

RICERCHE

Valu.Elearn. Un programma di formazione online per accrescere la competenza valutativa del personale scolastico.

Valu.Elearn. An Online Education Programme for enhancing the school staff's evaluation competence.

Sara Romiti, Invalsi, Roma

Francesco Fabbro, Università Tor Vergata, Roma.

Eleonora Mattarelli, Sapienza Università di Roma.

ABSTRACT ITALIANO

Negli ultimi anni, i sistemi di valutazione delle scuole in diversi paesi del mondo hanno previsto modelli valutativi sempre più basati sul coinvolgimento diretto degli attori della scuola. Nello scenario italiano è stata rilevata la necessità di una specifica formazione del personale scolastico sulla valutazione. Il presente contributo presenta il quadro teorico della competenza esperta per la valutazione delle scuole e il modello didattico sotteso a un programma di formazione online rivolto ad insegnanti e dirigenti scolastici in servizio nelle scuole italiane (Valu.Elearn). Sul piano della progettazione didattica il programma è stato pensato per favorire l'apprendimento autoriflessivo, esperienziale, sociale e autodiretto di professionisti adulti, attraverso la combinazione di metodologie trasmissive e attive di e-learning. L'ultima parte dell'articolo sintetizza i principali risultati del monitoraggio della prima edizione, che nell'a.s. 2021-22 ha coinvolto 393 partecipanti tra docenti di scuola primaria e secondaria, dirigenti scolastici e valutatori esperti. Nelle conclusioni si riflette criticamente sulla sostenibilità del programma e sui suoi possibili sviluppi, al fine di differenziare il modello di formazione online sulla base della competenza valutativa in ingresso dei partecipanti, nonché del loro coinvolgimento diretto nell'autovalutazione dei rispettivi istituti.

ENGLISH ABSTRACT

In recent years, school evaluation systems in several Countries of the world envisage evaluation models increasingly based on the direct involvement of school actors. In the Italian scenario, the need for specific training among school staff on school evaluation was detected. This contribution presents a theoretical framework of expertise for school evaluation and the educational model underlying an online education Program addressing teachers and school principals working in Italian schools (Valu.Elearn). In terms of educational design, the Program was conceived to promote self-reflective, experiential, social and self-directed learning of adult professionals through the combination of transmissive and active e-learning methodologies. The last part of the article synthesizes the main results emerged from monitoring the Program's first edition attended by 393 participants including primary and secondary school teachers, school principals and expert evaluators. The conclusions reflect critically on the sustainability of the Program and on its possible developments, in order to differentiate the online education model according to the participants' initial evaluation competences, as well as their direct involvement in the self-evaluation of the respective institutions.

Introduzione

Il dibattito internazionale su quali scopi dovrebbe perseguire un sistema di valutazione delle scuole si è articolato attorno a due principali orientamenti, la rendicontazione all'ester-

no e lo sviluppo interno (Penninckx & Vanhoof, 2017). In Italia il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) ha introdotto per tutte le scuole un ciclo di valutazione triennale che, a partire da un processo di valutazione interna, prosegue con la progettazione e lo sviluppo di piani di miglioramento e si conclude con la stesura di un rapporto di rendicontazione sociale sulle attività svolte e gli obiettivi conseguiti, provando a tenere insieme istanze di rendicontazione e di sviluppo (Giampietro et al., 2016).

L'introduzione di questo modello valutativo, basato sul coinvolgimento e la corresponsabilità degli attori della scuola (Zanniello, 2017), proprio per la complessità dei ruoli che tali attori sono chiamati a svolgere presenta un rischio di fragilità (Viganò, 2019). Da più parti è stata sottolineata l'esigenza di azioni di supporto e formazione per il personale scolastico, sia in termini culturali generali, per superare un tradizionale atteggiamento di estraneità e diffidenza nei confronti della valutazione, sia in modo specifico, per fare acquisire abilità non affatto scontate nella formazione iniziale dei docenti, come quelle di lettura e interpretazione dei dati, individuazione e formulazione di obiettivi di miglioramento (Calvani, 2014; Robasto, 2016; Viganò, 2019).

