazione educativa reale, per ri-

cavare e cercare di formalizzare in modelli teorici – a posteriori, per inferenza – i saperi insiti nelle pratiche professionali (Altet, 2003; Damiano, 2006). Le pratiche educative sono, infatti, l'unica fonte in grado di fornire dati, argomenti e problemi da investigare, per cui qualsiasi teoria educativa trova sempre fondamento nella pratica (Dewey, 1967). Il corso EDUEVAL prevede l'utilizzo di dispositivi di analisi delle pratiche professionali, come quelli approfonditi di seguito.

2.4.1.2 Metodi e strumenti

Case study

Un esempio di dispositivo utilizzato è lo studio e l'analisi di un caso di lavoro nei contesti di educazione degli adulti. Il *case study* può essere definito come lo studio intensivo e approfondito di una situazione o di un evento singolare, dotato di inconfondibile originalità, considerato nei diversi livelli e dimensioni che lo compongono (Yin, 1994a, 1994b; Mortari, 2007; Riva, 2007). A partire da una situazione reale, lo studio di caso permette di analizzarne il contesto, la dimensione temporale, la situazione (la motivazione che l'ha determinata), i partecipanti, le azioni. Assunto come metodo di indagine efficace per analizzare e comprendere realtà complesse, il *case study* diventa anche un modello di scrittura - in grado di dotare di senso l'esperienza e di produrre conoscenza - particolarmente indicato a sostenere la formazione mediante l'indagine sulla propria esperienza professionale (Biffi, 2014; Damiano, 2007).

Il curriculum di formazione EDUEVAL prevede lo studio di casi concreti di valutazione dello staff di educazione degli adulti, in cui far confrontare e ragionare i formandi su *situazioni esemplari* di valutazione dello staff di educazione degli adulti, sui dispositivi utilizzati, sui criteri e le modalità adottati, sulle rappresentazioni emergenti, sulle dinamiche emotive e relazionali.

Focus group

Come dice il nome stesso, il “focus group” rappresenta una tecnica che permette, attraverso l’interazione di un gruppo di persone, di *mettere a fuoco un tema*, un problema, un concetto. Si differenzia dall’intervista, che pone diverse domande spesso su tematiche differenti, in quanto focalizzato su una sola questione, anche se affrontata attraverso diverse sollecitazioni. Il risultato atteso consiste in una o più argomentazioni capaci di descrivere il tema, di discuterne le dimensioni più importanti (Bezzi, 2013, p. 27).

L’utilizzo del focus group nella formazione in presenza EDUEVAL può essere funzionale a focalizzare un tema oggetto di riflessione, analizzare le rappresentazioni dei corsisti e poter ricalibrare, riprogettare e adattare la proposta formativa sulla base di quanto emerso. Esso può essere utilizzato in una fase iniziale, durante i primi incontri di formazione, al fine di far costruire ai formatori una mappatura dei temi e dei problemi successivamente da approfondire. Oppure, il focus group può essere utilizzato in una fase finale, come forma di focalizzazione tematica e di discussione delle informazioni e dei dati appresi durante il corso. Si consiglia di progettare sessioni di un’ora e mezza (massimo 2) in cui far discutere un gruppo di persone (generalmente 7-8) su temi e sollecitazioni proposte da un conduttore/facilitatore; si consiglia, inoltre, di registrare la conversazione e analizzare quanto emerso successivamente. Poiché il focus group non viene utilizzato in questo caso come una sessione di ricerca ma all’interno di un corso di formazione, esso dovrà ovviamente essere integrato all’interno degli incontri come un momento di riflessione approfondita, in continuità con le attività proposte nel curriculum, quindi verterà su temi e problemi emergenti dalla formazione. Utilizzando le parole di Bezzi (*ibidem*, p. 46), il conduttore dovrà “quadripartire il suo cervello”, cioè gestire molteplici elementi contemporaneamente, come l’andamento

della discussione, le dinamiche del gruppo, la variabile tempo nella presa di parola, la propria modalità di conduzione del gruppo.

