

LABORATORIO DIDATTICO CARALITANO
Università degli studi di Cagliari
3-4 aprile 2009

**La valutazione dei
processi e dei risultati
dell'insegnamento e
dell'apprendimento
(per una didattica di qualità)**

Prof. Cristina Coggi
DISEF - Università di Torino

TEMI

I. PERCHÉ NUOVE STRATEGIE PER VALUTARE LA DIDATTICA UNIVERSITARIA?

- ❑ Analisi dei modelli di valutazione corrente
- ❑ Conclusioni

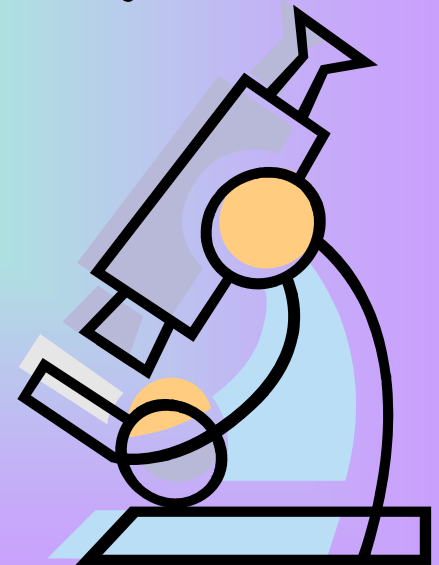
II. UN MODELLO PROATTIVO

- ❑ Autovalutazione del processo di insegnamento
- ❑ Valutazione dei processi di apprendimento
- ❑ Analisi dei bisogni

III. APPROFONDIMENTI (VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO)

- ❑ L'autovalutazione degli studenti
- ❑ Il bilancio di competenze
- ❑ La valutazione delle tesi di laurea

I. PERCHÉ RICERCARE NUOVE STRATEGIE PER VALUTARE LA DIDATTICA UNIVERSITARIA?





1. ANALISI DEI MODELLI DI VALUTAZIONE CORRENTI

- Approccio basato sulla "soddisfazione del cliente".

RISCHI:

- *invalidità legate ai valutatori.*
- *critica alle attuazioni in contesto.*

❑ Invalidità legate ai valutatori (se studenti)



Numerose ricerche pongono problemi di fedeltà e soprattutto di **validità** del giudizio degli studenti (Feldman, Poissant, 1996) perché può essere influenzato:

- dalle **caratteristiche personali** del docente valutato (sesso, personalità, motivazione, rango accademico);
- dalla **disciplina** insegnata da parte del docente;
- dalle **caratteristiche degli studenti** (formazione culturale, apprendimento, voto atteso);
- dalle condizioni di **somministrazione** dei questionari e dalla qualità degli strumenti di valutazione adottati;
- dai **servizi di supporto** offerti dai docenti;
- dalle **caratteristiche del corso** (tipo, ampiezza...).

❑ Critica alle attuazioni in contesto



Regressione multipla su 3265 questionari nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino.

A. Predizione del giudizio degli studenti sul corso

- Su 14 indicatori valutati i migliori stimatori della *soddisfazione globale* sul corso risultano 3: l'esposizione, le attività integrative, i materiali didattici.
- Con minor peso correlano con il giudizio complessivo: i prerequisiti occorrenti, le capacità motivazionali del docente, le modalità d'esame.

❑ Critica alle attuazioni in contesto



B. Fonti di distorsione

Le *variabili di sfondo* dei rispondenti e quelle *situazionali* (numerosità del gruppo, anno di corso...) incidono (moderatamente) sul giudizio globale.

La media di apprezzamento complessivo è maggiore:

- con gruppi piccoli;
- con l'avanzare nel curriculum;
- per gli studenti fuori sede;
- per discipline umanistiche piuttosto che scientifiche...

2. Conclusioni analisi dei modelli correnti



I modelli, i procedimenti e gli strumenti abituali di rilevazione della didattica devono essere perfezionati.

Condizione per il miglioramento è il coinvolgimento attivo del docente nel processo di valutazione della didattica.

La qualità della didattica è un costrutto complesso che richiede più fonti di informazione (**docenti, studenti, osservatori specializzati**) e strumenti connessi in una triangolazione.

Conclusioni

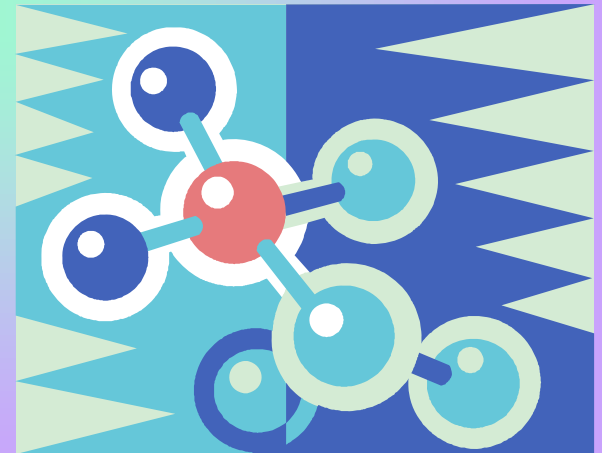
DIDATTICA DI QUALITA'

Si intende di qualità un insegnamento:

1. *rispondente* ai modelli attuali della didattica (criterio: **coerenza teorica**)
2. *percepito efficace* (criterio: **esperienza collettiva dei docenti**)
3. *efficace* nel promuovere processi di apprendimento significativi (criterio: **apprendimento in profondità e competenze**)
4. capace di rispondere alle difficoltà e ai bisogni degli studenti (criterio: **valutazione di adeguatezza contestuale**)



II. UN MODELLO PROATTIVO

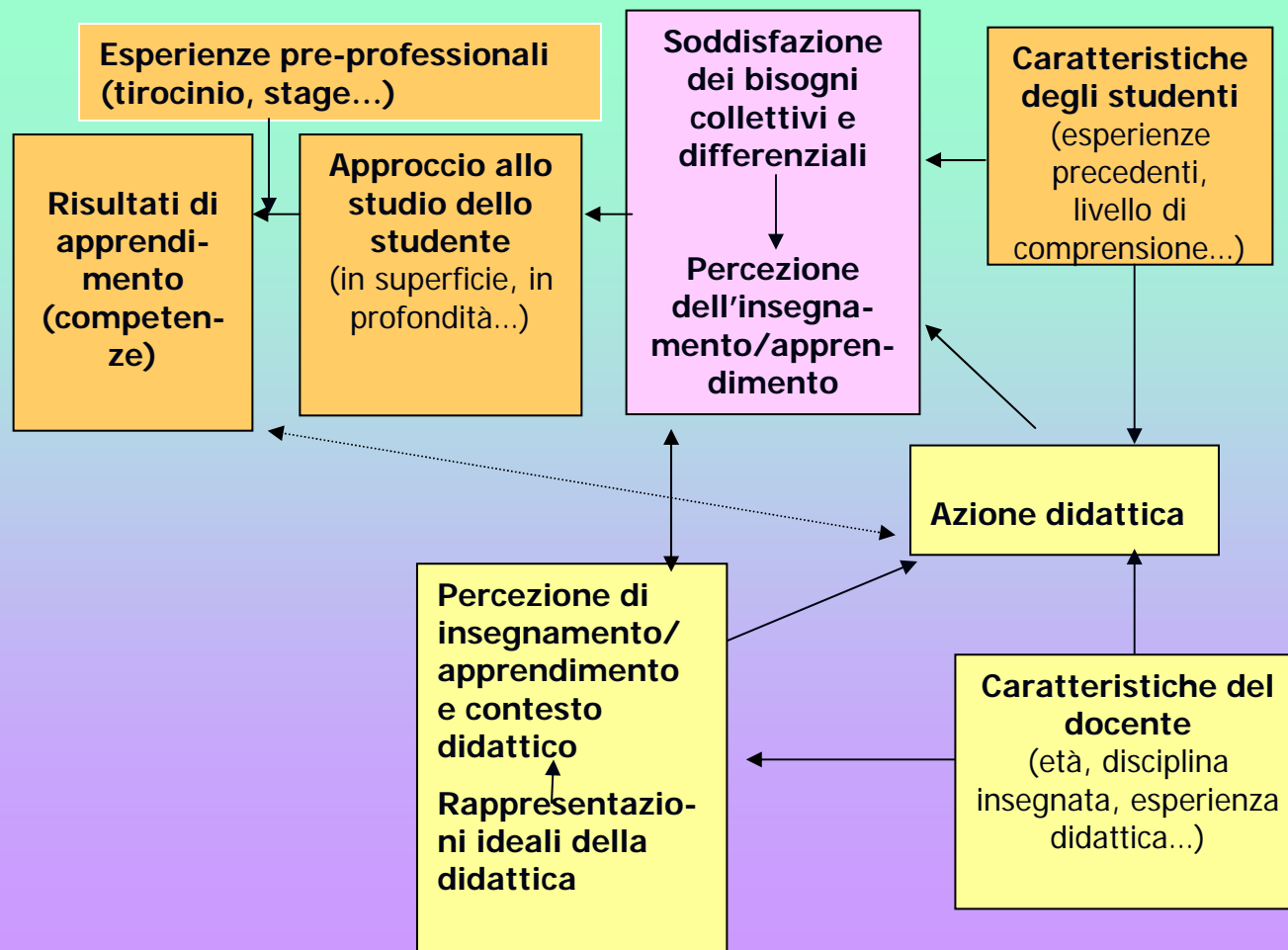


1. ARTICOLAZIONI DEL MODELLO

- Il modello proattivo per la valutazione della didattica distingue:
 - Didattica di qualità secondo la teoria e l'autovalutazione dei docenti
 - Didattica di qualità come efficacia nel promuovere processi di apprendimento significativi e competenze negli studenti.
 - Didattica di qualità come rispondente ai bisogni di un contesto.

