

La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un'indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana

David Martínez Maireles

Università di Firenze

Davide Capperucci

Università di Firenze

Abstract

I cambiamenti ordinamentali relativi alla valutazione degli apprendimenti nella maggior parte dei casi sono accolti con diffidenza dal corpo docente, sia perché percepiti come disposizioni esterne assunte dagli apparati ministeriali, sia perché introducono forti elementi di discontinuità in pratiche didattiche ormai consolidate. Il presente contributo presenta uno studio esplorativo sulla percezione degli insegnanti in merito alla valutazione e alle pratiche ad essa correlate, condotto con un gruppo di scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione in Toscana. I dati raccolti a seguito della somministrazione del questionario ActEval (Quesada et al., 2013) evidenziano una bassa percezione di competenza dei docenti nell'uso di approcci innovativi alla valutazione, soprattutto per quanto riguarda il coinvolgimento degli alunni nel processo di valutazione e la messa in pratica di strategie di valutazione formativa. Un'analisi critica dei risultati dello studio individua nella formazione in servizio lo strumento maggiormente efficace per incrementare le competenze e le pratiche valutative degli insegnanti così da poterle implementare nella didattica ordinaria.

In most cases, teachers greet the changes in the regulations concerning the assessment of learning with diffidence. Either because they perceive them as external provisions taken on by the government, or because these changes introduce firm elements of discontinuity in well-established teaching practices. This paper presents an exploratory study on teachers' perceptions of assessment and related practices, conducted with a group of pre-schools and "primo ciclo" schools in Tuscany. The data collected following the administration of the ActEval questionnaire (Quesada et al., 2013) show a low perception of teachers' competence in the use of innovative approaches to assessment, especially with regard to pupils' involvement in the assessment process and the implementation of formative assessment strategies. A critical analysis of the results identifies in-service training as

David Martínez Maireles e Davide Capperucci – *La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un'indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15517>



the most effective tool for increasing teachers' evaluation skills and practices to be implemented in ordinary teaching.

Parole chiave: competenza valutativa; formazione alla valutazione; competenza degli insegnanti; pratiche valutative

Keywords: assessment competence; assessment training; teacher competence; assessment practices

David Martínez Maireles e Davide Capperucci – *La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un'indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15517>

1. Introduzione

Le pratiche valutative costituiscono da sempre un elemento di criticità per le scuole (Vertecchi, Agrusti & Lo-sito, 2010; Lucisano & Corsini, 2015), a maggior ragione quando queste si accompagnano a cambiamenti legati al modo di insegnare e all'adozione di pratiche didattiche innovative, che richiedono appositi adattamenti anche per quanto riguarda gli approcci e i metodi di accertamento degli apprendimenti.

Per accompagnare questi processi di cambiamento occorre intervenire non solo sugli aspetti docimologici connessi alla valutazione, ma anche sulle concezioni degli insegnanti in merito alla valutazione, da cui discendono scelte, principi, convinzioni che a loro volta danno forma alle pratiche di insegnamento.

Il presente contributo analizza in che misura le percezioni e le concezioni degli insegnanti sulla valutazione possono influenzare le loro pratiche e quali sono le aree di competenza che presentano punti di forza e/o di debolezza.

2. La valutazione a scuola: da problema a ambito di ricerca

La letteratura internazionale sulla valutazione è concorde nell'affermare come essa rappresenti un dispositivo che deve accompagnare ogni fase del processo formativo degli alunni, (Vannini, 2012; Grion et al., 2021; Boulay & Goodson, 2018). Perché ciò avvenga è necessario rendere coerenti i modelli e le strategie didattiche adottate con gli strumenti di valutazione, affinché questi restituiscano risultati validi ed affidabili sia sui processi che sui prodotti di apprendimento degli alunni. Questo favorisce una regolazione costante delle pratiche didattiche e di quelle valutative, rendendole quanto più possibile allineate tra loro (King-Sears & Strogilos, 2020). È importante analizzare questo "allineamento" tra pratiche di diversa natura (Civek et al., 2018), allo scopo di rendere gli insegnanti consapevoli dell'efficacia degli strumenti di valutazione che utilizzano e della loro capacità di fornire informazioni significative sugli apprendimenti degli alunni, nonché sviluppare un approccio maggiormente relativistico riguardo alla valutazione che non sempre risulta essere coerente con gli obiettivi da verificare o in grado di fare emergere fino in fondo le conoscenze e competenze maturate dagli alunni. Pertanto, occorre che gli insegnanti riflettano sulla loro "idea di valutazione", sulle caratteristiche che questa deve assumere, anche in relazione ai soggetti coinvolti e al contesto in cui viene effettuata. Il traguardo verso cui tendere è quello di rendere gli insegnanti sempre più partecipi e coinvolti nella definizione delle politiche valutative che riguardano la scuola, sia a livello sistemico che locale, sviluppando sia un motivato senso critico verso i cambiamenti sulla valutazione introdotti a livello normativo sia una *forma mentis* propositiva, costruttiva, aperta alla sperimentazione e all'implementazione di nuovi modelli, pratiche e dispositivi di valutazione.

La scuola, nel rispetto delle norme vigenti e attraverso il concorso degli insegnanti che vi operano, deve definire a partire dalle proprie politiche interne quali funzioni attribuire alla valutazione, stabilendo in che misura contemperare una funzione formativa della valutazione con una sommativo-regolativa dei processi di insegnamento-apprendimento. In tal senso, gli sforzi della scuola possono essere orientati a negoziare i significati che sottendono la valutazione e che ne determinano di conseguenza le politiche e le pratiche. Questo può essere fatto anche attraverso un processo a ritroso, partendo cioè da una disamina delle pratiche in atto. Infatti, come sostengono Brown e Remesal (2017), nel breve periodo, talvolta può risultare più semplice cambiare le pratiche di valutazione piuttosto che cercare di modificare le concezioni degli insegnanti. In seguito, una volta compreso

qual è l'idea di valutazione di cui la scuola è espressione e quali sono le politiche - anche implicite - poste in essere fino a quel dato momento, sarà più agevole per il dirigente scolastico e per lo staff di direzione, definire interventi di formazione finalizzati a considerare approcci plurimi alla valutazione, che - a partire dalla valorizzazione delle pratiche già in essere - sappiano introdurre di nuove, maggiormente in linea con i processi di innovazione da diffondere a livello sistemico (Solheim et al., 2018).

Come sostengono Darling-Hammond e colleghi (2019) realizzare interventi formativi per incrementare l'*expertise* degli insegnanti sulla valutazione senza creare le necessarie occasioni per mettere in pratica le nuove conoscenze e competenze acquisite, fa sì che: a) l'apprendimento degli insegnanti non sia significativo e non introduca reali cambiamenti nella loro pratica; b) la formazione non sia capace di generare cambiamenti duraturi nel contesto di riferimento, producendo scarsi risultati sia in termini di trasferimento delle conoscenze che di sviluppo professionale degli insegnanti. Pertanto, la formazione in servizio deve sempre più connotarsi secondo la prospettiva della ricerca-formazione (Asquini, 2018), operando un'integrazione costante e dialettica tra teoria e pratica, tra il rigore metodologico proprio della ricerca educativa e del ricercatore e la sapienza della pratica dell'insegnante inteso come *reflective practitioner* (Schön, 2006).

Detta prospettiva incide sia sulla relazione ricercatore-insegnante, che deve essere paritetica, improntata al reciproco riconoscimento nonché alla valorizzazione delle specificità professionali, sia sulla progettazione delle attività di ricerca-formazione che devono prevedere una forte condivisione tra gli attori coinvolti (insegnanti e ricercatori) in merito alla definizione delle domande di ricerca, del disegno metodologico, degli obiettivi e delle azioni da intraprendere, di spazi di riflessione sugli interventi realizzati e sui risultati conseguiti in termini di processo, prodotto e autoregolazione della pratica docente (Agrusti & Dodman, 2021).

La formazione dei docenti, ancor più quella sulla valutazione, per essere adeguata, efficace e prevedere un avanzamento delle competenze professionali, accanto a momenti destinati all'erogazione di nuove informazioni e contenuti, deve prevedere soprattutto attività laboratoriali in grado di accompagnare gli insegnanti nel "fare esperienza" di nuove pratiche, che da simulate diventeranno sempre più reali e autentiche, quando - una volta sperimentate in classe - forniranno ulteriori elementi su cui riflettere assieme ai colleghi e ai ricercatori (Martínez-Abad et al., 2017).

Se, come sostiene sempre Schön (2006), la maturazione di pratiche di insegnamento-apprendimento efficaci si fonda sul fare esperienze e sulla riflessione su tali esperienze (*reflection in action* e *on action*), allora diventa fondamentale conoscere sia le concezioni pregresse degli insegnanti su importanti questioni che hanno a che fare con la didattica sia le loro percezioni di competenza in merito ad alcune pratiche, ancor più se innovative. Indagare quanto gli insegnanti ritengano di essere competenti in merito alla pratica della valutazione, ci permette di comprendere più a fondo quali sono gli aspetti, le dimensioni, gli oggetti rispetto ai quali si percepiscono competenti, quali di essi usano maggiormente nella loro pratica quotidiana, a quali danno maggiore importanza, mettendo a confronto il dato percepito con quello informato da evidenze, quanto ritenuto rilevante e quanto realmente messo in atto.

Nella prospettiva della pianificazione di future azioni formative, sia a livello di scuola che di sistema, questo genere di studi può rivelarsi funzionale alla realizzazione di interventi più rispondenti alle aspettative degli insegnanti, più vicini alle singole situazioni di insegnamento, più efficaci riguardo allo sviluppo di specifiche competenze e alla promozione dell'innovazione didattica. Porre al centro dell'indagine il punto di vista degli

insegnanti e la loro percezione di autoefficacia rispetto alla valutazione, per di più aiuta i docenti a riflettere sulla loro prassi attuale in chiave fortemente autovalutativa.

Secondo Herppich e colleghi (2018), la competenza valutativa dell'insegnante si costruisce a partire da tre aspetti fondamentali: a) la gestione di situazioni valutative e di diversi tipi di valutazione: diagnostica, formativa e sommativa; b) il ricorso a molteplici modelli di valutazione: eterovalutativi, autovalutativi e co-valutativi; c) la restituzione del *feedback* e l'indicazione di *feedforward*. La competenza valutativa rappresenta un aspetto cruciale della professionalità docente perché, per un verso, aiuta gli insegnanti a riflettere sulle proprie pratiche e a identificare gli elementi del processo di insegnamento che devono essere modificati e migliorati; per un altro fornisce informazioni utili agli alunni in termini di autoefficacia e attraverso quali percorsi, supporti e modalità incrementare la qualità delle conoscenze e competenze apprese.

Secondo questa prospettiva la valutazione diventa strumento *per* l'apprendimento (Coggi & Notti, 2002), nella misura in cui lo supporta costantemente, monitorandone l'andamento, evidenziando potenzialità e criticità, verificando l'efficacia nel tempo delle misure adottate e sviluppando consapevolezza rispetto alle strategie connesse con l'apprendere ad apprendere. La complessità della competenza valutativa degli insegnanti richiede che questa sia analizzata e indagata a partire da alcuni aspetti specifici che chiamano direttamente in causa le pratiche di valutazione.

Detti aspetti riguardano: le metodologie valutative utilizzate dagli insegnanti; le modalità di raccolta, analisi e interpretazione dei dati ottenuti grazie alla valutazione; la capacità degli insegnanti di modificare le proprie pratiche per rilevare in maniera affidabile il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e aumentare la partecipazione degli alunni ai processi di valutazione; l'apporto degli insegnanti alla diffusione di una cultura della valutazione *per* l'apprendimento all'interno del contesto scolastico e professionale in cui operano; ed infine, le modalità di gestione e comunicazione del *feedback* impiegate sia con gli alunni che con altri attori della comunità educativa (Herppich et al., 2018).

Alcuni studi (Suárez-Díaz, 2016) riportano come le competenze valutative degli insegnanti possano essere incrementate, oltre che dalla formazione in servizio, anche dalla partecipazione a comunità di pratica e comunità professionali che riflettono sui temi della valutazione. Queste attività tra pari, oltre ad incrementare la motivazione verso lo sviluppo delle competenze valutative e il confronto con altri professionisti, contribuiscono ad arricchire le pratiche di valutazione degli insegnanti, rendendole oggetto di indagine, di riflessione, di osservazione, favorendo la collaborazione tra docenti, l'assunzione di decisioni collegiali in merito alla valutazione e un coordinamento maggiore tra insegnamento-apprendimento-valutazione (Kraft & Gilmour, 2016). Queste iniziative non solo aumentano la motivazione e la percezione di competenza dei docenti, ma favoriscono anche la sperimentazione di nuove attività di co-pianificazione, co-insegnamento e co-valutazione, mediante le quali i docenti trovano conferma della bontà delle loro prassi e al contempo si aprono ad ulteriori esperienze, alla scoperta di nuove soluzioni, all'uso di dispositivi inediti ampliando così la portata del loro sapere professionale (King-Sears & Strogilos, 2020).

Per tutte queste ragioni e gli aspetti sopra richiamati, lo scopo del presente studio è stato quello di esplorare come gli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione concepiscano la competenza della valutazione e come questa influisca sulla loro pratica valutativa.

3. Metodologia di ricerca

Per verificare questo obiettivo, è stata condotta un'indagine descrittivo-esplorativa tramite questionario con insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria primo grado della Toscana. Il questionario è stato impiegato per raccogliere informazioni relative alle pratiche valutative degli insegnanti in base a tre criteri di riferimento, ovvero: a) la percezione dei docenti rispetto alla propria competenza valutativa; b) l'uso della valutazione (o di attività valutative) nella pratica di insegnamento; c) il grado di importanza attribuito dai docenti alle attività valutative poste in essere.

