



Il profilo dell'assessment: credenze valutative dei docenti di sostegno in formazione. Un'indagine con il modello TCoA-III A

The assessment profile: evaluative beliefs of pre-service special education teachers. An inquiry using the TCoA-III A model

Iolanda Sara Iannotta  | Università degli Studi di Salerno | iiannotta@unisa.it

Deborah Gragnaniello | Università degli Studi di Salerno | dgragnaniello@unisa.it

Abstract (EN)

This study investigates the evaluative conceptions of teachers who are taking a specialisation course in teaching support for primary schools. This population is of strategic interest for professionalisation processes. The TCoA-III A model (Brown et al., 2019) was used in the research to map the beliefs that guide teaching practice. The results, based on a sample of 158 teachers with varied teaching experience, outline a conceptual profile dominated by the perspective of improvement (73.61%). This data is in line with educational ethics and inclusion. However, there is a significant tension towards school accountability (71.53%). This highlights the challenge of the dual professional mandate: pedagogical and institutional. The study emphasises the urgent need for university training that starts from this awareness in order to ensure critical professional quality (Ciani & Rosa, 2021; Corsini, 2023). It must be able to transform the burden of institutional responsibility into a form of informed advocacy.

Keywords: assessment conceptions, teacher training, teachers in specialist training, primary school

Abstract (IT)

Il contributo indaga le concezioni valutative di docenti specializzandi nel sostegno didattico per la scuola primaria, una popolazione di interesse strategico per i processi di professionalizzazione. Utilizzando il modello TCoA-III A (Brown et al., 2019), la ricerca mira a mappare le credenze che guidano l'azione didattica. I risultati, basati su un campione di 158 docenti con variegata esperienza di insegnamento, delineano un profilo concettuale dominato dalla prospettiva di *improvement* (73,61%), in linea con l'etica formativa e l'inclusione. Tuttavia, emerge una tensione significativa con la *school accountability* (71,53%), evidenziando la sfida del duplice mandato professionale: pedagogico e istituzionale. Lo studio sottolinea l'urgenza di una formazione universitaria che parta da queste consapevolezze per assicurare una qualità professionale critica (Ciani & Rosa, 2021; Corsini, 2023), in grado di trasformare il peso della responsabilità istituzionale in una forma di *advocacy* consapevole.

Parole chiave: concezioni valutative, formazione docenti, docenti in formazione specialistica, scuola primaria

1. Introduzione

La qualità dei sistemi educativi contemporanei è legata all'efficacia dei processi di professionalizzazione del personale docente. In un panorama scolastico caratterizzato da crescenti complessità sociali, normative e didattiche, l'identità professionale dell'insegnante richiede una costante riflessione critica e un continuo aggiornamento delle competenze (Schön, 1983). Questo imperativo si manifesta con particolare urgenza nel contesto italiano, dove il dibattito sulla carenza di personale educativo e la necessità di elevare gli *standard* di competenza sono temi centrali nell'agenda politica e pedagogica.

Il processo di professionalizzazione, lungi dall'essere una mera sommatoria di tecniche e procedure, è primariamente un percorso di sviluppo cognitivo e metacognitivo (Magnoler, 2017). Questo sviluppo si realizza attraverso la capacità di esplicitare e mettere in discussione le teorie implicite che guidano l'azione in aula. All'interno di questo quadro, la formazione universitaria assume un ruolo strategico, non solo nel fornire *know-how* specialistico, ma soprattutto nell'agire sulla struttura epistemologica e valoriale che orienta la pratica didattica. La valutazione, in quanto processo connotato all'agire pedagogico, si impone come uno dei costrutti principali per indagare e assicurare la qualità della professionalizzazione dei docenti.

2. Quadro teorico

Dalla letteratura emerge che le azioni didattiche degli insegnanti sono plasmate in modo significativo dalle loro concezioni, dai sistemi di credenze (*belief systems*) e dalle teorie implicite che nutrono sull'apprendimento, l'insegnamento e, in particolare, sulla valutazione (Ciani & Rosa, 2021; Pajares, 1992; Rosa & Ciani, 2023; Thompson, 1992). Le concezioni valutative di un docente definiscono il significato che egli attribuisce allo scopo, al processo e all'impatto della valutazione stessa. Tali *beliefs* fungono da filtro cognitivo attraverso cui vengono interpretate le norme, selezionati gli strumenti e giustificate le pratiche in aula (Brown, 2006). Per esempio, un docente con una concezione che enfatizza la classificazione (sommativa) tenderà a privilegiare test standardizzati e punteggi per la selezione, indipendentemente dal contesto normativo. Al contrario, un professionista orientato al miglioramento continuo utilizzerà la valutazione come strumento diagnostico per regolare l'insegnamento e fornire *feedback* descrittivi (William, 2011). La diagnosi e l'eventuale riorientamento di queste concezioni sono, dunque, essenziali per produrre un cambiamento duraturo e significativo nelle pratiche di insegnamento (Hattie & Timperley, 2007).