Un modello per la valutazione articolata della didattica efficace con approccio proattivo

(adattamento da M. Prosser, P. Ramsden, K. Trigwell, E. Martin, 2003)



2. USO DEL MODELLO PROATTIVO PER VALUTARE LA DIDATTICA IN UNA FACOLTA'

**Valutazione dei processi di insegnamento-
apprendimento nella Facoltà di Scienze della
Formazione dell'Università di Torino**

2.1 VALUTAZIONE DEI PROCESSI DI INSEGNAMENTO secondo le teorie e i docenti (metodo)



- A. Analisi e operationalizzazione del costrutto "didattica di qualità" sulla base dei *modelli recenti* della didattica universitaria e di interviste a testimoni privilegiati.
- B. Rilevazione, attraverso questionari, delle pratiche attuate con selezione delle strategie considerate più efficaci dai docenti (indicatori di qualità secondo i docenti).
- C. Individuazione di criteri per il miglioramento.

□ Valutazione del corso (ambiti)

- Aspetti progettuali
- Aspetti gestionali
 - Aspetti organizzativi-relazionali
 - Aspetti comunicativi
- Aspetti valutativi

□ Indicatori di qualità secondo i docenti (dati di ricerca a Torino)



1. *Progettazione del corso*

- attenzione alla dimensione valoriale ed etica;
- attenzione al profilo curricolare previsto dal corso di laurea;
- 'trasparenza' di obiettivi, metodi e criteri di verifica nei confronti degli studenti;
- flessibilità nel recepire le istanze provenienti dagli studenti;
- istituzione di raccordi tra docenti in fase di progettazione del corso e con risorse esterne.





Indicatori di qualità secondo i docenti



2. *Gestione della lezione:* aspetti organizzativo-relazionali

- negoziazione di norme di comportamento;
- gestione efficace dei tempi;
- adeguamento del setting alle condizioni d'ascolto;
- attenzione a creare un'atmosfera distesa e gradevole;
- utilizzo variato delle tecnologie didattiche (a seconda delle discipline);
- adozione di strategie di sostegno all'apprendimento e motivazionali
- organizzazione di occasioni di approfondimento culturale.

Indicatori di qualità secondo i docenti



3. *Gestione della lezione*: aspetti comunicativi

- attenzione ad offrire quadri concettuali orientativi;
- lezione con caratteristiche dialogico-critiche (problematizzazione dei contenuti, discussione, riferimenti alla concretezza ed all'esperienza diretta);
- esposizione attenta al rigore linguistico-concettuale, alla ricerca di una certa efficacia sul piano retorico.



Indicatori di qualità secondo i docenti



4. Valutazione degli apprendimenti

- obiettività;
- scelta di strumenti validi;
- prassi di valutazione continua (valutazione dei prerequisiti in ingresso, uso di prove di valutazione in itinere, valutazione di lavori prodotti dagli studenti durante il corso);
- valorizzazione dell'attività differenziale svolta dagli studenti, attraverso l'apprezzamento della produzione personale;
- collegialità nella valutazione.



Indicatori di qualità secondo i docenti



■ Criteri per il miglioramento :

- la collegialità;
- la qualità delle strutture e dei supporti tecnologici;
- il ricorso ad attività di gruppo;
- la capacità di gestire la lezione in maniera motivante;
- il ricorso ad approcci di tipo critico nella presentazione degli argomenti;
- le strategie di sostegno all'apprendimento;
- l'apertura verso risorse del territorio.



2.2 VALUTARE L'APPRENDIMENTO (approccio allo studio e competenze degli studenti)



Rilevazione degli effetti della didattica sugli studenti:

A. efficacia nel promuovere approcci allo studio in profondità;

B. efficacia nello sviluppare competenze.

A. Valutare l'approccio allo studio



Con il termine "approccio allo studio" intendiamo l'insieme dei comportamenti e delle strategie scelte dallo studente per affrontare un compito di studio, guidati dai significati attribuiti dallo studente stesso all'apprendimento in generale e dagli obiettivi specifici che intende raggiungere.

L'approccio allo studio è caratterizzato da:



a. Orientamento motivazionale

Gli studenti si possono suddividere sulla base dell'orientamento motivazionale, ovvero della tendenza ad assumere quale scopo prioritario della loro azione di studio motivi prettamente **intrinseci** (interessi, soddisfazione personale, percezione di competenza) o **estrinseci** (raggiungimento di votazioni elevate, conseguimento del titolo di studio ...).

b. Strategie di studio

- C.E. Weinstein; L.H. Hume (1998) distinguono tre tipologie di strategie di apprendimento (differenziate ancora per compiti semplici e complessi):
 - strategie di memorizzazione (enumerazione);
 - strategie elaborative;
 - strategie di organizzazione e riorganizzazione;
- Ad esse aggiungiamo le "strategie metacognitive" di controllo dell'apprendimento.

c. Stile comportamentale

- Studenti caratterizzati da approcci allo studio differenti presentano anche comportamenti diversi di fronte alle attività di studio.
- Una delle dimensioni principali è relativa all'“Attività/passività (tendenza ad affrontare le difficoltà o a procrastinare)” e al grado di “autonomia” del soggetto nel gestire il suo progetto di studio.

d. Stile progettuale

Lo stile progettuale riguarda la posizione che hanno gli obiettivi accademici rispetto agli altri e come si coordinano in un progetto di vita: quale significato ha l'apprendimento per il soggetto, i suoi scopi, i suoi valori... ?

Lo stile progettuale del soggetto può essere tendenzialmente "monarchico" (con un obiettivo centrale), "gerarchico" (con tanti obiettivi a cui si allocano ordinatamente le risorse), "oligarchico" (con diversi obiettivi a cui si attribuisce la medesima importanza) e "anarchico" (con tanti obiettivi diversificati che rischiano di non essere portati a termine).



Tipologie di approcci allo studio



Gli studi (F. Marton e R. Säljö, 1976; N. Entwistle, 1983) condotti sull'approccio allo studio hanno portato ad identificare principalmente tre grandi categorie:

1. Approccio in superficie
2. Approccio strategico-efficientista
3. Approccio in profondità



□ Approccio in superficie



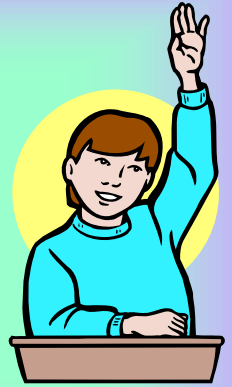
Deriva dall'intenzione di gestire il compito con il minimo sforzo, cercando di compiacere il docente per ottenere una votazione positiva.

Lo studente che apprende in superficie:

- rimane molto legato al testo;
- si focalizza sugli elementi singoli, non connessi tra di loro;
- fatica a distinguere i concetti principali dagli esempi;
- memorizza informazioni e procedure in linea con le richieste della valutazione;
- giustappone concetti e fatti;
- cerca di soddisfare le richieste dell'ambiente;
- percepisce il compito come un'imposizione esterna;
- mostra bassi livelli di riflessività nei confronti dei fini e delle strategie da utilizzare per affrontare il compito.



□ Approccio strategico-efficientista:



È motivato all'acquisizione di **votazioni alte** e dal desiderio di **competere** con gli altri (si adatta alle richieste).

Lo studente strategico-efficientista:

- si propone di ottenere le votazioni più alte possibili;
- organizza il tempo e distribuisce gli sforzi in modo da massimizzare gli effetti e ridurre gli sforzi;
- predispone condizioni e materiali per uno studio appropriato;
- cerca di prevedere le domande del docente;
- presta attenzione a cogliere tutti gli indizi del docente.

□ Approccio in profondità



È spinto dall'interesse per la materia studiata e dalla volontà di fare bene.

Lo studente che ha un approccio in profondità:

- **si propone di comprendere;**
- **si focalizza sul significato;**
- **connette e distingue le idee nuove da quelle pregresse;**
- **organizza e struttura i contenuti;**
- **pone enfasi sul proprio modo di comprendere ed interpretare le conoscenze acquisite: "la finestra attraverso la quale tutto si carica di nuovo significato";**
- **riflette sulla propria esperienza, connettendo pratica e studio;**
- **si mostra attivo e autonomo nell'apprendimento.**

□ Quali modalità didattiche e valutative possono influenzare negativamente l'approccio allo studio?

- Alcune caratteristiche dei corsi universitari possono indurre un approccio allo studio in superficie (G. Gibbs).
Ad esempio: carico eccessivo di lavoro, molte ore di lezione, un eccessivo carico di materiali da studiare, l'assenza di possibilità di approfondire un tema particolare, l'impossibilità di effettuare una scelta tra più argomenti e tra più metodi di studio, una valutazione minacciosa o ansiogena.
- Le attese degli studenti rispetto alla valutazione all'esame possono influenzare lo studio (più o meno in profondità). Le ricerche hanno messo in evidenza che l'uso di test a scelta multipla, ad esempio, favoriva l'approccio in superficie.

