2024, VOL. 22, N. 45, pp. 353 - 369 ISSN 2279-9001

Lifelong Lifewide Learning

RICERCHE

# Le concezioni valutative dei docenti in-service e le implicazioni per la formazione continua.

# In-service teachers' assessment conceptions and implications for continuing education.

Rosanna Tammaro, Università degli Studi di Salerno.
Deborah Gragnaniello, Università degli Studi di Salerno.

**ABSTRACT ITALIANO**
La presente ricerca si colloca nel filone degli studi sull'Adult Continuing Education (ACE), focalizzandosi in particolare sulla formazione continua dei docenti nell'ambito della valutazione scolastica. Le indagini TALIS (CE, 2021; OECD, 2016) hanno evidenziato come la valutazione degli apprendimenti costituisca una priorità formativa per i docenti, le cui pratiche sono fortemente influenzate dalle loro concezioni.
In questo contesto, presso l'Università degli studi di Salerno a partire da gennaio 2024, è stata avviata una ricerca tesa a esplorare, attraverso l'amministrazione del questionario TCoA-IIIA (Brown, 2006; Brown et al., 2019), le concezioni valutative dei docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado.
L'intento è stato quello di delineare un profilo accurato delle concezioni valutative prevalenti al fine di progettare un percorso di formazione continua, ancorato ai principi della formative assessment e volto a promuovere un cambiamento delle pratiche didattiche.

**ENGLISH ABSTRACT**
This research is part of the Adult Continuing Education (ACE) studies. It focuses on the continuing education of teachers regarding school assessment. The TALIS surveys (EC, 2021; OECD, 2016) have highlighted how the evaluation of learning is a training priority for teachers and how assessment practices are strongly influenced by their conceptions of them. In this context, at the University of Salerno, starting from January 2024, research has been launched aimed at exploring the assessment conceptions of lower and upper secondary school in-service teachers. The instrument used is the TCoA-IIIA questionnaire (Brown, 2006; Brown et al., 2019).
The aim was to outline an accurate profile of the prevailing assessment conceptions to design a continuous training path. It will be anchored to the principles of formative assessment and aimed at promoting a change in teaching practices.

## Il ruolo della formazione continua nel promuovere l'evoluzione delle concezioni valutative dei docenti

La formazione continua degli insegnanti rappresenta un pilastro fondamentale per garantire un'educazione di qualità e un costante aggiornamento delle pratiche didattiche (Benadusi, 2014). In Italia, la Legge n. 107/2015, in particolare il comma 124, ha introdotto un significativo cambiamento di paradigma, rendendo la formazione continua obbligatoria, permanente e strutturale per tutto il personale docente.

Autore per la Corrispondenza: Rosanna Tammaro, Università degli studi di Salerno, Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione.
E-mail: rtammaro@unisa.it; dgragnaniello@unisa.it

Il provvedimento legislativo, congiuntamente all'erogazione di fondi destinati ai docenti di ruolo, ha agito come catalizzatore per una riconsiderazione delle pratiche di sviluppo professionale, promuovendo una riflessione sistematica sul ruolo cruciale della formazione continua nell'ambito dell'innovazione pedagogica.

Il Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 (D.M. n. 797/2016) ha ulteriormente rafforzato l'importanza strategica attribuita alla formazione in servizio, sottolineando come essa rappresenti uno strumento indispensabile per:

- *lo sviluppo professionale e la crescita individuale dei docenti*, offrendo opportunità di aggiornamento (Magnoler, 2017);
- *l'innovazione* nelle scuole, promuovendo l'adozione di nuove metodologie didattiche e l'utilizzo di strumenti tecnologici (Vannini, 2012);
- l*o sviluppo delle comunità di apprendimento,* favorendo la collaborazione e lo scambio di esperienze tra i docenti (Ellerani, 2016);
- *il miglioramento degli esiti di apprendimento degli studenti,* grazie allo sviluppo di nuove competenze e all'adozione di pratiche didattiche più efficaci (Boyd et al., 2011).

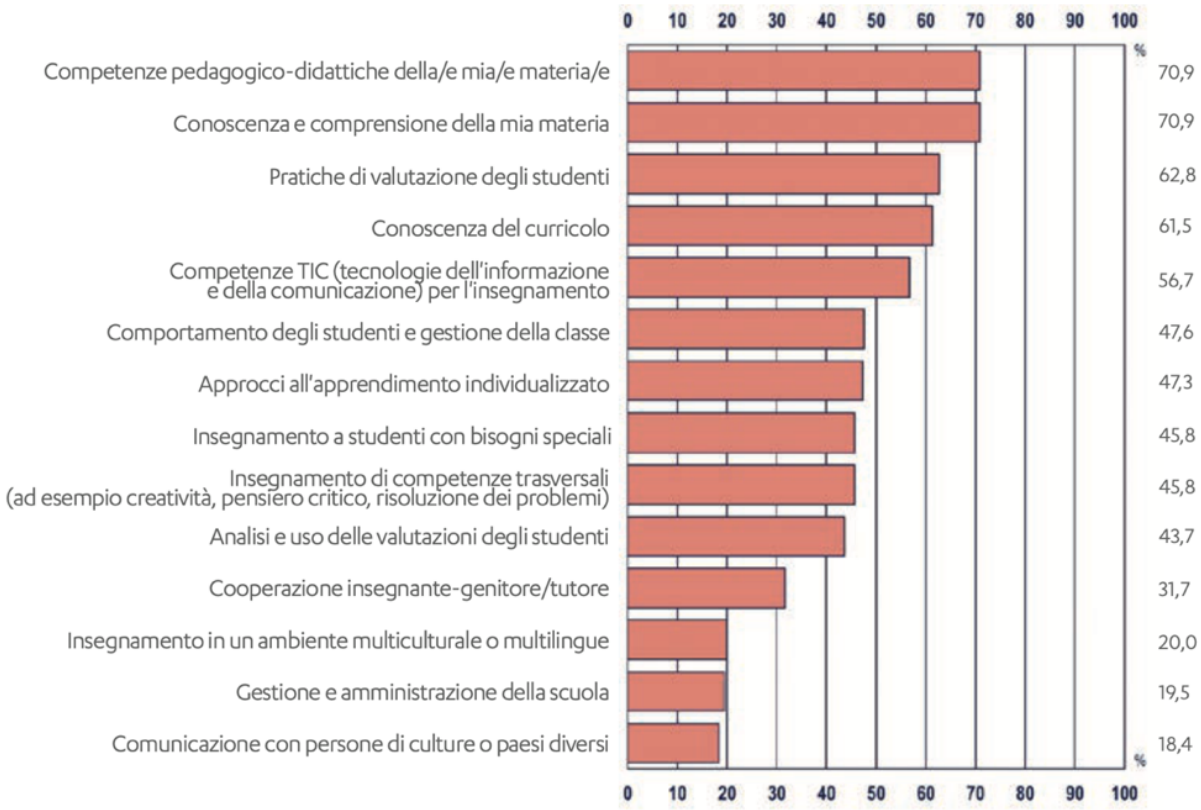
Il Piano introduce una netta discontinuità rispetto ai modelli tradizionali di formazione, basati sulla trasmissione frontale di contenuti. È, infatti, proposta una concezione della formazione docente come processo attivo e partecipativo, in cui i docenti sono chiamati a sperimentare nuove metodologie didattiche, a condurre un'analisi riflessiva delle proprie pratiche, a promuovere la condivisione di esperienze e a sviluppare le competenze necessarie per assumere un ruolo attivo di agenti di cambiamento all'interno dell'istituzione scolastica (Abbott, 1988; Echazarra et al., 2016; Hattie, 2003). Tale visione è in linea con le riflessioni di Barbier, Chaix e Demaily (1994), che definiscono lo sviluppo professionale "come insieme di trasformazioni individuali e collettive di competenze e di componenti identitarie mobilitate o suscettibili di essere mobilitate nelle situazioni professionali" (p. 7).

