

MODULO 4. VALUTAZIONE E PREVENZIONE DELL'ABBANDONO SCOLASTICO

Introduzione

La valutazione è un elemento dinamico di ogni processo educativo. inizia prima di qualunque attività di insegnamento e apprendimento, si sviluppa e continua fino alla fine dell'attività stessa. Nel caso di prevenzione dell'abbandono scolastico la valutazione è fortemente correlata alla valutazione dei bisogni degli studenti prima che inizi il loro impegno nell'attività di apprendimento con lo scopo di identificare in tempo utile le loro stesse difficoltà nell'apprendere. Attraverso la valutazione gli insegnanti possono identificare le difficoltà e segnalare quale tipo di intervento, da parte loro e da parte dell'ambiente scolastico, sia più appropriato per ciascun alunno al fine di evitare l'abbandono scolastico. Gli insegnanti devono avere familiarità con il significato moderno di valutazione, con i suoi tipi, forme, modelli, tecniche, strumenti per imparare ad usarli efficientemente nelle classi per realizzare, tra gli altri scopi educativi, anche la prevenzione della dispersione.

In questo modulo si è cercato di offrire un approccio sia pratico che teorico alla valutazione educativa.

Il primo capitolo presenta e analizza il significato del termine valutazione, i suoi vari aspetti e la sua necessità nella realtà educativa moderna. Nel secondo capitolo sono presentati alcuni tipi di valutazione e nel terzo ne sono descritte le forme. Il quarto capitolo tratta i principali metodi di valutazione e nel quinto sono analizzati gli aspetti da valutare. Nel sesto sono descritte le tecniche di valutazione e nel settimo si cerca di fare un'analisi del significato e dei contenuti della valutazione metacognitiva. L'ottavo capitolo conclude il modulo con un'analisi del significato delle competenze che sono necessarie per il successo di qualsiasi attività educativa.

CAPITOLO 1. CHIARIMENTI SEMANTICI

1. Definizione del significato del termine "valutazione"
2. Tipi di valutazione
3. Perché la valutazione è necessaria

1. Definizione del significato del termine "valutazione"

La *valutazione*, come parte della disciplina dell'educazione, solo di recente ha iniziato a trovare una collocazione nella bibliografia dell'educazione, poiché, come termine era stato strettamente correlato sia all'orientamento e alla disciplina che al controllo e all'imposizione di sanzioni a studenti e insegnanti.

Non c'è accordo tra gli studiosi per quel che riguarda l'essenza e il contenuto del termine *valutazione*. Ciò è naturale per qualunque termine nuovo, specialmente se tale termine si riferisce ad una nuova area scientifica. Secondo il parere di Sanders (1987), che è stato adottato da Webster & Stufflebeam (1978), la *valutazione* è la definizione del valore di una cosa, persona o situazione.

Guba (1969) cita tre linee comuni nel contenuto delle definizioni di *valutazione* che si trovano nella bibliografia di rilievo: a) la misurazione, b) la coerenza tra obiettivi e pratiche, c) il giudizio scientifico. Suchman (1967) fa riferimento ad una distinzione tra i concetti di *valutazione* e *ricerca valutativa*. Sostiene che la *valutazione* è il processo di giudizio riferito a un prodotto, ad una procedura o ad un programma, un processo che non richiede necessariamente, come prerequisito, l'uso di procedure sistematiche o inferenze di tale giudizio. La *ricerca valutativa* presuppone l'uso di metodi e tecniche di ricerca scientifica che tendano alla valutazione di persone, situazioni o procedure.

Secondo Stufflebeam e altri (1971) la *valutazione* è la procedura di raccolta e (fornitura) offerta di informazioni intesa a rendere più facile la selezione di soluzioni alternative (Dimitropoulos, 1999).

Per Galloway (1975) "*valutazione è un termine molto ampio, che si riferisce ad una procedura continua tramite la quale si raccolgono informazioni, si dà loro un valore (appreciation) e si prendono decisioni*" L'*appreciation*", il dare un prezzo, si riferisce alla stima del valore di una cosa o di una procedura e sostituisce il termine *measuring*, misurazione, che non rende pienamente le dimensioni psicologiche e mentali della procedura che descrive. Un'importanza speciale in questa differenziazione viene acquisita

grazie alla qualità della *measure*, distinta da *appreciation*, *measure* (misura) è usata come unità di valutazione. (Dimitropoulos, 1999: 25).

I termini "examination", esame, e "marking", dare un voto (Ndt. di solito in test chiusi), si riferiscono alla valutazione della prestazione scolastica di chi apprende e all'espressione dei risultati secondo uno specifico valore numerico (Dimitropoulos, op. cit.)

Il *measuring*, misurazione, è la procedura secondo la quale la dimensione o l'ammontare è determinato in rapporto ad una qualche unità di misura predeterminata. Più precisamente, è la designazione quantitativa sistematica di proprietà o caratteristiche di un soggetto o di un individuo. Secondo Dimitropoulos, (1999) il *measuring*, misurazione, si riferisce ad una designazione sistematica di risultati o caratteristiche tramite l'uso di un qualche tipo di misura di valutazione (Ndt. Il testo usa per valutazione il termine *assessment*, il cui uso è più legato, anche se non sempre, ad una valutazione numerica). Guba e Lincoln (1989) affermano che la *valutazione* era in larga misura basata sul *measuring*, misurazione e, in alcuni casi, identificata con la misurazione stessa. Ciò è dovuto al carattere scientifico delle procedure di misurazione.

Per le necessità e caratteristiche di questo lavoro, consideriamo il termine *valutazione* come quello dal significato più ampio tra termini di significato comparabile (*appraisal*, valutare punti di forza e debolezza., *measuring*, misurazione, *marking*, correggere, dare voti), cioè come un termine "ombrello" che li copre tutti. In altre parole, con il termine *valutazione* noi intendiamo "la procedura che vuole determinare nel modo più sistematico, valido, affidabile e oggettivo possibile le modalità di funzionamento e il risultato di un'attività disciplinare ed educativa, per quel che si riferisce ai suoi obiettivi, ma anche seguendo un metodo specifico" (Constantinou, 2004:15).

In relazione a quanto sopra, è chiaro che una procedura di *valutazione* si potrà definire pienamente compiuta solo nelle seguenti condizioni a) i suoi obiettivi generali e specifici sono determinati, b) i soggetti della valutazione sono determinati, c) l'entità che intraprenderà la sua realizzazione è determinata, d) le condizioni in cui ha luogo tale valutazione sono definite, e e) gli strumenti che saranno usati nella sua realizzazione sono definiti.

2. Tipi di valutazione

Worthen & Sanders (1987) distinguono tra valutazione *formale* e *informale*.

E' *informale* la valutazione fatta da tutti su base quotidiana e per una varietà di ragioni e di circostanze. Le circostanze sono collegate ai bisogni e alle attività quotidiane degli individui; tali valutazioni sono di regola non intenzionali e soggettive.

La valutazione *formale* è intenzionale, consapevole e fatta da persone specializzate nella sua realizzazione. E' eseguita in modo organizzato e sistematico con l'uso di specifiche tecniche e strumenti, come per esempio i questionari, le interviste, le griglie di osservazione (Dimitropoulos, 1999).

3. Perché la valutazione è necessaria

Negli ultimi anni, a livello europeo, si è mostrato un grande interesse allo sviluppo e alla realizzazione delle procedure di valutazione per due ragioni fondamentali. In primo luogo si è constatata la necessità di valutazione di misure che riguardano le istituzioni, le attività, i programmi, le persone, i gruppi. In secondo luogo c'è una pressione diretta e indiretta sentita da agenzie private e pubbliche (come l'UNESCO, l'OCSE) che finanziano attività e progetti educativi e sono interessate alla migliore utilizzazione delle risorse che mettono a disposizione (risorse umane e finanziarie).

La necessità di procedure di valutazione nel campo educativo è riconducibile a tre livelli: il *finanziario*, lo *psicopedagogico* e il *pratico* (Dimitropoulos, 1999, 33).