□ Quale modalità didattiche possono favorire un approccio allo studio in profondità?

(Peelo M., Wareham T., 2002)

- Esplicitazione delle strutture sottostanti agli argomenti;
- discussione con gli studenti durante le lezioni sui problemi che emergono;
- rilevazione e correzione delle misconcezioni;
- avvio delle lezioni a partire dalle conoscenze già in possesso degli studenti, in modo da permettere loro di creare legami e reti di relazioni;
- privilegiare nelle spiegazioni più lo studio in profondità degli argomenti che la copertura del programma;
- incoraggiare il *bisogno di conoscenza*, la *curiosità epistemica*;
- favorire l'*autodeterminazione* e la *scelta autonoma*;
- promuovere la possibilità di studio *cooperativo e non competitivo*;
- coinvolgere *attivamente* lo studente in compiti di apprendimento.

□ Quali modalità valutative possono favorire un approccio allo studio in profondità?

- valutazione degli studenti su concetti globali e non in modo nozionistico;
- valutazione incoraggiante e promozione dell'autovalutazione, cosicché lo studente impari dai suoi errori;
- riduzione della *minaccia* e promozione della *sfida rispetto a mete personali*;
- focalizzazione su *obiettivi di alto livello (problem-solving; pensiero critico; costruzione di competenza...)* e minor attenzione alla mera *memorizzazione*.

Dati di ricerca a Torino: efficacia nel promuovere approcci allo studio in profondità



Nella Facoltà (cdl SDE e SFP) emergono quattro approcci allo studio :

1. *"in superficie, demotivato";*
2. *"in superficie, contraddistinto da studio meccanico e scarse competenze metacognitive";*
3. *"in profondità, ma individualistico";*
4. *"efficientista-adattivo".*



Dati di ricerca a Torino: didattica efficace nel promuovere strategie di apprendimento

1) *Trasformazione di strategie*

Il curriculum tra I e III anno promuove significativamente (oltre 600 studenti):

- strategie nell'organizzare dei tempi e degli spazi di studio;
- strategie di elaborazione, sintesi e schematizzazione;
- strategie metacognitive;
- strategie di studio in gruppo;
- capacità espositive;
- strategie di contenimento dell'ansia;
- capacità di progettazione personale.

Aumenta, però, la motivazione estrinseca.





Dati di ricerca a Torino: didattica efficace nel promuovere strategie di apprendimento

DIFFERENZE FACOLTA' SCIENTIFICHE E UMANISTICHE

- 1) Le Facoltà umanistiche promuovono maggiormente:
 - strategie nell'organizzare dei tempi e degli spazi di studio;
 - strategie di studio in gruppo;
 - capacità espositive.

- 2) Le Facoltà scientifiche promuovono maggiormente:
 - la motivazione intrinseca;
 - le capacità di analisi ed elaborazione dei materiali di studio.

Dati di ricerca a Torino: efficacia nel promuovere adeguate concezioni di apprendimento



2) *Trasformazione delle concezioni di apprendimento*

Si osserva inoltre il passaggio da una concezione di apprendimento mnemonico-assimilativa ad una più evoluta (apprendere = acquisire conoscenze e competenze per risolvere problemi nel contesto di lavoro).



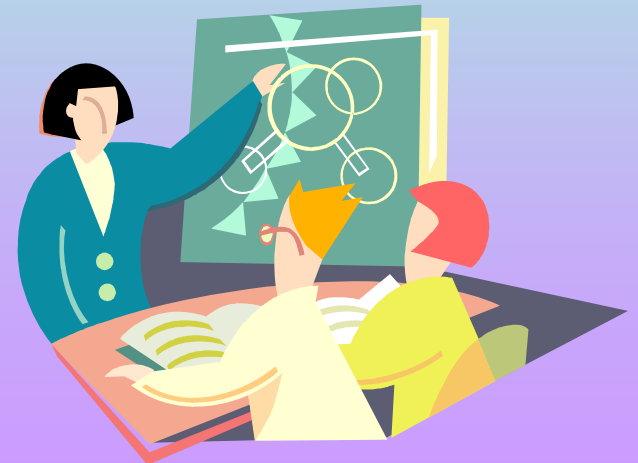
B. Valutare le competenze

La didattica deve promuovere in uscita le competenze professionali, traguardo del corso di laurea.

Gli esami valutano conoscenze e abilità.

Il tirocinio controlla l'acquisizione di pratiche.

Occorrono nuovi strumenti per valutare le competenze, integrazione di sapere, saper fare e saper essere.



Valutare le competenze in uscita es. Bilancio di competenze a "Scienze della Formazione Primaria"

**Definizione di un profilo di competenze secondo il
D.M. 26/05/98, i Rapporti della Comunità
Europea per l'educazione e la ricerca
internazionale sulla formazione degli insegnanti.**

**Sperimentazione di un laboratorio per il "bilancio
delle competenze" e costruzione
di un portfolio di valutazione
degli aspetti seguenti.**





Efficacia nel promuovere competenze SFP

Competenze valutate nel bilancio:

- Progettazione educativa e didattica.
- Gestione di un intervento.
- Insegnamento di strategie di apprendimento*.
- Competenze valutative*.
- Competenze informatiche*.
- Abilità di ricerca*.
- Abilità relazionali, comunicative e motivazionali.
- Lavoro in team.



* Competenze da potenziare.

2.3 Adeguatezza contestuale

Rilevazione della rispondenza delle pratiche didattiche ai *bisogni collettivi e differenziati* degli studenti.



Adeguatezza contestuale: rispondenza della didattica ai bisogni



- Quali sono i problemi e le difficoltà degli studenti?
- La didattica risponde adeguatamente?

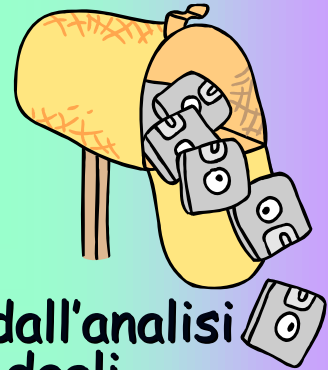
■ *I problemi di tutti e le risposte*

- *Informazione e comunicazione*
- *Bisogno di esperienza*
- *Bisogni formativi e di accompagnamento*
- *Contenimento dell'ansia*
- *Bisogni telematici*
- *Occupazione*

■ *I problemi speciali e le risposte*

- *Disabilità e disagio*
- *Rischio di abbandono*

Bisogno di informazione



- Dall'indagine condotta su un campione di 139 studenti e dall'analisi qualitativa condotta su alcune centinaia di e-mail inviate dagli studenti ai docenti emerge che:
 1. in virtù della comodità e della rapidità del mezzo gli studenti tendono ad usare l'e-mail come sostituto del contatto diretto con il docente;
 2. la comunicazione che si viene a creare è prevalentemente di servizio (informativa) a basso profilo culturale (l'università cessa di essere un luogo di confronto e diviene un luogo nel quale "si prende" il sapere);
 3. paradossalmente, il buon funzionamento della comunicazione via mail potrebbe non essere indice di elevata qualità della didattica, ma del semplice efficientismo di un'università forse dimentica del proprio ruolo culturale.

Bisogno di esperienza



- Il superamento degli esami è considerato l'evento più importante in senso positivo dal 50% delle "matricole", dal 40 % degli studenti di anni successivi al primo; dal 22,7 % dei laureandi.
- L'esperienza del tirocinio è stata indicata come esperienza centrale da un numero molto alto di laureandi e da frazioni significative di studenti di anni successivi al primo.
- L'aspetto "sociale" dell'Università pare rivestire una certa importanza, ma non è primario.
- Il 60% di studenti del 2°, 3°, e 4° anno e quasi il 14% dei laureandi segnalano come "evento negativo" disguidi e difficoltà inerenti all'organizzazione burocratica.

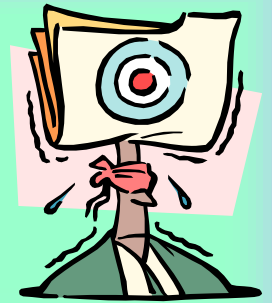
Bisogni formativi e di accompagnamento



Dalle interviste sulle "storie di vita universitarie" e dai questionari d'ingresso emergono i seguenti bisogni soddisfatti in parte dall'offerta didattica:

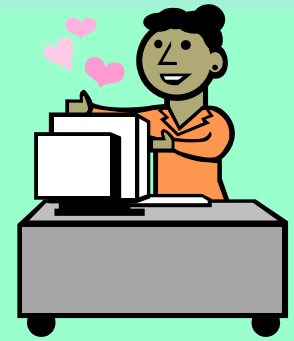
- insegnamento non solo come fonte di "informazione" ma anche di "formazione";
- maggior collegamento tra teoria e pratica professionale;
- maggior attenzione al rapporto docente-allievo;
- chiarezza e schematicità delle lezioni e dei materiali didattici;
- supporto nello sviluppo di strategie di studio e organizzative adeguate.

Bisogno di contenere l'ansia



- Per gli studenti del primo anno i fattori responsabili di un più elevato livello di ansia sono così identificabili: mancanza di rapporto con i docenti; difficoltà di approccio a un nuovo metodo di studio; inesperienza nella gestione autonoma del proprio tempo; complessità delle attività burocratiche (piani di studio, scadenze amministrative, ecc...).
- Per studenti fuori corso, rileviamo i seguenti fattori: difficoltà a conciliare le esperienze lavorative (se pure saltuarie) con le attività universitarie, mancanza di rapporti con altri studenti con cui confrontarsi; difficoltà nel reperimento di informazioni.