Inoltre, il SNV prevede che le scuole siano ciclicamente visitate da nuclei esterni di valutazione (NEV), per esaminare lo stato del servizio scolastico offerto e per verificare la congruenza tra i processi di autovalutazione e gli obiettivi di miglioramento individuati. La visita dei NEV si conclude con la consegna di un rapporto di valutazione esterna contenente punti di forza e criticità riscontrati e indicazioni utili a definire gli obiettivi di miglioramento. I NEV sono composti da un dirigente tecnico e da due esperti individuati dall'INVALSI. Nella fase di avvio del SNV tali figure hanno ricevuto una formazione iniziale di carattere soprattutto operativo e procedurale. È apparso però necessario un aggiornamento nel tempo delle figure individuate per la valutazione esterna, volto a fornire una formazione specialistica per la costituzione di un expertise valutativo (Giampietro & Romiti, 2019). Sulla base di questo quadro, le domande che hanno orientato il nostro lavoro sono state: quale concetto di competenza valutativa delineare per rispondere alle esigenze di formazione sulla valutazione del personale scolastico coinvolto nel SNV? Quale selezione dei contenuti e quale architettura didattica delineare per supportare lo sviluppo di tale competenza?

I destinatari, per i quali la proposta formativa è stata progettata, sono due gruppi distinti, corrispondenti a due diverse figure professionali attive nel SNV. Da un lato i docenti e i dirigenti scolastici dei nuclei interni di valutazione (NIV) coinvolti nella gestione del ciclo valutativo della scuola. Dall'altra i docenti e i dirigenti scolastici che sono stati selezionati per partecipare come membri dei nuclei esterni di valutazione (NEV) alla valutazione delle scuole e alle attività di ricerca del progetto PON Valu.E (Gomez Paloma et al., 2020).

La sfida progettuale è stata quindi la definizione di un ambiente di apprendimento replicabile nel tempo, adatto allo sviluppo professionale di due gruppi distinti, con esigenze formative e conoscenze pregresse differenziate.

Le aree di competenza valutativa fra teoria e pratiche della valutazione

La competenza valutativa appare come una competenza chiave della professione docente, che riguarda la valutazione degli studenti in classe (students' assessment), ma che negli ultimi anni si è estesa anche alla valutazione del funzionamento della scuola (school evaluation), in linea con la tendenza al rafforzamento di una cultura scolastica autonoma e orientata al miglioramento continuo del servizio offerto. Studi precedenti hanno evidenziato come in professioni diverse possano essere identificate alcune componenti comuni che contribuiscono alla definizione di una competenza esperta, quali la componente strumentale, organizzativa, relazionale e strategica (Ajello, 2002). Per coloro che svolgono la professione del valutatore sono state identificate due grandi aree di expertise, da un lato la padronanza del metodo valutativo, dall'altro la conoscenza dell'evaluando, ovvero dell'oggetto o del programma da valutare (Bezzi, 2007).

A partire da questo inquadramento generale è stata sviluppata una mappa concettuale che potesse dare conto delle dimensioni coinvolte nel contesto della valutazione delle scuole (Romiti & Poliandri, 2020). La competenza esperta che è stata delineata implica abilità tecnico-specialistiche e metodologiche accanto ad abilità di tipo trasversale (organizzative e comunicativo-relazionali) ma situate nel contesto scolastico.

Il primo ambito di competenza riguarda la padronanza dell'evaluando. L'oggetto della valutazione sono infatti le istituzioni scolastiche italiane nei loro meccanismi di funzionamento interni, sia in relazione alla didattica e alla qualità dell'insegnamento, sia in relazione alla dimensione organizzativa e gestionale. Pertanto, i valutatori dovrebbero essere in grado di identificare e descrivere elementi salienti, come le strategie didattiche o le pratiche di inclusione, allo scopo di esprimere giudizi in merito alle pratiche adottate.

La metodologia della ricerca sociale in generale, e di quella valutativa in particolare, rappresenta il secondo ambito di competenza, quello più propriamente tecnico-specialistico. Una competenza esperta in questo ambito prevede una consapevolezza teorica di come i paradigmi o approcci di ricerca valutativi (positivista, pragmatista, costruttivista) influenzano le scelte e le metodologie di indagine.

È infatti possibile guardare all'oggetto scuola con più approcci valutativi, che possono essere integrati in una visione pluralista dell'esercizio della valutazione (Stame, 2016) e adottando metodi di ricerca misti, quali-quantitativi, e strumenti a diversi livelli di strutturazione (Johnson, 2007). Particolare rilievo assumono nel contesto scolastico gli indicatori dell'istruzione e le prove standardizzate.