A livello *finanziario* il problema sorge per la scarsità delle risorse e degli strumenti. L'educazione assorbe enormi fondi che devono essere investiti in modo razionale. Quindi si cerca in ogni modo di garantire che ogni investimento in campo educativo dia i migliori risultati possibili. L'analisi *costi/benefici* costituisce un metodo di valutazione che tende a garantire l'efficacia di cui sopra (Dimitropoulos, 1999, 34)

L'analisi *costi/benefici* è una tecnica per cui il costo e il beneficio di qualunque investimento educativo vengono correlati; è uno strumento fondamentale che viene usato nel valutare i progetti educativi (Monk, 1990, Thomas, 1990). L'obiettivo per cui si esegue tale analisi è l'offerta di informazioni affidabili a quanti programmano l'educazione stessa in riferimento al rapporto costi/benefici dei vari progetti educativi, rapporto che può essere utilizzato in ogni procedura di importante valutazione della qualità delle opzioni di investimento che i politici devono esaminare (Karatzia- Stavlioti & Lambropoulos, 2006:137).

I risultati dell'analisi costi/benefici costituiscono un elemento importante di qualunque politica educativa. In particolare l'analisi dell'indicatore dell'efficacia dei costi sta sempre più diventando uno strumento utile e vantaggioso nel disegnare qualunque politica educativa, dato che, grazie a calcoli pertinenti è facile stimare e capire il ritorno di un investimento e paragonarlo con quello di uno diverso (Karatzia- Stavlioti & Lambropoulos, 2006, op. cit).

A livello *psicopedagogico* la necessità della valutazione sta nell'idea di capire e promuovere il processo di apprendimento. La dimensione della valutazione è direttamente collegata all'uso di un efficace metodo di insegnamento e alla salvaguardia dei modi che, da una parte, promuovono l'apprendimento e, dall'altra, riducono lo spreco di tempo, denaro e fatica. In questo schema è dato per scontato un più semplice adeguamento degli studenti all'ambiente educativo, come anche un più semplice adeguamento dell'ambiente alle necessità e alle caratteristiche di singoli studenti (Dimitropoulos, 1999, 35).

A livello *pratico/amministrativo* la necessità sta nella gestione di problemi pratici, amministrativi, educativi o altri come il giudizio e la selezione del personale, la promozione o selezione di chi apprende, dei progetti educativi e degli incarichi nella gerarchia scolastica. Indipendentemente dai fattori che hanno fatto nascere la tendenza a valutazioni sistematiche e che ora spingono verso una più completa, sistematica organizzazione della valutazione stessa, sta di fatto che stiamo attraversando un periodo di euforia valutativa che prevedibilmente si intensificherà nel giro di pochi anni.

Senza dubbio stiamo attraversando un periodo di sistematizzazione della valutazione dal momento che sia le nazioni in via di sviluppo che quelle già sviluppate si stanno impegnando in valutazioni complessive dei loro sistemi educativi con lo scopo di ottenere una distribuzione più razionale delle risorse umane e finanziarie.

Siti sull'argomento:

<http://web.auth.gr/virtualschool/1.3/TheoryResearch/CongressSolomon.html>

<http://users.thess.sch.gr/salnk/arthra/arthra36.htm>

CAPITOLO 2. TIPI DI VALUTAZIONE

- 1. Valutazione descrittiva**
- 2. Valutazione che usa formule standardizzate**
- 3. Valutazione con scale numeriche .**

1. Valutazione descrittiva

In questo tipo di valutazione ci si riferisce allo studente (Ndt. Il testo usa in tutto il modulo la dizione più generica di “chi apprende”) nella sua globalità. Gli studenti non sono descritti solo sulla base dei loro risultati nelle lezioni esaminate, ma anche per i loro caratteri, le loro individualità, la classe sociale delle loro comunità, i loro giochi, le loro attività e, in generale, per l'espressione delle loro personalità.

La descrizione inizia con gli aspetti positivi della personalità dello studente e procede gradualmente con quelli che indicano ritardi o serie debolezze. Affinché una simile descrizione possa dirsi completa, dovrebbe essere molto dettagliata. Non è sufficiente dire che lo studente è bravo in una qualunque materia X, ma si dovrebbero riferire i risultati in ogni aspetto della materia specifica (per esempio lingua scritta, lingua orale, ecc.). Nello schema della valutazione descrittiva viene valutato non solo il sapere ma anche le competenze acquisite grazie al coinvolgimento nella materia specifica, e inoltre gli atteggiamenti e i comportamenti adottati dallo studente in relazione alla materia in questione.

Questo tipo di valutazione offre un'immagine forte dei progressi dello studente, insieme a giudizi valutativi e preziose osservazioni educative. E' ovvio che l'utilità di questa forma di valutazione è importante. La sua realizzazione è difficile poiché richiede una conoscenza speciale, molto tempo e, quando non si usa una scala predeterminata, ha in sé il rischio della soggettività. Nonostante le difficoltà oggettive che la sua realizzazione comporta, questo tipo di valutazione è, forse, una tra i tipi migliori di valutazione (Frangoulis, 2008).

2. Valutazione che usa formule standardizzate

Questo tipo di valutazione è simile alla valutazione naturale, cioè quel tipo di valutazione che ha luogo ogni giorno nella nostra vita, nelle relazioni con le persone. E' specifica e esauriente. Il punto debole di questo tipo di valutazione è che in pochissime parole in realtà sono inclusi molti e vari pensieri. Così, la caratterizzazione data da una sola parola rischia di essere oscura o ambigua. Per esempio l'aggettivo “buono” è diversamente interpretato da ogni studente o insegnante.

Perché questo tipo di valutazione sia efficace deve essere continua e definita in modo sistematico. In una valutazione che usa definizioni standardizzate, devono essere segnati i punti positivi dello studente come pure quelli negativi e devono essere proposte le modalità di recupero. In questo caso l'ansietà dello studente è mitigata e la valutazione acquista essenza e contenuto (Frangoulis, 2008).

3. Valutazione con scale numeriche .

Riguarda il tipo di valutazioni per le quali si usa una scala numerica specifica, di solito da uno a dieci, da uno a venti o anche a cento. In questo tipo di valutazioni, il risultato della valutazione è espresso con un numero che da solo è usato come indicatore dei risultati ottenuti da uno studente in una materia specifica. Con scale più ampie si potrebbe pensare che si possano ottenere valutazioni più accurate (Frangoulis, 2008).

La ricerca in realtà ha mostrato che esistono maggiori possibilità di errore quando si usano scale più ampie. D'altra parte, nei casi in cui vengono usate scale più ridotte, l'eventuale errore acquista una dimensione maggiore perché con queste scale sono classificati ugualmente studenti con apprendimenti molto diversi.

Valutare per mezzo di una scala numerica offre l'impressione che si tratti di cosa facile e che mostri in modo accurato e esplicito il livello di apprendimento dello studente. In realtà, comunque, questa opinione non ha validità perché la valutazione per mezzo di una scala numerica rappresenta l'espressione di un “assessment” (giudizio quantificato) correlato alla ampiezza della scala numerica coinvolta e manca di quegli elementi qualitativi – descrittivi che possono essere espressi accuratamente e esplicitamente nello schema di valutazione di una scala descrittiva.

Siti sull'argomento

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos1/e1%20172-186.doc>

<http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/commonpressdos/PR062EL.p>

CAPITOLO 3. FORME DI VALUTAZIONE

- 1. Iniziale o diagnostica**
- 2. Valutazione intermedia o formativa**
- 3. Valutazione sommativa o finale**
- 4. Valutazione interna e esterna**

1. Iniziale o diagnostica

Questa forma di valutazione viene eseguita prima che inizi qualunque progetto educativo o unità didattica per stabilire i termini e le condizioni che possono influire positivamente o negativamente sulla realizzazione degli obiettivi educativi, e quindi determinare necessità e priorità. Questo tipo di valutazione include prevalentemente procedure che contribuiscono a definire lo standard di conoscenze dello studente, le sue competenze e il suo approccio in modo che l'argomento, il contenuto e il ritmo possano essere adattati di conseguenza (Mavrogiorgos, 2006: 278).