3.1 Partecipanti

Hanno partecipato all'indagine 149 insegnanti, provenienti da quattro istituti comprensivi della Toscana, di cui 17 di scuola dell'infanzia, 78 di scuola primaria e 54 di scuola secondaria primo grado, come riportato nella Tabella 1.

Istituzione scolastica	Infanzia (3-5 anni)	Primaria (6-11 anni)	Secondaria I grado (11-14 anni)	Totale
IC 1	9	24	13	46
IC 2	0	7	3	10
IC 3	8	41	29	78
IC 4	0	6	9	15
Totale Partecipanti	17	78	54	149

Tabella 1: Ripartizione degli insegnanti partecipanti all'indagine per ordine e grado scolastico

3.2 Strumento di raccolta dati

Per la raccolta dei dati di ricerca sulle pratiche valutative degli insegnanti è stato impiegato il questionario ActEval (Quesada et al., 2013). Questo strumento mette in relazione la competenza valutativa percepita dagli insegnanti, le attività valutative impiegate nel corso dell'insegnamento e l'importanza ad esse attribuita dai docenti con quattro dimensioni valutative: 1) la pianificazione della valutazione; 2) il monitoraggio dell'apprendimento degli alunni; 3) la partecipazione degli alunni alla valutazione; 4) la revisione, il miglioramento e l'innovazione delle pratiche valutative. Il questionario è composto da 31 item, distribuiti in maniera randomizzata rispetto alle quattro dimensioni. Per le risposte è stata prevista una scala Likert a sei punti (del tipo: 1=nessuno; 6=moltissimo) con riferimento ai tre criteri sopra richiamati (percezione di competenza, uso e grado di importanza). La scelta di questo strumento, pensato inizialmente per i docenti universitari, è stata dettata dalla mancanza di un questionario analogo in grado di collegare i criteri e le dimensioni sopra considerati ai docenti dei cicli scolastici precedenti. Per verificarne l'affidabilità anche negli ordini e gradi del sistema scolastico è stata effettuata una rilevazione della validità interna utilizzando l'alpha di Cronbach con un risultato di 0,9.

Item
1. Progettare sistemi e procedure di valutazione (ad esempio: determinare cosa, come e quando valutare, prevedere attività specifiche connesse alla valutazione come definire criteri, azioni, strumenti, ecc.).
8. Utilizzare procedure e tecniche di valutazione coerenti con diversi metodi e modalità di insegnamento.
9. Rendere noti gli obiettivi, i criteri e le procedure di valutazione.
15. Collegare il sistema di valutazione adottato alle competenze e agli obiettivi della disciplina/campo di esperienza.
18. Costruire strumenti di valutazione.
19. Adattare la valutazione ai contesti di apprendimento in cui vengono utilizzati media elettronici (blended-learning; didattica a distanza; e-learning).
20. Integrare la valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento.
25. Rendere esplicite le procedure di correzione.
31. Utilizzare piattaforme e strumenti tecnologici nel processo di valutazione (come Moodle, LAMS, Blackboard, ecc.).

Tabella 2: Item della dimensione *Pianificazione della valutazione*

Item
2. Fornire agli alunni informazioni sui risultati della valutazione in modo che possano riflettere sulla qualità dei loro esiti (feedback).
3. Fornire agli alunni informazioni sui risultati della valutazione in modo che possano modificare e migliorare le loro prestazioni (feedforward).
21. Eseguire la valutazione iniziale.
22. Eseguire una valutazione in itinere (monitorando il livello di apprendimento degli alunni).
23. Eseguire la valutazione finale.
27. Utilizzare la valutazione come mezzo per soddisfare e rispondere ai bisogni di apprendimento degli alunni.
28. Utilizzare strumenti di valutazione (test, compiti, relazioni, portfolio, ecc.) per promuovere l'apprendimento.

Tabella 3: Item della dimensione *Monitoraggio dell'apprendimento degli alunni*

Item
4. Insegnare agli alunni come valutare i loro risultati di apprendimento.
10. Fare conoscere agli alunni i vantaggi legati alla loro partecipazione al processo di valutazione.
11. Incoraggiare la partecipazione degli alunni alla valutazione.
12. Favorire la partecipazione degli alunni attraverso l'autovalutazione (valutazione della prestazione dell'alunno o del gruppo).
13. Incoraggiare la partecipazione degli alunni attraverso la valutazione tra pari (valutazione da parte degli alunni o gruppi sulle attività e sulle performance di loro pari).
14. Favorire la partecipazione degli alunni attraverso la co-valutazione (l'insegnante e l'alunno valutano le prestazioni o i compiti svolti dall'alunno stesso).
16. Concordare e condividere con gli alunni ciò che verrà valutato (definire insieme gli oggetti della valutazione, ad esempio: la comunicazione orale, l'apprendimento autonomo, la conoscenza dei concetti di base, ecc.).
17. Concordare e condividere con gli alunni i criteri della valutazione (chiarezza espositiva, pertinenza e adeguatezza delle attività svolte, autonomia, correttezza lessicale, ecc.).
26. Concordare o condividere con gli alunni i criteri e le modalità di correzione.
29. Condividere e rendere gli alunni consapevoli della corretta esecuzione di una prestazione a partire dai compiti svolti da altri alunni (compiti esemplari).

Tabella 4: Item della dimensione *Partecipazione degli alunni alla valutazione*

David Martínez Maireles e Davide Capperucci – *La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un'indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15517>

Item
5. Introdurre miglioramenti nei processi di valutazione a seguito di attività di monitoraggio.
6. Introdurre innovazioni nell'attività di valutazione.
7. Aggiornare le proprie conoscenze sulla valutazione degli apprendimenti.
24. Analizzare criticamente le informazioni derivanti dai processi di valutazione.
30. Incoraggiare la collaborazione e il coordinamento tra gli insegnanti nella realizzazione di interventi di valutazione.

Tabella 5: Item della dimensione *Revisione, miglioramento e innovazione delle pratiche valutative*

3.4 Procedura

L'invito a partecipare allo studio è stato inviato a sette istituti comprensivi della Toscana, a cui hanno risposto in quattro. Successivamente, è stato organizzato un incontro con i dirigenti scolastici e i membri dello staff di direzione di ciascun istituto per illustrare le finalità, la metodologia, le fasi del progetto di ricerca e il carico di lavoro legato alla partecipazione delle scuole. Una volta ricevuta l'accettazione a partecipare allo studio da parte delle scuole è stato inviato loro il link per rispondere alle domande del questionario, sottolineandone la volontarietà e il rispetto dell'anonimato dei rispondenti. In un primo momento è stato concordato un periodo di 30 giorni per ultimare la compilazione del questionario, in seguito prorogato a tre mesi, a causa della crisi sanitaria causata dal Covid-19. Una volta collezionate tutte le risposte al questionario si è proceduto con l'analisi descrittiva dei dati raccolti mediante l'impiego del software SPSS.

4. Risultati della ricerca

Qui di seguito sono riportati i risultati dello studio riferiti alle quattro dimensioni attraverso le quali sono state analizzate le pratiche valutative degli insegnanti e distinti per ordine e grado scolastico. Per ogni dimensione del questionario vengono illustrati la media di ciascuno dei criteri considerati (percezione di competenza, uso e grado di importanza), la frequenza, e infine i risultati dell'analisi statistica ANOVA per rilevare la presenza di differenze significative tra le tre tipologie di scuola.

4.1 Pianificazione del processo di valutazione

Se ci concentriamo sui risultati dei docenti della scuola dell'infanzia in riferimento alla prima dimensione *Pianificazione del processo di valutazione*, gli item che hanno ottenuto i punteggi più alti rispetto al criterio *percezione di competenza* (da ora in poi indicato anche solo come "competenza") sono quelli che si riferiscono a "utilizzare procedure e tecniche di valutazione coerenti con diversi metodi e modalità di insegnamento" (item 8) e "integrare la valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento" (item 20). Il 76,4% degli insegnanti ha dichiarato di percepirsi molto competente rispetto ad entrambi gli item. Anche l'item "rendere noti obiettivi, standard e criteri di valutazione" (item 9), ha fatto registrare risultati positivi anche se solo il 58,5% si considerava pienamente competente. I primi due aspetti, 8 e 20, sono quelli a cui i docenti attribuiscono maggiore *importanza*, come sostenuto dal 76,5% dei rispondenti. La "progettazione di sistemi e procedure di valutazione" (item 1) è considerata *importante* dal 70,6% degli insegnanti, anche se solo il 35,3% si considera pienamente *competente*.

Al contrario, gli aspetti valutativi con il punteggio medio più basso rispetto al criterio della *percezione di competenza* sono: l’item 31 (“utilizzare piattaforme e strumenti tecnologici nel processo di valutazione”), solo il 29,4% degli insegnanti si considera competente a riguardo, e – strettamente collegato ad esso – l’item 19 (“adattare la valutazione ai contesti di apprendimento in cui si usano i media elettronici”), rispetto al quale la percezione di competenza degli insegnanti sale al 58,9%. In termini di *importanza* e *uso*, è l’item 31 a far registrare il valore medio più basso, allo stesso modo di “rendere esplicita la procedura di correzione” (item 25), riconosciuto importante dal 64,7% dei docenti e utilizzato dal 53% di essi.

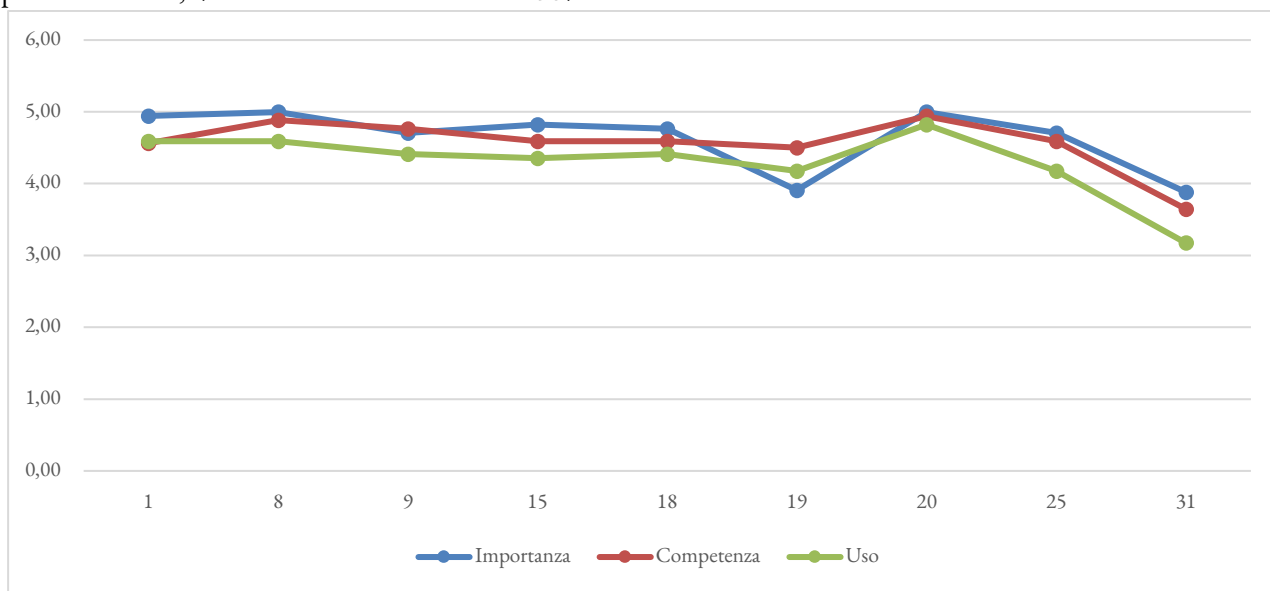


Figura 1: Medie degli item della dimensione *Pianificazione del processo di valutazione* nella scuola dell’infanzia relativamente ai criteri considerati

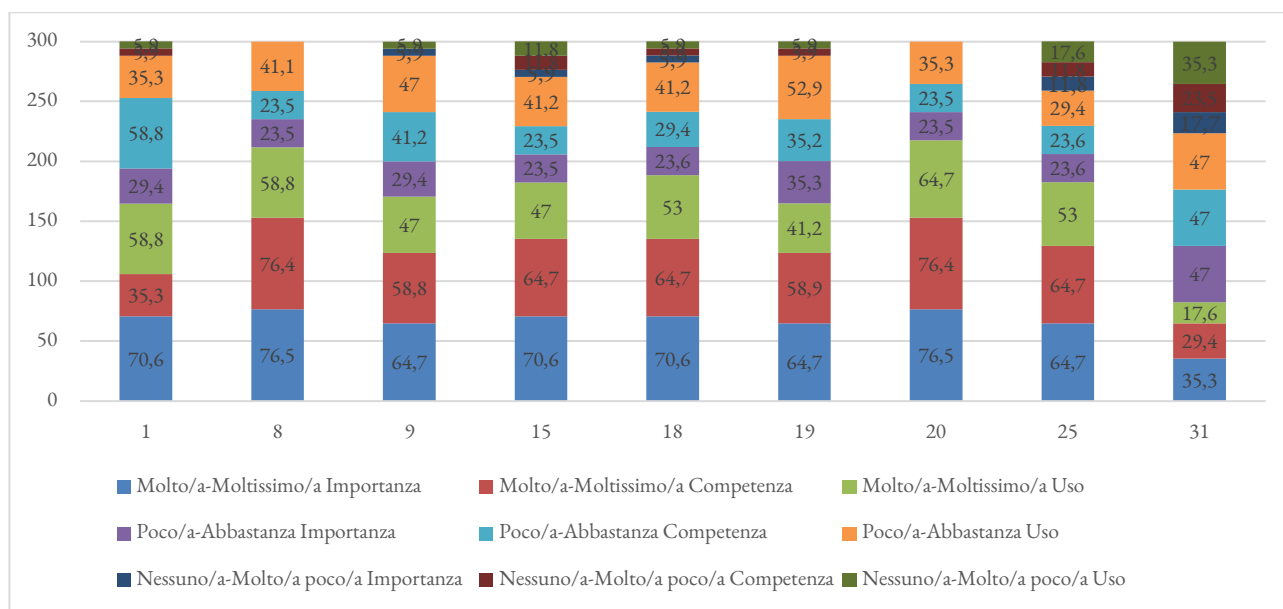


Figura 2: Frequenze degli item della dimensione *Pianificazione del processo di valutazione* nella scuola della infanzia relativamente ai criteri considerati

David Martínez Maireles e Davide Capperucci – *La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un’indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15517>

I risultati della scuola primaria per questa prima dimensione sono simili a quelli dell’infanzia, infatti solo il 23,1% si considera pienamente *competente* nell’“utilizzare piattaforme e strumenti tecnologici nel processo di valutazione” (item 31) e il 38,4% nell’“adattare la valutazione ai contesti di apprendimento in cui vengono utilizzati i media elettronici” (item 19). Questi dati coincidono sia con l’*importanza* che i docenti attribuiscono a questi aspetti (pari rispettivamente al 39,7% e 59%) sia con l’*uso* che ne fanno, considerato che solo il 23,1% dichiara di usare piattaforme elettroniche e il 36,9% di adattare la propria valutazione a tali piattaforme.