Questo processo si manifesta attraverso una pluralità di dimensioni interconnesse:

- *epistemologica e pratica*, implica un continuo aggiornamento delle conoscenze disciplinari e didattiche, una riflessione critica sulle proprie pratiche e una ricerca costante di miglioramento;
- *proattiva e auto-regolata*, si caratterizza per un'attitudine all'iniziativa, alla ricerca di nuove opportunità di apprendimento e alla capacità di adattarsi a contesti in continuo mutamento;
- *etica e sociale*, è intrinsecamente legata a una riflessione sui valori e sui principi etici che orientano le scelte professionali, promuovendo nei discenti i valori della cittadinanza attiva e del rispetto della diversità (Donnay & Charlier, 2006).

I risultati delle indagini internazionali TALIS (Teaching and Learning International Survey) evidenziano un incremento significativo della partecipazione dei docenti italiani a percorsi di sviluppo professionale, a seguito dell'introduzione della normativa. L'edizione Talis 2013 aveva già registrato un elevato tasso di partecipazione dei docenti italiani a iniziative di formazione, con una media dell'88% degli insegnanti di scuola secondaria

inferiore che dichiarava di aver svolto attività di sviluppo professionale nell'anno precedente (OECD, 2016) (Fig. 1). L'indagine Talis 2018 ha confermato e rafforzato questa tendenza, evidenziando un'ulteriore crescita del coinvolgimento dei docenti in percorsi di aggiornamento e formazione (92,5%) (CE, 2021) (Fig. 2). Inoltre, ha documentato un'evoluzione significativa nelle priorità formative dei docenti. Sebbene il *formative assessment* (Barbier, 1977; Bloom et al., 1971; Falcinelli, 2015; Scriven, 1967), inteso come un approccio sistematico al monitoraggio e al miglioramento continuo dei processi di apprendimento, sia ampiamente riconosciuto a livello teorico nella comunità scientifica, la pratica didattica quotidiana sembra ancora privilegiare la valutazione sommativa. Infatti, le ricerche Talis 2018 confermano la prevalenza di approcci valutativi tradizionali, basati su prove oggettive e verifiche sommative.




**Fonte:** Eurydice, sulla base dei dati TALIS 2018 (vedi tabella 3.2 dell'allegato II)

**FIG. 1: CONTENUTI AFFRONTATI NELLO SVILUPPO PROFESSIONALE DAI DOCENTI SECONDO I DATI TALIS 2013 (OECD, 2016)**

Diversi fattori concorrono a spiegare questa persistenza. Innanzitutto, la valutazione sommativa è profondamente radicata nella tradizione scolastica e risulta strettamente connessa a pratiche consolidate e a un sistema di certificazione dei risultati degli apprendimenti basato su prove finali.

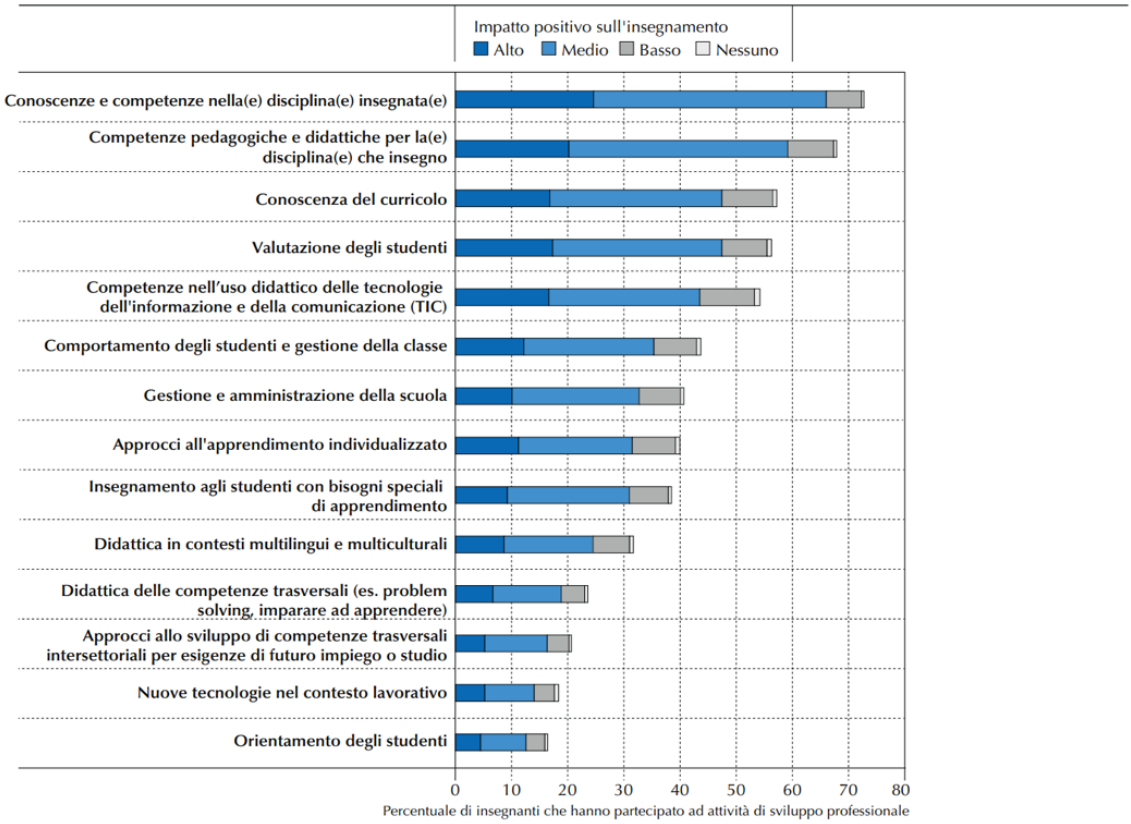



**FIG. 2: CONTENUTI AFFRONTATI NELLO SVILUPPO PROFESSIONALE DAI DOCENTI SECONDO I DATI TALIS 2018 (CE, 2021)**

La pressione istituzionale e sociale, spesso orientata a comparazioni quantitative tra studenti e tra istituti, contribuisce a rafforzare il ruolo centrale della valutazione sommativa.