È consigliabile fare una valutazione diagnostica anche all'inizio di ogni unità didattica o ora di lezione. Questo tipo di valutazione può essere fatto dall'insegnante dando agli studenti un test sulle conoscenze o abilità o per mezzo di un'ampia discussione con gli studenti, che permetta di scoprire che cosa sanno in relazione all'argomento specifico che sarà trattato. Tale tipo di valutazione aiuterà l'insegnante ad organizzare meglio l'argomento, distribuire il tempo disponibile in modo corretto, adottare tecniche di insegnamento adeguate e corrispondenti strumenti di controllo, che saranno funzionalmente collegati all'argomento e agli obiettivi del suo lavoro di insegnante.

2. Valutazione intermedia o formativa

Con il termine di valutazione intermedia o formativa intendiamo il tipo di valutazione che ha luogo durante lo svolgimento di un progetto o un'unità didattica ed ha lo scopo di migliorare le operazioni interne e i risultati attesi di quel progetto, di quella unità didattica (Karalis, 1999:128)..

Grazie alla valutazione formativa ci si aspetta di ottenere un feedback per gli insegnanti coinvolti nell'esecuzione del progetto o dell'unità didattica, con le informazioni che sono necessarie in ogni azione correttiva per migliorare l'esecuzione del lavoro. La valutazione formativa è caratterizzata da:

- Identificazione di ogni divergenza in relazione al disegno iniziale del progetto e alla formulazione di proposte per il raggiungimento degli obiettivi iniziali
- Identificazione di possibili soluzioni alternative a quelle che sono state seguite e che si sono rivelate inadeguate
- Dialogo continuo tra insegnante/i e partecipanti al progetto o alla unità didattica.

Nel caso in cui si trovino divergenze le scelte iniziali vengono valutate di nuovo e si creano le giuste condizioni per il miglioramento di quei punti per i quali la procedura di valutazione ha evidenziato l'esistenza di problemi (Mavrogiorgos, 2006: 279).

3. Valutazione sommativa o finale

Con il termine sommativa o finale noi indichiamo quella valutazione che viene fatta alla fine di ogni progetto educativo o unità didattica e ha lo scopo di trarre conclusioni e documentare la situazione di fatto in relazione al valore del programma o dell'unità didattica in questione. La valutazione sommativa è caratterizzata da:

- La formulazione di conclusioni finali in relazione ai risultati del progetto o unità didattica
- La formulazione di giudizi in relazione al raggiungimento degli obiettivi del progetto e l'identificazione dei fattori che hanno contribuito alla configurazione del prodotto finale
- Paragone della qualità dell'esecuzione e dei risultati del progetto o dell'unità didattica in questione con un altro progetto importante, che viene considerato come standard di riferimento. (Karalis, 1999:129).

La valutazione finale non si presta tanto ad un feedback degli studenti quanto al lavoro educativo che sarà la base di un riesame dei metodi di approccio con lo scopo di un loro miglioramento. In questo caso una "valutazione sommativa" diventa "valutazione formativa" per future azioni. Sono indicatori importanti in questi casi:

- Le opinioni e i giudizi degli studenti circa l'adeguatezza dei metodi adottati, nonché delle tecniche, dei mezzi, del tipo di ambiente di comunicazione e collaborazione e dell'organizzazione

- Il livello e il grado di trasferibilità nel mondo reale in situazioni simili di quanto gli studenti hanno appreso (Mavrogiorgos, 2006: 279).

4. Valutazione interna e esterna

Una distinzione secondaria dei tipi di valutazione è quella che si basa sulla posizione che ha l'attore della valutazione. Quando chi valuta proviene dall'organizzazione che esegue il progetto o è collegato ad essa, la valutazione prodotta è individuata come interna, mentre quando chi valuta non viene dall'organizzazione che esegue il progetto o non è collegato ad essa, la valutazione prodotta viene considerata come esterna (Karalis, 1999:133).

Nel caso di *valutazione interna* chi valuta:

- Conosce l'ambiente educativo nel quale il progetto è eseguito come anche le sue specifiche caratteristiche.
- Può facilmente raccogliere informazioni sul metodo e la procedura usata nell'esecuzione del progetto
- È più interessato allo sviluppo dell'ambiente educativo all'interno del quale il progetto è stato eseguito e di conseguenza è più interessato all'evoluzione e allo sviluppo del progetto
- È nella posizione, a programma completato, in cui può applicare le conclusioni della valutazione ad un nuovo programma per migliorarlo

Nel caso di una *valutazione esterna* il valutatore.

- Non dipende dall'ambiente educativo dove cerca di fare la valutazione, né è in alcun modo collegato al personale del progetto
- Non è legato ai risultati della valutazione o all'evoluzione del progetto

Essendo estraneo all'agenzia educativa ma all'interno dello schema con cui cerca di eseguire la procedura di valutazione, è nella posizione che gli permette di rappresentare un'opinione che coglie meglio tutti gli aspetti del progetto da valutare.

Siti sull'argomento:

<http://www.ekadeve.gr/documents/axiologisi.doc>

http://www.ecedu.upatras.gr/didinfo/eishghseis_DIDINFO08/DIDINFO08_373_381.pdf

CAPITOLO 4. MODELLI DI VALUTAZIONE

Nota introduttiva

1. Valutazione reciproca
2. Valutazione “a quattro livelli”
3. Il modello di valutazione CIPP

Nota introduttiva

Il termine modello di valutazione definisce un approccio integrato alla valutazione di ogni progetto, che, indipendentemente dallo schema teorico, include proposte che riguardano gli scopi e i singoli obiettivi della valutazione, la sua sfera di esecuzione, il valore e l'uso dei risultati, i ruoli di chi valuta e i ruoli di quanti partecipano al progetto, i metodi e le tecniche di ricerca, e infine gli scopi e gli assi della valutazione (Karalis, 1999:135).

Sebbene certi modelli di valutazione siano più compatibili con certi tipi di valutazione o perfino con certi metodi e tecniche di ricerca, la scelta di un modello di valutazione dipende in larga misura da:

- Lo scopo e gli obiettivi della valutazione
- Le caratteristiche del progetto da valutare (tipo di progetto, caratteristiche degli studenti)
- La struttura istituzionale e le specificità in atto per eseguire la procedura di valutazione

1. Valutazione reciproca

Nel proporre il modello di valutazione reciproca, Robert Stake mirava ad allargare il numero dei fattori da inserire nelle procedure di valutazione e di gestione all'interno di un progetto educativo. Questo tipo di valutazione, che è basata sulla reciprocità, ha le seguenti caratteristiche:

- Promuove la rinegoziazione del progetto in questione, durante il suo svolgimento e sulla base dei problemi che emergono
- È focalizzata più sulle azioni del progetto che sul suo disegno iniziale
- Risponde alle richieste dei partecipanti di aggiornamento delle informazioni in relazione allo svolgimento del progetto
- Considera il “successo” o il “fallimento” di un progetto come significati relativi che vengono definiti sulla base dei sistemi di valore che sono stati fissati nei rapporti dei giudizi finali (Dimitropoulos, 1999).

Il modello è analizzato su tre livelli:

La situazione esistente: a questo livello ci riferiamo alla situazione come era all'inizio dell'intervento educativo. Per definire questa situazione analizziamo le caratteristiche degli studenti (conoscenze, competenze, aspettative, comportamenti), degli insegnanti e di quanti erano direttamente o indirettamente coinvolti nel processo educativo.

Intervento: a questo livello, l'intervento educativo è descritto con speciale attenzione all'interazione tra i vari fattori presenti nel progetto.

Risultati: a questo livello descriviamo i risultati che emergono dall'esecuzione del progetto e, soprattutto, i risultati che si riferiscono agli studenti (le conoscenze che acquisiscono, le competenze che sviluppano e i comportamenti che adottano)

Nel progettare ed eseguire ogni progetto educativo o unità didattica basata sul modello di valutazione reciproca, chi valuta:

- Cerca la partecipazione più vasta possibile di quanti sono coinvolti nel progetto, fornendo loro informazioni nel corso del suo svolgimento
- Incoraggia i partecipanti ad esprimere i loro giudizi circa il miglioramento del progetto e del processo di apprendimento
- Analizza la relazione: situazione esistente → intervento → risultati con l'intento di individuare i punti cruciali per lo sviluppo del progetto
- Formula giudizi finali, prendendo in considerazione i vari criteri definiti dai partecipanti al progetto (Karalis, 1999:138).