Mappe

Un altro dispositivo di formazione riflessiva e metacognitiva presente nel curriculum EDUEVAL è costituito dalle mappe, in particolare dalle mappe mentali, rappresentazioni grafiche di informazioni, articolate in una struttura gerarchico-associativa. Esse si rifanno ad una matrice cognitiva di tipo associazionista, in cui l'apprendimento e lo sviluppo di concetti cognitivi si basano sulla libera associazione mentale a partire dall'elemento centrale e dalla successiva combinazione di concetti. Le immagini, i colori e le diverse linee di connessione che caratterizzano le mappe mentali sono elementi molto più evocativi delle parole e, stimolando un numero infinito di associazioni, suggestioni e idee, aumentano anche le capacità creative (personali e di gruppo), l'immaginazione, la memoria, le risorse mentali inconsce, la capacità di pensiero e la fiducia (Novak & Gowin, 1995; Novak, 2001; Buzan, 2006; Buzan & Buzan, 2003). La mappatura costituisce una delle forme di rappresentazione della conoscenza più efficaci e funzionali. Ogni mappa rappresenta i modi con cui la mente organizza e applica le conoscenze mettendo in relazione concetti relativi ad un certo ambito del sapere, raffigurando cioè il modo in cui la conoscenza è organizzata nella mente. Le mappe sono una tipologia di mediatori che si dispongono fra la realtà e la rappresentazione e vengono molto utilizzate nella didattica per concetti, in quanto utili per l'esplorazione autoriflessiva delle dimensioni implicite, emotive, motivazionali, ideologiche, culturali ed esperienziali alla base della professione (Vinci, 2012).

Scritture riflessive

Il curriculum EDUEVAL per il valutatore dello staff in educazione degli adulti comprende dispositivi narrativi di formazione, erogati sia in presenza che online. Un esempio è costituito dalla *scrittura riflessiva*: una forma di scrittura professionale assunta come dispositivo di autoformazione dell'adulto (Perla, 2012a). Le scritture professionali rappresentano un organizzatore elettivo che permette di sviluppare delle competenze professionali attraverso l'analisi dei processi di lavoro, attraverso uno "sguardo sulla complessità che caratterizza i contesti organizzativi" (Perla, 2012, p. 10; Pastré, 2002; Habboub, Lenoir & Tardif 2008; Pastré & Lenoir, 2008; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Attraverso la scrittura riflessiva, i partecipanti possono *mettere a distanza* l'esperienza formativa con uno sguardo riflessivo, capace di interconnettere retrospettivamente quanto appreso con le proprie credenze personali, affettive, etiche ed ideologiche che sottendono il proprio agire professionale.

Brainstorming

A differenza del focus group che, si è detto, porta il gruppo ad esplorare un focus tematico (con una conduzione del moderatore anche direttiva, attenta a far convergere e indirizzare gli interventi dei partecipanti verso il tema scelto, successivamente oggetto di analisi), il brainstorming rappresenta una tecnica che permette di far emergere le rappresentazioni spontanee dei partecipanti, secondo la logica delle associazioni delle idee, in cui nuove idee emergono a partire da quelle già prodotte (Bezzi, 2006; Gallagher, 2013; Diehl & Stroebe 1987; Sutton & Hargadon, 1996). Utilizzato come tecnica di *problem solving* all'interno di organizzazioni – soprattutto in ambito aziendale e formativo – il brainstorming viene utilizzato per incrementare il pensiero creativo e generare molte idee, non con il fine di analizzarle e implementarle (Rich, 2003). Esso

rappresenta una tecnica poco strutturata, poco standardizzata e flessibile, molto utile per favorire l'espressione di sé nel gruppo, delle proprie emozioni, vissuti, credenze, eliminando la censura su quanto prodotto dalla mente (Di Maria, Lavanco, Varveri & Montesarchio, 2002). La conduzione è meno direttiva e anche il numero di persone può variare, da poche ad un numero anche elevato (Clark, 1958). Il registratore solitamente non è utilizzato e viene sostituito da una lavagna o da un cartellone su cui rendere visibili le idee prodotte. È molto importante che il formatore/facilitatore scriva man mano le idee in grande, con un pennarello ben visibile o che i partecipanti stessi scrivano l'idea su un bigliettino da attaccare su cartellone, affinché tutti possano vederle ed essere stimolati a generare nuove idee sulla base di quelle già emerse. Il principio che sottende il brainstorming è più quantitativo che qualitativo: occorre dare libera espressione a quanto viene in mente, senza pensare alla qualità, plausibilità e applicabilità delle idee.

Completata la fase di produzione, è opportuno aggregare le idee e selezionarne alcune (in ambito aziendale, la selezione avviene sulla base di criteri prestabiliti, come la realizzabilità concreta, i costi per l'implementazione, l'analisi costi-benefici; in ambito formativo i criteri potranno essere scelti e condivisi dal gruppo di formandi).