Inoltre, la piena attuazione di pratiche valutative formative richiede un significativo investimento in termini di tempo, competenze e risorse. La necessità di riorganizzare le attività didattiche, di acquisire nuove competenze nella progettazione e nell'utilizzo di strumenti valutativi formativi e di disporre di adeguati supporti tecnologici costituiscono ostacoli non trascurabili per molti docenti.

Un ulteriore elemento da considerare è la percezione che alcuni docenti hanno dei vantaggi della valutazione sommativa. La chiarezza e l'oggettività dei risultati, la facilità di comparazione e la presunta maggiore efficacia motivazionale sono spesso considerate ragioni a sostegno della scelta di questo tipo di valutazione.

Infine, la diffusione di pratiche valutative innovative è attualmente ostacolata dalla carente diffusione di una cultura della valutazione condivisa e focalizzata sullo sviluppo delle competenze degli studenti. Tale cultura dovrebbe valorizzare l'uso integrato dei seguenti approcci: Assessment of Learning (AoL), che si concentra sulla misurazione dei risultati finali e sulla certificazione delle competenze acquisite; Assessment for Learning (AfL) (Black & Wiliam, 1998; Sambell et al., 2012), che promuove un monitoraggio continuo dei progressi degli studenti al fine di fornire feedback puntuali e migliorare

l'insegnamento; Assessment as Learning (AaL) (Dann, 2002; Earl, 2003), che considera la valutazione come un'opportunità di apprendimento in sé, coinvolgendo attivamente gli studenti nella riflessione sui propri processi cognitivi; Learning-Oriented Assessment (LOA) (Liu & Carless, 2006), che si focalizza sull'impatto della valutazione sui processi di apprendimento; Sustainable Assessment (SA) (Boud & Soler, 2015), che analizza le conseguenze della valutazione a lungo termine a livello sociale, culturale e istituzionale.

Per superare la persistenza della valutazione sommativa è necessario, dunque, intervenire sulle concezioni dei docenti. Le diverse concezioni valutative riflettono differenti interpretazioni del processo di apprendimento e del ruolo del docente.

Da un lato, la concezione tradizionale della valutazione pone l'accento sulla misurazione oggettiva delle conoscenze acquisite dagli studenti. In questa prospettiva, la valutazione assume una funzione selettiva, finalizzata a classificare gli studenti in base alle loro *performance*. Gli strumenti valutativi più utilizzati sono tipicamente prove scritte standardizzate, che mirano a verificare la memorizzazione di contenuti specifici. L'apprendimento è concepito come un processo lineare e cumulativo, in cui il ruolo del docente è principalmente quello di trasmettere informazioni e di verificare la loro acquisizione da parte degli studenti (Allal & Mottier Lopez, 2005; Black & Wiliam, 1998; Cheung & Wong, 2002).

Dall'altro lato, la concezione costruttivista della valutazione, ispirata dalle omonime teorie dell'apprendimento, considera la valutazione come un processo dinamico e integrato in quello di insegnamento-apprendimento. In questa prospettiva, la valutazione non è solo uno strumento per misurare i risultati finali, ma anche un'opportunità per fornire feedback agli studenti, per monitorare i loro progressi e per adattare l'insegnamento alle loro esigenze individuali. Gli strumenti valutativi utilizzati sono più diversificati e possono includere osservazioni sistematiche, portfolio, autovalutazioni e co-valutazioni. L'apprendimento è visto come un processo attivo, in cui gli studenti costruiscono le proprie conoscenze attraverso l'interazione con i contenuti, con i compagni e con il docente (Fajet et al., 2005; Grion, 2008; Pastore & Pentassuglia, 2015).

In sintesi, la valutazione degli apprendimenti è storicamente caratterizzata dalla polarizzazione tra una concezione tradizionale, incentrata sulla verifica quantitativa dei risultati finali, e una costruttivista, orientata all'osservazione dei processi di apprendimento e al feedback formativo. Tuttavia, il dibattito attuale non si esaurisce nella contrapposizione tra questi due poli, ma si orienta verso un'integrazione più flessibile e contestualizzata, che riconosca la pluralità delle pratiche valutative e la necessità di adattarle alle diverse situazioni didattiche (Falcinelli, 2015; Rosa & Ciani, 2023).

Secondo Thompson (1992), le concezioni rappresentano complesse strutture cognitive che influenzano le interpretazioni e le azioni degli insegnanti, intrinsecamente legate a credenze, significati e fattori contestuali che plasmano le decisioni didattiche. Infatti, tra i fattori determinanti emergono:

- *il background formativo*, che svolge un ruolo cruciale nel modellare le concezioni dei docenti circa la natura e le finalità della valutazione;

- *l'esperienza professionale*, che può determinare un'evoluzione delle concezioni iniziali, innescando processi di riflessione critica e di adattamento alle diverse situazioni di insegnamento-apprendimento;
- *il contesto socioculturale e istituzionale*, che esercita una forte influenza sulle loro scelte valutative, condizionando le modalità di implementazione delle pratiche valutative;
- *le credenze epistemologiche*, relative alla natura della conoscenza, ai processi di apprendimento e al ruolo della scuola nella società, che influenzano profondamente le loro concezioni valutative, orientando le loro scelte verso modelli valutativi più o meno coerenti con le proprie prospettive teoriche (Ciani & Rosa, 2021; Guskey, 2002; Pajares, 1992).

Considerando il ruolo fondamentale della formazione continua nel promuovere il cambiamento delle concezioni valutative ingenue e nell'affinare le competenze valutative dei docenti, si ritiene strategico investire in percorsi formativi mirati. L'investimento proposto mira a sostenere l'adozione di pratiche di *formative assessment* (Barbier, 1977; Bloom et al., 1971; Falcinelli, 2015; Scriven, 1967) quali osservazioni sistematiche, autovalutazioni e portfolio, utili a monitorare costantemente l'apprendimento degli studenti e a fornire un feedback tempestivo e costruttivo sia agli studenti stessi che all'insegnante.