2. Valutazione “a quattro livelli”

Il modello di valutazione "a quattro livelli" fu proposto nel 1959 da Donald Kirkpatrick e si riferisce alla valutazione di progetti educativi. I quattro livelli proposti da Kirkpatrick che riguardano i progetti educativi o le unità didattiche sono: 1) il livello di risposta, 2) il livello di apprendimento, 3) il livello del comportamento e 4) il livello dei risultati.

Il livello di risposta riguarda la risposta degli studenti al contenuto e agli obiettivi del progetto e le loro opinioni contrarie sulle funzioni individuali all'interno del progetto. Un'opinione positiva da parte dei partecipanti non significa necessariamente che gli obiettivi del progetto siano stati raggiunti.

Il livello di apprendimento è definito come la misura in cui gli studenti cambiano comportamenti, aumentano il loro sapere e migliorano o sviluppano le loro competenze grazie alla partecipazione al progetto. La valutazione dell'apprendimento richiede la definizione degli obiettivi di ciascun progetto o unità didattica da valutare (Καραλής, 1999:140).

Il livello del comportamento riguarda il cambiamento nel comportamento degli studenti grazie alla partecipazione al programma. I cambiamenti nei comportamenti degli studenti acquistano maggiore importanza se nei due precedenti i livelli di valutazione si ponevano negativamente nei confronti del progetto. Per quanto il comportamento si riveli in uno dei criteri che determinano lo spessore del successo del progetto, la descrizione del clima organizzativo e istituzionale nell'esecuzione del progetto costituisce l'elemento di base a disposizione di chi ha creato il progetto e degli insegnanti durante le fasi di preparazione e realizzazione.

Il livello dei risultati è valutato sulla base di indicatori che si riferiscono al contributo dato dagli studenti agli obiettivi del progetto e riguarda sia la qualità della sua realizzazione che il raggiungimento degli obiettivi. La procedura di valutazione dei risultati ha luogo alla fine del progetto ed registra l'efficacia dello specifico progetto educativo o unità didattica.

Nello schema della valutazione "a quattro livelli", utilizzato per la valutazione di progetti educativi, ci siamo resi conto che la procedura di valutazione era in gran parte determinata dalle necessità dell'agenzia che realizzava il programma in esame, mentre il soggetto che effettuava la valutazione aveva la funzione di consulente piuttosto che quella di fattore di miglioramento o modifica dell'intervento didattico stesso. In questo specifico modello, viene data un'enfasi speciale all'analisi costi/benefici e specialmente all'identificazione del grado in cui sono stati raggiunti gli obiettivi del progetto educativo o dell'unità didattica. Questi elementi hanno reso il modello di valutazione a quattro livelli il più usato nella valutazione di progetti educativi o unità didattiche (Καραλής, 1999:140).

3. Il modello di valutazione CIPP

Il modello di valutazione CIPP è stato proposto per la prima volta nel 1975 da Daniel Stufflebeam e ha costituito la prima proposta esauriente per la valutazione dei progetti educativi. Con varie, singole revisioni e miglioramenti, questo modello è stato usato negli ultimi anni da molte organizzazioni educative ed è divenuto argomento di discussione e interesse nel campo della valutazione di progetti.

L'acronimo CIPP sta per Context, Input, Process, Product (contesto, input, processo, prodotto) e riguarda le seguenti quattro distinte fasi del modello:

Valutazione del contesto: questa fase riguarda la registrazione dei punti di forza e di debolezza di un progetto educativo o unità didattica e la definizione delle azioni che dovrebbero essere messe in atto per il loro miglioramento. Quando si indaga in un ambito più ampio sia l'identificazione della possibile interazione tra il progetto e l'ambiente che l'identificazione delle difficoltà e dei problemi che possono emergere, costituiscono gli obiettivi fondamentali della valutazione del contesto. Un elemento importante è l'esame della risposta che gli obiettivi del progetto danno alle necessità e alle caratteristiche particolari degli studenti (Καραλής, 1999:141).

Valutazione dell'input: questa fase mira alla configurazione di una strategia che sarà seguita durante la realizzazione del progetto o unità didattica. Le singole azioni di questa fase includono la valutazione di strategie diverse, dell'uso creativo di simili pratiche educative di successo e l'individuazione dei limiti imposti dai risultati della precedente fase. Lo scopo di questa fase è la scelta della strategia più adeguata che tenga presente sia le necessità, gli interessi e le specifiche caratteristiche del gruppo di studenti che le limitazioni imposte dalla più vasta sfera organizzativa e sociale (KARALIS, 1999, op.cit.)

Valutazione dei processi si riferisce al follow-up, alla valutazione e alla continua supervisione che tende al raggiungimento degli obiettivi e alla strategia del progetto educativo o dell'unità didattica. Lo scopo della valutazione dei processi è il feedback di quanti partecipano al processo educativo in relazione a a) il grado di realizzazione degli obiettivi del progetto o della unità didattica, come erano stati posti nella precedente fase e b) l'uso effettivo delle risorse disponibili. Il registrare e constatare i problemi che non erano stati previsti nel corso della precedente fase, e individuare le debolezze, che portano ad una realizzazione non adeguata delle singole azioni, costituiscono gli aspetti fondamentali della valutazione dei processi

Valutazione del prodotto: mira alla valutazione dei risultati del progetto o della unità didattica e include la registrazione e l'analisi degli effetti positivi e negativi mostrati durante il processo di realizzazione. Le

decisioni che si riferiscono al proseguimento, miglioramento, estensione o cessazione di un progetto costituiscono la fase finale della valutazione del prodotto.

La valutazione basata sul modello di cui sopra può essere formativa o sommativa. Nel primo caso, viene data enfasi al supporto dei partecipanti nel disegnare il progetto e nella realizzazione delle procedure. Nel secondo caso, l'attenzione si sposta sulla registrazione delle azioni e sulla valutazione dei risultati (Karalis, 1999:142).

Siti sull'argomento:

<http://web.auth.gr/virtuelschool/1.3/TheoryResearch/CongressSolomon.html>

<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/3438>

CAPITOLO 5. ELEMENTI SOGGETTI ALLA VALUTAZIONE

1. Le persone
2. La progettazione e le tecniche di realizzazione
3. I risultati dell'apprendimento

Nota introduttiva

La valutazione di qualsiasi progetto educativo può riferirsi a tutti gli aspetti del processo educativo o solo ad alcuni di essi. Ciò che dobbiamo valutare in un progetto educativo dipende in grande misura dagli obiettivi che daremo al processo di valutazione in combinazione con gli assi che decideremo di valutare in modo più approfondito e completo. Generalmente i fattori fondamentali valutati in un programma educativo o un'unità didattica sono: a) le persone b) la progettazione e le tecniche di esecuzione c) risultati del progetto in termini di apprendimento.

1. Le persone

I più importanti soggetti da valutare in un progetto educativo o unità didattica sono gli insegnanti e gli studenti. Gli insegnanti sono valutati in riferimento a : a) il loro sapere, b) la relazione che hanno sviluppato con i loro studenti e c) il clima di apprendimento che hanno creato durante la realizzazione delle lezioni in esame.

In relazione all'asse del *sapere*, alcuni esempi delle domande che possono essere poste sono:

- L'insegnante conosceva in profondità l'argomento che doveva insegnare?
- Era adeguatamente preparato in relazione all'argomento che doveva insegnare?
- Ha esaminato le necessità educative degli studenti nel corso delle lezioni?
- Sapeva guidare adeguatamente gli studenti verso nuove fonti di sapere per renderli in grado di proseguire nello studio dell'argomento?

In relazione all'asse delle *relazioni* possono essere poste le seguenti domande:

- Ha sviluppato un'adeguata relazione comunicativa e collaborazione con tutto il gruppo degli studenti?
- Ha dato agli studenti la possibilità di esprimere le loro emozioni e i loro pensieri in modo chiaro e preciso?
- Ha capito le necessità e le aspirazioni degli studenti?
- Ha preso in considerazione le specifiche caratteristiche degli studenti nell'apprendere e l'ambiente culturale di provenienza?

In relazione al *clima di apprendimento* si possono porre le seguenti domande:

- Ha fatto uso di tecniche di apprendimento collegate ad esperienze concrete durante il corso delle lezioni per rendere gli studenti il più produttivi possibile?
- Ha messo gli studenti e le loro particolari caratteristiche al centro della procedura educativa?
- Ha usato le tecniche della scoperta per promuovere l'apprendimento?
- Ha promosso il pensiero critico?
- Ha sviluppato un'adeguata relazione comunicativa con tutti gli studenti?