Nel corso EDUEVAL l'utilizzo del brainstorming è indicato sia nella fase di avviamento delle attività che nel corso degli incontri, al fine di far emergere le rappresentazioni e le libere associazioni dei partecipanti su alcuni problemi relativi alla valutazione del lavoro educativo (ad esempio in risposta a quesiti come: *Quali strumenti potremmo utilizzare per la valutazione del lavoro dello staff di educazione degli adulti?*).

2.4.2 Formazione e-learning

Come già anticipato nel paragrafo 2.3, l'ambiente di apprendimento on-line sarà ospitato su piattaforma Moodle, un *Course Management System (CMS)*, *open source*. All'interno della piattaforma i corsisti potranno trovare tutto il materiale di approfondimento dei contenuti introdotti durante l'incontro in presenza. Allo stesso tempo, attraverso il supporto del tutor didattico, essi saranno sollecitati in attività pratiche collaborative finalizzate alla costruzione di una comunità di apprendimento, impegnata nello svolgimento di compiti e artefatti oggetto di valutazione. La formazione a distanza affianca quella in presenza amplificando le possibilità di entrare in relazione, di condividere informazioni, di lavorare alla costruzione comune della conoscenza.

La piattaforma Moodle mette a disposizione circa 20 diversi tipi di attività («Moodle Activities», 2015), di cui alcune particolarmente utili per il raggiungimento degli obiettivi formativi e per questo selezionate nel curriculum EDUEVAL:

Attività e-learning	
Wiki	si tratta di una collezione di documenti web redatti collaborativamente. Il <i>wiki</i> è, dunque, una pagina web che i corsisti possono redarre collaborativamente, direttamente attraverso il browser senza la necessità di utilizzare il codice HTML. L'espressione « <i>wiki</i> » deriva dall'Hawaiano « <i>wiki wiki</i> » che significa «molto veloce». Infatti si tratta di un metodo veloce per creare contenuti attraverso attività di gruppo
SCORM	acronimo di <i>Sharable Content Object Reference Model</i> , si tratta di una collezione di specificazioni che consentono interoperabilità, accessibilità e riusabilità di contenuti di tipo <i>web-based</i> . Gli SCORM consentono ai corsisti di: <ul style="list-style-type: none">- Accedervi in modalità <i>preview e review</i>- Avere dei <i>check boxes</i> che indicano le sezioni dello SCORM già precedentemente visualizzate- Ricominciare la visualizzazione dall'inizio- Navigare all'interno dei contenuti Ai docenti, invece, gli SCORM offrono quattro diversi tipi di report per il monitoraggio delle attività: <ul style="list-style-type: none">- <i>Basic report</i>: tabella riassuntiva degli accessi allo SCORM- <i>Graph report</i>: fornisce grafici riassuntivi delle attività svolte su quello SCORM- <i>SCORM interaction report</i>: mostra le risposte fornite dai corsisti all'eventuale test di valutazione in esso integrato- <i>Objective report</i>: mostra gli accessi alle singole parti che compongono lo SCORM

Lesson Module	strumento che presenta una serie di pagine HTML in cui ai corsisti viene chiesto di prendere delle decisioni rispetto a un determinato quesito o situazione. La scelta li indirizzerà a una pagina specifica della lezione. Il <i>lesson module</i> è stato progettato per essere adattivo e per avvalersi delle scelte dei discenti per creare un percorso formativo <i>self-directed</i> . Ogni decisione operata dal corsista lo indirizzerà verso una diversa risposta o commento da parte del docente e a una diversa pagina della lezione. Attraverso una rigorosa progettazione della lezione, lo strumento consente di personalizzare la presentazione dei contenuti e dei quesiti per ciascun corsista
Glossario	è uno strumento che consente ai corsisti di creare una lista di definizioni. Può essere organizzato come un'attività collaborativa oppure può essere un'attività svolta esclusivamente dal docente. Le voci del glossario possono essere raggruppate in categorie; grazie allo strumento di <i>auto-linking</i> – proprio di Moodle – ogni parola 'chiave' utilizzata all'interno degli interventi nel forum diviene automaticamente un link che indirizza alla corrispondente voce di glossario.
Forum	il forum può contribuire in modo significativo alla comunicazione e alla costruzione di una comunità di apprendimento in un ambiente on-line
Choice Module	una <i>choice activity</i> è un modo utile e semplice per fare un sondaggio e stimolare la riflessione su un argomento, consentendo ai corsisti di votare una proposta avanzata dal docente
Attività e-learning di peer assessment funzionali alla valutazione del corso	
Workshop	(per la descrizione si veda ultimo paragrafo)
Jigsaw	(per la descrizione si veda ultimo paragrafo)

Di seguito vengono illustrate le specifiche tecniche per la creazione dell'ambiente *e-learning*.