Per questo è richiesta una comprensione del percorso metodologico che consente di passare dai concetti agli indicatori, nonché dai quadri di riferimento relativi ai contenuti disciplinari alla costruzione di prove di apprendimento strutturate. Infine, appartengono alla dimensione metodologica l'abilità di lettura e interpretazione dei dati e quella di formulazione di giudizi basati sulle evidenze raccolte. Un terzo aspetto della competenza valutativa è quello organizzativo.

Il SNV è articolato in diverse fasi e prevede il coinvolgimento di più soggetti istituzionali e l'adozione di specifici strumenti e procedure.

Una competenza esperta comporta quindi una conoscenza approfondita della struttura e articolazione del modello di autovalutazione e di quello di valutazione esterna, ma anche dei modelli di progettazione degli interventi di miglioramento e del modello ministeriale di rendicontazione sociale.

Un nodo critico riguarda il passaggio dal processo di autovalutazione all'individuazione di obiettivi di miglioramento e alla successiva progettazione di interventi di miglioramento. Un'abilità centrale è pertanto quella progettuale, per identificare in modo appropriato obiettivi, attività, tempi, risultati attesi nel ciclo di valutazione – miglioramento – rendicontazione.

Un ultimo ambito di competenza è quello comunicativo e socio-relazionale. Se la dimensione comunicativa appare centrale nella professione docente, per favorire la relazione educativa con gli studenti e il dialogo con le famiglie, essa è di particolare importanza anche in relazione alla valutazione, per una restituzione dei risultati in chiave formativa. La capacità di comunicare gli esiti della valutazione riguarda da un lato l'apprendimento e la relazione con gli studenti in classe, dall'altro la valutazione della scuola e la restituzione degli esiti alla comunità scolastica, alle famiglie e al contesto territoriale più ampio. Allo stesso modo le abilità socio-relazionali, come la mediazione, la negoziazione, la triangolazione e la collegialità, se in generale favoriscono le relazioni con i colleghi acquistano ulteriore rilievo in ambito valutativo, per collaborare efficacemente all'interno del gruppo di lavoro che si occupa della valutazione.

Contenuti e modello didattico della piattaforma di e-learning

Il programma di formazione Valu.Elearn è stato sviluppato dall'INVALSI - in collaborazione con accademici esperti di valutazione scolastica, tutor universitari e società informatiche specializzate nella formazione a distanza - allo scopo di fornire le conoscenze strategiche e gli strumenti metodologici per la valutazione scolastica ad un ampio numero di professionisti in servizio nelle scuole italiane.

La formazione è erogata a distanza in modalità asincrona tramite il *Learning Management System* Moodle e si rivolge ad insegnanti e dirigenti scolastici con diversi livelli di competenza valutativa in ambito scolastico. L'offerta formativa si articola in cinque corsi online differenziati per tema e livello di approfondimento.

Ciascun corso si focalizza su uno o più ambiti di competenza. Il corso (1) "Valutazione e autovalutazione: finalità, aspetti metodologici e strategie" introduce diversi approcci alla valutazione e all'autovalutazione, soffermandosi sulle funzioni della valutazione, sulle abilità richieste nell'elaborazione di giudizi valutativi, sulle abilità legate alla scrittura dei rapporti di valutazione e autovalutazione e sull'individuazione degli obiettivi per il miglioramento.

Il corso (2) "Esaminare e valutare come funzionano le scuole" approfondisce le caratteristiche di funzionamento delle scuole tenendo in considerazione i diversi attori in essa coinvolti e puntando allo sviluppo di abilità per l'individuazione di elementi di forza e di criticità dei diversi contesti scolastici.

Il corso (3) “Metodologia e tecniche di ricerca sociale e valutativa a uso delle scuole”, dedicato a insegnanti già familiari con la valutazione, presenta le metodologie e le tecniche proprie della ricerca valutativa. Il corso (4) “Comunicare e gestire le relazioni nel processo valutativo” si sofferma sulle abilità comunicative, collaborative e relazionali richieste nei processi valutativi e all’interno dei team di valutazione, con particolare riguardo all’ascolto attivo e ai processi di negoziazione. Infine, il corso (5) “Organizzare la valutazione a scuola”, dedicato in particolare ai dirigenti scolastici, approfondisce l’architettura del Sistema Nazionale di Valutazione, soffermandosi su autovalutazione, valutazione esterna e rendicontazione sociale, con un focus particolare rivolto a chi organizza e gestisce la valutazione a scuola. Tutti i corsi sono accomunati dal medesimo modello didattico online volto a favorire l’apprendimento autoriflessivo (Schön, 1983), esperienziale (Kolb, 1984), sociale (Dron & Anderson, 2014) e autodiretto (Knowles, 1975) di professionisti adulti. Tali teorie dell’apprendimento consentono di modulare la progettazione didattica online per valorizzare l’esperienza professionale dei discenti (Ranieri & Giampaolo, 2017; Nirchi, 2021).