Rispetto all’item 25, il 75,6% degli insegnanti si percepisce *competente* nel rendere note le procedure di correzione che adotta e il 73,1% lo fa abitualmente. Inoltre, il 65,4% si considera pienamente competente nell’“integrare la valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento” (item 20) e anche in questo caso ciò rappresenta un’attività diffusa all’interno della propria pratica valutativa (66,7%). Valori analoghi sono riscontrabili per quanto ha a che fare con la competenza (65,3%) e l’abitudine (64,1%) a “rendere noti gli obiettivi, gli standard e i criteri di valutazione” (item 8).

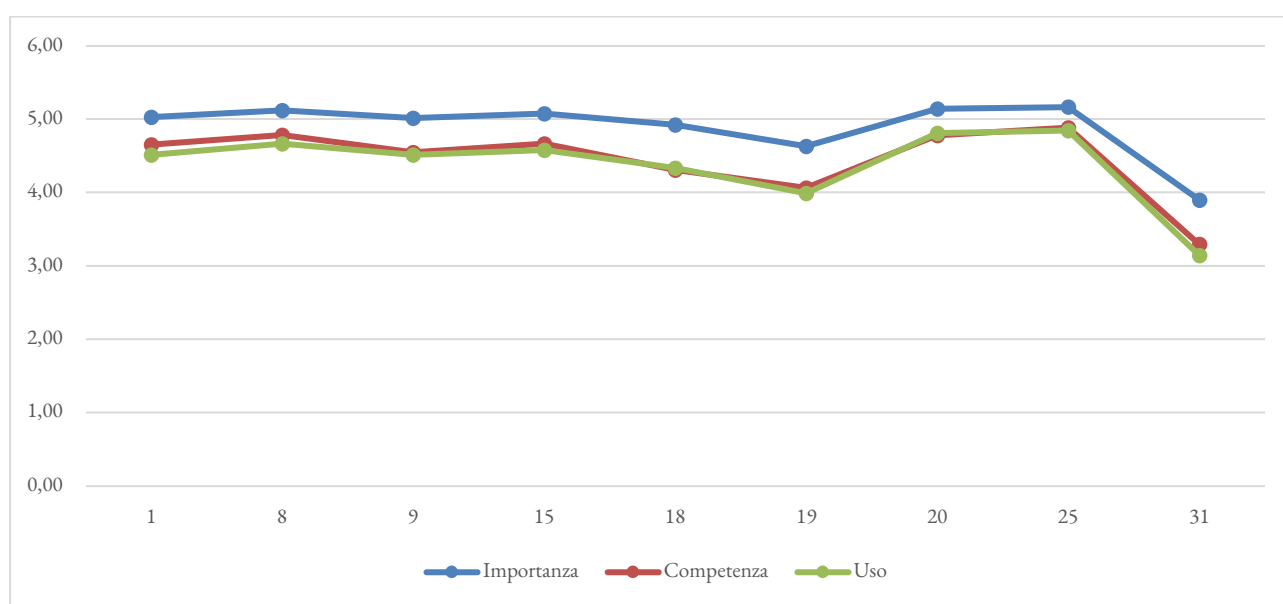


Figura 3: Medie degli item della dimensione *Pianificazione del processo di valutazione* nella scuola primaria relativamente ai criteri considerati

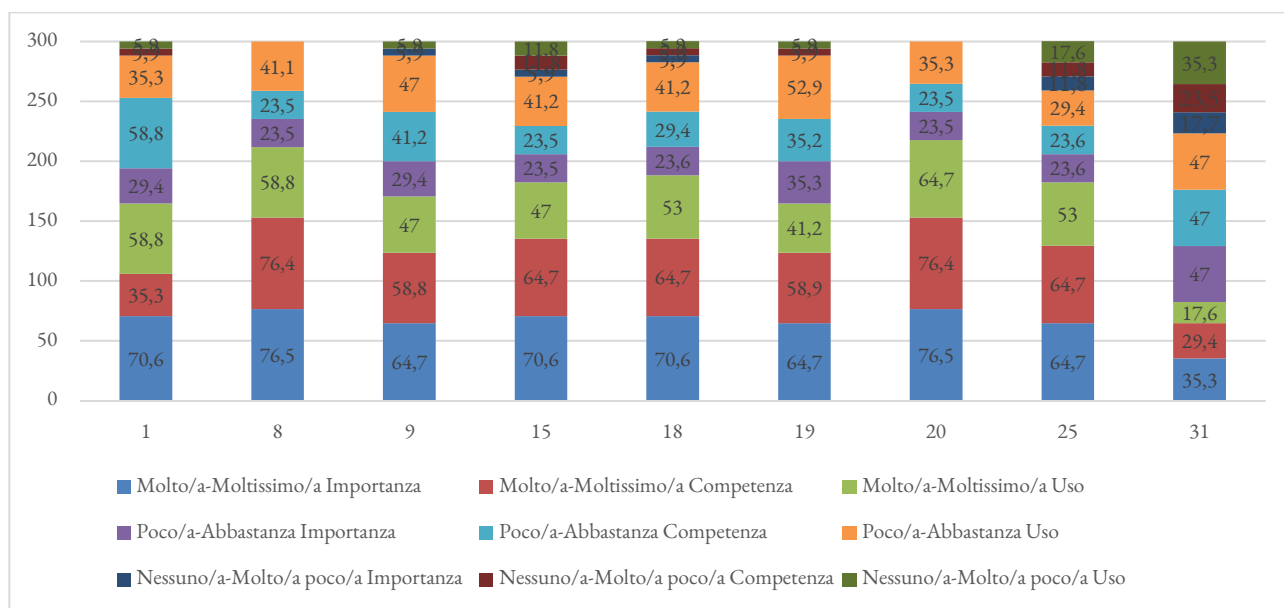


Figura 4: Frequenze degli item della dimensione *Pianificazione del processo di valutazione* nella scuola primaria relativamente ai criteri considerati

A livello di secondaria di primo grado, il 74% si considera molto *competente* nel “rendere nota la procedura di correzione” (item 25) e il 68,5% la mette in pratica con regolarità. I valori riferiti a questo item superano quelli di tutti gli altri aspetti considerati, ma non per quanto riguarda il criterio dell'*importanza*, dato che il 77,7% dei docenti attribuisce maggiore importanza a “integrare la valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento” (item 20), anche se la *competenza* percepita e la sua *attuazione* risultano inferiori (rispettivamente del 59,3% e 59,2%). Il 63% dei rispondenti per questo ordine di scuola ritiene di essere molto *competente* e il 59,2% degli insegnanti sono soliti “rendere noti gli obiettivi, gli standard e i criteri di valutazione” (item 9), cioè, inoltre, è considerato molto *importante* dal 75,9% di loro.

Gli item che hanno messo in evidenza valori più bassi, l’“uso di piattaforme elettroniche per la valutazione” (item 31) e l’“adattamento della valutazione ad ambienti/risorse elettroniche” (item 19) sono quelli per i quali si registra una minore percezione di competenza al pari di quanto emerso per la scuola dell’infanzia e primaria. Solo il 29,7% e il 37% dei docenti si considerano molto *competenti* e solo il 18,6% e il 33,3% sostengono di utilizzare abitualmente detti dispositivi connessi alla valutazione. Una differenza rilevata per la scuola secondaria nel confronto con gli altri due ordini scolastici è che il 38,9% dei docenti si percepisce *competente* nella “costruzione di strumenti di valutazione” (item 18) e il 40,8% dichiara che questo tipo di attività rientra tra i compiti ordinari dell’essere insegnante, anche se il 68,5% non la considera molto *importante*.

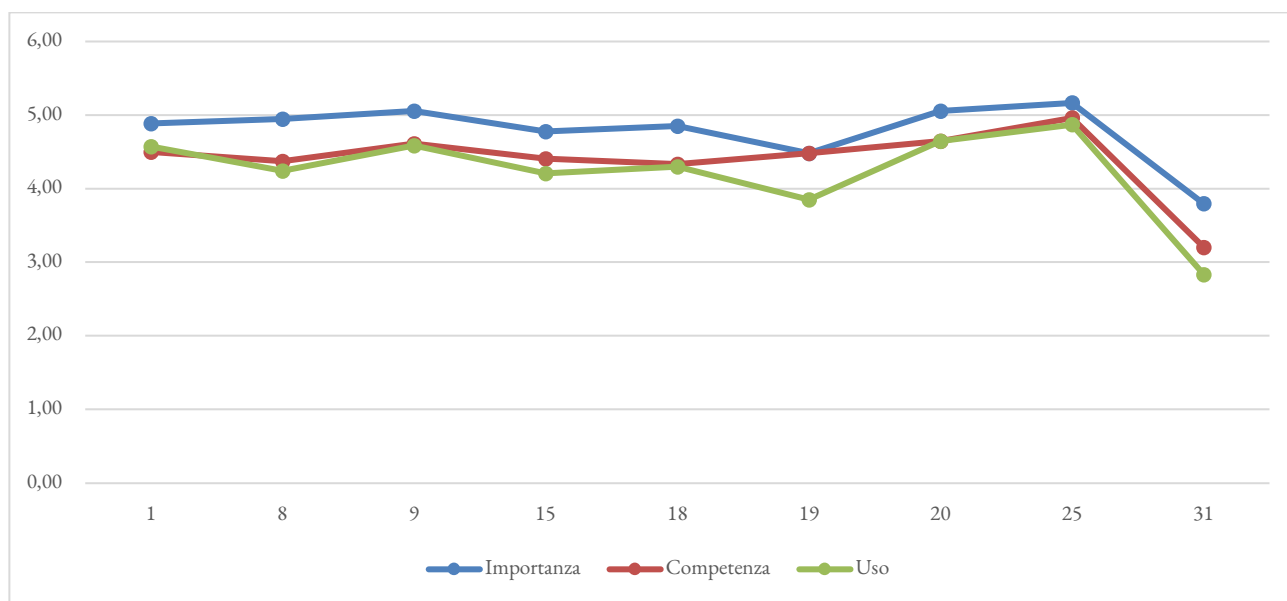


Figura 5: Medie degli item della dimensione *Pianificazione del processo di valutazione* nella scuola secondaria di primo grado relativamente ai criteri considerati

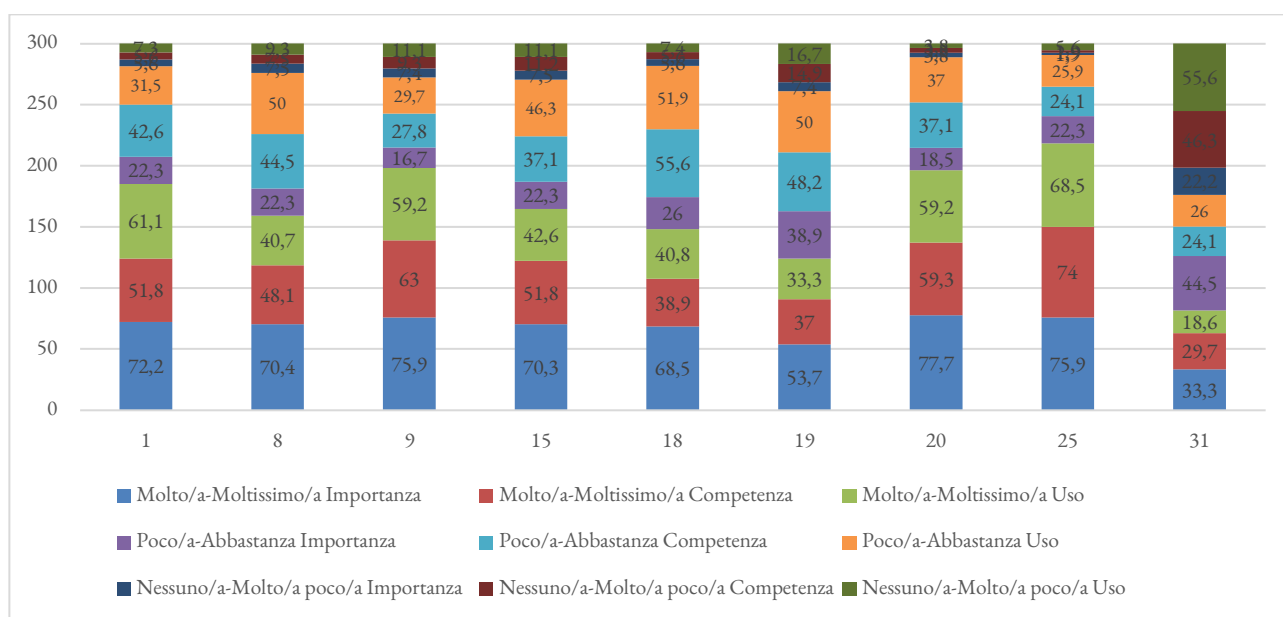


Figura 6: Frequenze degli item della dimensione *Pianificazione del processo di valutazione* nella scuola secondaria di primo grado relativamente ai criteri considerati