Il contesto della scuola primaria italiana funge da scenario per l'analisi delle concezioni valutative, essendo stato recentemente teatro di un importante dinamismo normativo. A partire dall'anno scolastico 2020/2021, l'Ordinanza Ministeriale n. 172/2020 ha introdotto i giudizi descrittivi correlati all'adozione dei livelli di apprendimento per ciascuna disciplina, eliminando il precedente sistema di voti numerici. Questo cambiamento ha istituzionalizzato il passaggio da una valutazione basata prevalentemente sulla misurazione e sul controllo a una valutazione intrinsecamente formativa, focalizzata sulla descrizione del progresso dell'allievo e sul grado di conseguimento degli obiettivi disciplinari. L'allineamento dei docenti a questa prospettiva ha richiesto una profonda revisione concettuale del ruolo e della funzione della valutazione.

Tuttavia, il quadro è stato nuovamente ridefinito dall'Ordinanza Ministeriale n. 3/2025 che, a partire dall'a.s. 2024/2025, ha segnato un ritorno ai giudizi sintetici (ottimo, distinto, buono, discreto, sufficiente, non sufficiente) per ogni disciplina. La scuola primaria si configura, pertanto, come un laboratorio normativo in cui i docenti sono chiamati a integrare e bilanciare attivamente le due logiche. Infatti, la valutazione sommativa certifica l'apprendimento conseguito, mentre

quella formativa descrive e guida il processo, rendendo le due prospettive intrinsecamente complementari (Black & Wiliam, 1998; Coggi & Pizzorno, 2017; Pastore & Pentassuglia, 2015; Scierri, 2023).

È in questo specifico contesto che si inserisce l'analisi del corpo docente che si sta specializzando nelle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. Per questi professionisti, la valutazione assume una valenza ancora più complessa: deve essere per sua natura inclusiva e individualizzata, fondata sui modelli concettuali della valutazione funzionale (D.Lgs. n. 66/2017) e sui principi dell'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Nello specifico, nell'allegato A del D.M. del 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, ai sensi degli artt. 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249, fra le competenze che caratterizzano il docente specializzato sono ascritte "le competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS" (pp. 7-8). L'approccio valutativo, dunque, deve allentarsi dal modello riduzionista del giudizio sintetico, per accompagnare e qualificare l'intera esperienza di insegnamento-apprendimento.

L'atto valutativo, in questo senso, è primariamente un atto diagnostico e di monitoraggio dell'efficacia didattica del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Ne consegue che qualsiasi concezione valutativa che persista nel privilegiare la selezione e la certificazione rigida è in potenziale contrasto con l'impianto pedagogico-didattico del sostegno didattico, che impone una visione sistemica e contestuale dell'apprendimento e dell'inclusione. La presente ricerca si rivolge, dunque, ai docenti che frequentano il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) per il sostegno didattico nella scuola primaria, identificando in questo campione una popolazione strategica in cui si intersecano le nuove esigenze della valutazione formativa e le specifiche sfide dell'inclusione.

Per analizzare sistematicamente le concezioni valutative, il presente studio adotta come quadro teorico il modello del Teacher' Conceptions of Assessment (TCoA), sviluppato da Brown (2006) e affinato successivamente (Brown et al., 2019). Questo costrutto postula che le convinzioni dei docenti possano essere categorizzate in un set di macro-concezioni dimensionali, che rappresentano gli scopi principali attribuiti alla valutazione.

Il modello TCoA distingue quattro macro-concezioni fondamentali:

- *improvement*, che identifica la funzione primaria della valutazione nell'atto di migliorare l'apprendimento, l'insegnamento e l'efficacia del percorso formativo;
- *student accountability*, che riguarda l'uso della valutazione per scopi di responsabilità individuale. Include le convinzioni che la valutazione serva a classificare, a motivare gli studenti attraverso il giudizio o a determinarne il progresso per scopi di certificazione interna;
- *school accountability*, che si concentra sull'uso dei dati valutativi per scopi esterni, come la rendicontazione della *performance* scolastica a *stakeholder* e per la certificazione della qualità del sistema;
- *irrelevant*, che esprime la convinzione che la valutazione sia un compito burocratico imposto, percepito come una perdita di tempo amministrativa, con scarso valore pratico o formativo.

L'analisi di queste quattro macro-concezioni in docenti che intraprendono la specializzazione nel sostegno offrirà un profilo diagnostico essenziale per informare la formazione universitaria e guidare i futuri processi di professionalizzazione in senso pienamente inclusivo (Christersson et al., 2023; Di Palma & Belfiore, 2023).

3. Metodologia della ricerca

Il presente studio ha adottato un *design* di ricerca quantitativo-descrittivo, utile a esplorare in modo sistematico le concezioni implicite che i docenti sviluppano sulla valutazione (Creswell & Creswell, 2018).

L'obiettivo primario della ricerca consiste nel delineare il profilo delle loro rappresentazioni mentali riguardo al ruolo, alle funzioni e ai criteri della valutazione scolastica. Un obiettivo secondario riguarda l'identificazione di specifici bisogni formativi nella popolazione target, in modo da tradurre i dati empirici in suggerimenti operativi per l'aggiornamento professionale. Questo orientamento diagnostico-formativo risponde all'esigenza di superare la genericità dei percorsi formativi, progettando interventi che partano dalla consapevolezza delle *belief systems* dei partecipanti (Guskey, 2000).