Sul piano della micro-progettazione didattica, ogni corso è strutturato in dieci unità che, come illustrato nella figura 1, a loro volta si articolano in tre fasi distinte e interdipendenti: studio, applicazione e riflessione.



FIG. 1 – MODELLO VALU.ELEARN DI DIDATTICA ONLINE

Ogni fase comprende una valutazione prevalentemente formativa dell’apprendimento. Il rilascio dell’attestato di partecipazione al corso, infatti, non è legato ad alcuna valutazione sommativa, è invece associato al completamento di determinate attività in ogni fase.

La prima fase del modello didattico prevede due attività individuali, la visione di quattro videolezioni (di 15 minuti circa ciascuna) e lo svolgimento di un test automatizzato di auto-valutazione delle conoscenze. In questa fase la strategia di didattica è di natura trasmissiva. Tuttavia, le numerose videolezioni si caratterizzano per una varietà di tecniche che vanno dalla semplice esposizione dei contenuti (lezione espositiva) alla narrazione di buone pratiche ed episodi critici (lezione narrativa) alla spiegazione su come agire autonomamente o in gruppo di fronte a problemi comuni (lezione metodologica) (Calvani 2011).

Video e test sono inclusi in un pacchetto SCORM comprensivo di diapositive delle lezioni, bibliografia e alcuni documenti o video per l'approfondimento facoltativo delle tematiche affrontate. Le risorse didattiche sono accessibili durante tutta la durata del corso per favorire una fruizione flessibile e autonoma (on demand) dei contenuti (Garavaglia, 2010) e, più in generale, l'apprendimento auto-diretto (Knowles, 1975).

La seconda fase consiste nello svolgimento di un'esercitazione - o e-tivity - attraverso la quale applicare e socializzare le conoscenze e gli strumenti metodologici presentati nelle videolezioni e stimolare la partecipazione attiva (Salmon, 2002). In questa prospettiva basata sul costruttivismo sociale, che individua nella produzione di conoscenza attraverso il fare il momento costitutivo della formazione (Rivoltella, 2020), le e-tivities diventano un'occasione per operationalizzare i concetti e applicare le tecniche e gli strumenti per la valutazione e l'autovalutazione in situazioni simulate ma realisticamente situate nel contesto scolastico.

Ad esempio, l'analisi di un Rapporto di Autovalutazione, orientata da domande guida, la costruzione di una rubrica per la valutazione inclusiva degli apprendimenti o la formulazione di alcune componenti di un Piano di Miglioramento della propria scuola. Sebbene la gran parte delle e-tivities vengano svolte individualmente, il processo di apprendimento è costantemente assistito da un team di e-tutor che rispondono alle eventuali domande dei corsisti e forniscono un feedback collettivo nel forum dell'unità, sia sulle e-tivities sia sulle riflessioni finali (Romiti et al., 2023). Gli e-tutor coinvolti nei corsi sono collaboratori dei docenti universitari che hanno realizzato le video lezioni, con esperienza nel tutoraggio e conoscenza delle tematiche trattate.

Ogni corso prevede almeno due e-tivity collaborative in cui piccoli gruppi interagiscono per produrre un elaborato in maniera cooperativa oppure si confrontano sul forum su alcune questioni rilevanti.

La terza fase invita a riflettere sui contenuti dell'unità e, in particolare, sulla relazione tra conoscenze acquisite ed esperienza professionale. Solitamente le riflessioni finali sono progettate nella forma di un questionario a risposte aperte finalizzate a stimolare i processi metacognitivi e la riflessione critica dei corsisti sul proprio sapere e agire valutativo (Galliani, 2022; Poliandri & Romiti, 2019).