4.2 Monitoraggio dell'apprendimento degli alunni

Per quanto riguarda la dimensione *Monitoraggio dell'apprendimento*, nella scuola dell'infanzia, quasi tutti gli item riportano valori medi prossimi o al di sopra del 5. Quello in cui gli insegnanti si percepiscono più *competenti* (88,2%) è “eseguire la valutazione finale” (item 23), seguito da “eseguire una valutazione in itinere” (item 22) (83%) e quella iniziale (item 21) (82,4%). Questi tipi di valutazione sono *utilizzati* anche da una percentuale

David Martínez Maireles e Davide Capperucci – *La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un'indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15517>

significativa di insegnanti: il 94,2% infatti dichiara di ricorrere alla valutazione finale, l'88,2% alla valutazione continua e l'82,4% a quella iniziale. Per contro, e senza differenze sostanziali nei risultati, si percepiscono meno *competenti* nel fornire informazioni sull'apprendimento funzionali al "feedforward" (item 3) (64,7%), al "feedback" (item 2) (70,5%), e nell'"uso della valutazione come mezzo per soddisfare e rispondere ai bisogni di apprendimento degli alunni" (item 27) (64,7%). Quest'ultimo aspetto è anche il meno *utilizzato*, infatti solo il 53% riferisce di farlo assiduamente.

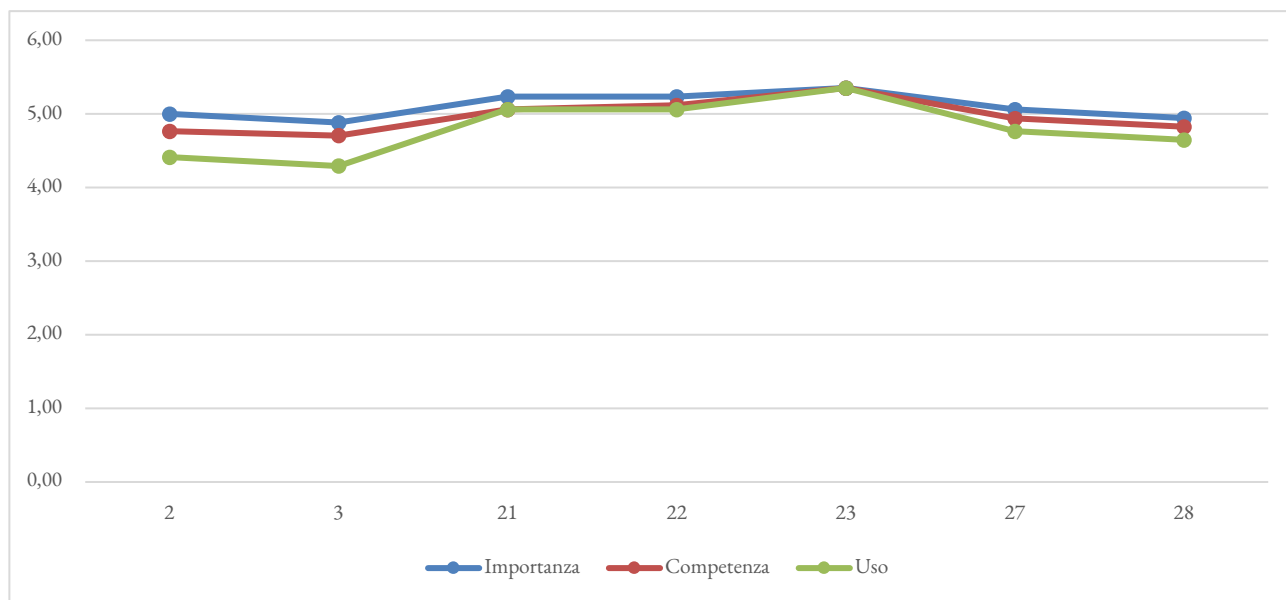


Figura 7 - Medie degli item della dimensione *Monitoraggio dell'apprendimento degli alunni* nella scuola dell'infanzia relativamente ai criteri considerati

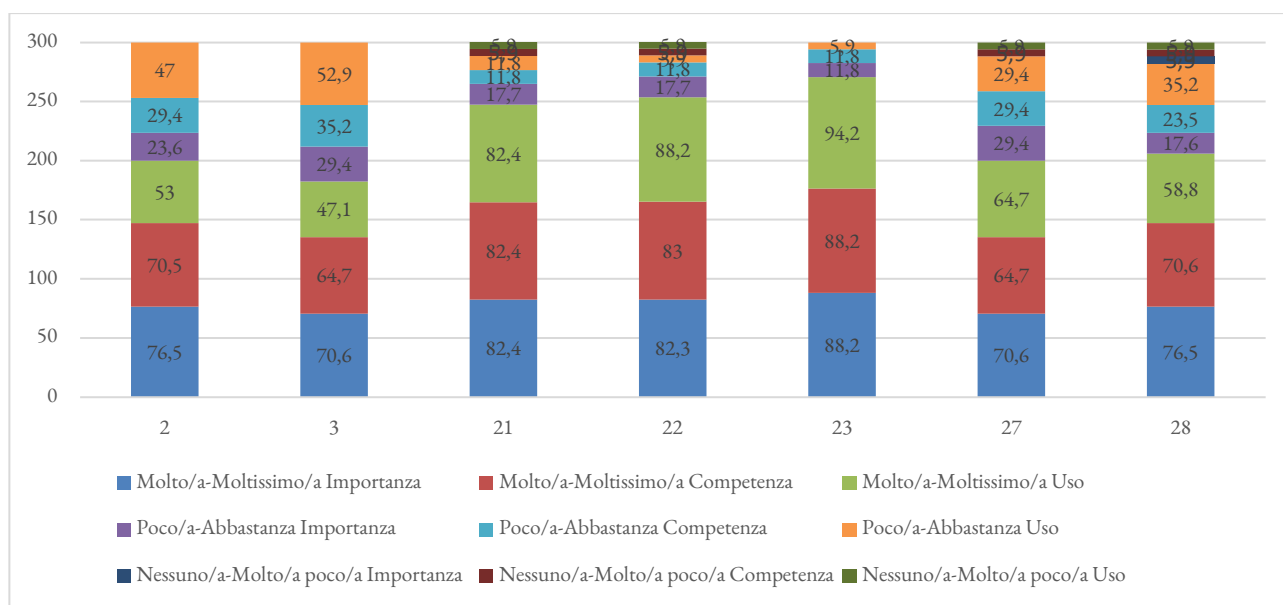


Figura 8 - Frequenze degli item della dimensione *Monitoraggio dell'apprendimento degli alunni* nella scuola della infanzia relativamente ai criteri considerati

David Martínez Maireles e Davide Capperucci – *La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un'indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15517>

Nella scuola primaria, l'80,8% si considera pienamente *competente* nel fornire indicazioni di “feed forward” (item 3) e il 76,8% lo pratica abitualmente, questo dato sembra non essere allineato con quanto emerso per la scuola dell'infanzia. Allo stesso modo, l'83,3% degli insegnanti “effettua la valutazione finale” (item 23), e ritiene di essere molto *competente* nel metterla in atto (79,5%), così come accade per la “valutazione continua” (item 22), con il 74,4% che sostiene anche di *utilizzarla* e il 73% si considera molto *competente*. Questi risultati sono molto simili a quelli registrati nella scuola dell'infanzia. Analogamente alla scuola dell'infanzia, la *competenza* nell'“uso della valutazione come mezzo per soddisfare e rispondere ai bisogni di apprendimento degli alunni” (item 27) risulta essere molto bassa (51,3%), e questo incide anche sulla sua capacità di *utilizzo*, pari al 46,1%. Ciò che emerge in maniera significativa nell'istruzione primaria è che solo il 55,2% dei docenti si percepisce *competente* nell'“uso della valutazione per sostenere l'apprendimento” (item 28) e quindi solo il 55,1% lo *fa* abitualmente, evidenziando una certa difficoltà nel mettere in pratica operativamente un approccio realmente formativo alla valutazione, non a caso infatti questa dimensione pro-attiva della valutazione viene considerata meno *importante* di altre.

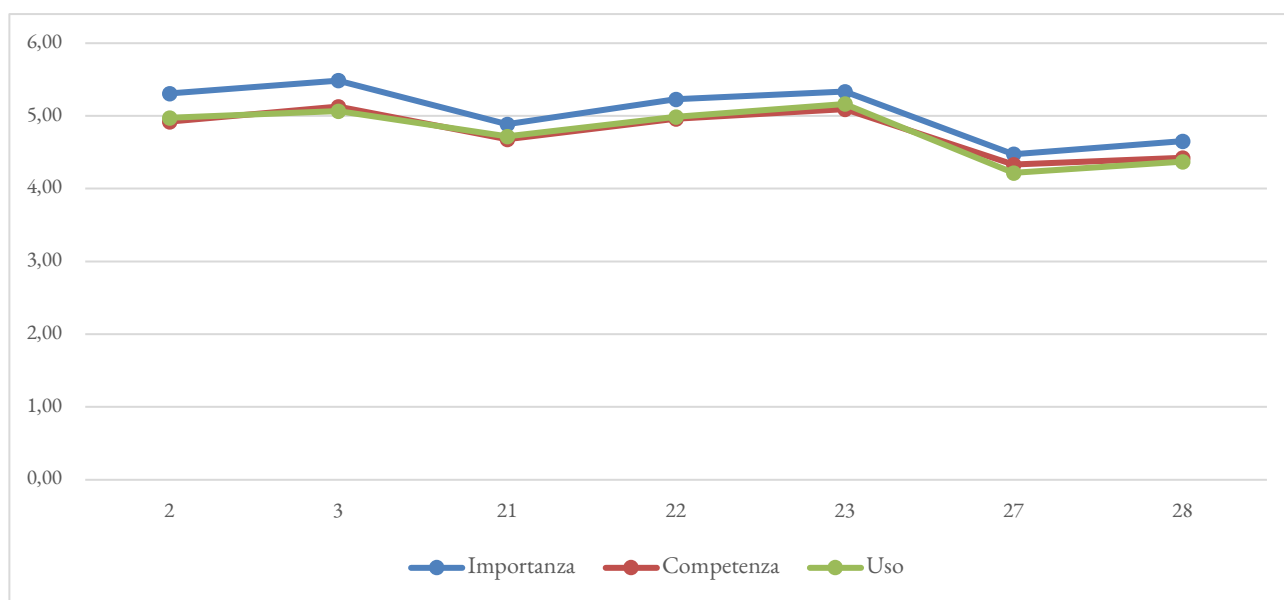


Figura 9: Medie degli item della dimensione *Monitoraggio dell'apprendimento degli alunni* nella scuola primaria relativamente ai criteri considerati

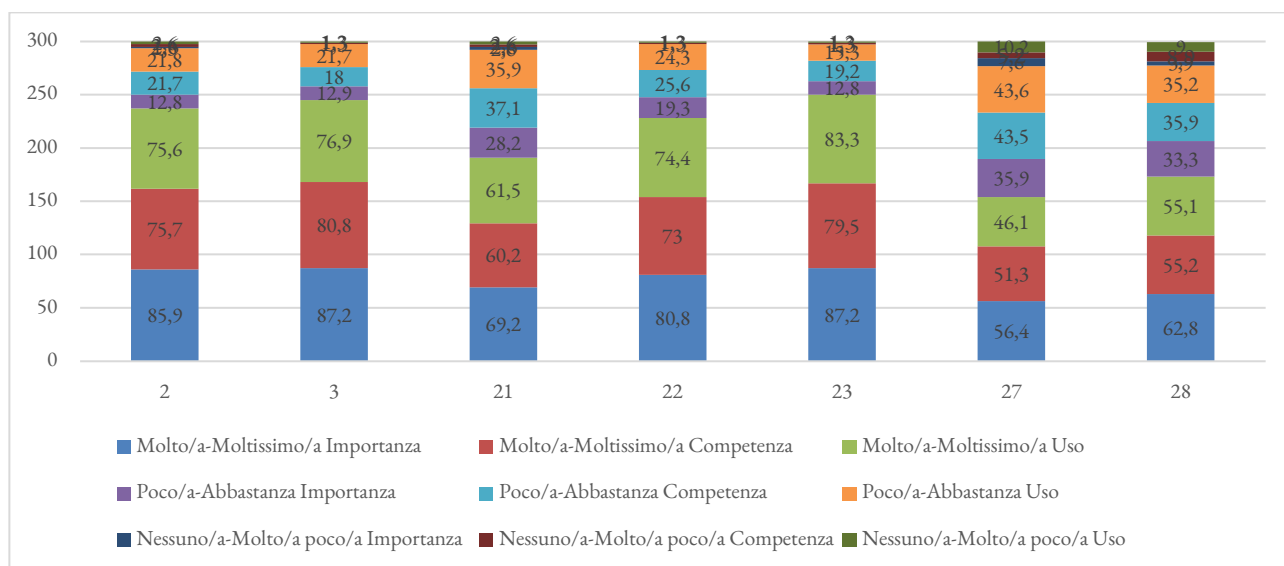


Figura 10: Frequenze degli item della dimensione *Monitoraggio dell'apprendimento degli alunni* nella scuola primaria relativamente ai criteri considerati

I risultati della scuola secondaria sono simili a quelli della scuola primaria per quanto riguarda la *competenza* nel fornire “feedforward” (item 3) e nella “valutazione finale” (item 23), in entrambi i casi con il 75,9% degli insegnanti che si considera molto competente a riguardo. Per tale motivo queste attività connesse alla valutazione sono *utilizzate* più frequentemente, soprattutto per quanto riguarda la valutazione finale con funzione sommativa (81,5%). Gli insegnanti, tuttavia, riportano di ricorrere maggiormente al “feedback” (item 2) (81,4%) rispetto al “feedforward” (item 3) (77,7%), pur considerandosi meno *competenti* in questo (72,2%).