Per dirigere il percorso empirico e rispondere alle finalità dichiarate, la ricerca è stata guidata dalle seguenti domande conoscitive: quali sono le concezioni prevalenti sulla valutazione scolastica all'interno del gruppo di docenti in formazione specialistica? Quali sono le aree di maggiore e minore adesione concettuale che delineano i bisogni formativi specifici in materia di valutazione per questo *cluster* professionale? In che modo i risultati emersi possono informare la progettazione di un percorso di formazione universitaria efficace e mirato?

La ricerca ha coinvolto docenti con background professionale variegato impegnati contemporaneamente nel percorso universitario di specializzazione TFA Sostegno (ciclo IX, a.a. 2024/2025) presso l'Università degli Studi di Salerno e reclutati nell'ambito del modulo Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). Si tratta di un campione di convenienza, costituitosi su base volontaria. La focalizzazione su un gruppo omogeneo per contesto scolastico e per fase di sviluppo professionale consente di ottenere un profilo di concezioni valutative dettagliato. Questo è significativo, poiché tale gruppo di professionisti, trovandosi in un momento di attiva rielaborazione concettuale e competenze, si configura come particolarmente ricettiva e sensibile alla decostruzione delle concezioni pregresse.

Per indagare in modo strutturato le concezioni valutative dei partecipanti, è stato impiegato il questionario Teacher' Conceptions of Assessment – Abridged version (TCoA-III A). Lo strumento è un adattamento del questionario TCoA (Brown, 2006; Brown et al., 2019), il cui utilizzo in diversi contesti internazionali ne attesta la validità e la robustezza psicometrica nell'analisi delle *beliefs* valutative (Ciani & Rosa, 2022). Il questionario originale, formulato in lingua inglese, è stato preliminarmente tradotto e sottoposto ad adattamento lessicale e culturale per riflettere le specificità terminologiche del sistema educativo italiano. Dopodiché, è stata effettuata una validazione di contenuto attraverso la consultazione di un panel di esperti (professori universitari di pedagogia speciale e pedagogia sperimentale e docenti di scuola primaria). Questo processo ha permesso di esaminare la pertinenza e la chiarezza di ciascun item in relazione al costrutto teorico TCoA e al contesto pedagogico e normativo italiano (Lynn, 1986).

Il questionario consta di 31 item, suddivisi in due distinte sezioni:

1. sezione anagrafica (4 item), che mira a delineare il profilo sociodemografico e professionale dei partecipanti, includendo variabili essenziali quali genere, età, esperienza professionale pregressa e una domanda sull'autopercezione delle competenze valutative;
2. sezione sulle concezioni valutative (27 item), che esplora le diverse dimensioni del costrutto TCoA.

Per la sezione anagrafica si sono adottate domande con risposta a scelta multipla. Per quella sulle concezioni valutative è stata utilizzata una scala Likert a quattro passi. Le etichette verbali corrispondenti sono: 1 = per niente d'accordo; 2 = poco d'accordo; 3 = abbastanza d'accordo; 4 = molto d'accordo. La scelta di una scala con un numero pari di *step* (senza un punto medio neutro) è

una decisione metodologica finalizzata a spingere i partecipanti a una presa di posizione, massimizzando così la granularità e l'interpretatività dell'analisi (Benvenuto, 2018; Lisimberti, 2015).

La struttura del TCoA-III A è multilivello e multifattoriale (Brown, 2004). I 27 item si raggruppano in nove fattori di primo ordine (tre item per fattore), che rappresentano le sfaccettature specifiche delle credenze valutative. Questi fattori includono:

1. responsabilità scolastica, con enfasi sulla valutazione per la rendicontazione sistemica;
2. responsabilità degli studenti, valutazione mirata a misurare e promuovere le prestazioni individuali;
3. miglioramento dell'apprendimento, valutazione come strumento di feedback per la regolazione dell'apprendimento.
4. miglioramento dell'insegnamento, valutazione utilizzata per la regolazione delle pratiche didattiche;
5. valutazione delle abilità, con enfasi sulla misurazione di conoscenze e abilità sviluppate;
6. validità della valutazione, riconoscimento dell'importanza di metodi di valutazione validi e affidabili;
7. valutazione negativa, percezione della valutazione come atto sanzionatorio o di controllo;
8. ignorare la valutazione, tendenza a minimizzare l'utilizzo pratico dei risultati;
9. imprecisione della valutazione, riconoscimento dei limiti e della potenziale inaffidabilità dei risultati.

I nove fattori si raggruppano nelle quattro macro-concezioni teoriche: *improvement* (correlata positivamente ai fattori di miglioramento), *student accountability*, *school accountability*, e *irrelevant* (associata ai fattori di ignorare/imprecisione/negatività).

La somministrazione del questionario è avvenuta in modalità autocompilativa e online, utilizzando la piattaforma Google Moduli. Il questionario è stato corredato da una lettera informativa che illustrava gli obiettivi della ricerca e raccoglieva il consenso informato dei partecipanti, garantendo la tutela della privacy e l'anonimato delle risposte (D.Lgs. n. 101/2018).

I dati raccolti sono stati elaborati mediante statistica descrittiva. L'analisi è stata finalizzata a sintetizzare le caratteristiche del campione e a delineare il profilo concettuale prevalente, descrivendo l'intensità di adesione alle quattro macro-concezioni. Tali indicatori descrittivi sono intesi essenziali per l'identificazione delle concezioni più forti e più deboli, fornendo così la base empirica per la formulazione di proposte formative mirate (Graganiello, 2024; Graganiello & Tammaro, 2024; Tammaro et al., 2025).