Gli studenti sono valutati in riferimento a : a) il sapere che hanno acquisito, le competenze che hanno sviluppato e i comportamenti che hanno adottato come risultato della loro partecipazione nello specifico argomento da apprendere, b) l'utilizzazione di moderni principi di apprendimento durante il corso delle lezioni, c) il clima comunicativo e le relazioni che hanno sviluppato con i pari durante il corso delle lezioni.

In relazione al *il sapere che hanno acquisito, le competenze che hanno sviluppato e i comportamenti che hanno adottato* si possono porre le seguenti domande:

- Hanno gli studenti acquisito conoscenze negli argomenti che si riferiscono al contenuto dell'unità didattica?
- Hanno sviluppato competenze negli argomenti che si riferiscono al contenuto dell'unità didattica?
- hanno adottato approcci, comportamenti nuovi in riferimento al contenuto dell'unità didattica?

In relazione alla utilizzazione di *moderni principi di apprendimento* nel corso dell'attività di apprendimento, si possono fare le seguenti domande:

- Durante il corso delle lezioni l'apprendimento è stato autonomo o dipendente?
- Hanno fatto gli studenti buono uso e in misura ragguardevole delle loro esperienze nel corso delle lezioni?

- Sono stati gli studenti al centro del processo di apprendimento nel corso dell'attività di apprendimento?
- Sono state seguite le tecniche del trovare-scoprire per apprendere?
- È stato quello degli studenti un ruolo attivo durante il corso il processo di insegnamento?

In relazione al *clima di apprendimento e alle relazioni* che hanno creato tra pari, si possono porre le seguenti domande:

- Hanno sviluppato adeguate relazioni comunicative con tutti i loro pari durante il corso delle lezioni?
- Hanno avuto gli studenti l'occasione di esprimere apertamente le loro emozioni e esperienze?
- Hanno gli studenti espresso senza paura le loro necessità nell'apprendere e le loro aspettative?
- Hanno gli studenti capito le necessità e le aspirazioni dei loro pari?
- Hanno gli studenti fatto buon uso di un attivo scambio di messaggi durante la comunicazione con i loro pari?

2. La progettazione e le tecniche di realizzazione

Oltre alle persone i principali elementi valutati in un progetto di insegnamento o un'unità didattica sono: a) la progettazione, b) le tecniche e i mezzi usati per la loro realizzazione. In relazione alla progettazione viene valutato sia il disegno globale che le singole interrelazioni tematiche. L'insegnante può valutare la progettazione della lezione in tutte le sue fasi (inizio –metà -fine)

Esempi di domande che potrebbero essere sollevate sono:

- Sono stati identificati i bisogni degli studenti?
- Sono stati accuratamente e esplicitamente espressi gli obiettivi educativi della lezione?
- Sono le attività di apprendimento funzionalmente connesse con gli scopi della lezione?
- È il tempo disponibile adeguato al completamento delle attività di apprendimento?

In relazione alle tecniche e mezzi usati per la realizzazione della lezione, ciò che deve essere esaminato è la misura in cui le tecniche e i mezzi educativi hanno attivato gli studenti e stimolato il loro interesse, arricchito le modalità dell'approccio al sapere, hanno facilitato il collegamento tra nuovo sapere e competenze pregresse nella pratica quotidiana.

Esempi di domande che possono essere poste nel valutare le tecniche e i mezzi educativi:

- C'è stato un qualche uso durante il corso della lezione di tecniche educative che hanno stimolato l'interesse degli studenti?
- C'è stato un qualche uso di tecniche educative e mezzi appropriati in base agli obiettivi didattici, al contenuto e alle specifiche caratteristiche degli studenti?
- Sono stati i mezzi educativi connessi in maniera funzionale con i contenuti dell'apprendimento e le specifiche caratteristiche della lezione?

3. Risultati dell'apprendimento

L'efficacia di un progetto o unità didattica è valutata in rapporto con a) la risposta degli studenti al contenuto del processo di apprendimento, b) il sapere e le competenze acquisite dagli studenti come risultato della loro partecipazione al processo c) il comportamento adottato dagli studenti come risultato della loro partecipazione al processo educativo.

In relazione alla risposta degli studenti al contenuto delle tecniche di apprendimento, ciò che deve essere valutato sono le reazioni, impressioni e emozioni degli studenti nei confronti del contenuto e i metodi usati. Inoltre deve anche essere identificato il grado di soddisfazione che gli studenti hanno provato nei confronti dei contenuti delle tecniche di apprendimento.

In relazione al sapere e alle competenze acquisite dagli studenti come risultato della loro partecipazione al processo di apprendimento, i fatti da valutare sono il sapere acquisito, il miglioramento delle abilità e il cambiamento nei comportamenti che ha avuto luogo come risultato della partecipazione al processo. In altre parole ciò che deve essere controllato è il grado di successo nel raggiungimento degli obiettivi che erano stati posti nel corso del processo educativo.

In relazione ai comportamenti degli studenti, la valutazione riguarda il grado di miglioramento o modifica del loro comportamento ottenuto, grazie al loro coinvolgimento, in relazione ai contenuti del processo di apprendimento. Esempi di domande che potrebbero essere fatte in relazione ai risultati dell'apprendimento sono:

- Sono stati soddisfatti gli studenti della loro partecipazione nel processo di apprendimento in questione?
- Hanno acquisito sapere e sviluppato competenze in relazione al contenuto dell'unità didattica?
- C'è un qualche cambiamento nel comportamento degli studenti come risultato della loro partecipazione al processo educativo?

Siti sull'argomento:

<http://web.auth.gr/virtualschool/1.3/TheoryResearch/CongressSolomon.html>

<http://www.aea-europe.net/>

<http://www.reva-education.eu/>

CAPITOLO 6. TECNICHE DI VALUTAZIONE

- 1. Questionari**
- 2. I test diagnostici – le attività educative**
- 3. L'osservazione**
- 4. La registrazione su nastro di un momento educativo**
- 5. La videoregistrazione di un momento educativo**
- 6. Le interviste agli studenti**

1. I questionari

I questionari forniscono informazioni sulla valutazione che riguarda la risposta degli studenti al progetto nel suo insieme. I questionari includono domande di tipo aperto, chiuso o a scala graduata e possono essere compilati prima che inizi il progetto, durante la sua realizzazione e al suo completamento.

Tra le tecniche scolastiche il questionario è considerato quella più frequentemente usata nella valutazione di progetti educativi. Inoltre, è ritenuto un metodo facile e efficiente per raccogliere dati rispetto ad un progetto educativo e alla relativa risposta degli studenti. Le domande possono coprire uno o più assi secondo gli obiettivi a cui mira l'indagine, la durata del progetto e il tempo disponibile per la valutazione (Mavrogiorgos, 2006:291).

2. I test diagnostici – le attività educative

I test diagnostici somministrati durante e alla fine del progetto educativo in esame, sono usati per individuare i progressi nell'apprendimento degli studenti. I test possono essere vari per forma e contenuto e possono includere attività di apprendimento di tipo attivo (per esempio role play, lavoro di gruppo) come materiale di supporto nel determinare la misura in cui gli obiettivi didattici sono stati raggiunti.

Come affermato da Kirkpatrick, la valutazione ottenuta con test diagnostici dà informazioni che non riguardano solo il raggiungimento degli obiettivi del programma, ma anche l'efficacia degli insegnanti, uno strumento che aiuta gli insegnanti stessi a migliorare aspetti della loro pratica didattica. In altre parole, con i test diagnostici viene utilizzato il seguente schema : agisco ⇔ osservo ⇔ rifletto ⇔ rivedo (Kirkpatrick, 1994:42-43).

3. L'osservazione

La tecnica educativa dell'osservazione offre informazioni sullo sviluppo del progetto, il raggiungimento dei suoi obiettivi, il ruolo giocato dall'insegnante, le relazioni degli studenti tra di loro e con l'insegnante che partecipa al progetto. L'osservazione può aver luogo sia in classe che nelle attività di stage. In termini di tempo può aver luogo prima e dopo il training dato agli studenti, specialmente se il suo scopo è la valutazione dei saperi e dei comportamenti acquisiti. Attraverso l'osservazione le divergenze dal disegno iniziale del progetto possono essere identificate e una conseguente azione specifica può essere intrapresa per migliorare il progetto in questione.