Monitoraggio della partecipazione dei corsisti

Nell'anno scolastico 2021/2022 il percorso Valu.Elearn ha coinvolto 393 partecipanti effettivi tra docenti di scuola primaria e secondaria, dirigenti scolastici e valutatori esperti precedentemente selezionati da INVALSI. Degli iscritti iniziali (497) alcuni non sono mai

entrati nell'ambiente online (23) mentre altri dopo un primo accesso non hanno proseguito (81), pertanto sono stati considerati come partecipanti effettivi soltanto coloro che hanno completato almeno un'attività tra quelle proposte.

Più della metà dei partecipanti (211) provenivano dalle istituzioni scolastiche parte del campione di scuole del progetto PON Valu.E che avevano sottoscritto una convenzione con l'INVALSI. Nelle scuole convenzionate sono stati coinvolti 40 gruppi di autovalutazione (NIV), ovvero insegnanti che collaborano con il dirigente scolastico nei processi di autovalutazione di istituto.

Un secondo gruppo è stato invitato ad aderire in qualità di valutatore esperto già selezionato dall'INVALSI (140 partecipanti). I restanti si sono iscritti attraverso la piattaforma SOFIA del Ministero dell'Istruzione per l'aggiornamento professionale dei docenti e attraverso i canali social di cui ci si è avvalsi per diffondere l'iniziativa (42 partecipanti).

I corsi sono stati erogati tra novembre 2021 e luglio 2022. Ognuno dei cinque corsi implementati è stato ripartito, come già descritto, in dieci unità didattiche. Ogni unità era articolata in cinque attività, di cui quattro obbligatorie, e aveva una durata di tre settimane. Per conseguire l'attestato di partecipazione al corso bisognava svolgere le attività previste nella fase 1, nella fase 2 (esercitazione a scelta tra le due proposte o esercitazione collaborativa dove presente) e nella fase 3.

L'attestato di partecipazione finale è stato rilasciato dopo lo svolgimento delle attività previste nelle dieci unità didattiche (con l'eccezione del corso 5, che prevedeva sette unità didattiche obbligatorie e tre facoltative).

Il monitoraggio delle attività svolte in piattaforma ha consentito di esaminare la partecipazione dei corsisti, indagando i tassi di completamento delle e-tivities, le tipologie di attività svolte e le modalità di fruizione dei materiali resi disponibili.

Ciò ha portato all'individuazione di due profili di comportamento, ovvero di modalità di partecipazione definiti sulla base del numero di attività completate:

- partecipazione completa: completamento di tutte le attività previste per il rilascio dell'attestato finale;
- partecipazione parziale: completamento di un numero variabile di attività che in alcuni casi ha permesso il rilascio di un attestato intermedio.

TAB. 1 – PARTECIPANTI PER PROFILO E ATTESTATI FINALI CONSEGUITI.

Profili	Partecipanti totali	Attestati finali (n.)	Attestati finali (%)
Valutatori selezionati da INVALSI (NEV)	140	100	71,4
Gruppi di autovalutazione (NIV)	211	157	74,4
Altro	42	29	69,0
Totale	393	286	72,8

Se si osservano gli attestati finali conseguiti per profilo di appartenenza (Tabella 1) si può notare come tra i tre gruppi di partecipanti non ci siano sostanziali differenze, sebbene si osservi un tasso di completamento maggiore tra i docenti e dirigenti scolastici dei

gruppi di autovalutazione nelle scuole convenzionate. Non si riscontrano differenze significative nel conseguimento degli attestati neppure considerando il ruolo ricoperto a scuola (dirigenti scolastici 71% docenti 72%). Un dato interessante emerso dal monitoraggio riguarda le attività opzionali: se per conseguire l'attestato finale era necessario svolgere almeno una tra le due esercitazioni proposte in ciascuna unità, tuttavia molti partecipanti hanno svolto entrambe le esercitazioni, andando oltre il minimo richiesto.

Il gruppo che ha partecipato parzialmente ha tentato nel complesso di seguire la struttura proposta dall'impostazione sequenziale delle attività in piattaforma e la scansione suggerita dai tutor (visione delle video lezioni, compilazione del test di autovalutazione, svolgimento delle esercitazioni e della riflessione finale), fermandosi però in molti casi a una partecipazione iniziale relativa alle prime unità (Tabella 2). Solo una parte di coloro che hanno partecipato parzialmente ha infatti conseguito gli attestati intermedi. Non si osservano differenze di rilievo, anche in questo caso, tra i profili dei partecipanti.