## Una ricerca sulle concezioni valutative dei docenti in-service

Sulla base del quadro teorico delineato, è stata avviata, presso l'Università degli studi di Salerno a gennaio 2024, una ricerca empirica volta ad approfondire le concezioni sulla valutazione scolastica dei docenti in servizio nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

L'obiettivo primario della ricerca consiste nell'esplorare le rappresentazioni mentali che i docenti costruiscono intorno al concetto di valutazione, analizzando in particolare come essi percepiscono il ruolo della valutazione nella progettazione didattica, le funzioni che le attribuiscono e i criteri adottati per giudicare le prestazioni degli studenti.

Un ulteriore obiettivo è l'identificazione dei bisogni formativi specifici dei docenti in relazione alla valutazione, al fine di delineare un profilo dettagliato delle loro carenze formative.

La ricerca si propone, infine, di progettare un percorso di formazione continua, ispirato ai risultati emersi dalla ricerca.

Per rispondere a questi obiettivi, la ricerca si è posta le seguenti domande:

- Quali sono le concezioni prevalenti sulla valutazione scolastica all'interno della popolazione dei docenti *in-service*?
- Quali sono i bisogni formativi specifici dei docenti *in-service* in materia di valutazione scolastica?
- In che modo è possibile progettare un percorso di formazione continua in grado di rispondere efficacemente ai bisogni emersi?

In considerazione della letteratura consultata (Brown, 2006; Brown et al., 2019; Ciani & Rosa, 2022; Tammaro & Gragnaniello, 2024; Vannini, 2012), si ipotizza che la ricerca rivelerà una pluralità di concezioni valutative tra i docenti *in-service*, con particolare

riferimento alla tempistica della valutazione (ex ante, in itinere, ex post), alle sue funzioni (diagnostica, formativa, sommativa) e agli oggetti della valutazione (prodotto, processo, sistema).

**TAB. 1: LE CONCEZIONI VALUTATIVE NEL TCOA-IIIA (ADATTATO DA: BROWN, 2006; BROWN ET AL., 2019)**

| | N. item |
|---|---|
| **Fattore 1 – responsabilità scolastica** | |
| La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul buon funzionamento delle scuole | 5 |
| La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore accurato della qualità di una scuola | 6 |
| La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola | 7 |
| **Fattore 2 – responsabilità degli studenti** | |
| La valutazione classifica gli studenti | 8 |
| La valutazione consiste nell'assegnare un voto/livello al lavoro dello studente | 9 |
| La valutazione determina se gli studenti hanno raggiunto gli obiettivi di apprendimento | 10 |
| **Fattore 3 – valutazione delle abilità** | |
| La valutazione consente di rilevare quanto gli studenti hanno imparato dall'insegnamento | 11 |
| La valutazione consente di rilevare cosa gli studenti hanno imparato | 12 |
| La valutazione consente di misurare abilità cognitive superiori (es. abilità di ragionamento logico) | 13 |
| **Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento** | |
| La valutazione fornisce feedback agli studenti sulla loro performance | 14 |
| La valutazione fornisce agli studenti informazioni sui loro bisogni di apprendimento | 15 |
| La valutazione aiuta gli studenti a migliorare il loro apprendimento | 16 |
| **Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento** | |
| La valutazione è integrata con la pratica didattica | 17 |
| Le informazioni fornite dalla valutazione consentono di modificare in itinere l'insegnamento | 18 |
| La valutazione consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze tra gli studenti | 19 |
| **Fattore 6 – validità della valutazione** | |
| I risultati della valutazione sono affidabili | 20 |
| I risultati della valutazione sono coerenti | 21 |
| Si può fare affidamento sui risultati della valutazione | 22 |
| **Fattore 7 – valutazione negativa** | |
| La valutazione costringe gli insegnanti a insegnare in modo contrario alle loro convinzioni | 23 |
| La valutazione è ingiusta nei confronti degli studenti | 24 |
| La valutazione interferisce con l'insegnamento | 25 |
| **Fattore 8 – ignorare la valutazione** | |
| Gli insegnanti valutano, ma utilizzano poco i risultati della valutazione | 26 |
| I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati | 27 |
| La valutazione ha un impatto minimo sull'insegnamento | 28 |
| **Fattore 9 – imprecisione della valutazione** | |
| I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela a causa degli errori di misurazione | 29 |
| Gli insegnanti dovrebbero tener conto degli errori e delle imprecisioni in tutti i processi valutativi | 30 |
| La valutazione è un processo impreciso | 31 |

Al fine di esplorare le concezioni valutative degli insegnanti, è stato impiegato il questionario strutturato *Teachers' Conceptions of Assessment - Abridged version* (TCoA-IIIA). Tale questionario, adattato da un precedente inventario di 50 item (Brown, 2006; Brown et al., 2019), è strutturato per indagare alcune dimensioni principali delle concezioni valutative: il potenziale della valutazione per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, il ruolo della valutazione nella rendicontazione scolastica e studentesca e la percezione dell'irrilevanza della valutazione stessa.

Le analisi fattoriali condotte su studi precedenti hanno permesso di individuare un modello multilivello e multifattoriale delle concezioni valutative, composto da nove fattori di primo ordine, tra cui: responsabilità scolastica; responsabilità degli studenti; miglioramento dell'insegnamento; miglioramento dell'apprendimento; validità della valutazione; valutazione delle abilità; valutazione negativa; ignoramento della valutazione; imprecisione della valutazione. Tali fattori di primo ordine si raggruppano in due fattori di secondo ordine: un fattore positivo, correlato al miglioramento dell'istruzione, e un fattore negativo, associato alla percezione dell'irrilevanza della valutazione.

La scelta di questo strumento si giustifica per la sua capacità di fornire una mappatura dettagliata delle diverse sfaccettature delle concezioni valutative degli insegnanti, offrendo così una base solida per ulteriori approfondimenti teorici ed empirici.

Il presente studio si avvale di una versione ridotta del questionario TCoA-IIIA, composta da 27 item distribuiti su nove fattori a 3 item ciascuno (Tab. 1).

Il questionario, adattato per gli obiettivi della presente ricerca, comprende 31 item ed è suddiviso in due sezioni:

1. *la sezione anagrafica*, costituita da 4 item a scelta multipla semplice, delinea il profilo del campione, raccogliendo dati relativi a variabili sociodemografiche quali genere, età ed esperienza professionale. È stata, inoltre, inclusa una domanda sull'autopercezione delle competenze valutative, al fine di confrontare l'autoefficacia percepita con le effettive concezioni emerse dal questionario;
2. *la sezione sulle concezioni valutative*, costituita da 27 item, esplora le diverse dimensioni delle concezioni valutative degli insegnanti. Gli item, formulati su scala Likert a quattro passi con etichette verbali (1 = per niente d'accordo; 2 = poco d'accordo; 3 = abbastanza d'accordo; 4 = molto d'accordo), sono formulati in modo da misurare il grado di accordo o disaccordo dei partecipanti rispetto a una serie di affermazioni relative ai diversi ruoli e funzioni attribuiti alla valutazione (Lisimberti, 2015). La scala Likert ha permesso di ottenere una misurazione continua delle opinioni dei docenti, favorendo così una maggiore granularità nell'analisi dei risultati.