4. Analisi dei dati

Il campione esaminato, composto da 158 specializzandi nelle attività di sostegno per la scuola primaria, presenta un profilo demografico marcatamente omogeneo per quanto concerne la variabile di genere. L'indagine ha rilevato una netta prevalenza di soggetti che si identificano nel genere femminile, raggiungendo un'incidenza percentuale del 96,2%. La rappresentanza maschile risulta pertanto esigua (3,2%), con una minima quota residuale che non ha fornito tale specificazione (0,6%).

Per quanto riguarda l'assetto anagrafico, il campione è prevalentemente ascrivibile a una fascia d'età matura. La maggiore concentrazione si osserva nel gruppo compreso tra i 40 e i 49 anni (63,3%), dato che suggerisce una partecipazione significativa di professionisti che intraprendono il percorso di specializzazione in una fase di consolidamento o di riorientamento della propria carriera. Seguono, con percentuali inferiori, i partecipanti nella fascia 50-59 anni (18,4%), mentre il

segmento dei più giovani (20-29 anni) costituisce il 12% del totale. Una percentuale marginale si colloca nella fascia 50-59 anni (5,1%) e oltre i 60 anni (1,3%).

Relativamente all'esperienza professionale pregressa, circa un terzo dei partecipanti (31,6%) ha maturato esperienza attraverso supplenze annuali, un dato bilanciato da coloro che hanno ricoperto incarichi per più anni consecutivi (31%). È tuttavia significativo che una porzione non trascurabile del campione (13,3%) abbia dichiarato di non possedere esperienze pregresse di insegnamento, indicando la presenza di soggetti che si avvicinano al ruolo docente per la prima volta proprio attraverso il percorso di specializzazione. Le esperienze di supplenza a breve termine si distribuiscono in modo minoritario: gli incarichi mensili prevalgono (8,2%), seguiti da quelli settimanali (7,6%) e giornalieri (4,4%). Solo una frazione ridotta (3,8%) ha già ottenuto un contratto a tempo indeterminato.

Infine, l'indagine ha esplorato la competenza valutativa percepita dai futuri docenti di sostegno. La distribuzione evidenzia una marcata tendenza a posizionarsi su livelli di competenza intermedi (57%), suggerendo una consapevolezza della propria preparazione ma anche il riconoscimento di margini di miglioramento, un dato che convalida l'opportunità dell'intervento formativo universitario. Sebbene una porzione significativa si collochi sui livelli base (23,4%) e iniziale (15,2%), solo una ristrettissima minoranza dichiara di possedere una competenza avanzata (1,9%) o di essere in una condizione di assenza di competenze (2,5%) (Fig. 1).

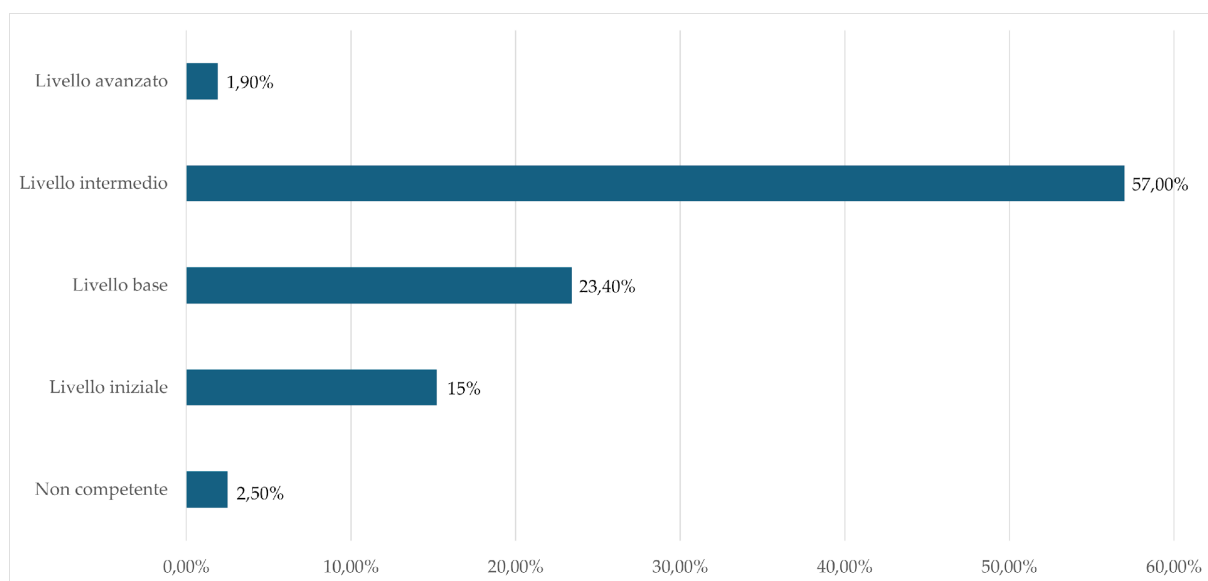


Figura 1. Item 4 "Come valuta le sue competenze valutative?" (n=158)

Il profilo concettuale sull'*assessment* si basa sulle quattro concezioni del TCoA-III: *improvement*, *school accountability*, *student accountability*, *irrelevant* (Brown et al., 2019). È opportuno specificare che, nell'elaborazione dei dati e al fine di discernere con maggiore evidenza la tendenza all'adesione concettuale espressa dai partecipanti, si è proceduto all'aggregazione delle frequenze corrispondenti ai livelli di accordo positivo sulla scala Likert adottata.