Secondo Patton (1990), attraverso l'osservazione diretta, l'osservatore può capire o schema dentro il quale hanno luogo le funzioni e le attività del progetto educativo e può trarre utili conclusioni. L'osservazione, come strumento di raccolta di dati, può anche essere combinata con altri metodi e tecniche per il raggiungimento di risultati affidabili (Karalis, 1999:32).

4. La registrazione su nastro di un momento educativo

La registrazione su nastro aiuta a schedare avvenimenti critici, come anche ad analizzarli e trattarli successivamente. La registrazione può far luce sull'interazione che si sviluppa tra insegnante e studenti durante la realizzazione del progetto. Può anche offrire importanti informazioni su come si concretizza il processo educativo, i metodi e le tecniche seguite, il ruolo giocato dall'insegnante, le relazioni che si sviluppano tra gli studenti. Ascoltando il nastro l'insegnante può identificare gli elementi da rivedere nel processo di insegnamento, scoprire le debolezze o le omissioni e riflettere in modo critico in relazione alle possibilità di un ulteriore miglioramento.

L'ascolto critico di avvenimenti registrati e la loro analisi richiedono un "codice di ascolto e analisi" che garantisca un'analisi mirata e eseguita in modo sistematico. La tecnica di analisi di registrazioni può essere combinata con la tecnica di osservazione (Mavrogiorgos, 2006:290).

5. La videoregistrazione di un momento educativo

I vantaggi della videoregistrazione di momenti educativi sta nel fatto che oltre al suono c'è anche l'immagine che rivela la collocazione degli studenti nella classe, le loro reazioni, i loro movimenti, i cambiamenti di umore, le loro emozioni e la frequenza con cui tali cambiamenti avvengono, il loro linguaggio del corpo. Questa tecnica può essere imbarazzante per i partecipanti, specialmente se non sono consapevoli della sua realizzazione o se non hanno familiarità con questo tipo di procedure. Perciò è necessario che gli studenti siano informati al momento giusto della realizzazione della tecnica in questione e, inoltre, è necessaria una preparazione su come gestire le reazioni emotive. Gli stati d'animo iniziali sgradevoli possono essere trattati in modo soddisfacente se è stato creato prima un clima di collaborazione, mutuo rispetto e fiducia (Mavrogiorgos, 2006:290).

6. Le interviste agli studenti

L'intervista è una tecnica secondo la quale agli intervistati viene richiesto di esprimere liberamente le loro opinioni su temi che si riferiscono al progetto educativo che hanno seguito, come per esempio in relazione ai contenuti, all'organizzazione, il metodo con cui è stato realizzato, le conoscenze che hanno acquisito, le competenze che hanno sviluppato come risultato della loro partecipazione. Nel corso dell'intervista si crea una relazione comunicativa tra chi fa l'intervista e gli studenti (Dimitropoulos, 1999:194).

Secondo un principio standard l'intervista può prendere una delle due seguenti forme: 1) la forma del contatto personale (faccia a faccia), 2) la forma del contatto telefonico.

Il modo in cui è organizzata ed seguita un'intervista può essere: 1) con struttura standardizzata, 2) libera.

Standardizzata, strutturata è l'intervista il cui andamento e contenuto sono prestabiliti e la procedura è basata su un piano esistente di intervista (Dimitropoulos, 1999:195).

L'intervista libera può assumere varie forme: si va dalla libertà di muoversi entro uno schema definito a lasciare all'intervistato una completa libertà di movimenti. Anche un'intervista libera necessita di una preparazione globale dello schema delle domande che devono essere fatte (Dimitropoulos, 1999: op.cit.).

Siti sull'argomento

<http://www.eduref.org/cgi-bin/res.cgi/Evaluation>

http://ec.europa.eu/education/index_en.html

CAPITOLO 7. VALUTAZIONE METACOGNITIVA

1. Chiarimenti semantici
2. Il contenuto della valutazione metacognitiva
3. Requisiti per una efficace realizzazione

1. Chiarimenti semantici

Sia che ci si riferisca alla valutazione di un sistema educativo o alla valutazione di parte di esso oppure anche alla valutazione di un progetto educativo o di una unità didattica, sorge sempre la questione che riguarda la qualità, la correttezza e l'utilità della valutazione in questione. In altre parole, la valutazione stessa diventa oggetto di valutazione (Dimitropoulos, 1999:332).

Non si può prendere per garantito che ogni sistema di valutazione fornito sia correttamente disegnato, né può essere preso per certo che ogni procedura valutativa, per quanto ben programmata, sia correttamente eseguita e che i risultati della valutazione siano giusti in ogni caso. Perciò si impiegano procedure di meta cognizione per essere sicuri che niente di quanto sopra accada,.

Il termine "metacognizione" fu usato per la prima volta da Flavell (1976) e si è affermato, nella bibliografia di rilievo, nel senso di consapevolezza e conoscenza che una persona possiede sia delle procedure mentali che segue, sia della propria abilità a programmare, prevedere, dirigere e valutare i propri pensieri. (Matsangouras, 1997:75).

Lo scopo delle attività di metacognizione, che sono state sviluppate nel quadro del pensiero critico, è di aiutare quanti partecipano ad un'attività educativa a divenire consapevoli del modo in cui pensano quando cercano di eseguire un compito cognitivo, di dare forza alla loro scelta di trattare difficili compiti cognitivi e supportare la fiducia nelle proprie abilità cognitive (Frangoulis, 2003:287-288).

La valutazione metacognitiva appare alla fine di un progetto educativo o unità didattica e dà l'errata impressione che, come procedura, abbia luogo alla fine della attività didattica. Di fatto, le domande inerenti alla valutazione metacognitiva sono poste lungo tutta la realizzazione del progetto e non solo alla sua fine. Così una valutazione continua della procedura di valutazione stessa è garantita, sia che abbia luogo all'inizio, durante o alla fine del programma.

2. Il contenuto della valutazione metacognitiva

Il contenuto della valutazione metacognitiva si riferisce al tipo di conoscenza, competenze e approcci acquisiti dagli studenti come risultato della loro partecipazione a un percorso di apprendimento (Matsangouras, 1997).

La conoscenza in esame riguarda sia le procedure usate dagli individui che il come e il quando possano usarle, sia con lo scopo di analizzare o gestire una difficile situazione che con quello di fissare e concretizzare i loro scopi personali.

Le competenze metacognitive sono distinte in due categorie. Alla prima categoria appartengono le competenze più semplici, come quella dell'auto correzione, mentre alla seconda appartengono quelle più complicate come una guida sistematica del processo mentale nel risolvere problemi (Bruer,1994:280).

I comportamenti sono connessi con il pensiero critico e, perché si esprimano, devono divenire oggetto di insegnamento sistematico. Esempi di simili comportamenti sono la passione per la chiarezza e la precisione, la disponibilità immediata a riesaminare i temi, l'attenzione ai dettagli nell'eseguire un compito, il rispetto e la ricerca di opinioni diverse (Matsangouras, 1997).

3. Requisiti per una efficace realizzazione

La realizzazione valida e affidabile di ogni procedura di valutazione si base sull'uso di soggetti, criteri, tipi di valutazione, approcci, metodi e tecniche predeterminati, inseriti in una specifica procedura. (Dimitropoulos, 1999).

Chi fa la valutazione, per essere sicuro/a di eseguire il suo compito di valutatore in modo metodologicamente corretto, dovrebbe essere capace di rispondere alle seguenti domande:

- La procedura di valutazione è stata correttamente elaborata?
- È stata correttamente incorporata nel progetto e al momento giusto?
- È stata la valutazione eseguita in tutta la durata del progetto?