Al fine di garantire la massima partecipazione e trasparenza, la somministrazione del questionario è avvenuta in modalità autocompilativa, preceduta da una lettera informativa dettagliata. Tale lettera, oltre a illustrare gli obiettivi specifici della ricerca, ha fornito chiare indicazioni sulle modalità di compilazione e ha sottolineato l'importanza

della tutela della *privacy*, in conformità al Regolamento generale sulla protezione dei dati (GDPR), recepito in Italia dal Decreto Legislativo n. 101/2018.

## Profilo delle concezioni valutative: un'analisi descrittiva

Il questionario è stato somministrato online su formato digitale (Google Forms) ed è stato compilato in forma anonima e su base volontaria da un totale di 315 rispondenti.

L'analisi del campione ha rivelato una preponderante disparità di genere, con una netta prevalenza di rispondenti di genere femminile (87,3%). I partecipanti di genere maschile costituivano l'11,4% del totale, mentre una percentuale esigua (1,3%) ha preferito non specificare il proprio genere.

Per quanto riguarda la distribuzione per fasce d'età, la maggior parte dei partecipanti (53%) rientra nella categoria 40-49 anni, seguita dalla fascia 30-39 anni (21%). Le fasce 50-59 anni e 20-29 anni hanno rappresentato rispettivamente il 16,8% e l'8,9% del campione. È emerso un numero molto limitato di partecipanti con oltre 60 anni (0,3%).

L'analisi delle esperienze professionali dei docenti ha rivelato una significativa eterogeneità. In particolare, il 32,4% del campione ha maturato un'esperienza di supplenza annuale, mentre il 34,8% ha svolto supplenze per periodi più prolungati. Una minoranza ha accumulato esperienze di supplenza giornaliera (5%), settimanale (6,6%) o mensile (10,7%). Solo il 10,5% dei docenti ha un contratto a tempo indeterminato.

Per quanto concerne la percezione delle proprie competenze in ambito valutativo, i risultati evidenziano una distribuzione eterogenea (Fig. 3). Il 2,9% dei docenti ha dichiarato di non possedere alcuna competenza specifica in tale ambito, mentre il 17,8% si colloca a un livello iniziale. Una quota più consistente (30,2%) si autovaluta a un livello base, mentre il 44,1% si colloca a un livello intermedio. Solo il 5% dichiara di possedere competenze avanzate in materia di valutazione scolastica. Tale distribuzione sottolinea la necessità di progettare interventi formativi diversificati e personalizzati, al fine di colmare le lacune formative e potenziare le competenze dei docenti nei diversi livelli di partenza.

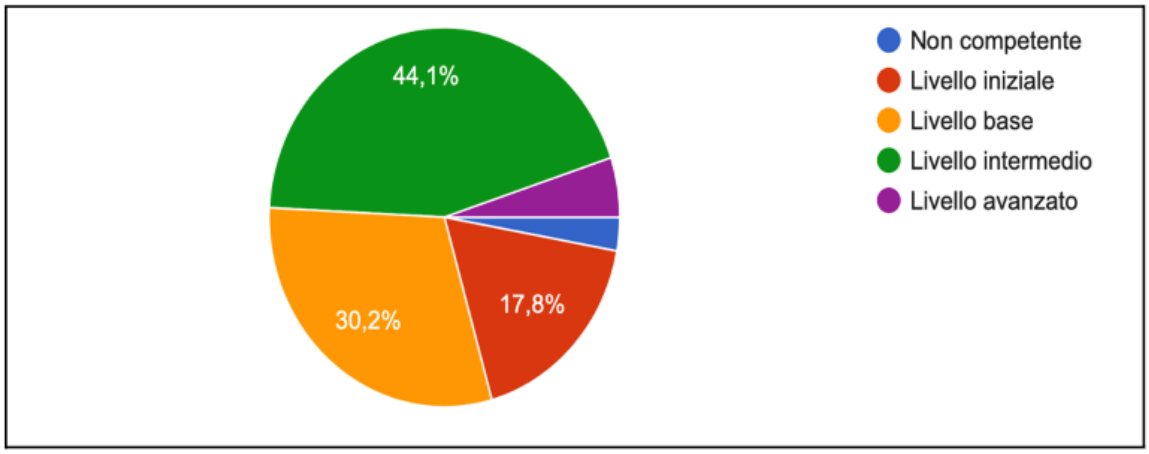



**FIG. 3: ITEM 4, "COME VALUTA LE SUE COMPETENZE VALUTATIVE?"**

Il presente contributo presenta gli esiti di un'analisi descrittiva condotta su item specifici volti a esplorare le opinioni dei docenti *in-service* riguardo alla valutazione scolastica.

In particolare, l'analisi dell'item 15 rivela una significativa consapevolezza della funzione diagnostica della valutazione. Infatti, una consistente maggioranza dei partecipanti (70,5%) riconosce il ruolo della valutazione nell'identificare i bisogni formativi degli studenti e nell'adattare di conseguenza la progettazione didattica. Tuttavia, il 29,5% non concorda (Fig. 4).