Bisogni telematici



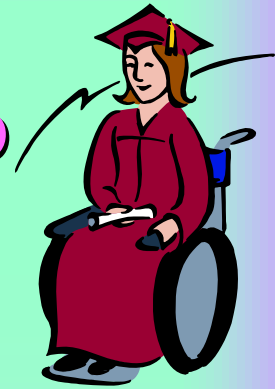
- Non tutti gli studenti vorrebbero in futuro fruire di un corso on-line.
- Tra le caratteristiche di un corso on-line l'interazione con il tutor è quella scelta con maggior frequenza.
- La maggior parte degli studenti studia da solo (97%), pur ritenendo importante la cooperazione di gruppo.
- Bisogno di integrazione del corso on-line con la presenza.
- Bisogni differenziati per genere: gli studenti maschi risultano più 'economizzatori' mentre le femmine più 'interazioniste' e cooperative.

Bisogni di occupazione post-laurea



- Tra i laureati ben l'**89%** lavora a fronte di un **tasso di disoccupazione del 7%**. I restanti laureati hanno **proseguito la formazione post-laurea** oppure **non lavorano o non studiano per motivi personali**.
- Incrociando il tasso di occupazione con la popolazione di riferimento si **delinea una situazione più favorevole per i primi laureati**.
- I formatori sono **sostanzialmente più soddisfatti della propria professione rispetto agli educatori**.
- Ben l'**80%** dei laureati giudica il proprio lavoro **coerente con gli studi compiuti**.

Bisogni legati a disabilità e disagio

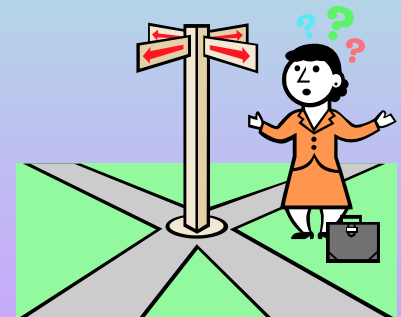


- **L'organizzazione dei servizi e l'erogazione degli ausili, non sempre adeguate a venire incontro alle effettive esigenze della persona.**
- **Difficoltà in aula, sia a lezione che agli esami, soprattutto per disinformazione da parte del docente circa le necessità, spesso neppure segnalate, del singolo studente.**
- **Bisogno di maggiori contatti con taluni docenti.**
- **Difficoltà logistiche che limitano gli spostamenti.**
- **Mancanza di materiale idoneo su cui studiare. Troppo spesso però la richiesta appare finalizzata alla semplificazione e abbreviazione della materia d'esame invece che al raggiungimento di competenze pari a quelle degli altri.**

Bisogni di chi è a rischio di abbandono

All'origine dell'abbandono si presentano una serie di bisogni non soddisfatti e problemi:

- disagio psicologico che caratterizza gli studenti più deboli (profitto scolastico inadeguato, ambiente socio-economico svantaggiato, scarsa fiducia nelle proprie abilità e competenze, incapacità a organizzare autonomamente lo studio);
- bisogno di autonomia e la conseguente ricerca di un lavoro;
- bisogno di orientamento;
- bisogno di un metodo più individualizzato;
- bisogno di informazioni e di un accompagnamento per muoversi nell'organizzazione.

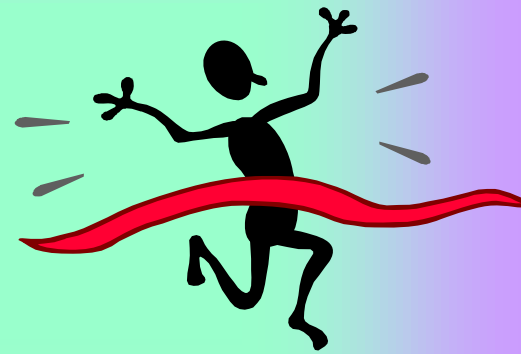


3. CONCLUSIONI



- Importanza di arricchire le fonti di informazione per effettuare una valutazione della qualità della didattica più efficace e affidabile.
- Ruolo rilevante del giudizio dei docenti per il miglioramento della didattica (migliori ricadute).
- Utilità di rilevare i risultati effettivi della didattica sugli studenti in termini di strategie di apprendimento per la vita e di competenze professionali.

3. CONCLUSIONI

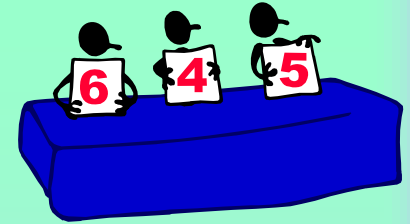


- Importanza di calibrare i curricula sul **profilo professionale** d'uscita senza cadere nel rischio di una formazione troppo asservita al mondo del lavoro.
- Necessità di momenti **collettivi di discussione** formativa.
- Necessità di potenziare le **funzioni di ricerca** della commissione didattica di Facoltà.

III. APPROFONDIMENTI (VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO)

- a) L'autovalutazione degli studenti
- b) Il bilancio di competenze in uscita
- c) La valutazione delle tesi di laurea

A) L'AUTOVALUTAZIONE DEGLI STUDENTI



Esigenze docimologiche

- Migliorare la valutazione
- Rispondere al bisogno di trasparenza
- Soluzioni:
 - Prove standardizzate (oggettività, ma scarsa capacità di apprezzamento della capacità di organizzazione delle conoscenze; insistenza su aspetti nozionistici).
 - Coinvolgimento degli studenti nelle pratiche di valutazione.

Coinvolgimento degli studenti nelle pratiche di valutazione



■ Vantaggi:

- a) Sviluppo cognitivo e metacognitivo
- b) Sviluppo di competenze professionali
- c) Miglioramento delle prestazioni globali
- d) Sviluppo personale
- e) Sviluppo della competenza sociale
- f) Sviluppo di disposizioni affettive e motivazionali positive
- g) Benefici per la professionalità del docente

Coinvolgimento degli studenti nelle pratiche di valutazione

■ Forme:

- valutazione tra pari;
- valutazione collaborativa;
- valutazione regolativa tramite feed-back;
- autosomministrazione di test;
- autovalutazione.



L'autovalutazione

- Alcune forme di autovalutazione sono incentrate sulla prestazione e domandano agli studenti di *"identificare standard e/o altri criteri da applicare al loro lavoro e di formulare giudizi sul grado con cui essi hanno soddisfatto questi standard"*.
- Altre sollecitano la *riflessione* sulla propria prestazione o sulle proprie attitudini, abilità... Si tratta, per esempio, di un'ampia gamma di strumenti utilizzati per il *self-rating* (*scale*, utili per tracciare il proprio profilo, analizzando alcuni tratti di personalità, gli stili di apprendimento, le preferenze personali; *questionari* con domande autoriflessive; *tracce per diari di bordo*).



Affidabilità dell'autovalutazione



- diversi criteri utilizzati tra studenti e docenti;
- peso diverso che si attribuisce agli stessi;
- difficoltà legate alle capacità dello studente di apprezzare in maniera obiettiva la propria prestazione:
 - le matricole tendono a sovrastimare le proprie capacità e prestazioni, mentre gli studenti più avanti nel curriculum sono più propensi a sottostimare i loro prodotti, ma sono meno distanti da apprezzamenti corretti (N. Falchikov e D. Boud, 1989);
 - le pratiche di autovalutazione si sono diffuse maggiormente negli ultimi anni di corso. Con l'avanzare degli studi, la stima sul valore della propria prestazione appare più realistica;
 - nel *peer-assessment* intervengono fonti di distorsione aggiuntive, legate alle relazioni che vengono ad instaurarsi all'interno del gruppo.

Migliorare l'affidabilità dell'autovalutazione degli studenti

- Strategie per migliorare l'attendibilità delle valutazioni degli studenti:
 - stimolare chi valuta a prendere in esame più compiti prima di formulare un giudizio;
 - confrontare la propria valutazione con quella fornita da esperti;
 - utilizzare più valutatori per un medesimo prodotto;
 - calcolare un punteggio globale, risultato della media dei punteggi assegnati dai diversi valutatori;
 - adottare criteri chiari;
 - monitorare l'uso dei criteri e degli standard;
 - usare tecniche di triangolazione.



Due studi realizzati



- Il *primo studio* indaga l'*affidabilità* delle *previsioni* degli studenti in merito al voto d'esame, confrontando tali aspettative con la votazione effettivamente riportata.
- Il *secondo studio* intende accertare se *migliorano le prestazioni* nell'autovalutazione, quando viene messa a disposizione degli studenti la griglia adottata dai docenti per la correzione dei compiti d'esame.

Primo studio (n=200)



- Se si collegano le attese di riuscita alla frequenza del corso si rileva una relazione significativa tra le ore di frequenza del corso e l'attesa di un voto elevato ($r=0,154$ con $p=0,05$).
- Il voto atteso non pare essere influenzato invece in positivo dalle ore impiegate a studiare né, all'inverso in negativo, dal tempo dedicato alla professione (e quindi sottratto allo studio).
- Le attese degli studenti nei confronti della riuscita all'esame, quando si deve affrontare solo un colloquio orale sono molto più elevate (di quasi 6 punti sulla media) di quelle espresse per gli esami che prevedono anche una parte scritta.
- Chi deve affrontare un esame solo orale si sopravvaluta.