WEB HOSTING PROVIDER⁶: Media Touch (Partner Moodle)

Il Piano di Managed Hosting Moodle “Cloud 500” prevede la fornitura di un servizio Moodle con le seguenti caratteristiche:

- n. 1 istanza dedicata Moodle 2 “core” latest weekly build ospitata e configurata nella seguente infrastruttura:
 - infrastruttura cloud completamente scalabile ospitata su sistemi ad alte prestazioni con:

6 L'autore ringrazia la dott.ssa Valeria Tamborra, dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, per la sua collaborazione nella stesura di questa proposta di gestione della piattaforma Moodle.

- nodi hardware ridondanti;
- rete di backhauling tra nodi hardware e SAN a 10Gbit;
- SAN storage ad alte prestazioni;
- web server multipli con bilanciamento di carico;
- cluster di database server;
- firewall esterno;
- collegamento verso internet fino a un max di 1Gbit;
- moodle data fuori dallo spazio web, PHP setting per Moodle, aggiornamento proattivo di Moodle alla weekly build (con cadenza di norma settimanale), monitoraggio ed installazione security fix, profile security enforced e captcha per self registration, cron da linea di comando, antivirus Clam installato ed interfacciato con Moodle. Il servizio include tutte le componenti previste dalla distribuzione core di Moodle. Qualsiasi componente aggiuntivo non incluso nella distribuzione core per essere utilizzato deve prevedere una attività di analisi di sicurezza e compatibilità, oggetto di servizi separati.
- 5 ore di consulenza alla conduzione: la consulenza spazia su tutte le tematiche connesse all'utilizzo tecnico-didattico di Moodle, come assessment, strategie di amministrazione, affiancamento per la conduzione dell'ambiente, strategie formative per l'erogazione di corsi. In linea generale, esso permette di avere una consulenza sulla gestione e conduzione del vostro ambiente Moodle;
- backup notturno con backup agent;
- support ticket system per l'amministratore: standard, business hours;
- firewall su sistema separato;
- log rotation settimanale, log retention 7 versioni;
- spazio database: nessun limite di spazio;
- spazio per i file: 15 GB;
- traffico mensile: illimitato;
- utenti attivi: fino a 500 Per utenti attivi si intende il nu-

- mero di utenti che si sono autenticati almeno una volta nel periodo di validità del contratto (annuale);
- service availability: 98,5% (su base annuale);

2.4.3 Valutazione del corso: questionari e attività di peer assessment

La valutazione del corso dovrà avvenire in tre modalità distinte:

- 1) attraverso test sui contenuti del corso;
- 2) attraverso un questionario di gradimento, incentrato sulla qualità dei contenuti, dei formatori, dell'organizzazione, dell'utilità e delle ricadute del corso sulla propria professione;
- 3) attraverso attività *peer assessment* (Baldassarre, 2011; Limone, 2012), che si pone l'obiettivo di sviluppare capacità di pensiero critico, connessioni tra gli apprendimenti e la vita professionale, integrazione tra studio individuale, lavoro in gruppo e la creazione di apprendimenti trasferibili (Muirhead, 2002). Tali attività svolgono una importante funzione riflessiva sull'oggetto e sul percorso della formazione. Esse sono, inoltre, basate sull'assunzione di responsabilità e autonomia dei formandi, che condividono i criteri stessi con cui sono valutati: «gli studenti possono negoziare il contenuto di un compito [...] e questa facoltà incrementa la motivazione interna ad apprendere [...]. La condivisione dei criteri e delle proprietà di un compito o di un esercizio sono processi utili per rafforzare l'autenticità di una valutazione, necessaria per realizzare processi di apprendimento ancorati sui bisogni degli allievi e sulle esigenze professionali, oltre che per monitorare e riflettere sui progressi fatti» (Limone, 2012, p. 4).