Questo dato, in apparenza contraddittorio, tra il grado di competenza e quanto agito nella pratica può essere spiegato da una maggiore familiarità da parte degli insegnanti nel rilevare i cambiamenti dell'apprendimento degli alunni attraverso la valutazione piuttosto che nel costruire e accompagnare consapevolmente percorsi di miglioramento. Non per niente ciò si verifica anche per quanto riguarda la “valutazione in itinere” (item 22), che evidenzia la stessa frequenza sia per quanto riguarda la *competenza* che l'*uso* del feedback.

Come rilevato per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria, anche in questo caso sia la capacità di “usare la valutazione come mezzo per intercettare e rispondere ai bisogni di apprendimento degli alunni” (item 27) che quella di fare ricorso alla “valutazione iniziale” (item 21), indicata rispettivamente dal 51,8% e 61,1% dei rispondenti, è inferiore rispetto ai valori di altri item e questo si traduce in un impatto piuttosto basso anche per quanto riguarda il grado di *utilizzo* (pari al 55,5% e 55,6% delle risposte).

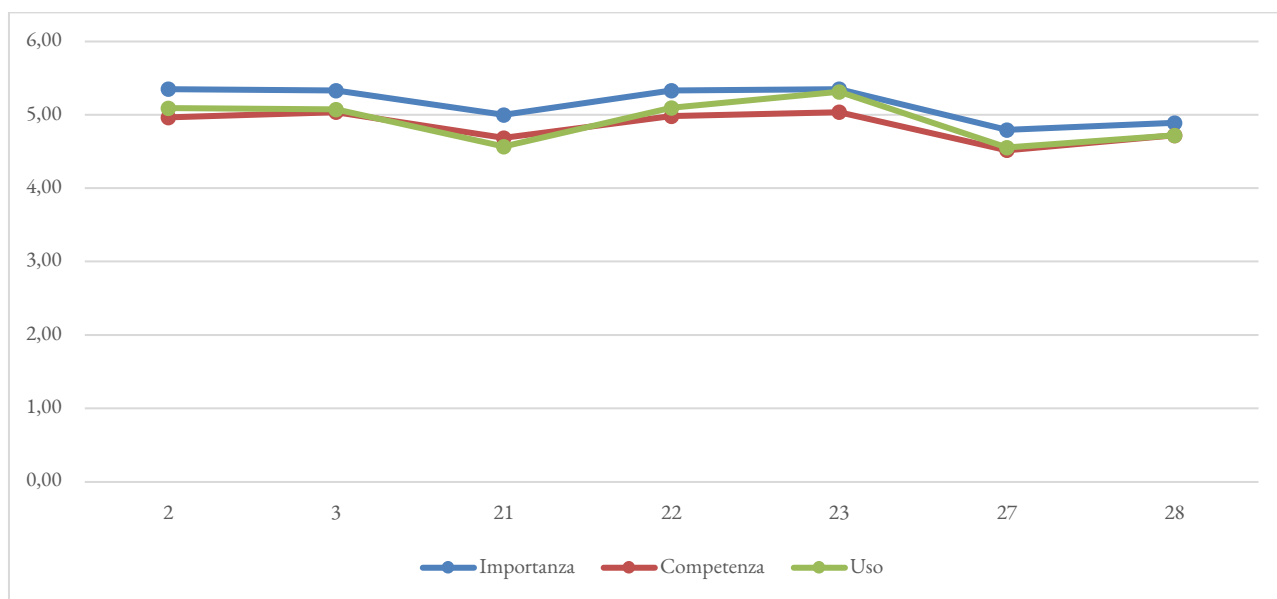


Figura 11: Medie degli item della dimensione *Monitoraggio dell'apprendimento degli alunni* nella scuola secondaria di primo grado relativamente ai criteri considerati

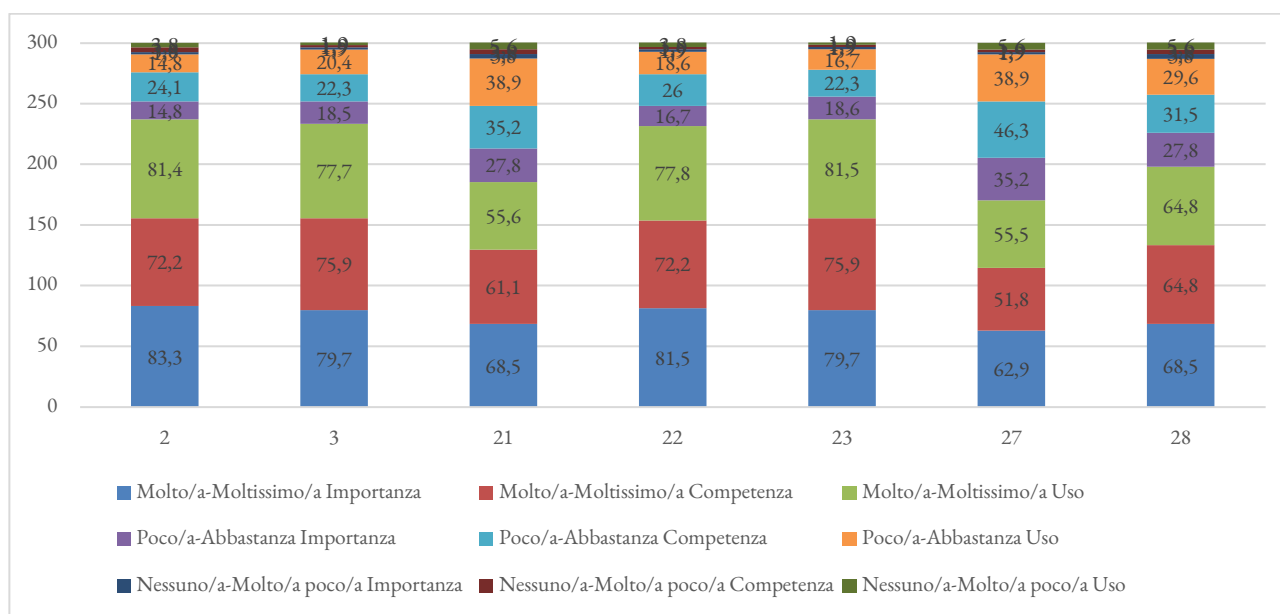


Figura 12: Frequenze degli item della dimensione *Monitoraggio dell'apprendimento degli alunni* nella scuola secondaria di primo grado relativamente ai criteri considerati

4.3 Partecipazione degli alunni alle pratiche valutative

Rispetto alla dimensione che intende indagare *la partecipazione degli alunni alla valutazione*, il 64,7% degli insegnanti della scuola dell'infanzia si considera *competente* nell'“incoraggiarla attraverso l'autovalutazione” (item 12) e nel “diffondere esempi e buone pratiche di valutazione a partire da compiti esemplari” (item 29)

David Martínez Maireles e Davide Capperucci – *La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un'indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15517>

(64,7%), mentre “incoraggiare maggiormente la valutazione tra pari” (item 13) è uno degli item in cui gli insegnanti si percepiscono meno *competenti* (58,8%). Degno di nota è quanto indicato dall’item 14 “favorire la partecipazione degli alunni attraverso la co-valutazione”, rispetto al quale la *percezione di competenza* degli insegnanti, l’*uso* che essi ne fanno e l’*importanza* ad esso attribuita hanno fatto registrare valori inferiori a tutti gli altri aspetti, tant’è che solo il 41,2% ritiene di essere pienamente competente, il 35,3% ricorre a pratiche di co-valutazione e il 52,9% la considera importante per l’insegnamento. I valori registrati risentono in parte anche dell’incidenza che l’età e il livello di autonomia e maturazione possono esercitare su questa tipologia di pratica valutativa qualora venga impiegata con alunni di scuola dell’infanzia.

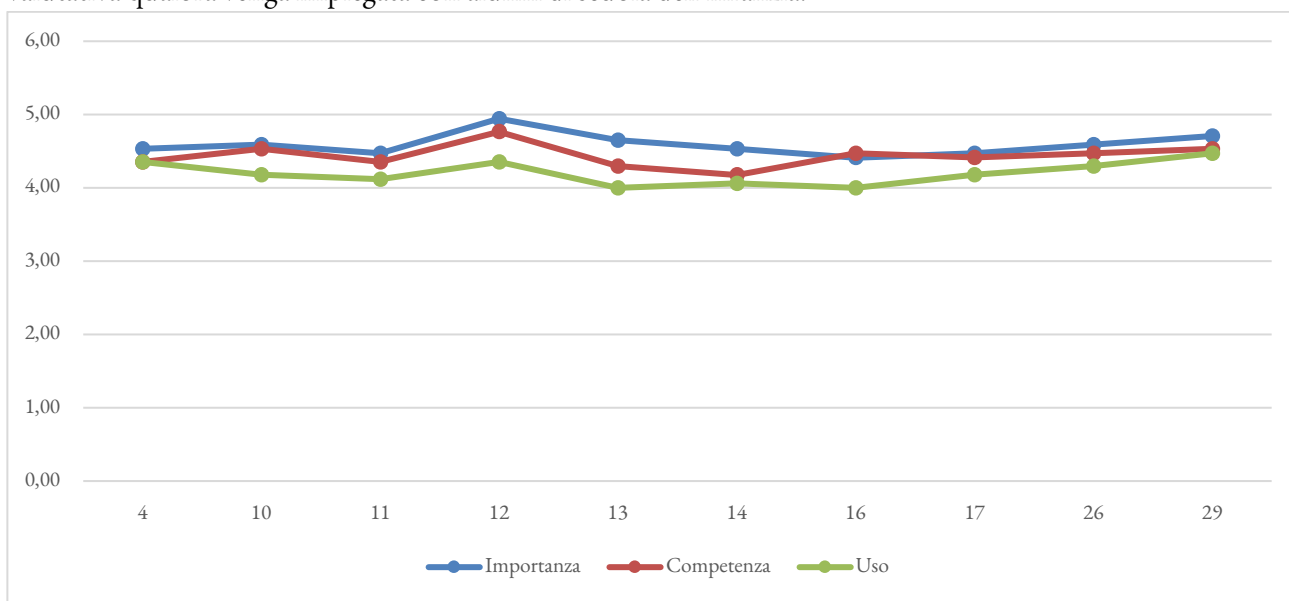
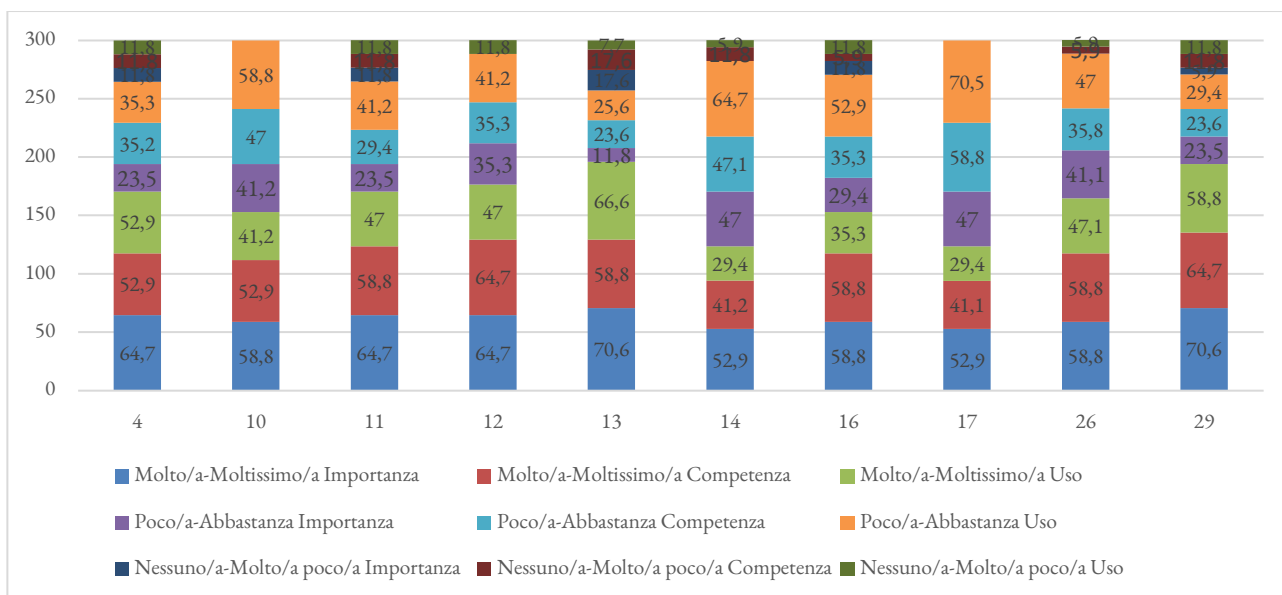