La concezione di *school accountability* ha riscosso un notevole livello di concordanza nell'ambito del Fattore 1. La quasi totalità dei soggetti, con una percentuale pari all'83%, considera la valutazione dei risultati conseguiti dagli alunni come una fonte informativa essenziale sul funzionamento operativo degli istituti scolastici (item 5). Inoltre, il 70,2% del campione interpreta tale valutazione come un indicatore accurato della qualità intrinseca di una scuola (item 6). Infine, un'incidenza superiore (61,4%) considera la valutazione degli apprendimenti come una delle pratiche più efficaci per la valutazione complessiva dell'istituzione (item 7).

La concezione di *student accountability* si manifesta con una duplice enfasi, evidenziando una distinzione tra l'accertamento del raggiungimento e la classificazione del risultato stesso. Riguardo al Fattore 2, che esplora la funzione classificatoria, il consenso sulla natura selettiva della valutazione (item 8) risulta frammentato, con un accordo del 37,3%. A questo si affianca un accordo parziale del 33,5%, mentre il 29,1% manifesta un netto dissenso. Nonostante tale eterogeneità, permane un'adesione maggiore, che si attesta al 57,6%, all'idea di assegnare comunque un voto o un livello come risultato formale dell'assessment (item 9). Rispetto alla classificazione, invece, emerge un consenso significativamente più elevato, pari al 79,1%, riguardo al ruolo dell'assessment nel determinare l'effettivo conseguimento degli obiettivi di apprendimento prefissati (item 10). Il Fattore 3, incentrato sulla funzione di misurazione delle abilità, registra invece un consenso generalmente solido. I docenti concordano che la valutazione serva a rilevare la "quantità" di apprendimento acquisita (79,2%, item 11) e a individuare specificamente "cosa" è stato appreso (77,3%, item 12). Un consenso più contenuto, ma in ogni caso significativo, si riscontra sulla capacità dell'assessment di misurare le abilità cognitive superiori (55,1%, item 13).

La concezione dell'*improvement* registra nel Fattore 4 un elevato accordo: l'84,8% ritiene che la valutazione debba fornire feedback utili sulle *performance* (item 14). Coerentemente, il 71,5% riconosce la sua imprescindibile capacità di offrire agli alunni informazioni sui loro bisogni educativi (item 15), mentre il 74% concorda che la valutazione abbia un ruolo attivo nel supportare concretamente il loro progresso (item 16). Questa visione formativa si estende all'azione didattica, come emerso dal Fattore 5. In questo ambito, il 79,7% concorda con la necessità di una profonda integrazione tra assessment e pratica didattica quotidiana (item 17). Tale concezione è rafforzata da un 88% che attribuisce alla valutazione l'utilità di fornire dati essenziali per modificare e calibrare l'insegnamento (item 18). Infine, il 76,6% sottolinea come la valutazione sia fondamentale per adeguare la didattica in funzione delle differenze individuali (item 19). Sebbene la fiducia sia leggermente più contenuta rispetto alle funzioni attive di feedback e modifica della prassi, i risultati sul Fattore 6 indicano comunque una fiducia maggioritaria nella validità dell'assessment: circa i due terzi del campione ritengono che i risultati siano affidabili (62%) (item 20), coerenti agli apprendimenti reali (63,3%) (item 21) e che, di conseguenza, si possa fare affidamento su di essi (62,6%) (item 22).

Le concezioni di *irrelevant* manifestano un'adesione generalmente contenuta. Nel Fattore 7 solo una minoranza del campione, infatti, concorda sulla possibilità che la valutazione costringa gli insegnanti a operare in modo contrario alle proprie convinzioni (18,3%) (item 23) o che interferisca con l'insegnamento (27,9%) (item 25). Allo stesso modo, è bassa la percentuale di coloro che intendono la valutazione come fonte di ansia per gli alunni (25,9%) (item 24). Sebbene il 39,8% riconosce un sottoutilizzo dei risultati (item 26), una parte minima concorda che tali esiti vengano archiviati e ignorati (23,5%) (item 27) o che abbiano un impatto minimo sull'insegnamento (26,6%) (item 28). In netto contrasto con questo rifiuto di percepire la valutazione come un ostacolo etico o pratico, il Fattore 9 registra un accordo significativo riguardo ai suoi limiti intrinseci. In questo ambito, l'adesione verte sulla necessità di una cautela interpretativa (69,6%) (item 29). Il consenso emerge anche sul fatto che i processi valutativi debbano considerare la possibilità di errori (78,5%) (item 30). Questo si riflette nella percezione che la valutazione sia un processo intrinsecamente impreciso (44,9%) (item 31).

Si riporta nella Tabella 1 il dettaglio del profilo delle concezioni valutative rilevato.