Primo studio (n=200)



- 40% di soggetti che non ha saputo valutare la propria prestazione e collocarla correttamente all'interno di tre fasce ampie di riuscita.
- Il 10,7% del campione afferma paradossalmente: "il voto corrisponde alle mie attese perché è andata meglio".
- Quando il voto ottenuto è superiore a quello atteso (anche di 2, 3 o 4 punti) le persone tendono ad affermare che corrisponde alle loro aspettative.
- Quando lo scarto è negativo, anche di 1 solo punto lo studente tende invece a dichiarare l'assenza di corrispondenza tra aspettative ed esiti.

Secondo studio (autocorrezione della prova d'esame con griglia)



	Autovalutazione Globale	Autovalutazione Analitica	Valutazione del docente
Media	7,68	7,30	8,01
D.S.	1,73	1,88	2,61



Gli studenti diventano più severi dei docenti

b) IL BILANCIO DI COMPETENZE

DEFINIZIONE

E' un intervento che consente alla persona e alle istituzioni il riconoscimento delle competenze acquisite nel percorso personale, formativo e professionale. Si attua con la descrizione delle esperienze, mettendo alla prova il saper agire in situazione, autovalutando le abilità acquisite e riflettendo sulle modalità di sviluppo future.



Che cos'è la competenza?



È un sistema di conoscenze, organizzato, anche attraverso la metacognizione, in schemi operativi (o reti o piani) finalizzati a identificare e risolvere con rapidità e sicurezza e con parziali adattamenti una famiglia di problemi (cioè problemi simili, ma variamente strutturati) con un'azione efficace e atteggiamenti adeguati al contesto.

Finalità del bilancio di competenze nella formazione

- Funzioni per lo studente (orientativa; formativa; sommativa)
- Funzioni per il docente
- Funzioni per l'istituzione (autovalutativa)



Bilancio di competenze in università: quando?

1. in ingresso, per determinare il "debito formativo", sia in termini di conoscenze, sia in termini di strategie di apprendimento, oppure per riconoscere eventuali crediti (come avviene, ad esempio, in Francia con la procedura VAE);
2. lungo l'intero percorso accademico, al fine di monitorare e orientare lo studente;
3. in uscita, per consentire un ingresso del mondo del lavoro più consapevole e favorire la scelta di eventuali percorsi di specializzazione.



Bilancio di competenze in università con il portfolio

- Il portfolio è uno strumento di raccordo tra la teoria e la pratica, soprattutto in corsi che privilegiano il modello formativo dell'alternanza.
- Il portfolio si sta "accreditando" come fonte attendibile di informazioni, e quindi come base, per la valutazione certificativa.



Come costruire un bilancio di competenze?

- Definire un modello di riferimento relativo al profilo professionale.
- Definire le competenze professionali da valutare.
- Definire le modalità e gli strumenti da utilizzare.
- Costruzione di un portfolio di raccolta dei materiali.

Scelta tra modelli di riferimento

PARADIGMA PROFESSIONALE	COMPETENZE RILEVANTI
Insegnante istruito	<p>Controllare e sfruttare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - i saperi disciplinari e interdisciplinari; - i saperi didattici ed epistemologici; - i saperi pedagogici, psicologici e filosofici.
Esperto-legato alla pratica	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare le <i>routines</i> degli schemi d'azione contestualizzati - Realizzare i compiti assegnati agli insegnanti (in ciascuna funzione)
Persona in sviluppo	<ul style="list-style-type: none"> - Svilupparsi personalmente (divenire se stessi) - Svilupparsi professionalmente - Relazionarsi, comunicare, animare
Attore sociale	<ul style="list-style-type: none"> - Coinvolgersi in progetti collettivi - Analizzare le poste in gioco antropo-sociali delle situazioni quotidiane
Tecnico	<ul style="list-style-type: none"> - Mettere in atto dei saper fare tecnici e applicare le regole formalizzate - Utilizzare le tecniche (audio-visive e altre)
Esperto riflessivo	<ul style="list-style-type: none"> - Riflettere sulle pratiche (e utilizzare i loro effetti) - Produrre degli strumenti innovativi ("insegnante-ricercatore")



ESEMPIO:

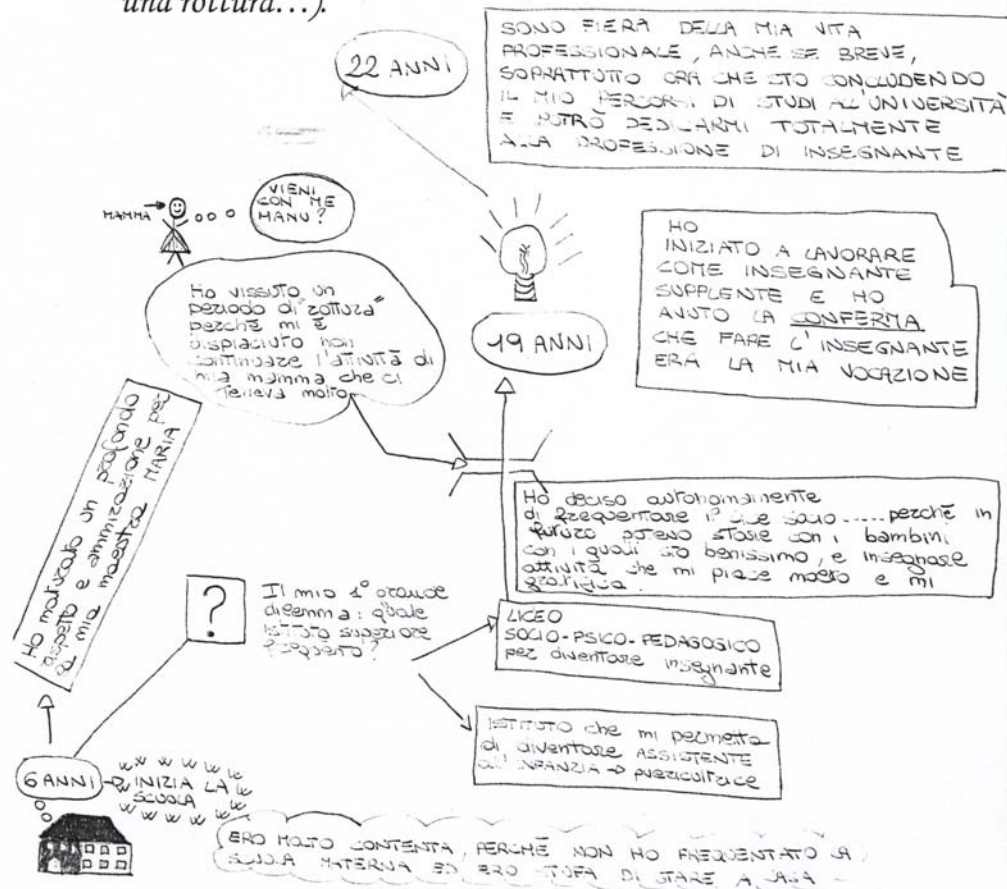
Articolazione del bilancio di competenze in uscita SFP

- **FASE INIZIALE:** diagnosi d'ingresso (prima autovalutazione globale delle competenze che fanno parte del profilo professionale e delle motivazioni); rilevazione e ordinamento di documenti per la validazione delle competenze.
- **FASE CENTRALE:** valutazione e autovalutazione analitica delle competenze in azione.
- **FASE FINALE:** diagnosi d'uscita (autovalutazione globale delle competenze che fanno parte del profilo professionale e delle motivazioni); riflessione.

Fase iniziale: la linea della vita professionale

LA LINEA DELLA VITA PROFESSIONALE

Disegno la linea della mia vita professionale. La linea deve contenere tutti gli eventi del passato e del presente, che mi hanno formato, prima di tutto come persona e poi come insegnante, e le esperienze che intendo mettere in atto nel futuro. La linea della vita professionale può assumere qualunque forma (circolare, a spirale, in salita, in discesa, con una rottura...).



**Fase
centrale:
esempio**

PRIMA COMPETENZA: PROGETTAZIONE DIDATTICA

A) CONSEGNA

MOMENTI DEL PROGETTO DIDATTICO

Elenchiamo di seguito i 9 momenti in cui potrà essere articolato il tuo progetto didattico.

1. Descrizione delle *finalità educative*, delle *competenze* da sviluppare e degli *obiettivi specifici*
2. Rilevazione della situazione di partenza
3. Descrizione delle metodologie didattiche
4. Descrizione delle esperienze di apprendimento
5. Selezione e organizzazione dei contenuti di apprendimento
6. Indicazione di materiali e risorse occorrenti
7. Indicazione di strumenti e metodi di valutazione
8. Individuazione dei tempi e degli spazi
9. Realizzazione di almeno un materiale didattico

Fase centrale: esempio

B) *SITUAZIONI DIDATTICHE*

1) Gruppo eterogeneo di bambini di 3-4-5 anni

Il gruppo classe a cui è rivolta la proposta formativa è composto da 25 bambini, dei quali 8 di 3 anni (3 maschi e 5 femmine), 10 di 4 anni (8 maschi e 2 femmine) e 7 di 5 anni (1 maschio e 6 femmine). Si tratta di una sezione di norma tranquilla e interessata alle nuove proposte. Ci sono però due bambini (uno di 3 e uno di 4 anni) particolarmente vivaci, con un livello di attenzione molto limitato, che spesso creano problemi nelle attività di gruppo. Sono state, inoltre, inserite una bimba cinese (4 anni) e una egiziana (5 anni), che ancora non capiscono bene l'italiano.