Attività e-learning di peer assessment funzionali alla valutazione del corso	
Workshop	<p>attività di <i>peer assessment</i>. Il docente predispone un compito che prevede la creazione da parte dei corsisti di un documento (che può essere un testo o altri tipi di contenuto). L'attività può essere organizzata sia singolarmente che in modo collaborativo. I contenuti prodotti vengono valutati attraverso una griglia di valutazione definita dal docente. Lo strumento supporta diversi tipi di griglie di valutazione e tutte consentono una valutazione <i>multi-criteria</i>. La griglia di valutazione può essere testata dal corsista, con il supporto del docente, grazie allo strumento di <i>example submissions</i> che consente al docente di caricare dei documenti d'esempio da far valutare al corsista. Per facilitare il <i>peer-assessment</i>, lo strumento integra un sistema di coordinamento e gestione della distribuzione tra i corsisti dei compiti da valutare. I corsisti ricevono due valutazioni per una singola attività: una per il prodotto inviato e una per la valutazione fornita ai colleghi</p>
Jigsaw	<p>il metodo⁷ prevede una progettazione rigorosa dei lavori di gruppo e risulta particolarmente ideale nelle applicazioni alla formazione erogata in modalità <i>blended</i>. Esso consiste in una conduzione del lavoro di gruppo basato sulla specializzazione del compito: ogni formando ha un compito che contribuisce al raggiungimento dell'obiettivo del gruppo; il compito di apprendimento (come può essere ad esempio una lezione nel contesto di classe) viene suddiviso e ad ogni formando viene assegnata una parte, su cui lavorare indipendentemente dagli altri. Ogni membro del gruppo diviene esperto di una parte del compito ed ha la responsabilità di insegnare le informazioni apprese agli altri componenti del gruppo. La competenza del gruppo sarà infine accertata valutando tutti i membri del gruppo sull'argomento assegnato (Aronson et al., 1978).</p> <p>Nel corso EDUEVAL il Jigsaw potrà essere utilizzato nello svolgimento di un compito come la simulazione di costruzione di una rubrica o portfolio o audit, assegnando ai diversi corsisti una porzione del compito.</p>

7 Per approfondire il metodo del Jigsaw, vedi: <<https://www.jigsaw.org>>

Conclusioni di Loredana Perla

Assieme al volume *EDUEVAL Curriculum – vol. 1*, rivolto ad un pubblico esteso, il quale descrive la struttura curricolare del corso EDUEVAL per la formazione per valutatori degli staff che operano nel campo dell'educazione degli adulti, e al volume *EDUEVAL Manuale – vol. 3*, rivolto ai formandi del corso EDUEVAL, ossia ai professionisti che operano all'interno del campo dell'educazione degli adulti come valutatori dello staff, il documento *EDUEVAL Guida – vol. 2*, è rivolto ai formatori del corso EDUEVAL e rappresenta parte dei prodotti finali del progetto *EDUEVAL – Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff*.

Per approfondimenti, si veda <http://www.edueval.eu>.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Éds.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*. Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia* (tr. it.). Brescia: La Scuola.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, Massachusetts – London, England: Harvard University Press.
- Baldassarre, M. (2011). *E-learning, integrazione aula-rete e criteri pedagogici per la didattica universitaria on-line*. In I. Loiodice (Ed.) *Università, qualità didattica e lifelong learning*. Roma: Carocci.
- Bezzi, C. (2006). *Valutazione in azione. Lezioni apprese da casi concreti*. Milano: FrancoAngeli
- Bezzi, C. (2013). *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: FrancoAngeli.
- Biémar, S., Dejean, K. & Donnay, J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, 58, 71-84.
- Biffi, E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Brookfield, S.D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita* (tr. it.). Roma-Bari: Laterza.
- Buzan, T. (2006). *Come realizzare le mappe mentali*. Milano: Frassinelli.

- Buzan, B. & Buzan, T. (2003). *Mappe mentali*. Milano: NLP Italy.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experiences and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, C.H. (1958). *Brainstorming. How to Create Successful Ideas*. New York: Doubleday & Company.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2007). *Il mentore*. Milano: FrancoAngeli.
- Day, C. (1996). *The role of higher education in the professional development of teacher: threat or challenge?* In D., van Veen & W., Veugelers (Eds.). *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding* (32-51). Apeldoorn: Garant.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche “avec” et plutôt que “sur” les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Dewey, J. (1938). *Logic. Theory of Inquiry*. In J.A. Boydston (Ed.) (1986). *The Later Works of John Dewey 1925-1953. Vol. 12*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Maria F., Lavanco G., Montesarchio G. & Varveri L. (2003). *Colloquio di gruppo: istruzioni per l'uso*. In G. Montesarchio (Ed.). *Quattro crediti di colloquio*. Milano: FrancoAngeli.
- Diehl, M. & Stroebe, W. (1987). Productivity loss in brainstorming groups: Toward the solution of a riddle. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 497-509.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2000). Identità e sviluppo professionali. *Pedagogia e Vita*, 2, 41-60.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Fabbi, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.