Tabella 1. Analisi delle concezioni valutative (n=158)

Concezioni valutative	N. item	Per niente d'accordo (%)	Poco d'accordo (%)	Abbastanza d'accordo (%)	Molto d'accordo (%)
School accountability					
Fattore 1 – responsabilità scolastica					
La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul funzionamento delle scuole	5	4,2	12,7	62,7	20,3
La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore accurato della qualità di una scuola	6	3,2	26,6	52,5	17,7
La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola	7	8,2	30,4	50,6	10,8
Student accountability					
Fattore 2 – responsabilità degli studenti					
Classifica gli studenti	8	29,2	33,5	29,1	8,2
Consiste nell'assegnare un voto/livello	9	17,7	24,7	44,9	12,7
Determina se sono stati raggiunti gli obiettivi	10	2,5	18,4	54,4	24,7
Fattore 3 – valutazione delle abilità					
Consente di rilevare quanto gli studenti hanno appreso	11	1,8	19	58,9	20,3
Consente di rilevare cosa gli studenti hanno appreso	12	1,9	20,8	55,1	22,2
Consente di misurare abilità cognitive superiori	13	10,8	34,1	41,8	13,3
Improvement					
Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento					
Fornisce feedback	14	3,2	12	51,3	33,5
Fornisce informazioni sui bisogni di apprendimento	15	8,2	20,3	48,7	22,8
Aiuta a migliorare l'apprendimento	16	5,7	20,3	48,7	25,3
Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento					
È integrata con la pratica didattica	17	1,9	18,4	48,1	31,6
Consente di modificare l'insegnamento	18	0,6	11,4	49,4	38,6
Consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze individuali	19	2,5	20,9	43,7	32,9
Fattore 6 – validità della valutazione					
I risultati della valutazione sono affidabili	20	3,8	34,2	50	12
I risultati della valutazione sono coerenti	21	4,4	32,3	53,2	10,1
Si può fare affidamento sui risultati della valutazione	22	4,5	32,9	54,4	8,2
Irrelevant					
Fattore 7 – valutazione negativa					
Costringe a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni	23	45,6	36,1	13,9	4,4
È ingiusta nei confronti degli studenti	24	41,8	32,3	21,5	4,4
Interferisce con l'insegnamento	25	36,7	35,4	22,8	5,1
Fattore 8 – ignorare la valutazione					
Gli insegnanti utilizzano poco i risultati	26	19	41,2	33,5	6,3
I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati	27	40,4	36,1	18,4	5,1
Ha un impatto minimo sull'insegnamento	28	34,2	39,2	20,9	5,7

Fattore 9 – imprecisione della valutazione					
I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela	29	7	23,4	40,5	29,1
Gli insegnanti dovrebbero tener conto delle imprecisioni in tutti i processi valutativi	30	4,4	17,1	45,6	32,9
È un processo impreciso	31	15,4	42,9	31,3	10,4

Dall'analisi delle quattro concezioni valutative, ottenuta mediante il calcolo delle medie aggregate di accordo medio-alto sugli item costitutivi, si ottiene il profilo concettuale complessivo per il campione indagato.

Tale profilo si distingue per una preminente adesione alla concezione di *improvement*, la quale registra il consenso più elevato, attestandosi al 73,61%. Immediatamente successiva, si colloca la *school accountability*, che ottiene il favore del 71,53% del campione. L'adesione è più contenuta per la *student accountability*, che raggiunge il 64,26%, mentre la concezione di *irrelevant* risulta essere la meno supportata, registrando l'accordo minore (39,08%).

In sintesi, l'approccio all'assessment appare orientato principalmente a concepire la valutazione come strumento di crescita individuale e di accertamento delle performance, con una minore enfasi sulla responsabilità del singolo alunno e una consapevolezza contenuta riguardo ai potenziali limiti pratici dell'assessment (Castoldi, 2010; Ciani & Rosa, 2021; Corsini, 2023; Fajet et al., 2005) (Fig. 2).

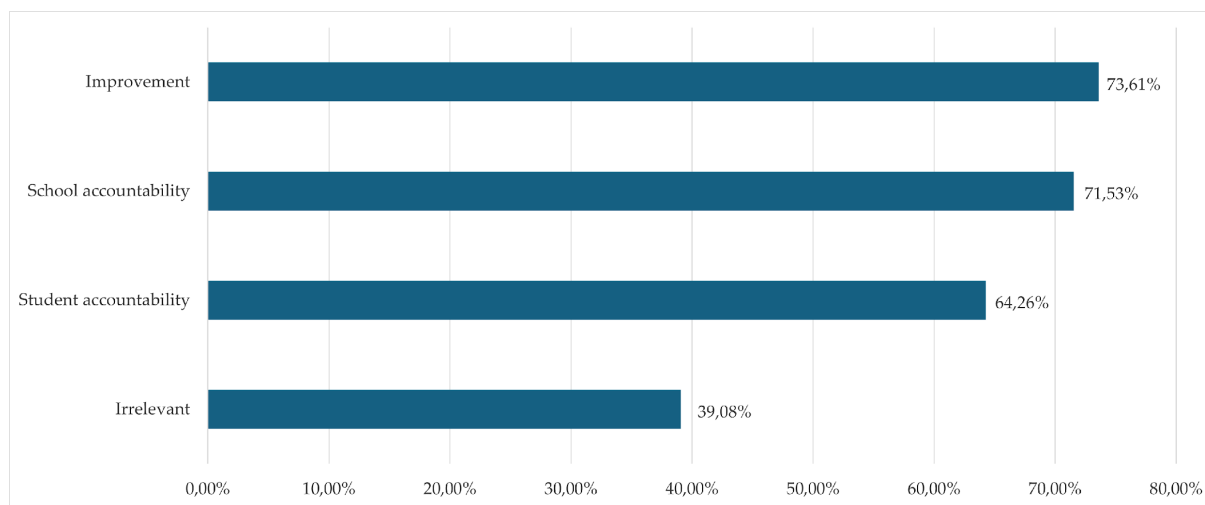


Figura 2. Adesione aggregata alle concezioni del TCoA (n=158)