Per buona parte della giornata l'insegnante è da sola con i bambini. È prevista una compresenza ogni giorno dalle 10.00 alle 12.00.

Fase centrale: esempio

c) TEMI DA SVILUPPARE

1) Tema della diversità

Il tema da affrontare in classe con i bambini è quello della "diversità", in tutte le sue forme o con particolare attenzione ad alcune di esse. È possibile, infatti, parlare di diversità in relazione al genere (maschi e femmine), all'etnia di appartenenza, alla disabilità...

La diversità tra maschi e femmine, per esempio, risulta un argomento che coinvolge in modo forte i bambini, soprattutto dai 4 anni in poi, quando ormai è consolidata l'identità di genere (consapevolezza di essere maschi o femmine e capacità di distinguere e categorizzare le persone in base al genere) e si sta acquisendo l'identità di ruolo, ovvero la consapevolezza di quali comportamenti sono adeguati a maschi e femmine. Per trattare tale tema l'insegnante può utilizzare testi come "Zazì ha lo zizì?" di T. Lenain e D. Durand (1999, Bergamo, Larus) o cartoni animati come "Mulàn", nel quale gli stereotipi legati alla differenza di genere emergono chiaramente, soprattutto se contrapposti al tipo di figura femminile proposta, per esempio, in "Biancaneve" e "Cenerentola".

È possibile anche incentrarsi sulla diversità culturale ed etnica che è un tema emergente e alquanto importante nelle scuole attuali che stanno, sempre più, diventando multietniche a tutti gli effetti. A tale fine possono essere utili testi come *Stellaluna* di J. Cannon (1996, Vicenza, Il punto d'Incontro), che racconta la storia di un piccolo pipistrello che si trova a dover vivere in un nido di uccellini. Questo testo affronta dunque il problema sfruttando la facile identificazione dei bambini con gli animali. Allo stesso modo L. Lionni tratta il tema della diversità nei suoi testi servendosi del contrasto tra colori: come in *Piccolo Blu e piccolo giallo* (1999, Milano, Babalibri), dove i protagonisti sono due macchioline, una blu e una gialla, o nel testo *Un colore tutto mio* (201, Milano, Babalibri). Esistono, poi, numerosi albi illustrati che trattano il problema anche in relazione agli esseri umani. Per esempio nel testo di A. Wilsdorf, *Fior di Giuggiola* (2000, Milano, Babalibri), viene presentata una situazione ribaltata: una famiglia africana trova un bambino bianco e si trova a doverlo accogliere ed accudire. Nel cartone animato della W. Disney, "Pocahontas", invece, si vede l'incontro tra due culture e la relatività del concetto di "selvaggio".

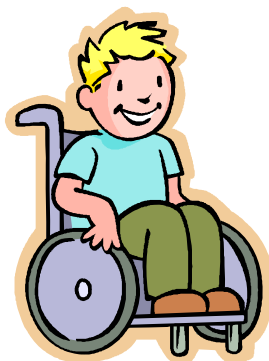
- ☐ La discussione può iniziare in seguito alla lettura di un testo in cui sia citata una qualche forma di diversità.



- ☐ Si può, in seguito, giocare con i bambini a ricercare le "proprie diversità": "In che cosa sono diverso e dunque unico?"



- ☐ Disegniamo la diversità.



d) Materiali
da utilizzare

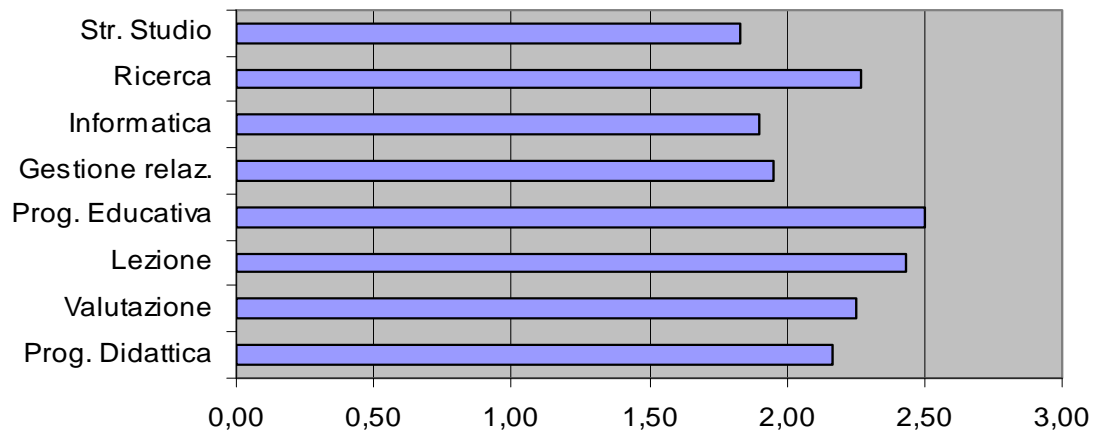
e) Scheda di auto e eterovalutazione

Criteri di valutazione	Autovalutazione	Valutazione
Si prevede la rilevazione dei prerequisiti e bisogni?	1 2 3	1 2 3
Sono esplicitate correttamente le finalità didattiche?	1 2 3	1 2 3
Le competenze di riferimento sono esplicitate in modo corretto?	1 2 3	1 2 3
Vengono esplicitati gli obiettivi formativi?	1 2 3	1 2 3
Gli obiettivi sono validi per la fascia d'età?	1 2 3	1 2 3
Gli obiettivi fanno riferimento a tutti gli ambiti di crescita del soggetto?	1 2 3	1 2 3
Gli obiettivi fanno riferimento anche allo sviluppo di strategie di pensiero elevate (capacità critica, metacognizione...)?	1 2 3	1 2 3
I contenuti scelti sono coerenti con la fascia d'età?	1 2 3	1 2 3
Le metodologie didattiche scelte consentono di perseguire gli obiettivi?	1 2 3	1 2 3
Si prevede una valutazione in itinere?	1 2 3	1 2 3
Viene esplicitato in modo completo l'iter didattico?	1 2 3	1 2 3
I materiali didattici sono adeguati all'età?	1 2 3	1 2 3
I materiali didattici sono adeguati agli obiettivi?	1 2 3	1 2 3
I materiali didattici sono chiari?	1 2 3	1 2 3
I materiali didattici sono originali?	1 2 3	1 2 3
Si prevedono eventuali adattamenti, attenzione agli interessi spontanei, una certa flessibilità?	1 2 3	1 2 3
Si prevedono spazi per approfondimenti o recuperi?	1 2 3	1 2 3
Si prevede una valutazione finale?	1 2 3	1 2 3
Viene esplicitato il modo di stimolare la motivazione degli studenti?	1 2 3	1 2 3