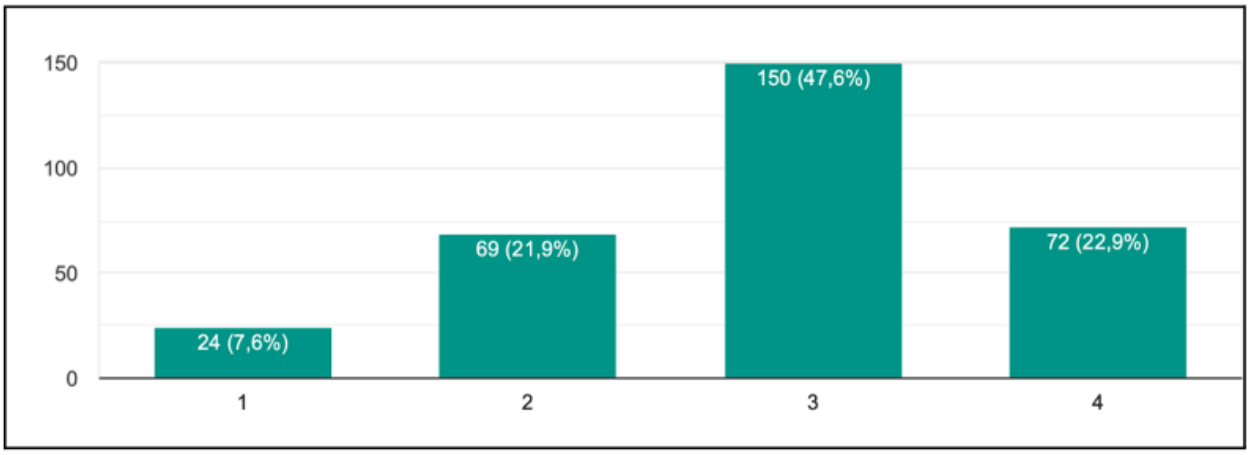



**FIG. 4: ITEM 15, "LA VALUTAZIONE FORNISCE AGLI STUDENTI INFORMAZIONI SUI LORO BISOGNI DI APPRENDIMENTO"**

Allo stesso modo, l'item 19 ha evidenziato una certa eterogeneità di opinioni tra i docenti riguardo alla capacità della valutazione di adattare l'insegnamento alle differenze individuali. Se da un lato una significativa porzione dei rispondenti (44,8% in parziale accordo e 35,6% in pieno accordo) riconosce questa funzione della valutazione, dall'altro un non trascurabile 19,6% esprime un disaccordo. Tale discrepanza suggerisce la necessità di ulteriori indagini sulla percezione che gli insegnanti hanno del valore informativo della valutazione e sul suo effettivo impiego nella progettazione di percorsi didattici individualizzati, come sostenuto da diversi autori (Besozzi, 2009; Ciani & Rosa, 2021; Hattie, 2016).

L'analisi dei dati relativi agli item 14 e 16 rivela un'evidente convergenza di opinioni tra i docenti riguardo alla funzione formativa della valutazione. In particolare, un'ampia maggioranza dei rispondenti (83,8% e 74,9% rispettivamente) riconosce la capacità della valutazione di fornire feedback costanti agli studenti e di migliorare i loro percorsi di apprendimento. Tuttavia, una minoranza non trascurabile (16,2% e 25,1%) esprime una visione divergente. Tale discrepanza potrebbe essere riconducibile a diversi fattori:

- la mancanza di esperienze concrete nella pratica del *giving feedback* può limitare la comprensione del potenziale formativo della valutazione. I docenti con una formazione più specifica e una maggiore pratica in questo ambito tendono a valorizzare maggiormente il ruolo del feedback (Trinchero, 2023);

- la persistenza di una concezione più tradizionale della valutazione, intesa prevalentemente come strumento sommativo, può ostacolare l'adozione di pratiche formative (Rosa & Ciani, 2023);
- il contesto scolastico, le risorse disponibili, il clima di classe e le pressioni istituzionali possono influenzare la percezione e l'implementazione della valutazione formativa. Ad esempio, in contesti caratterizzati da classi numerose e programmi rigidi, i docenti possono trovare difficoltà a dedicare il tempo necessario alla progettazione e alla somministrazione di prove valutative formative.

I risultati dell'indagine evidenziano opinioni divergenti nei docenti riguardo alla valutazione formativa. Da un lato, all'item 17, una consistente maggioranza (80%) riconosce la capacità della valutazione di integrarsi con la pratica didattica, suggerendo una consapevolezza diffusa del suo potenziale di migliorare l'insegnamento (Fig. 5).

Dall'altro, all'item 25, emerge una resistenza non trascurabile all'idea di utilizzare la valutazione come strumento di autovalutazione e miglioramento professionale, con il 72,7% dei docenti che esprime disaccordo rispetto a questa prospettiva.

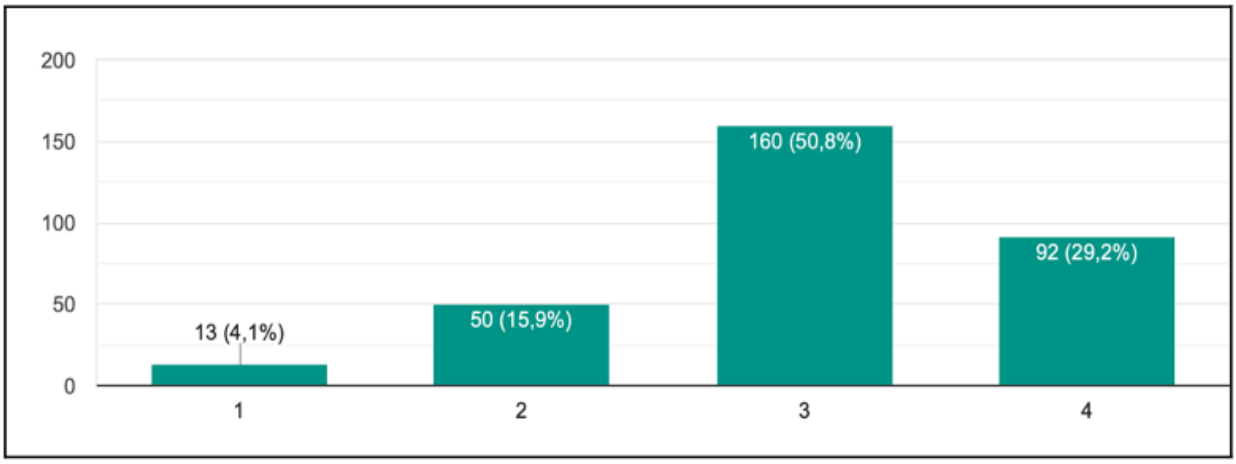



**FIG. 5: ITEM 17, "LA VALUTAZIONE È INTEGRATA CON LA PRATICA DIDATTICA"**

Questa contraddizione potrebbe essere spiegata da una molteplicità di fattori, tra cui la scarsa enfasi posta sulla riflessione professionale nella formazione iniziale e in servizio, la mancanza di modelli concreti di supporto per l'utilizzo della valutazione in chiave autovalutativa, e più in generale, la difficoltà di conciliare le esigenze della valutazione con le pressanti richieste del contesto scolastico.

I dati emersi sottolineano l'importanza di promuovere una cultura della valutazione che incoraggi i docenti ad adottare un atteggiamento più riflessivo e costruttivo nei confronti della propria pratica. Ciò richiede un impegno congiunto da parte di tutti gli attori coinvolti (docenti, formatori e istituzioni scolastiche, politiche ed educative) per fornire ai docenti le competenze, gli strumenti e il supporto necessari per utilizzare la valutazione come leva per migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Grion, 2008; Pastore & Pentassuglia, 2015).