5. Discussione dei risultati

I risultati emersi dall'indagine sulle concezioni valutative dei docenti specializzandi nelle attività di sostegno sono discussi al fine di interpretare il profilo concettuale del campione alla luce del quadro teorico di riferimento e di individuare le implicazioni per la formazione universitaria, oltre di riflettere sui limiti metodologici.

I dati ottenuti hanno permesso di delineare un profilo concettuale caratterizzato da una complessa gerarchia di valori: la preminenza della concezione di *improvement* (73,61%) si afferma come l'elemento più significativo. Questo risultato indica che i docenti sono intrinsecamente allineati con i principi della valutazione formativa, una condizione imprescindibile per il loro futuro ruolo nel sostegno didattico. L'elevatissimo consenso riscontrato sul ruolo della valutazione

nel modificare l'insegnamento (88%) (item 18) e nel fornire feedback (84,8%) (item 14) suggerisce che l'assessment è percepito non come un atto conclusivo, ma come uno strumento dinamico e interno al processo di insegnamento-apprendimento (Pentucci, 2024; Viganò, 2017).

Tuttavia, questo orientamento pedagogico convive in modo stretto con la concezione di *school accountability* (71,53%). La forte adesione al fatto che la valutazione degli studenti deve fornire informazioni sul funzionamento della scuola (83%) (item 5) e sulla sua qualità (70,2%) (item 6) evidenzia la pressione del duplice compito che caratterizza il docente contemporaneo. Nello specifico, i partecipanti, pur orientati al miglioramento degli apprendimenti degli alunni, sono profondamente consapevoli del dovere istituzionale di rendicontazione e trasparenza.

La concezione di *student accountability* (64,26%) rivela la tensione valoriale più acuta. Nonostante l'eterogeneità di opinioni sulla funzione classificatoria della valutazione (solo il 37,3% concorda sulla natura selettiva) (item 8), permane un'adesione maggioritaria (57,6%) all'idea di assegnare un voto o livello come risultato formale (item 9). Questo dato suggerisce che i docenti resistono all'idea della valutazione come selezione, ma riconoscono l'uso di un simbolo sintetico per la certificazione e la comunicazione formale dell'esito. Il forte consenso sul determinare il raggiungimento degli obiettivi (79,1%) (item 10) indica che la loro esigenza primaria è legata alla diagnosi e all'accertamento, non alla mera classificazione degli alunni.

Infine, la concezione di *irrelevant* (39,08% di accordo complessivo) offre una prospettiva critica matura. L'assenza di accordo sui Fattori 7 e 8 è rassicurante, poiché indica che il docente non vive la valutazione come un impedimento pratico. Al contrario, il consenso elevatissimo sulla necessità di cautela interpretativa (69,6%) (item 29) e sulla consapevolezza di possibili errori (78,5%) testimonia una chiara consapevolezza epistemologica riguardo all'intrinseca imprecisione degli strumenti di misurazione (item 30).

La presente ricerca, sebbene offra un chiaro profilo delle concezioni valutative del campione di docenti coinvolto, presenta limiti derivanti dalla natura stessa del campione (di convenienza, con eterogeneità di esperienze professionali e con marcata omogeneità di genere). Inoltre, l'indagine misura le credenze e non le pratiche effettive. Pertanto, le future direzioni di ricerca dovranno mirare alla triangolazione dei risultati. Nello specifico, sarebbero opportuni studi qualitativi per esplorare in profondità il "perché" dietro l'alta percezione di *accountability* e l'esigenza di "cautela interpretativa"; e, studi longitudinali e osservativi per verificare come la formazione universitaria, in particolare l'integrazione delle TIC, incida effettivamente sulle pratiche didattiche in aula e se il *belief system* orientato all'*improvement* si traduca in azioni concrete di inclusione.

6. Conclusione

In conclusione, la presente ricerca ha conseguito l'obiettivo di delineare, mediante la mappatura TCoA-III A, il profilo concettuale dei docenti di scuola primaria specializzandi, offrendo un contributo diagnostico al dibattito sui processi di professionalizzazione e l'innovazione dei servizi educativi. L'analisi ha fornito una mappatura empirica che testimonia come la preminente adesione alla concezione di *improvement* (73,61%) sia un segnale forte di allineamento con i principi della valutazione formativa e funzionale richiesta dal docente specializzato sul sostegno (Baldacci, 2023; Trinchero, 2023). Tali risultanze appaiono coerenti con le evidenze emerse a livello internazionale e nazionale, le quali confermano come l'orientamento al miglioramento sia prevalente nei contesti educativi che privilegiano la funzione diagnostica dell'*assessment* (Brown, 2006; Brown et al., 2019; Scierri, 2023). Tuttavia, la simultanea tensione rilevata verso la *school accountability* (71,53%) riflette una criticità condivisa: la difficoltà dei docenti nel conciliare il supporto pedagogico personalizzato con le pressioni rendicontative e burocratiche dei moderni sistemi scolastici (Pastore & Pentassuglia, 2015). La coerenza è rafforzata dalla lucida consapevolezza dei limiti epistemologici dell'*assessment* (Fattore 9 di *irrelevant*), che definisce un