TAB. 2 – PARTECIPANTI PER PROFILO, PARTECIPANTI INIZIALI E ATTESTATI INTERMEDI CONSEGUITI.

Profili	Partecipanti totali	Partecipanti iniziali	Attestati intermedi (n.)	Attestati intermedi (%)
Valutatori selezionati da INVALSI (NEV)	140	29	11	7,9
Gruppi di autovalutazione (NIV)	211	37	17	8,1
Altro	42	10	3	7,1
Totale	393	76	31	7,9

Per quanto riguarda il confronto tra i corsi, il corso 2 è quello che ha ottenuto il migliore riscontro in termini di completamento delle attività (88,9%), mentre gli altri quattro corsi hanno avuto percentuali analoghe di completamento, comprese tra il 64% e il 70% (Tabella 3).

TAB. 3 – PARTECIPANTI PER CORSO FREQUENTATO E ATTESTATI FINALI CONSEGUITI

Corso	Partecipanti totali	Attestati finali (n.)	Attestati finali (%)
Corso 1	84	54	64,3
Corso 2	90	80	88,9
Corso 3	67	45	67,2
Corso 4	78	55	70,5
Corso 5	73	51	69,9

Tra le ragioni che possono avere contribuito al relativo successo del corso 2, i docenti potrebbero avere apprezzato i contenuti legati non solo agli aspetti teorici e tecnici della valutazione ma più in generale al funzionamento della scuola nei suoi vari aspetti didattici e organizzativi.

Conclusioni

Nel presente contributo è stato delineato brevemente il quadro teorico relativo alla competenza valutativa che ha orientato la progettazione didattica della piattaforma di e-learning Valu.Elearn. A tal proposito, si può anzitutto osservare come la teorizzazione della multidimensionalità della competenza esperta per la valutazione delle scuole (Romiti & Poliandri, 2020) abbia consentito di individuare e organizzare una pluralità di contenuti che, nel loro insieme, afferiscono alle aree di competenza del quadro teorico. In tal senso, la multidimensionalità della competenza valutativa è coerente con l'articolazione dell'offerta formativa proposta. Inoltre, la natura fortemente situata della competenza valutativa teorizzata ha ulteriormente indirizzato la ricerca e la micro-progettazione delle risorse per l'apprendimento, come nel caso della scelta di includere nelle videolezioni e nelle e-tivities esempi concreti di pratiche valutative tratti dal contesto scolastico.

Al di là del piano contenutistico della progettazione, il concetto multidimensionale e situato di competenza esperta ha orientato anche l'elaborazione del modello didattico. Quest'ultimo, infatti, è il risultato della mediazione tra l'obiettivo di erogare una formazione online di qualità ad un numero elevato di professionisti e la necessità di situare le conoscenze acquisite entro scenari reali, o perlomeno realistici, di azione valutativa al fine di rendere tali conoscenze rilevanti e significative in un'ottica di sviluppo professionale.

A riprova di ciò, il modello didattico si struttura in attività di insegnamento trasmissive come le videolezioni, sempre accessibili *on demand*, e attività di apprendimento attivo ed esperienziale come le e-tivities.

I risultati del monitoraggio presentati in questa sede ci consentono di avanzare alcune considerazioni provvisorie relative alla sostenibilità del modello di formazione online e ai suoi possibili sviluppi. La buona percentuale di insegnanti e dirigenti scolastici che ha completato il percorso formativo online, in considerazione degli alti tassi di dropout solitamente attestati (Lee & Choi, 2011), sembra provare la sostenibilità del modello proposto. Tuttavia, il risultato va contestualizzato alla luce delle convenzioni tra scuole e soggetto promotore della formazione (INVALSI) e dell'alto numero di professionisti direttamente coinvolti nei nuclei di valutazione che hanno partecipato all'edizione Valu.Elearn in esame.

Da questa prospettiva, sembra più ragionevole ipotizzare che un simile modello di formazione online, altamente strutturato e dalla durata considerevole, possa essere sostenibile laddove vi sia un coinvolgimento formale e un investimento delle scuole nella proposta formativa o, come nel caso dei valutatori esperti, una stretta connessione tra la formazione erogata e le pratiche professionali di valutazione dei partecipanti.