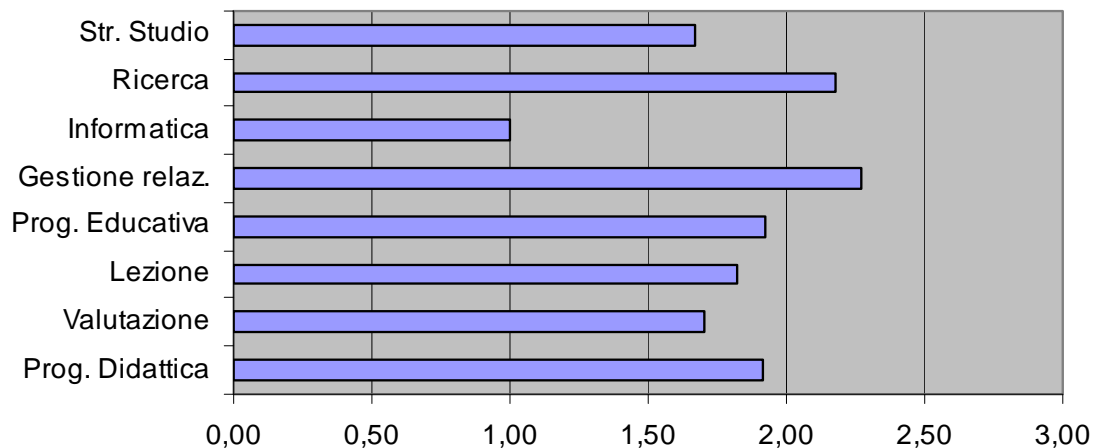


Risultati: 1) I profili individuali

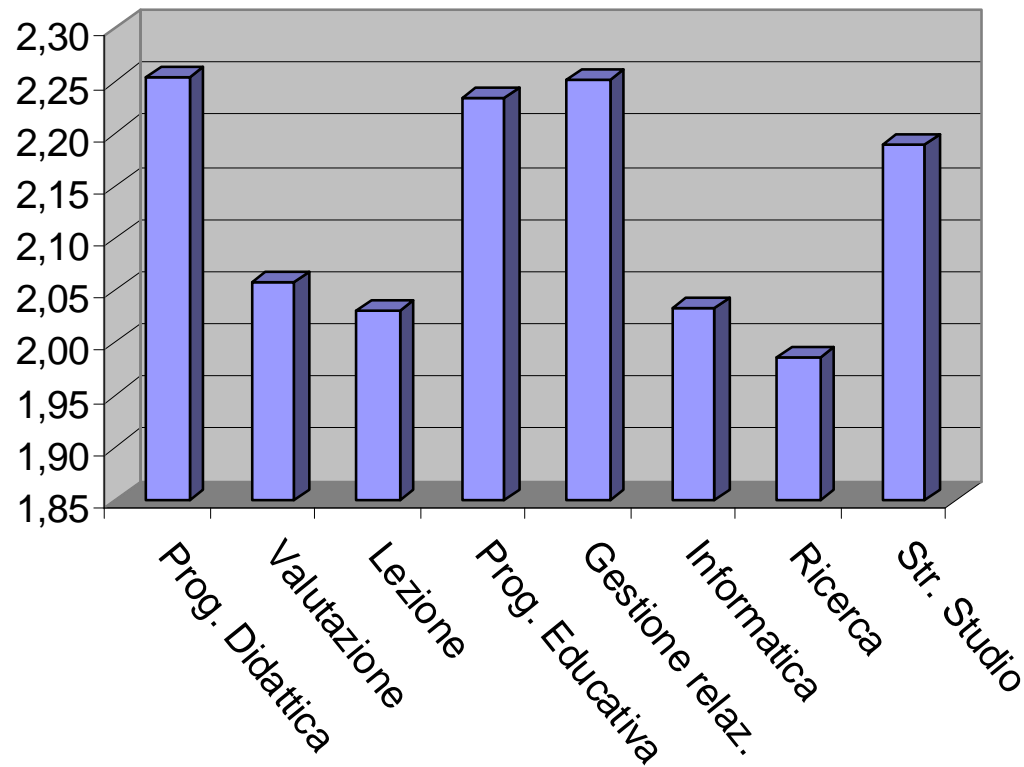
Profilo soggetto A



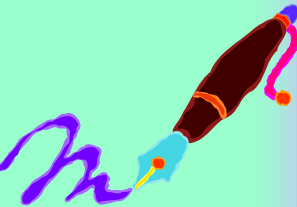
Profilo soggetto B



2) Norme di riferimento



RAPPORTI DI RICERCA



- GRIMALDI R. (ed.), *Valutare l'Università*, Torino, UTET, 2001.
- COGGI C. (ed.), *Una Facoltà allo specchio. Contributi di ricerca in una Università che cambia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2004.
- COGGI C. (ed.), *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005.
- COGGI C. (ed.), *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005.
- COGGI C. (ed.), *Evaluation de la qualité de la pédagogie universitaire: autoévaluation des enseignants et résultats des étudiants / Quality evaluation of University teaching : self-evaluation of professors and student's results*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005.
- TORRE E., RICCHIARDI P., *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Trento, Erickson, 2007.
- BALDISSERA A., COGGI C., GRIMALDI R. (a cura di), *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Lecce, Pensamultimedia, 2007.



La valutazione delle tesi di laurea

Cristina Coggi



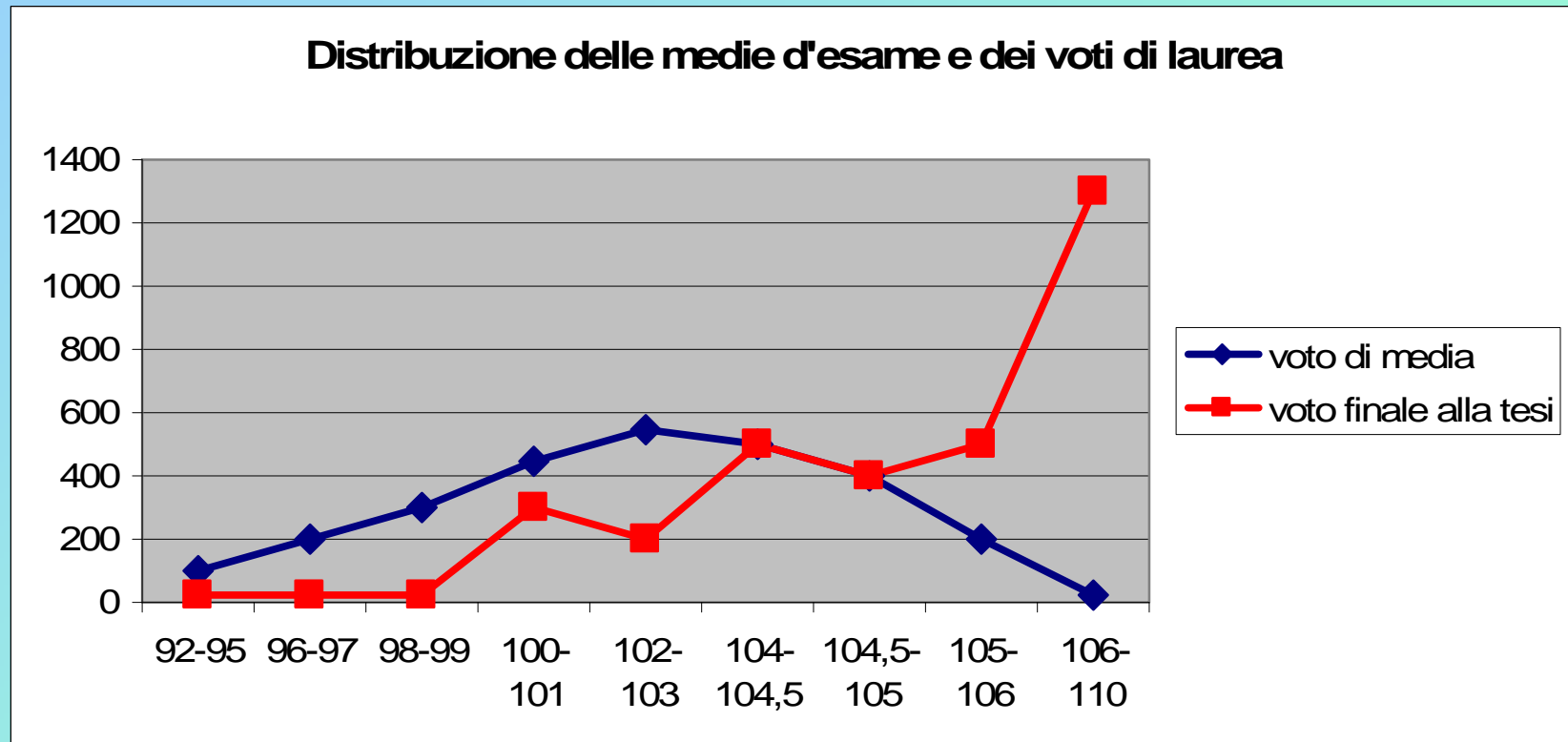
Indice



- Critica alle pratiche correnti
 - Una ricerca quinquennale (1995-2000)
 - Effetto della valutazione di laurea sul curriculum
- Soluzioni possibili
 - Rubriche per tipologia di dissertazione
 - Griglia analitica con criteri di valutazione

Ricerca quinquennale 1995-2000

- Analisi dei voti di laurea nella Facoltà di Scienze della Formazione di Torino.



Ricerca quinquennale 1995-2000

- **Omologazione** dei risultati:
 - 53% esce dalla Facoltà con 108/110 o più;
 - 42% esce dalla Facoltà con 110/110.

Gli studenti che arrivano alla laurea **con una media alta** ricevono un aumento di pochi punti, anche se svolgono abitualmente le tesi migliori, e vengono equiparati sul mercato del lavoro a studenti che hanno ricevuto 10 punti di tesi.



Effetto della valutazione di laurea sul curriculum

- Lo studente, nell'attuale ordinamento, arriva alla tesi con un voto medio degli esami espresso in 30.mi, che viene trasformato in 110.mi.
- Ogni punto attribuito all'esame di laurea contribuisce ad innalzare la media degli esami di profitto di circa 0,27 trentesimi.
- $1 : 110 = x : 30 \quad x = 30/110 = 0,27$



Effetto della valutazione di laurea sul curriculum

- Gli ipotetici 10 punti, attribuiti in alcune Facoltà, hanno come effetto di innalzare la media degli esami di profitto di 2,7 trentesimi.

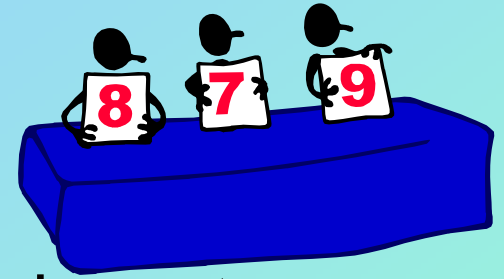
ESEMPIO

Uno studente con la media del 25 è come se avesse la media del 27,7/30.

Il che trasforma uno studente medio in uno studente “buono”.



Soluzioni possibili



- Standardizzare i punti dati da ogni docente.
- Mantenere la scala in 30.mi.
- Distinguere la valutazione del curriculum (max 100 punti) da quella tesi (max 10 punti).
- Valutazione collegiale (con confronto):
 - Difficoltà: dinamiche di gruppo, ruolo del presidente, mancanza di conoscenza degli elaborati, specificità disciplinari.
- Valutazione sulla base di griglie condivise:
 - Rubriche
 - Scala di valutazione



Valutazione con griglie condivise



a) Rubrica: tipologie di dissertazione

Rapporto di ricerca “sperimentale”

Presuppone che il candidato abbia compiuto personalmente una ricerca sul campo (di tipo sperimentale, quasi sperimentale o ricerca-azione) o vi abbia partecipato. Il rapporto deve presentare il quadro teorico di riferimento, le ipotesi di base, la metodologia utilizzata, i principali risultati ottenuti ed il relativo commento.