professionista non solo orientato all'azione, ma anche critico e riflessivo sugli strumenti e le pratiche di valutazione che adotta (Vannini, 2012). Il contributo di maggiore rilevanza risiede nell'aver rilevato la necessità di gestire la tensione tra il mandato pedagogico e quello istituzionale. Il risultato impone che la formazione universitaria non possa limitarsi alla trasmissione di tecniche, ma debba agire come catalizzatore di una trasformazione concettuale (Christersson et al., 2023; Ciani & Rosa, 2022; Di Palma & Belfiore, 2023). Nello specifico, sarebbe opportuno implementare attività laboratoriali che formino il docente specializzando a tradurre i micro-indicatori del PEI in evidenze per il sistema di *accountability*. Il profilo emergente è quello di un "mediatore inclusivo" che applica la cautela interpretativa per proteggere il progetto di vita dell'alunno dalla rigidità dei giudizi sintetici (Ianes, 2006).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 7–13. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.746>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166–170. <https://doi.org/10.2466/pr0.99.1.166-170>
- Brown, G. T. L., Gebriel, A., & Michaelides, M. P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: a global phenomenon or a global localism. *Frontiers in education*, 4(16), 1–13. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00016>
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Mondadori.
- Christersson, C., Staaf, P., Braekhus, S., Stjernqvist, R., Pusineri, A. G., Giovani, C., & Mainelli, X. U. (2019). *Promoting active learning in universities*. <https://www.eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%205-%20promoting%20active%20learning%20in%20universities.pdf>
- Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 94–113. <https://doi.org/10.19241/lll.v17i39.648>
- Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU. *Pedagogia oggi*, 20(1), 118–125. <https://doi.org/10.7346/PO-012022-15>
- Coggi, C., & Pizzorno, M. C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37–58). Pensa MultiMedia.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. FrancoAngeli.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 101. *Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati)*.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Di Palma, D., & Belfiore, P. (2023). La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione? *Formazione & Insegnamento*, XVIII(1), 281–293. https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20_23
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S. A., Mesler, J. L., & Shaver, A. N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717–727. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.002>
- Graganiello, D. (2024). Assessment conceptions: data and reflections from future teachers. *Q-Times*, XVI(3), 971–983.

- Gragnaniello, D., & Tammaro, R. (2024). Il Sustainable Assessment: una ricerca-azione tra futuri docenti. *Articolo* 33(5), 37–43.
- Guskey, T. R. (2000). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381–391. <http://dx.doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/003465430298487>
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti & C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 83–127). Pensa MultiMedia.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382–385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. FrancoAngeli.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pastore, S., & Pentassuglia, M. (2015). "Another brick in the wall"? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: il punto di vista di chi è in formazione. *Italian journal of educational research*, 14, 249–264.
- Pentucci, M. (2024). La percezione degli insegnanti sulle funzioni della valutazione e sul potenziale trasformativo e metacognitivo del feedback. *Annali online della didattica e della formazione docenti*, 16(28), 159–172. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/3023>
- Rosa, A., & Ciani, A. (2023). Esperienze valutativa e concezioni sulla valutazione: una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria. *QTimes. journal of education, technology and social studies*, XV(3), 278–293.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey.
- Scierrì, I. D. M. (2023). Per una valutazione centrata sull'allievo: framework teorico e primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 83–101. <https://doi.org/10.19241/III.v19i42.754>
- Scierrì, I. D. M. (2024). Perché valuto? Costruzione e validazione della scala delle concezioni valutative degli insegnanti (CoVI). *Ricerche di pedagogia e didattica. Journal of theories and research in education* 19(1), 109–128. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19258>
- Tammaro, R., Gragnaniello, D., & Scarano, R. (2025). Trasformare l'Higher Education per la sostenibilità: analisi delle concezioni sull'assessment nella formazione iniziale dei docenti. *Excellence and innovation in learning and teaching*, 1, 5–22. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2025oa20578>
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). Macmillan.
- Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia oggi*, 21(1), 108–117. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-12>
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. FrancoAngeli.
- Viganò, R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativos*, 52, 269–285.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37, 3–14.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



Citation: Iannotta, I. S., & Gragnaniello, D. (2026). Il profilo dell'assessment: credenze valutative dei docenti di sostegno in formazione. Un'indagine con il modello TCoA-IIIa. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 155–166. <https://doi.org/10.19241/III.v24i48.1071>

Corresponding author: Iolanda Sara Iannotta | iiannotta@unisa.it

Author contributions: Il presente lavoro è frutto di un'impostazione comune. Tuttavia, introduzione e conclusione sono da attribuire congiuntamente a Iolanda Sara Iannotta e Deborah Gragnaniello; i paragrafi "quadro teorico" e "metodologia della ricerca" a Iolanda Sara Iannotta; i paragrafi "analisi dei dati" e "discussione dei risultati" a Deborah Gragnaniello.

Funding: This research received no external funding.