Figura 13: Medie degli item della dimensione *Favorire la partecipazione degli alunni alla valutazione* nella scuola dell’infanzia relativamente ai criteri considerati



David Martínez Maireles e Davide Capperucci – *La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un’indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15517>

Figura 14: Frequenze degli item della dimensione *Favorire la partecipazione degli alunni alla valutazione* nella scuola dell'infanzia relativamente ai criteri considerati

Come per la scuola dell'infanzia, il 71,8% degli insegnanti di scuola primaria si considera pienamente *competente* nell'uso dell'"autovalutazione" (item 12), e questo probabilmente incide in maniera positiva anche sul grado di utilizzo come riportato dal 65,4% delle risposte al quesito. Ancora più *importanza* (85,9%) viene attribuita a "insegnare agli alunni come valutare i propri risultati di apprendimento" (item 4), sebbene la percezione di *competenza* degli insegnanti in questo caso sia inferiore a quella dell'item precedente (67,9%). La stessa percezione di *competenza*, pari al 67,9%, è riferita a "concordare con gli alunni ciò che sarà valutato" (item 16), anche se ciò non viene effettuato molto spesso (62,8%) come per l'item 4 (66,6%). Ciò a cui gli insegnanti sembrano dare minore *importanza* (53,8%), e per contro si percepiscono meno *competenti* (42,4%) e registrano una minore incidenza rispetto all'uso (38,5%) è "favorire la partecipazione degli studenti attraverso la co-valutazione" (item 14). Dato quest'ultimo riscontrato anche per la scuola dell'infanzia. Lo stesso vale anche per "condividere e rendere gli alunni consapevoli della corretta esecuzione di una prestazione a partire dai compiti svolti da altri alunni" (item 29), che solo il 57,7% considera *importante*, il 43,5% si percepisce *competente* nel condurre questo genere di attività e il 41% dichiara di utilizzarla.

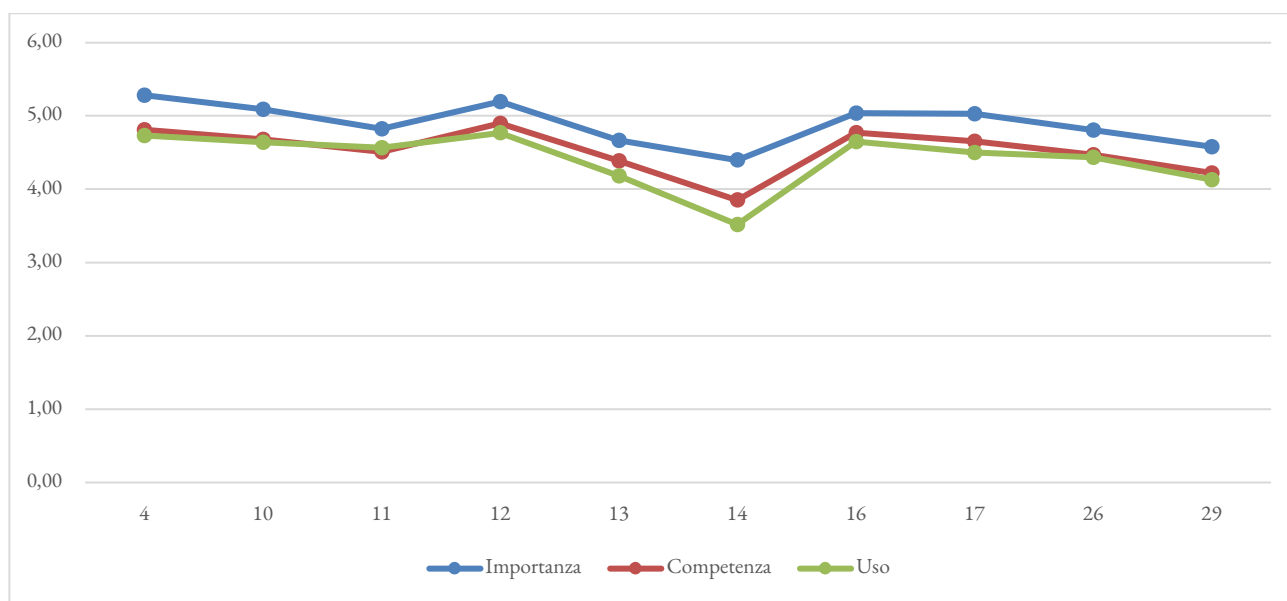


Figura 15: Medie degli item della dimensione *Favorire la partecipazione degli alunni alla valutazione* nella scuola primaria relativamente ai criteri considerati

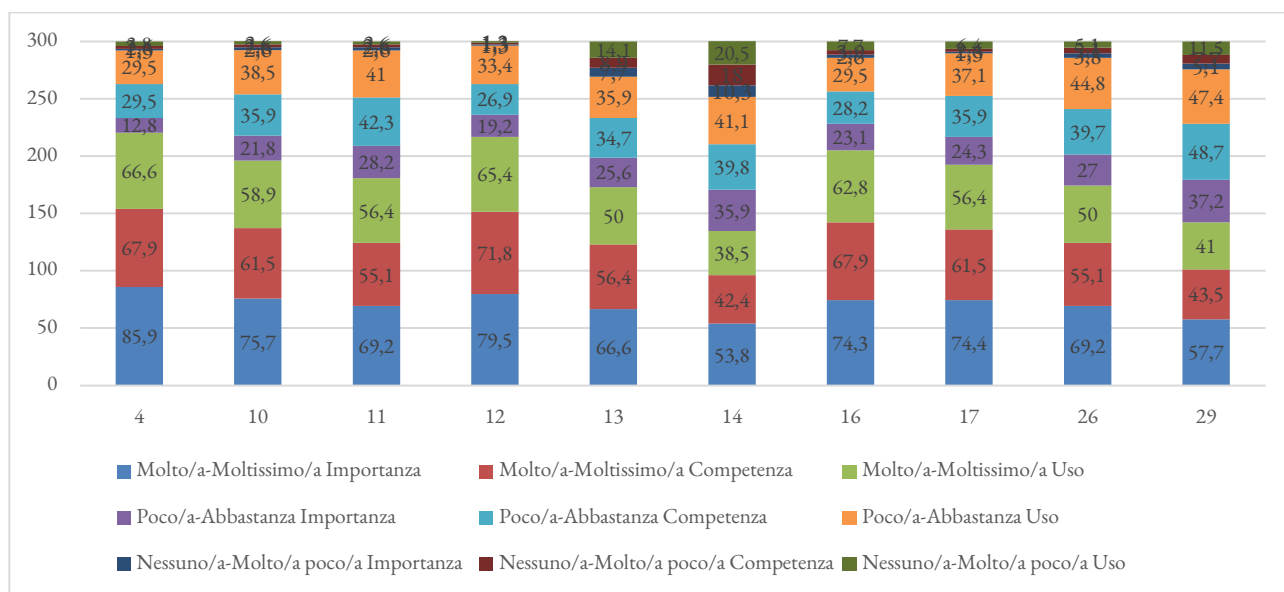


Figura 16: Frequenze degli item della dimensione *Favorire la partecipazione degli alunni alla valutazione* nella scuola primaria relativamente ai criteri considerati

A livello di scuola secondaria, i risultati fanno registrare una certa consequenzialità tra le dimensioni considerate, infatti ciò in cui gli insegnanti si considerano maggiormente *competenti* è riconducibile a ciò a cui attribuiscono più *importanza* e che *usano* più frequentemente. Ad esempio, riguardo a “concordare con gli alunni i criteri di valutazione” (item 17) e “concordare con gli alunni ciò che sarà valutato” (item 16), essi si percepiscono più *competenti* (68,5% e 61,1%), quando vi attribuiscono maggiore *importanza* (81,5%), e “insegnare agli alunni come valutare i propri risultati” (item 4), è un’attività a cui il 62,9% dei docenti ricorre spesso poiché ritiene sia *importante* e facente parte del proprio repertorio di *competenze*. D’altra parte, solo il 33,4% si considera *competente* nel “favorire la partecipazione attraverso la co-valutazione” (item 14), come già riscontrato nei cicli scolastici precedenti, ma con una percentuale d’*uso* ancora inferiore (pari al 26%). Dai risultati emerge anche come il 48,1% si consideri *competente* nel “far conoscere esempi e buone pratiche di compiti di valutazione” (item 29) e che di conseguenza solo il 37% lo metta in pratica. Risultati simili, pari al 48,1% per la *competenza percepita* e al 33,3% per la *frequenza nell’utilizzo* sono riconducibili alla “valutazione tra pari per incoraggiare la partecipazione degli alunni” (item 13); risultati che sembrano essere in linea con quanto emerso per la scuola dell’infanzia.

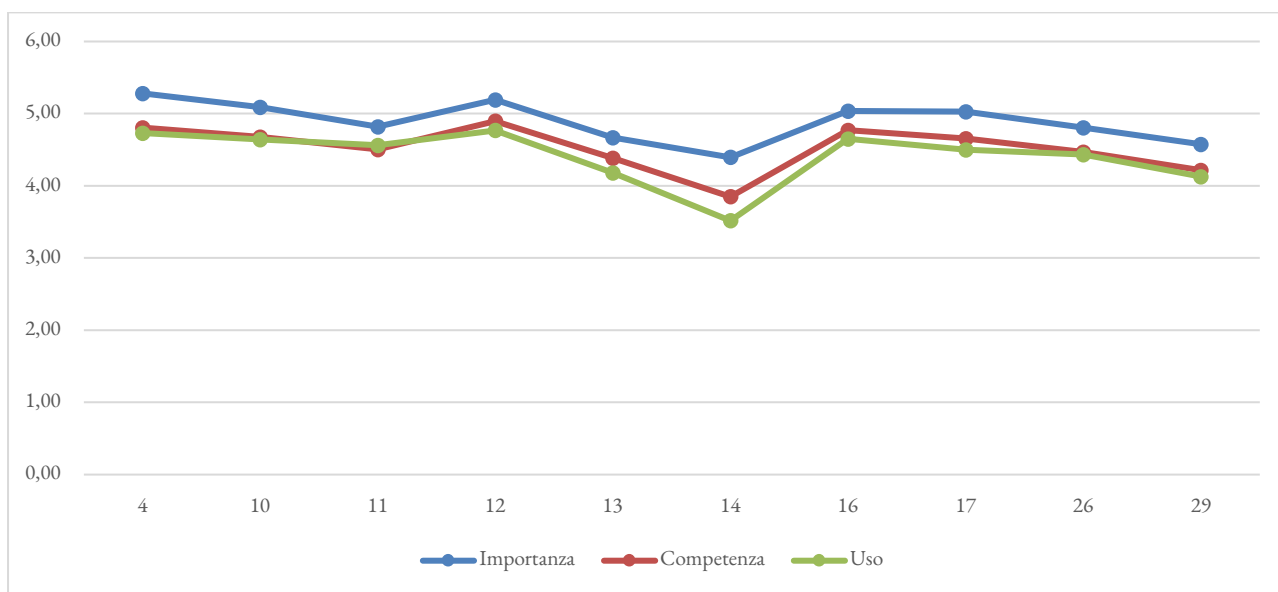


Figura 17: Medie degli item della dimensione *Favorire la partecipazione degli alunni alla valutazione* nella scuola secondaria di primo grado relativamente ai criteri considerati



Figura 18: Frequenze degli item della dimensione *Favorire la partecipazione degli alunni alla valutazione* nella scuola secondaria di primo grado relativamente ai criteri considerati

4.4 Revisione, miglioramento e innovazione delle pratiche valutative

Rispetto alla dimensione *Revisione, miglioramento e innovazione delle pratiche valutative*, il 76,5% degli insegnanti della scuola dell’infanzia si percepisce *competente* nell’“analizzare criticamente le informazioni derivanti dai processi di valutazione” (item 24) e nella stessa misura dichiara di mettere in atto detto comportamento durante l’attività di insegnamento. Così come il 64,7% si considera *competente* nell’“aggiornare le proprie

conoscenze sulla valutazione degli apprendimenti” (item 7). Tuttavia, solo il 55% lo *fa* volontariamente partecipando ad iniziative finalizzate a tale scopo. Sul fronte dell’“innovazione della valutazione” (item 6), il 53% dei docenti si considera *competente*, e il 47,1% di essi mette in atto interventi tesi a sperimentare nuovi modelli e strumenti.