- Fabbri, L., Striano, M. & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Gallagher, S. (2013). *Brainstorming: Views and Interviews on the Mind*. UK Imprint academic: Exeter.
- Garrison, R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Garrison, D.R. & Vaughan, N.D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Graham, C.R. (2004). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In C.J. Bonk, C.R. Graham, *Handbook of blended learning. Global Perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Habboub, E., Lenoir, Y. & Tardif, M. (2008). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique: un essai de synthèse des travaux francophones*. In Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (pp. 21-52). Toulouse: Éditions Octarès.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking Theory and Practice*. London: LEA.
- Laici, C. (2007). *Nuovi ambienti di apprendimento per l'e-learning*. Perugia: Morlacchi.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative work. *Educational Leadership*, 44(1), 4-8.
- Limone, P. (2012). *Valutare l'apprendimento on-line: Esperienze di formazione continua dopo la laurea*. Bari: Progedit.
- Liotard, J.F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Jackson, R.R. (2009). *Never work harder than your students & other principles of great teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.

- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sè*. Milano: Bruno Mondadori.
- Muirhead, B. (2002). Relevant assessment strategies for online colleges & universities, *USDLA Journal*, 16(1), retrieved from: http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article04.html.
- Novak, J.D. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Novak, J.D. & Gowin, B. (1995). *Imparando a imparare*. Torino: SEI.
- Parmigiani, D. (2012). Dispositivi, ambienti, artefatti (pp. 185-200). in P.C, Rivoltella & P. Rossi. *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: LaScuola.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17;
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In P., Pastré & L., Lenoir, *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse: la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2012a). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (2012b). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud, Ph. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- Quagliata, A. (2008). *Competenze per lo sviluppo delle risorse umane. Esperienze di formazione blended*. Roma: Armando.
- Rich, J.R. (2003). *Brain storm. Tap into your creativity to generate awesome ideas and remarkable results*. Franklin Lakes, NJ: Career Press.

- Riva, M.G. (2007). *La scrittura dei 'casi pedagogici' come pratica della ricerca formativa*. In D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (409-423). Milano: Edizioni Unicopli.
- Rivoltella P.C. (2006). *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.
- Rossi, P.G. & Toppano, E. (2009). *Progettare nella società della formazione*. Roma: Carocci.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1987). *Educating Reflective Practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Sutton, R.I. & Hargadon, A.H. (1996). Brainstorming groups in context: Effectiveness in a product design firm. *Administrative Science Quarterly*, 41, 685–718.
- Vinci, V. (2012). *Scrivere mappe didattiche*. In L., Perla (Ed.). *Scritture professionali. Metodi per la formazione* (120-148). Bari: Progedit.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Mind and Society*, 79-91.
- Yin, R. (1994a). *Application of case study research*. Second edition. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (1994b). *Case study research. Design and Method*. Thousands Oaks, CA: Sage.

EDUEVAL Guida è il secondo di tre volumi, realizzati a partire dai risultati del progetto *EDUEVAL - Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff* (<http://www.edueval.eu>). I tre volumi comprendono: *EDUEVAL Curriculum (vol. 1)*; *EDUEVAL Guida (vol. 2)*; *EDUEVAL Manuale (vol. 3)*. Nello specifico, the *EDUEVAL Guida* vuole fornire le linee guida per la progettazione e implementazione della proposta formativa esposta nel *EDUEVAL Curriculum (vol. 1)* destinato alla formazione dei valutatori degli staff che operano nel campo dell'educazione degli adulti.

Il volume è frutto del lavoro condiviso delle sei università partecipanti al Progetto EDUEVAL: Università degli Studi di Milano-Bicocca (Coordinatore); Rezekne Agustskola – Rezekne Academy of Technologies, Lettonia; WSP – Janusz Korczak Pedagogical University in Warsaw, Polonia; TEI of Crete – School of Health & Social Welfare, Grecia; Università degli Studi Aldo Moro di Bari.