I risultati dell'item 8 evidenziano che il 32,3% dei docenti associa la valutazione a una funzione classificatoria. Allo stesso modo, dall'item 9 emerge una discrepanza tra la concezione della valutazione prevalente, in una porzione non trascurabile del corpo docente (44,5%), e la prospettiva costruttivista. Tale dato conferma la persistenza di una visione tradizionale della valutazione, che ne sottovaluta il potenziale formativo e diagnostico. Si rende pertanto necessario promuovere una rivisitazione epistemologica della valutazione, al fine di valorizzarne la complessità e la multidimensionalità come strumento strategico per ottimizzare i processi di apprendimento.

Gli esiti dell'item 10 confermano la percezione diffusa tra i docenti (77,2%) dell'importanza cruciale della valutazione nel determinare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (Fig. 6). Tale evidenza sottolinea il ruolo centrale della valutazione come strumento di regolazione dei processi di insegnamento-apprendimento. In linea con la letteratura esistente (Notti & Tammaro, 2023), la valutazione consente di verificare l'efficacia delle strategie didattiche, di identificare eventuali lacune nell'apprendimento degli studenti e di adattare le proprie azioni. Tuttavia, per ottenere un quadro completo delle competenze e dei progressi degli studenti, è fondamentale integrare la valutazione tradizionale con altri strumenti, quali l'osservazione sistematica, l'analisi dei prodotti e l'autovalutazione.

Una concezione così limitata della valutazione comporta diversi rischi: riduce l'impatto formativo sulla pratica didattica, demotiva gli studenti e ostacola il loro percorso di crescita.

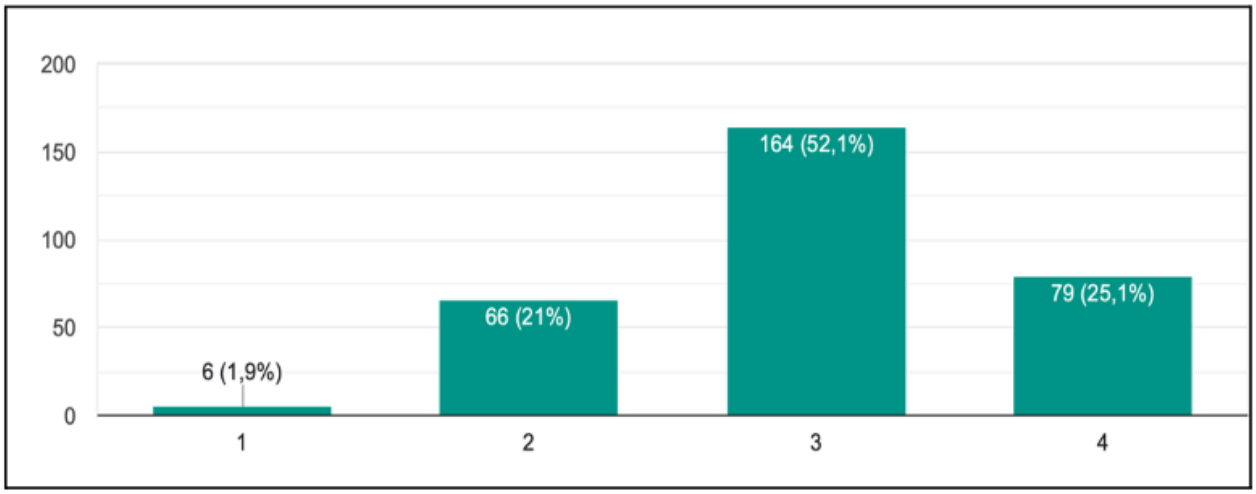



**FIG. 6: ITEM 10, "LA VALUTAZIONE DETERMINA SE GLI STUDENTI HANNO RAGGIUNTO GLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO".**

Al contrario, una valutazione concepita come un processo continuo di monitoraggio, feedback e riflessione, può favorire l'autonomia degli studenti, stimolare la loro curiosità e promuovere un apprendimento significativo (Corsini, 2023).

Per superare queste limitazioni, è fondamentale promuovere una cultura della valutazione che valorizzi la diversità degli strumenti valutativi, la trasparenza dei criteri e il coinvolgimento attivo degli studenti. In questo senso, l'utilizzo di rubriche, portfolio e prove autentiche, insieme alla valorizzazione del lavoro cooperativo e della valutazione tra pari, può contribuire a creare un ambiente di apprendimento più stimolante e formativo.

Nonostante l'ampio consenso sulla centralità della valutazione nel processo educativo, le evidenze empiriche raccolte mettono in luce alcune criticità percepite dagli insegnanti.

In particolare, i dati emersi dall'item 26 indicano che una consistente percentuale di docenti (42,9%) ritiene che, sebbene le pratiche valutative siano implementate nella quotidianità scolastica, l'utilizzo effettivo dei risultati ottenuti sia limitato (Fig. 7).

L'analisi dell'item 22 conferma queste perplessità, rivelando che oltre il 40% del campione non esprime un pieno accordo sull'affidabilità dei dati valutativi.

L'item 29, infine, rafforza questa interpretazione, evidenziando come una netta maggioranza di docenti (70,2%) ritenga indispensabile interpretare i risultati valutativi con cautela, attribuendo tale necessità alla consapevolezza dei margini di errore intrinseci a qualsiasi strumento.

Questi risultati sottolineano la necessità di approfondire le conoscenze relative ai limiti e alle potenzialità della valutazione, al fine di ottimizzare l'impiego dei dati raccolti nel processo di insegnamento-apprendimento.