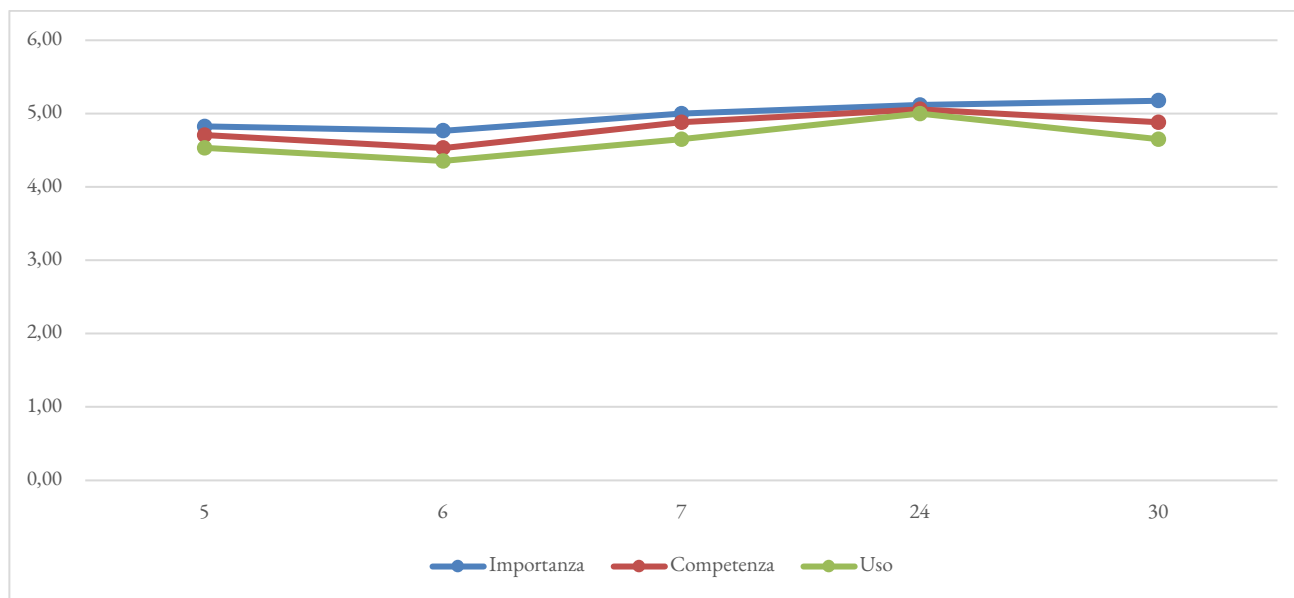


Figura 19: Medie degli item della dimensione *Revisione, miglioramento e innovazione delle pratiche valutative* nella scuola della infanzia relativamente ai criteri considerati

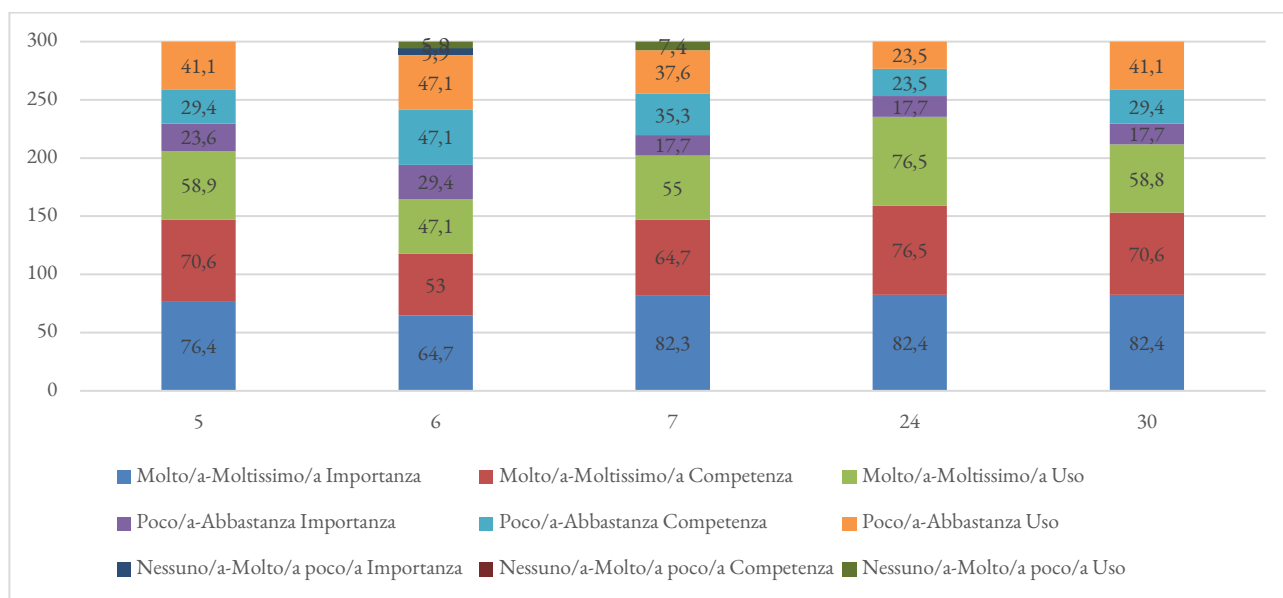


Figura 20: Frequenze degli item della dimensione *Revisione, miglioramento e innovazione delle pratiche valutative* nella scuola della infanzia relativamente ai criteri considerati

David Martínez Maireles e Davide Capperucci – *La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un’indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15517>

Come già verificatosi per altre dimensioni prese in esame dal questionario, anche in questo caso la situazione della scuola primaria risulta essere molto simile a quella della scuola dell’infanzia. Nello specifico, per quanto riguarda “l’analisi critica delle informazioni derivanti dai processi di valutazione” (item 24), il 65,4% degli insegnanti si percepisce *competente* e il 60,3% si comporta di conseguenza. I dati sono altrettanto simili per quanto riguarda l’item 7, relativo all’“aggiornamento delle conoscenze sulla valutazione dell’apprendimento”, rispetto al quale il 64,1% degli insegnanti dichiara di occuparsene adeguatamente e il 58,9% di prendervi parte con regolarità. Dati simili sono confermati anche per quegli aspetti che evidenziano delle criticità, come ad esempio “introdurre innovazioni nella valutazione” (item 6), in questo caso, infatti, buona parte dei rispondenti dichiara di percepirsi scarsamente *competente* (53,8%), mentre solo il 51,3% sostiene di sperimentare modalità innovative connesse alla valutazione.

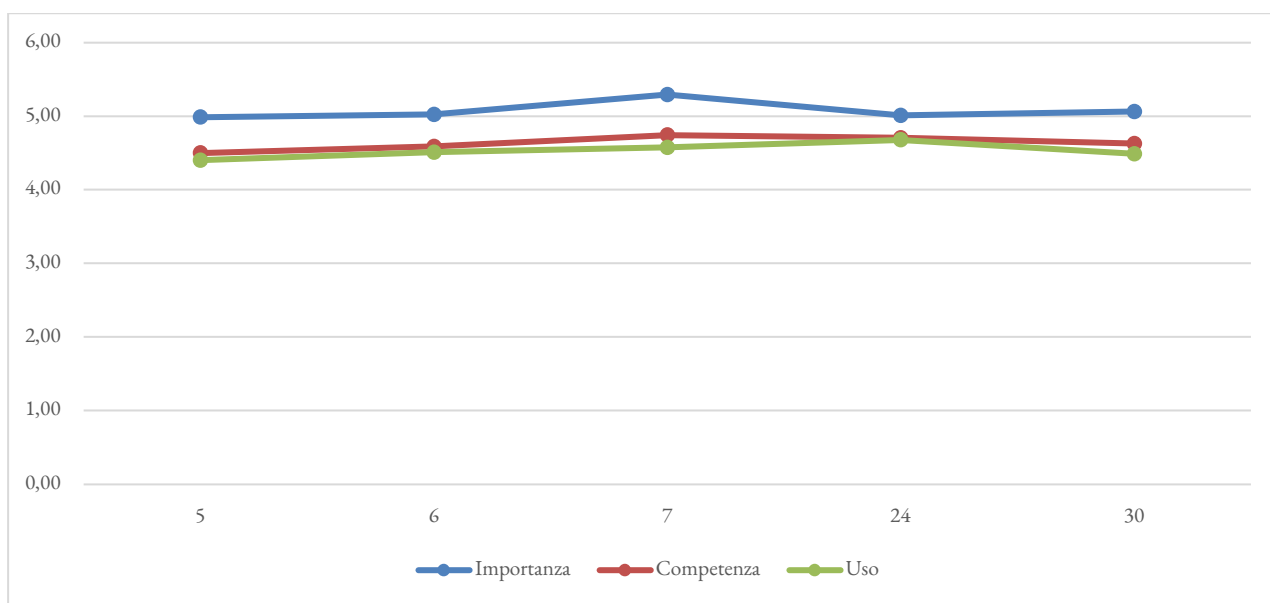


Figura 21: Medie degli item della dimensione *Revisione, miglioramento e innovazione delle pratiche valutative* nella scuola primaria relativamente ai criteri considerati

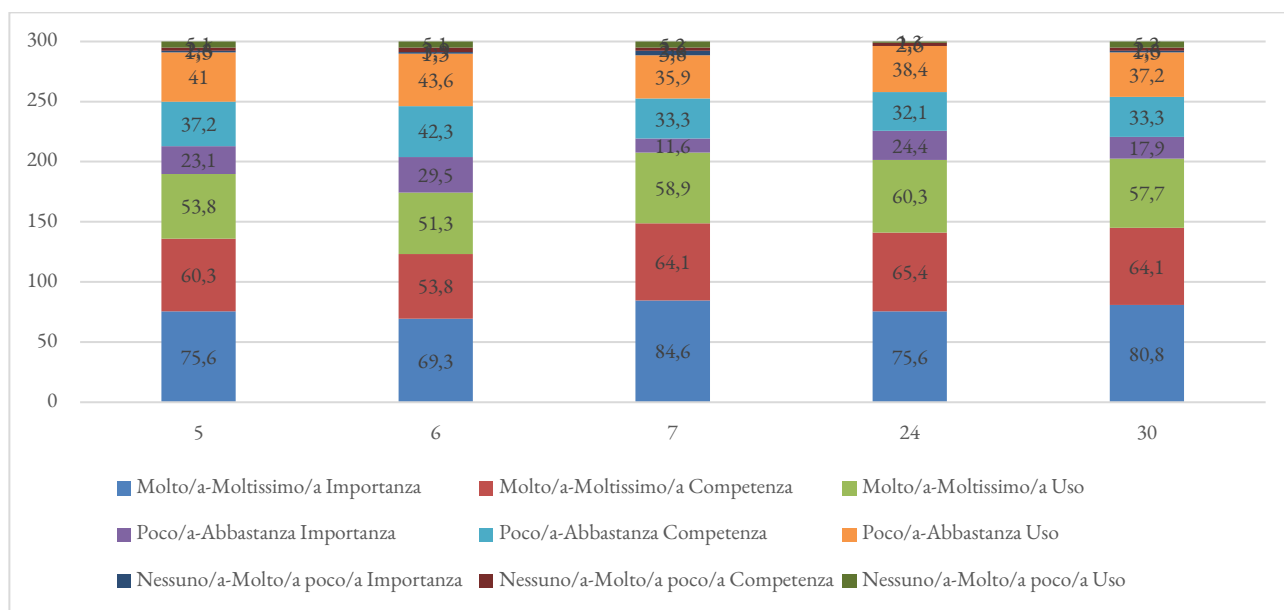


Figura 22: Frequenze degli item della dimensione *Revisione, miglioramento e innovazione delle pratiche valutative* nella scuola primaria relativamente ai criteri considerati

Risultati analoghi a quelli raccolti per la scuola dell’infanzia e primaria si osservano anche nella scuola secondaria, dove il 57,4% degli insegnanti si percepisce *competente* nell’“analizzare criticamente le informazioni derivanti dai processi di valutazione” (item 24) e nella stessa percentuale lo applica alla didattica.

Per quanto riguarda “l’aggiornamento delle conoscenze sulla valutazione dell’apprendimento” (item 7), solo il 50% riporta di essere in grado di prevedere azioni utili ad implementare le proprie competenze valutative, e ancor meno (48,1%) lo fa realmente attraverso la formazione o altre modalità. Questo dato, trasversale a tutti e tre gli ordini scolastici, se confermato attraverso ulteriori indagini potrebbe essere interpretato come un segnale di scarsa incisività delle politiche nazionali (quali quelle previste dalla Legge 107/2015) che hanno cercato di incrementare la qualificazione professionale del corpo docente proprio a partire dalla riforma della formazione in servizio.

In linea con questi dati, vale la pena notare come l’item 30, “incoraggiare la collaborazione e il coordinamento tra gli insegnanti nei processi di valutazione”, ottenga la stessa percentuale rispetto alla percezione di *competenza* (50%) e come solo il 38,7% lo metta in pratica e il 64,8% gli attribuisca molta *importanza*.

Lo stesso vale per quanto ha a che fare con l’“introdurre innovazioni nella valutazione” (item 6), che conferma i risultati dell’item 7, dato che solo il 40,7% degli insegnanti della scuola secondaria si percepisce pienamente *competente* a riguardo e il 37% agisce in tal senso. I dati riportati, in più occasioni evidenziano contraddizioni tra ciò che gli insegnanti ritengono essere importante ai fini valutativi e quanto da essi effettivamente realizzato in classe.