- Sono stati identificati i giusti soggetti e analizzati nelle loro dimensioni individuali?
- Gli scopi della valutazione sono stati espressi nel giusto modo e al momento giusto?
- I criteri sono stati correttamente usati nel processo valutativo?
- E 'stata seguita la procedura giusta?
- Chi ha messo in atto la procedura era il valutatore giusto per il compito giusto?
- È stato usato il metodo giusto?
- È stata fatta nel modo giusto un'analisi dei dati?
- Il valutatore ha dato le giuste interpretazioni?
- Sono stati evitati errori nella realizzazione della procedura di valutazione?
- Il rapporto di valutazione è stato redatto senza difficoltà metodologiche? (Dimitropoulos, 1997:163).

Siti sull'argomento

:

<http://www.alfavita.gr/ASEP/asep20061007b.php>

http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iv/karatzis_fragoylis.htm

CAPITOLO 8. SVILUPPO DELLE COMPETENZE

1. Chiarimenti semantici
2. Forme delle competenze degli studenti
3. Indicatori di qualità per la valutazione dei social skills

1. Chiarimenti semantici

Secondo il CEDEPOF (2002) si definisce **skill**, la conoscenza e l'esperienza che una persona possiede e che sono necessarie per l'esecuzione di uno specifico compito, e **ability** è definita la dimostrata capacità di un individuo di utilizzare il know how, le competenze, le qualifiche o la conoscenza per affrontare con successo situazioni e richieste che possono essere nuove o familiari; **skill** di solito riguarda l'esecuzione di compiti imparati per mezzo della pratica senza che sia richiesta una grande profondità circa la logica che sta dietro.

Sulla base delle differenziazioni di cui sopra, proponiamo l'uso del termine "**social skills**", secondo le attuali richieste sociali.

Tuttavia, c'è ancora confusione nell'uso del termine "social skills". Nel passare in rassegna la bibliografia, è difficile trovare un'immagine chiara dai contorni ben definiti dell'insieme degli skills alla voce "sociale", dal momento che si trova in molte varianti come "conveyable skills", "basic skills", "emotional skills" (skills della comunicazione, di base, emotivi). Comunque, senza tener conto dell'assenza di omogeneità nell'uso del termine, c'è un indiscutibile nucleo di specifici **skills** condivisi da ogni definizione che si riferisce al senso di "sociale" (Papadakis & Frangoulis, 2006).

2. Forme delle competenze degli studenti.

Uno dei principali gruppi di **skills** inclusi nel termine "sociale" è quello della comunicazione, che permette allo studente di esprimere messaggi chiari e convincenti e di prestare un ascolto attivo (Goleman, 2000). È precisamente perché il moderno apprendere e le condizioni di insegnamento coinvolgono molti studenti in un singolo compito, che l'abilità degli studenti a comunicare tra di loro in modo efficace costituisce un punto chiave per capire ciò che è necessario fare in ogni situazione.

L'insieme di **social skills** include anche quelli della collaborazione e del lavoro di gruppo. In altre parole, si dovrebbe essere capaci di collaborare con gli altri nel raggiungimento di obiettivi comuni, e, allo stesso tempo, essere capaci di favorire e mantenere la coesione nel gruppo per il raggiungimento di questi obiettivi. (Goleman, 2000). Il ruolo moderno degli studenti comporta un tempo notevole da dedicare a lavori e sperimentazioni di gruppo, quindi è particolarmente importante preparare gli individui ad operare all'interno di un gruppo.

L'abilità ad affrontare discussioni e negoziazioni efficaci (Goleman, 2000) costituisce un **social skill** ed è considerato di grande valore nella vita i tutti i giorni, poiché, anche se gli studenti hanno sviluppato la capacità di gestire la comunicazione e la collaborazione, molto spesso si trovano in conflitti faccia a faccia, crisi e liti con i compagni, che hanno opinioni completamente diverse sul modo in cui si debba affrontare o risolvere un caso.

Oltre ai già citati **social skills**, un altro **skill** che deve essere sviluppato da tutti gli studenti è quello di *accettare e gestire e i cambiamenti in corso d'opera* nello svolgere i loro compiti. Si applicano nuovi metodi e nuove tecniche didattiche mirate ad un più efficace processo di apprendimento. Di conseguenza gli studenti devono mostrare un atteggiamento positivo ogni volta che un cambiamento viene progettato ed essere capaci di accettarlo in modo creativo e produttivo. Di conseguenza, la flessibilità e la adattabilità acquistano un nuovo valore (Goleman, 2000).

Insieme alla accettazione del cambiamento viene il **social skill** rappresentato dal continuare ad apprendere e essere capace di imparare ad imparare. Di fondamentale importanza è il raggiungimento di **skills** che permettono ai singoli di attivarsi per successivi apprendimenti, il che costituisce la base di una formazione personale completa e di una partecipazione attiva nel processo di apprendimento.

Un'altra abilità necessaria è quella organizzativa. Le attuali condizioni scolastiche richiedono agli studenti di definire le loro giuste priorità, organizzare lo studio in modo efficiente e distribuire il loro tempo in modo da rispettare le scadenze.

Naturalmente nessuno degli **skills** citati può da solo garantire l'efficienza degli studenti. Gli **skills** si pongono in gruppi. Per avere una performance di buon livello si dovrebbe possedere una combinazione di **skills** e non già solo uno o due (Goleman, 2000). Questo è ciò che rende difficile svilupparli, dal momento che richiedono una pratica sistematica in molte, diverse situazioni.

Oltre agli **skills** di cui gli studenti dovrebbero essere padroni per ottenere un efficace clima di apprendimento, attività analoghe dovrebbero essere poste in essere anche da parte degli insegnanti.

3. Indicatori di qualità per la valutazione dei social skills

Gli indicatori di qualità sono una semplice o spesso complessa espressione di qualità che mette in correlazione vari elementi strutturali o parametri dell'educazione e delle sue procedure e che offre un contributo a prendere decisioni mirate al loro miglioramento. (Savelson et al, 1987). Gli indicatori costituiscono lo strumento base nella procedura che garantisce la qualità in un processo di apprendimento. Offrono dati precisi circa il raggiungimento degli obiettivi della procedura didattica e le necessarie informazioni per rendere la procedura più funzionale ed efficace ai livelli richiesti (Vassilou-Papageorgiou, 2004). Inoltre, l'uso di tali indicatori rende la standardizzazione dei risultati più facili e comparabili, quando le comparazioni sono necessarie. (Van den Berghe, 1997). La definizione di indicatori aiuta la riflessione e la discussione sui risultati desiderabili tra quanti organizzano qualsiasi procedura didattica

Nel campo dell'educazione, negli anni più recenti, è stato fatto un faticoso tentativo per definire criteri – indicatori di qualità. Mentre durante gli anni precedenti ci si riferiva sia agli scopi, agli obiettivi delle procedure didattiche che ai risultati educativi a livello di qualifiche, oggi l'interesse è focalizzato sui risultati scolastici e sulla valutazione delle procedure didattiche. (Vassilou- Papageorgiou, 2004).

Gli insegnanti stessi danno un'importanza speciale alla qualità dell'insegnamento offerta loro dalla scuola; precisamente a ciò che imparano, come imparano, per mezzo di quali metodi (Commissione Europea, 2002). Avendo come obiettivo la valutazione degli **skills** che gli insegnanti sviluppano con la loro partecipazione ad attività educative, siamo giunti all'elaborazione e lo sviluppo dei seguenti indicatori di qualità.