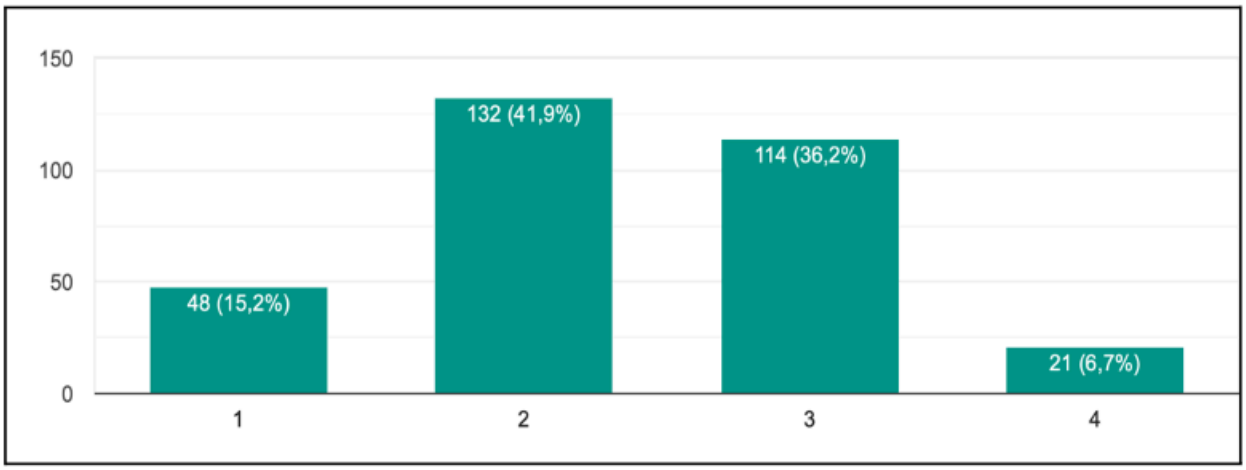



**FIG. 7: ITEM 26, "GLI INSEGNANTI VALUTANO, MA UTILIZZANO POCO I RISULTATI DELLA VALUTAZIONE"**

## Conclusioni

I risultati della presente ricerca delineano un quadro complesso delle percezioni degli insegnanti in servizio riguardo alla valutazione scolastica. Pur emergendo una significativa consapevolezza delle funzioni diagnostiche e formative della valutazione, coesistono concezioni tradizionali. Ciò è particolarmente evidente nell'associazione della valutazione con la classificazione e nella sottovalutazione del suo potenziale per

promuovere l'apprendimento degli studenti. Questi risultati sono in linea con le ricerche precedenti (Ciani & Rosa, 2021; Scierri, 2023) che evidenziano le sfide del passaggio da una visione della valutazione orientata al prodotto a una orientata al processo.

Inoltre, lo studio sottolinea la necessità di affrontare il divario tra la raccolta dei dati di valutazione e il loro utilizzo efficace. Mentre gli insegnanti riconoscono generalmente l'importanza della valutazione nell'informare le scelte didattiche, c'è una evidente mancanza di fiducia nell'affidabilità dei dati di valutazione e una capacità limitata di sfruttarli per guidare il miglioramento didattico.

Sulla base dei risultati ottenuti dalla ricerca, si propone un intervento formativo finalizzato a trasformare le concezioni tradizionali della valutazione a favore dell'adozione di un approccio valutativo coerente con i principi della *formative assessment*.

L'intervento formativo si articolerà in una prima fase di diagnosi iniziale, volta a mappare le conoscenze pregresse, le credenze implicite e le pratiche didattiche attuate dagli insegnanti partecipanti. Successivamente, si procederà con un percorso integrato di tipo teorico-pratico, che combinerà momenti di approfondimento sui fondamenti teorici della *formative assessment* con attività laboratoriali volte a sperimentare nuove strategie valutative e a favorire la riflessione metacognitiva (Flavell, 1977). Particolare attenzione sarà dedicata alla dimensione relazionale, sottolineando l'importanza di un clima di fiducia reciproca tra docente e studente, in cui l'errore sia considerato un'opportunità di crescita (Castaldi, 2016).

Al fine di facilitare il processo di cambiamento e di superare eventuali resistenze, verrà offerto un supporto individualizzato e di gruppo agli insegnanti partecipanti, attraverso momenti di confronto e di scambio di esperienze.

## Riferimenti bibliografici


Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor.* The University of Chicago Press.

Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: a review of publications in French. In OECD, *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). OECD Publishing.

Barbier, J. M. (1977). *L'Évaluation en formation. P*UF.

Barbier, J. M., Chaix, M. L., & Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche & Formation*, *17*, 5-8.

Benadusi, L. (2014). Perché non dovrei diventare insegnante? *Il Mulino*, *6*, 968-974.

Besozzi, E. (2009). Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza. *Notiziario - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università*, *34*(3), 22-40.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7-74. http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, *21*(1), 5-31. http://dx.doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.

Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *41*(3), 400-413. http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133

Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, *48*, 303-333. http://www.jstor.org/stable/27975291

Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, *99*(1), 166-170. http://dx.doi.org/10.2466/PR0.99.5.166-170

Brown, G. T. L., Gebril, 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/feduc.2019.00016

Castaldi, A. (2016). L'importanza dell'errore nel processo di apprendimento. *Educare.it - Scuola*, *16*(1), 10-14.

Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum design. *The Curriculum Journal*, *13*(2), 225-248. http://dx.doi.org/10.1080/09585170210136868

Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *LLL*, *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

Commissione europea. (2021). *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere. Rapporto Eurydice. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.*

Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. FrancoAngeli.

Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*. Psychology Press.

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 Miur 19 ottobre 2016, n. 797. *Piano nazionale di formazione del personale docente per gli anni scolastici 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019.*

Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques initation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaries de Namur.

Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning. using classroom assessment to maximize student learning*. Hawker Brownlow.

Echazarra, A., Salinas, D., Méndez, I., Denis, V., & Rech, G. (2016). How teachers teach and students learn: successful strategies for school. *OECD Education. Working Papers*, *130*. https://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en

Ellerani, P. (2016). La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle comunità di apprendimento professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *Ricercazione*, *7*(2), 253-276.

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. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.002

Falcinelli, F. (2015). Categorie e funzioni della valutazione. In L. Galliani (Cur.), *L'agire valutativo* (pp. 69-80). La Scuola.

Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. Prentice-Hall Press.

Grion, V. (2008). Qualità della didattica universitaria e formazione iniziale degli insegnanti. In C. Biasin (Cur.), *La responsabilità sociale dell'università per le professioni* (pp. 269-281). Pensa MultiMedia.

Guskey, T. R. (2002). 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. A. C. (2003). *Teachers make a difference: Building teacher quality*. ACER Annual Conference.

Hattie, J. A. C. (2016). A*pprendimento visibile, insegnamento efficace: metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erickson.

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti & C. Lisimberti (Cur.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 83-127). Pensa MultiMedia.

Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, *11*(3), 279-290. https://doi.org/10.1080/13562510600680582

Magnoler, P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. FrancoAngeli.

Notti, A. M., & Tammaro, R. (2023). *Docimologia oggi. Manuale per docenti e futuri docenti.* Pensa MultiMedia.

Organization for the Economic Co-operation and Development. (2016). *Risultati TALIS 2013: una prospettiva internazionale sull'insegnamento e sull'apprendimento.* OECD Publishing.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307-332. http://www.jstor.org/stable/1170741?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents

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.

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. doi: 10.14668/QTimes_15321

Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagnè, M. Scriven (Cur.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.

Scierri, I. D. M. (2023). Il voto "muto": tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. Le opinioni dei docenti. *QTimes – Journal of Education Technology and Social Studies*, *1*(2), 519-540. doi: 10.14668/QTimes_15173

Tammaro, R., & Gragnaniello, D. (2024). La sfida dei docenti: dalla valutazione tradizionale all'assessment for learning, tra concezioni e buone pratiche. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, *XVI*(1), 1-12.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. A. Grouws (Cur.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). Macmillan.

Trinchero, 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.