1° livello: si tratta di ricerche semplici, non innovative, con un’elaborazione statistica o teorica dei risultati non approfondita, ma sufficiente; oppure di ricerche in cui il candidato si inserisce in progetti già molto strutturati senza apportare un suo contributo originale e personale.

2° livello: si tratta di ricerche aventi un discreto livello di innovazione, in cui siano presenti una complessità di variabili ed una discreta elaborazione teorica e statistica ed i cui risultati presentino importanti ricadute sul piano educativo o didattico; oppure di ricerche in cui il candidato si inserisce in progetti già strutturati apportando un contributo originale e personale.

3° livello: si tratta di ricerche aventi un ottimo impianto teorico e metodologico, contenuti innovativi, un’ottima elaborazione teorica ed i cui risultati presentino importanti ricadute sul piano educativo o didattico; oppure di ricerche in cui il candidato si inserisce in progetti strutturati apportando un suo contributo personale ad elevato livello di originalità.

Rubrica: tipologie di dissertazione

Rapporto di ricerca descrittiva o clinica

Descrive la situazione o l'evoluzione di un caso, un gruppo, una metodologia didattico-curricolare; valuta gli esiti di percorsi formativi e didattici attraverso l'osservazione diretta, la consultazione di documenti (...).

1° livello: si tratta di ricerche empiriche caratterizzate da descrizioni corrette, ma non approfondite.

2° livello: si tratta di ricerche articolate, con fonti numerose e differenziate, con un discreto livello di originalità e di elaborazione personale da cui discendano riflessioni con implicazioni educative o didattiche.

3° livello: si tratta di ricerche molto articolate, con fonti differenziate o di difficile reperibilità, con un buon livello di originalità, che presuppongano un'ottima elaborazione personale e da cui discendano riflessioni con importanti implicazioni educative o didattiche.



B) Griglia di valutazione

ESEMPIO DI CRITERI: struttura generale

- È ben *delimitato* il campo e l'obiettivo?
(Lo si vede dal titolo, dalla prefazione, dall'introduzione che devono dedicare alcuni periodi a precisare l'oggetto).
- b) - L'*architettura* è coerente con gli obiettivi dichiarati nel titolo, nella prefazione e nell'introduzione?
(L'esame dell'indice aiuta in questo controllo).
 - Sono stati toccati gli aspetti necessari, essenziali?
 - C'è un equilibrio nello svolgimento dei vari punti?
(Lo si vede dal numero delle righe o pagine dedicate ai vari capitoli e ai principali paragrafi).
 - C'è completezza? (cfr. introduzione e indice)
 - C'è qualche digressione, antefatto, premessa ma giustificata?
(Per esempio: esame delle opere, loro datazione o autenticità).



Griglia di valutazione

ESEMPIO DI CRITERI: parte storico-critica

- È introduttiva (se la tesi è di ricerca) o esaustiva (se è tesi storico-critica).
- **Completezza** d'informazione; nessun autore importante viene omesso o sottovalutato.
- **Capacità critica** nel valutare; acume.
- Gli **autori** e le **fonti** usate; gli influssi dell'uno sull'altro; i contributi dati allo sviluppo della questione.
- **Sagacia interpretativa**.
- **Fedeltà** interpretativa e sufficiente documentazione delle interpretazioni offerte. Precisione nel riferire il pensiero (traducendo, riportando in nota, in originale i testi fondamentali per l'interpretazione).
- Quanto e **come** è **documentata** (rinvia ai testi; cita, riporta quelli non facilmente reperibili o centrali; li cita anche nell'originale; mai citazioni in lingua straniera nel testo, bensì solo in nota).
- Dimostra di aver consultato una **bibliografia ampia**?
- In che misura la **consultazione** è stata **diretta** e non mediata (da altri autori). (Cita l'intermediario eventuale). Se ha citato, trattandosi di classici, le opere originali appoggiandosi a una monografia per l'interpretazione.
- **Esattezza** e **completezza** dei **riferimenti bibliografici**, dei rinvii tra parte e parte o ad altri scritti.



Griglia di valutazione

ESEMPIO DI CRITERI: parte sperimentale

- Chiarezza degli **obiettivi** della ricerca.
- Utilizzazione effettiva del panorama storico.
- Dall'esame storico-critico ha saputo trarre indicazioni nel precisare il **problema**, nello scegliere gli strumenti, nel dialogare con i risultati già visti.
- Preparazione di **ipotesi** e dell'intervento sperimentale. Come sono state esplicitate.
- Preparazione del **materiale**: sussidi coerenti con l'ipotesi, loro praticità; prove di verifica;
- **Formazione** e aggiornamento dei **docenti** che attuano l'intervento sperimentale.
- Preparazione formale dell'**ipotesi** (variabili ben individuate – definizione operativa) e ricerca di strumenti idonei per rilevare le variabili (indipendenti, dipendenti, da controllare, moderatrici). Usa un piano o disegno sperimentale corretto.
- **Piano di verifica**:
 - commisurato alla natura delle variabili (quantitative, qualitative, d'intervento);
 - idoneo ad evidenziare i risultati voluti senza ambiguità.
- **Campionamento**.
- **Rilevazione** iniziale.
- **Rilevazione** finale.
- **Piano d'esperimento** (coerente con gli scopi).
- **Elaborazione** dati (tecniche adeguate, spirito critico e equilibrio, utilizzo di risultati preesistenti chiariti nel quadro storico)
- **Conclusioni**



Griglia di valutazione

ESEMPIO DI CRITERI: bibliografia

– Criteri usati

- per argomenti oppure alfabetico o cronologico
- secondo i capitoli o per argomenti

– Realizzazione

- ampiezza: ha criterio preciso, seguito con coerenza
- solo i libri consultati
- completezza e coerenza con il criterio adottato
- precisione nelle date, nei numeri, nelle pagine, nei nomi (almeno iniziale), nei cognomi
- regole bibliografiche rispettate



Griglia di valutazione

ESEMPIO DI CRITERI: valutazione globale

- Originalità della ricerca
- Stesura con dosaggio calibrato delle parti o dei punti salienti
- Chiarezza, incisività
- Completezza (fa emergere bene gli apporti del lavoro)
- Italiano corretto, elegante, appropriato
- Cura grafica e correttezza formale
- Mole di lavoro
- Autonomia nella gestione
- Qualità del rapporto di ricerca



Griglia di valutazione

ESEMPIO DI CRITERI: discussione

- Nella tesi il candidato deve dimostrare di conoscere e usare la metodologia corretta; non necessariamente deve arrivare a risultati generalizzabili
 - Conosce bene il lavoro
 - Ne ha capito le articolazioni
 - Sa giustificare le scelte metodologiche (non sempre importano i contenuti, i risultati operativi)
 - Fluenza espositiva, rigore nel linguaggio, capacità argomentative
 - Impegno effettivo del tempo e dei supporti comunicativi



Scala per la valutazione delle tesi di laurea

Criteri per la valutazione dei lavori di tesi Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria	Molto basso	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Molto alto	TOTALE
Struttura del lavoro di tesi e presentazione del testo Il candidato ha strutturato uno schema organico del proprio lavoro, arrivando a definire un indice logico e equilibrato fra le varie parti. Il testo risulta leggibile e presentato correttamente anche dal punto di vista formale	①	①	②	③	④	⑤	
Autonomia Il candidato ha dimostrato autonomia e capacità di organizzare il proprio lavoro	①	①	②	③	④	⑤	
Sintassi Rispetto delle regole grammaticali e sintattiche e testuali	①	①	②	③	④	⑤	
Ortografia e punteggiatura Correttezza ortografica. Utilizzo corretto della punteggiatura	①	①	②	③	④	⑤	
Elaborazione personale delle fonti consultate Capacità di sintesi e di elaborazione originale e personale	①	①	②	③	④	⑤	
Esaustività della trattazione Sono affrontati tutti gli aspetti fondamentali inerenti il tema. Non vi sono eccessive divagazioni su aspetti non rilevanti ai fini del progetto.	①	①	②	③	④	⑤	
Organizzazione dei contenuti Capacità di suddividere la trattazione in capitoli e paragrafi coerenti, equilibrati e in sequenza logica	①	①	②	③	④	⑤	
Fonti consultate Fonti numerose, di varia tipologia (monografie, riviste, banche-dati, pagine web), aggiornate, in lingua straniera	①	①	②	③	④	⑤	
Bibliografia e sitografia Modalità di citazione corretta nel testo e nella bibliografia/sitografia finale. Corrispondenza tra citazioni nel testo e bibliografia/sitografia finale.	①	①	②	③	④	⑤	
Definizione di ipotesi e obiettivi Capacità di individuare e esplicitare obiettivi e sotto-obiettivi coerenti con l'ipotesi	①	①	②	③	④	⑤	
Esecuzione della ricerca Individuazione corretta dei partecipanti alla ricerca, predisposizione del materiale per la somministrazione, correttezza di somministrazione degli strumenti e nella raccolta dati	①	①	②	③	④	⑤	