Come indicatori di qualità per la comunicazione proponiamo:

- Stesso tipo di comunicazione tra studenti e insegnanti
- Frequenza di comunicazione tra studenti e insegnanti
- Uso di forme multiple di comunicazione (verbale, non verbale)
- Presenza di ambienti adeguati alla comunicazione
- Grado in cui sono accolte le necessità degli studenti
- Utilizzazione creative di discussioni, liti
- Creazione di un clima di ascolto attivo tra quanti partecipano al processo educativo (insegnanti – studenti)

Come indicatori di qualità per la collaborazione e i lavori di gruppo proponiamo:

- Grado di interazione tra i membri del gruppo (studenti – insegnanti)
- Consapevolezza di appartenenza al gruppo da parte degli individui che formano il gruppo
- Presenza di obiettivi comuni tra i membri del gruppo
- Grado di accettazione delle regole operative che regolano il gruppo da parte dei suoi membri
- Sviluppo di uno spirito di consapevolezza collettiva da parte dei membri del gruppo
- Grado in cui sono state accolte le necessità didattiche e le aspettative dei membri del gruppo (studenti -insegnanti)

Come indicatori di qualità per la gestione dei conflitti proponiamo:

- Grado in cui si è capita la presenza di un problema
- Gli elementi di base che sono stati la causa che ha generato il problema
- Livello a cui si è contribuito alla soluzione di un conflitto
- Iniziative intraprese per la soluzione del conflitto
- Selezione della migliore soluzione possibile
- Tempo necessario per la soluzione della lite

Come indicatori di qualità per l'accettazione e la gestione dei cambiamenti proponiamo:

- Misura in cui sono accettati i cambiamenti nell'ambiente sociale particolare o in ambito più vasto
- Misura in cui i cambiamenti sono accettati nell'ambiente scolastico
- Tempo necessario per l'adeguamento alle evoluzioni e ai nuovi dati

Come indicatori di qualità per l'organizzazione proponiamo:

- Definizione delle priorità di base nel processo educativo
- Gerarchia nelle attività didattiche (attività necessarie, utili, supplementari)
- Grado in cui sono stati realizzati gli obiettivi nei limiti di tempo previsti

Un esempio di una scheda per la valutazione dei social skills nella **Nota 1**. (Nel modulo online Vedere [Scale for the assessment of student's social skills](#))

Sito sull'argomento:

<http://www.messaggiamo.com/el/attraction/17145-6-great-ways-to-improve-your-social-skills.htm>

Scala di valutazione delle competenze sociali dello studente

A. Dati personali dello studente						
1.	Sesso:	M <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>			
2.	Età:					
3.	Scuola:					
4.	Classe:					
B. Comunicazione						
5.	Lo studente ha sviluppato relazioni di comunicazione bilaterale con i suoi insegnanti	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
6.	Lo studente ha sviluppato relazioni di comunicazione bilaterale con i suoi compagni	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
7.	Lo studente comunica spesso con i suoi insegnanti	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
8.	Lo studente comunica spesso con i suoi compagni	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
9.	Lo studente usa diversi tipi di comunicazione (verbale, non verbale) durante la comunicazione con gli insegnanti	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
10.	Lo studente usa diversi tipi di comunicazione (verbale, non verbale) durante la comunicazione con i compagni	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
11.	I bisogni di comunicazione dello studente a scuola sono soddisfatti	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
12.	Lo studente fa discussioni produttive con gli insegnanti	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
13.	Sembra che lo studente tragga vantaggio dalle discussioni e dal disaccordo con gli insegnanti	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>

Γ. Lavoro di gruppo e collaboratività						
14.	Lo studente fa gruppo con i compagni	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
15.	Lo studente è diventato consapevole del suo ruolo di membro di un gruppo mentre lavora con gli altri	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
16.	Lo studente collabora con gli altri studenti per realizzare obiettivi comuni	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
17.	Lo studente sviluppa un atteggiamento collaborativo mentre lavora con gli altri studenti	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
18.	Lo studente impara effettivamente a lavorare con gli altri studenti	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
Δ. Capacità di gestire i conflitti						
19.	Lo studente è conscio che possono sorgere problemi mentre lavora con altri studenti	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
20.	Lo studente è consapevole di ciò che può causare conflitto con gli insegnanti durante la vita scolastica	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
21.	Lo studente partecipa effettivamente alla soluzione dei conflitti con i compagni	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
22.	Lo studente si attiva (per risolvere i problemi quando c'è disaccordo con i compagni)	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
23.	Lo studente risolve i suoi motivi di conflitto con i compagni velocemente	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
E. Capacità di accettare i cambiamenti						
24.	Lo studente adotta i cambiamenti che hanno luogo nell'ambiente educativo della scuola	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
25.	Lo studente si adatta ai cambiamenti nell'ambiente educativo della scuola velocemente.	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>

26.	Lo studente adotta I cambiamenti tecnologici che avvengono nell'ambiente scolastico	Sono fortemente in disaccordo <input type="checkbox"/>	Non concordo <input type="checkbox"/>	Né concordo né sono in disaccordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>	Concordo fortemente <input type="checkbox"/>
-----	---	--	---------------------------------------	--	-----------------------------------	--

Punteggio

Dopo che il questionario è completato ad ogni item viene assegnato un punteggio da 1 a 5 (Strongly disagree = 1, Disagree = 2, Neither agree or disagree = 3, Agree = 4, Strongly agree = 5). Dopo aver assegnato il punteggio ogni item può essere analizzato separatamente o ogni gruppo di item può essere sommato per dare un totale del gruppo. Tutti i totali possono essere sommati per creare un punteggio totale con un massimo di 110 punti e un minimo di 22. Più basso è il punteggio (< 50), più alta la possibilità che lo studente abbia problemi e sia a rischio di abbandono.

Bibliografia

- Vassilou- Papageorgiou, V.(2004). Quality Indicators in Adult Education: The Example of the National Program of Teacher Education in the: *Proceedings of the 1st Conference of the Professional Association of Adult Education*, Athens: Metaichmio.
- Bruer, J.(1994). Classroom Problems, School Culture and Cognitive Research, in: *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, Cambridge: Mass: MIT Press.
- Cedefop, (2002). *Training and Learning aimed at the Acquisition of Skills: Summary of the Main Points*.
- Dimitropoulos. E.(1999).*Educational Evaluation. Evaluation of Education and Educational Work*, Athens: Gregoris.
- European Commission (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning: fifteen quality indicators*, Brussels.
- Frangoulis, I.(2003).*Lifespan Education and Environmental Education: Teaching Approaches*, Athens: Editions Papazissis.
- FRangoulis, I.(2008). *Evaluation of Programs of Environmental Education, Teacher-training College of Primary School Education*, Patras: University Traditions.
- Galloway, C.(1995).*Psychology of Learning and Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Goleman, D. (2000). *Emotional Intelligence in the Work Space*, VIIth Edition, Athens: Ellinika Grammata.
- Guba, G.(1969). The failure of Educational Evaluation, In: *Educational Technology*, 9, 1969, p.29-38.
- Guba, G. & Lincoln, Y.(1989). *Fourth Generation Evaluation*, London: Stage.
- Kirkpatrick, L.(1994).*Evaluating Training Programs*, San Francisco Berrett-Koehler Publishers.
- Karalis, Th.(1999). Typology and Evaluation Models in: *Adult Education, Planning, Organization and Evaluation of Programs*, v. III, Patras, Greek Open University.
- Karatzia-Satylioti, E. & Lambropoulos, Ch.(2006). *Evaluation, Effectiveness and Quality in Education*, Athens: Gutenberg.
- Constantinou, Ch.(2004).*Evaluation of the Learner's Performance as Pedagogical Logic and School Practice*, Athens:Gutenberg.
- Matsangouras, I.(1997).*Teaching Strategies, From Information to Critical Thought*, v.2, Athens: Gutenberg.
- Mavrogiorgos, G.(2006). Evaluation of the Educational Work in the: *Teacher Training Program*, v.III, Athens: ΕΚΕΠΙΣ.

Monk,D.(1990). *Educational Finance*, London: Cassel.

Papadakis, S. & Frangoulis, I.(2006). The Development of Social Abilities and the Acquisition of Social Skills within the Framework of the Lifespan Learning in the Information Community: Configuration of Quality Indicators for their Evaluation, in the *Proceedings of the 2nd Conference of the Professional Association of Adult Education*, Athens: Metaichmio.

Paton, Q.(1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, London: Sage.

Sanders, J. & Cunnngnam, D.(1974).Techniques and Procedures for Formative Evaluation, In: G.Borich (Ed) *Evaluating Education Programs and Products*. London: Prentice- Hall.

Savelson, R., D. C. Phillips, L. Towne, Feuer M. (1987). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32(1): p.25-28.

Thomas, H.(1981). Cost-effectiveness analysis as a method of monitoring A-Level performance within institutions, In:*Educational Administration*, 9,p103-111.

Van den Berghe,W. (1997). *Indicators in perspective: the use of quality indicators in vocational education and training*, Thessaloniki: CEDEFOP.

Webster,J. & Stufflebeam, L. (1978). The state of Theory and Practice in Educational Evaluation in Large Urban School Effectiveness, In: *Address Presented at the Annual Meeting of AERA*: Toronto.

Worthen, R & Sanders, R.(1987).*Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*, Lonndon: Longman.