Sembra invece più difficile immaginare la sostenibilità della proposta su larga scala per una platea più eterogenea composta da insegnanti che, pur nutrendo un generale interesse per la valutazione scolastica, potrebbero ritenere la proposta formativa eccessivamente onerosa in termini di tempo e impegno nello svolgere le numerose attività previste.

Tali ipotesi interpretative invitano a contemplare due possibili sviluppi del modello formativo online. Da un lato è pensabile un modello trasmissivo delle conoscenze per insegnanti interessati ad acquisire conoscenze di base in materia di valutazione. Questo modello potrebbe concretizzarsi in un MOOC composto da una selezione ragionata dei contenuti (video lezioni, test, bibliografie) presenti nei pacchetti SCORM delle unità didattiche. Dall'altro lato, è immaginabile un modello di formazione blended maggiormente situato e flessibile per i gruppi di autovalutazione. In quest'ottica, alcune delle attuali e-tivities potrebbero essere riadattate e proposte a gruppi di scuole per progetti di sviluppo professionale mirati.

Bibliografia

Ajello, A.M. (2002). La competenza situata. Valutazione e certificazione. In Ajello, A.M. (a cura di) *La competenza*. Il Mulino.

Bezzi, C. (2007). *Cos'è la valutazione: un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Franco Angeli.

Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Carocci.

Calvani, A. (2014). Criticità e potenzialità nella costruzione di un sistema nazionale di valutazione. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 14(4), 20-33. <https://doi.org/10.13128/formare-15793>

Dron, J., & Anderson, T. (2014). *Teaching Crowds: Learning and Social Media*. AU Press.

Garavaglia, A. (2010). *Didattica online. Dai modelli alle tecniche*. Edizioni Unicopli.

Galliani, L. (2022). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Scholé.

Giampietro, L., Poliandri, D., Quadrelli, I., Romiti, S. (2016). School Self-Evaluation in Italy: An Accountability Issue or a Challenge to Improve? *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 2, 467-480. doi: 10.12828/84542

Giampietro, L., Romiti, S. (2019). A professional development project to support the evaluation culture in the school. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 439-454. <https://doi.org/10.13128/formare-25183>

Gomez Paloma, F., Poliandri, D., & Giampietro, L. (2020). Il Progetto Value for Schools: Ricerca pedagogica e Learning Analytics per l'autovalutazione delle scuole. In «Formazione & Insegnamento. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(1), 294-307. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_24

Johnson, (2007). Toward a definition of Mixed Methods Research, *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59, 593-618. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>
- Nirchi, S. (2021). *La valutazione dei e nei sistemi formative e-learning*. Roma Tre Press.
- Penninckx, M., Vanhoof, J. (2017). What Stated Aims Should School Inspection Pursue? Views of Inspectors, Policy-Makers and Practitioners. In: Baxter J. (ed.). *School Inspectors. Accountability and Educational Improvement*. Springer.
- Ranieri, M. & Giampaolo, M. (2018). Educators at university. A blended and problem based teaching model for the training course of "socio-pedagogical educator". *Form@re*. 18(3), pp. 108-125. <https://doi.org/10.13128/formare-24223>
- Rivoltella, P.C. (2020). *E-Learning*. Raffaello Cortina editore.
- Robasto, D. (2016). A new expertise to support school's self-assessment. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16(2), 121-136. <https://doi.org/10.13128/formare-18243>
- Romiti, S., Fabbro, F., & Mattarelli, E. (2023). Collective feedback as a formative assessment practice in an e-learning platform for teachers' professional development. *Q-Times Journal of Education, Technologies, and Social Studies*, 2(1), 563-576. doi: doi: 10.14668/QTimes_15176
- Romiti, S., & Poliandri, D. (2020). La valutazione esterna delle scuole in Italia: la selezione e la formazione di chi valuta. *Rassegna Italiana di valutazione*, 23, 66-92. doi: 10.3280/RIV2019-073004
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. Routledge Falmer.
- Schön, D.A. (1993). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Franco Angeli.
- Viganò, R. (2019). The Italian National Evaluation System: a quasi-project. Critical reflections and open questions. *Pedagogia Oggi*, XVII(1), 509-524. <https://doi.org/10.7346/PO-012019-34>
- Zanniello, G. (2017). Autovalutazione e valutazione di istituto. In Notti, A.M. (a cura di). *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*, 91-102. Pensa Multimedia.