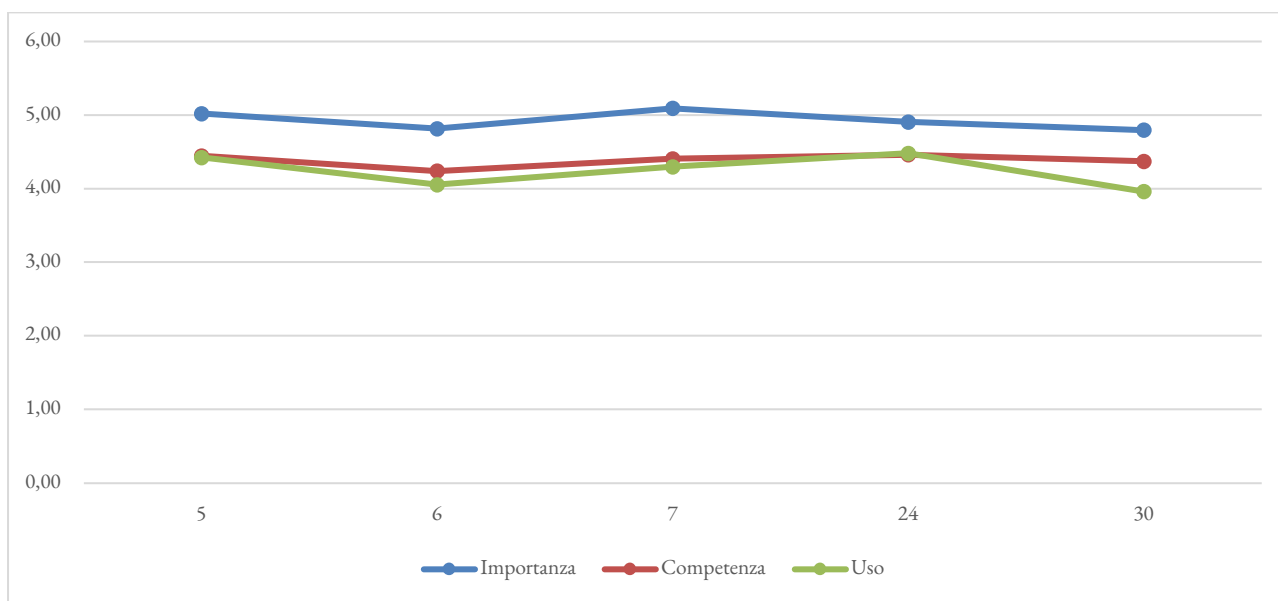


Figura 23: Medie degli item della dimensione *Revisione, miglioramento e innovazione delle pratiche valutative* nella scuola secondaria di primo grado relativamente ai criteri considerati

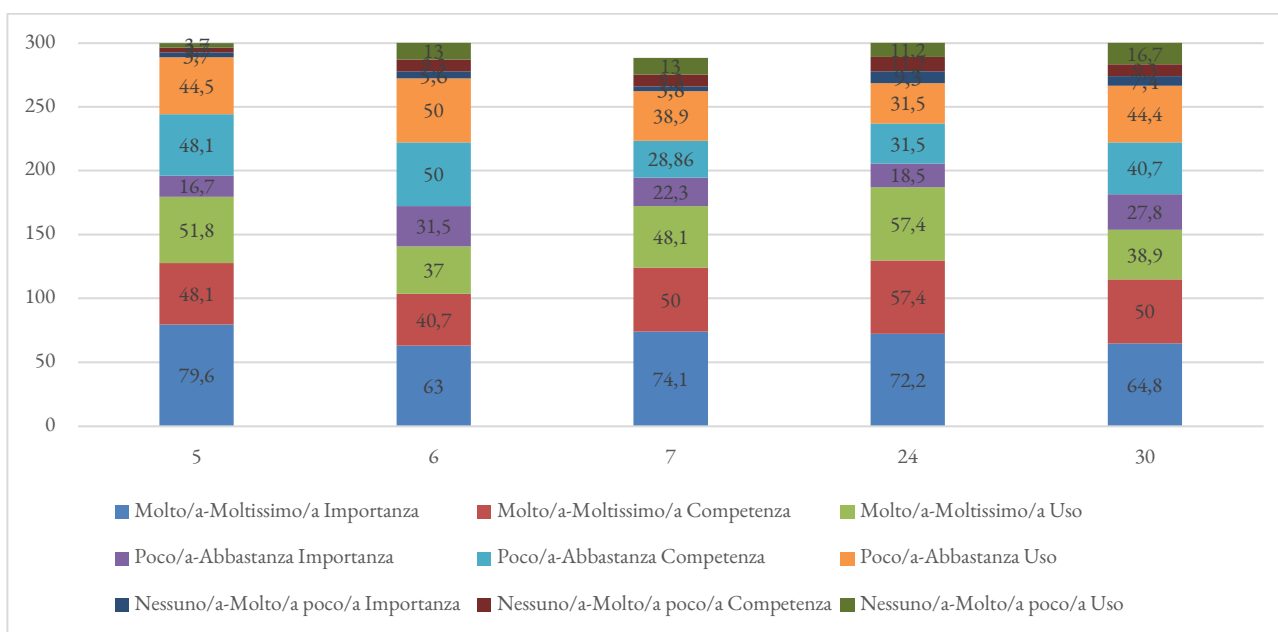


Figura 24: Frequenze degli item della dimensione *Revisione, miglioramento e innovazione delle pratiche valutative* nella scuola secondaria di primo grado relativamente ai criteri considerati

Dall'analisi della varianza (ANOVA) sono emerse poche differenze significative tra i criteri considerati e le tipologie di ordini e gradi scolastici a cui è stato somministrato il questionario. Infatti, sia i valori al di sotto di .050, stanti ad indicare una differenza significativa, sia quelli al di sopra di .050 sono presenti in quantità molto contenute.

David Martínez Maireles e Davide Capperucci – *La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un'indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15517>

Per quanto riguarda il criterio *percezione di competenza*, si osserva una differenza significativa di .058 in “utilizzare procedure e tecniche di valutazione coerenti con diversi metodi e modalità di insegnamento” (item 8). Se ci limitiamo ad osservare le medie, non è presente una differenza apprezzabile tra di esse, la più bassa è quella della scuola secondaria, 4,37, seguita da quella della scuola primaria, 4,78, e infine da quella della scuola dell’infanzia, 4,88. Per quanto riguarda i risultati delle frequenze, il 48,1% degli insegnanti della secondaria si percepisce come totalmente competente, mentre i valori salgono al 65,3% con gli insegnanti della scuola primaria e al 76,4% con quelli dell’infanzia.

I risultati dell’ANOVA per il criterio *importanza attribuita*, solo rispetto all’“insegnare agli alunni a valutare” (item 4), ottengono un risultato di .027 tra gli ordini di scuola. Gli insegnanti della scuola dell’infanzia, rispetto a quelli degli altri ordini, attribuiscono meno importanza a questo aspetto, con una media di 4,53 e il 64,7% di essi che ritiene questo aspetto molto importante. Tale dato è in contrasto con quanto rilevato per la scuola primaria, dove la media è 5,28, e l’85,9% degli insegnanti lo considera importante, mentre nella scuola secondaria, i valori tornano nuovamente a scendere facendo registrare 5,2 di media e 81,5 come valore percentuale.

In riferimento al criterio *grado di utilizzo*, sono presenti quattro item che mostrano una differenza significativa in base alle tipologie di scuola. Il primo è quello relativo alla “gestione del feedforward” (item 3), con un punteggio di .013, ad eccezione della scuola dell’infanzia dove il suo utilizzo risulta essere addirittura inferiore, con una media di 4,29 e il 47,1% degli insegnanti che dichiara di predisporre azioni diffuse di feedforward. Nella scuola primaria, il 76,9% lo usa con una media di 5,06, e nella scuola secondaria inferiore, se ne avvale il 77,7% con una media di 5,07. Il secondo item riguarda “la gestione del feedback” (item 2), con un punteggio di .076 superiore a .050. Nonostante la varianza sia di bassa entità essa risulta essere comunque significativa tra la scuola dell’infanzia, dove esso è usato in misura minore, 47,1%, con una media di 4,41, e la scuola primaria, dove il 76,9% degli insegnanti riferisce di utilizzarlo, con una media di 4,97, e ancor più nella scuola secondaria, con un valore percentuale di 81,4 e una media di 5,09. Il terzo item riguarda “favorire la partecipazione degli alunni attraverso l’autovalutazione” (item 12) con un punteggio al limite di .050. Nella scuola secondaria sembra che questo genere di partecipazione degli alunni non sia diffusa al pari degli altri ordini scolastici, con una media di 4,26 e solo il 51,9% degli insegnanti che praticano strategie partecipative di autovalutazione. Tutto sommato i risultati della scuola dell’infanzia risultano essere abbastanza simili, con una media di 4,35 e il 47% degli insegnanti che sostiene di sostenere la partecipazione degli alunni attraverso pratiche autovalutative. In parte migliore è la situazione nella scuola primaria, dove il 65,4% lo usa abitualmente, con una media pari a 4,77. Infine, il quarto item che mostra una differenza significativa in base ai criteri e agli ordini di scuola è quello di “incoraggiare la collaborazione e il coordinamento tra insegnanti nei processi di valutazione” (item 30) con un risultato di .040, che evidenzia una differenza significativa dal segno meno nella scuola secondaria, attestata da una media di 3,96, e solo il 38,9% di docenti che dichiara di farlo. Nella scuola dell’infanzia, con una media di 4,65 e il 58,8% di risposte, e nella primaria, con una media di 4,49 e il 57,7% degli insegnanti che sostengono di collaborare tra di loro in merito alle decisioni che hanno a che fare con la valutazione, i valori riconducibili a questa pratica risultano essere più alti.

5. Discussione e conclusioni

La ricerca realizzata con le scuole ha fatto emergere come dal confronto tra i tre ordini e gradi scolastici la percezione degli insegnanti in merito alla competenza valutativa e le modalità di attuazione ad essa riferite differiscono per pochi aspetti. In tutte e tre le tipologie di scuola, infatti, vi è una buona integrazione della valutazione all'interno del processo di insegnamento-apprendimento, dove quest'ultima risulta essere abbastanza coerente con gli obiettivi e le attività didattiche stabilite in fase di progettazione.

Il presente studio, pur considerando la ristrettezza del campione di riferimento che ne impedisce una generalizzazione dei risultati, ha fatto emergere sei “ambiti sentinella” legati alla competenza valutativa rispetto ai quali gli insegnanti avvertono minore padronanza e che di conseguenza vengono meno utilizzati nella pratica didattica.

- 1) Potenziare la competenza nell'uso delle TIC, a maggior ragione dopo la pandemica da COVID-19, a seguito della quale la necessità dell'impiego delle tecnologie didattiche è diventata ancora più forte che in passato sia per i processi di insegnamento-apprendimento che per quelli valutativi.
- 2) Prendendo a riferimento le politiche sulla valutazione adottate dagli istituti scolastici che hanno partecipato allo studio, si segnala un uso ancora predominante della valutazione in chiave prettamente sommativa, resta pertanto ancora molto da fare riguardo alla promozione di pratiche diffuse di valutazione formativa e diagnostica. La valorizzazione di tutte le funzioni della valutazione contribuisce ad ampliare la consapevolezza degli insegnanti in merito all'impatto che questa ha sugli alunni e sul loro processo formativo, modificando le attività, le prove e i criteri in base alla natura dell'obiettivo che si intende perseguire.
- 3) Occorre aumentare l'uso del feedback e del feedforward connessi alla valutazione, in considerazione degli obiettivi di apprendimento e dei criteri di valutazione adottati, così da co-costruire assieme agli alunni il loro percorso di formazione e - a partire dalle caratteristiche di ciascuno - accertare il grado di efficacia delle attività proposte fino a farle diventare delle “buone pratiche”.
- 4) Espandere l'uso della co-valutazione, dell'autovalutazione e della valutazione tra pari, rispetto alle quali gli insegnanti di tutti i tre ordini scolastici dichiarano di percepirsi non del tutto competenti e questo limita la loro capacità nell'utilizzo di forme innovative di valutazione.
- 5) Assicurare maggiore continuità, autenticità e laboratorialità alla formazione in servizio degli insegnanti sulla valutativa, prevedendo opportunità per implementare e sperimentare in classe i modelli presentati durante le attività di aggiornamento. Queste favorirebbe non solo un maggiore e migliore raccordo tra teoria e pratica, ma permetterebbe anche di confrontarsi a livello collegiale e tra pari su casi concreti, su situazioni reali, apprendendo dall'esperienza e imparando a gestire situazioni inedite, inaspettate senza farsi cogliere impreparati.
- 6) Supportare i dirigenti scolastici e gli staff di direzione nel promuovere la cooperazione e la collaborazione tra gli insegnanti, soprattutto nelle scuole secondarie di primo grado, per stimolare - mediante una maggiore percezione di competenza - la curiosità verso l'introduzione di cambiamenti nelle loro pratiche di valutazione, nonché la motivazione all'innovazione e al rinnovamento della didattica.

Il presente studio, pur avendo messo in evidenza alcuni elementi di interesse sul piano della ricerca valutativa, presenta anche dei limiti legati alla conduzione stessa della ricerca a livello metodologico, che sarebbe opportuno

superare in indagini successive, e che possono essere ricondotti a due ordini di fattori: a) le differenze di composizione del campione rispetto ai diversi ordini scolastici; b) l'adattamento al sistema scolastico dello strumento di raccolta dati, pensato inizialmente per il contesto universitario, con la conseguente integrazione di alcuni item, che richiederebbe ulteriori approfondimenti sul fronte della validazione dello strumento e della validità e affidabilità di alcuni dei dati raccolti.

Il fine esplorativo del presente studio può ritenersi tuttavia raggiunto, non tanto per i risultati conseguiti, ma per le questioni e le criticità che esso è riuscito a sollevare e che meriterebbero di essere ulteriormente indagate e approfondite grazie ad altre ricerche sulle pratiche valutative degli insegnanti, aumentando il numero dei partecipanti a livello regionale o addirittura nazionale con il coinvolgimento di istituti di altre regioni d'Italia, così da poter realizzare percorsi di ricerca e formazione che a partire dalla lettura, interpretazione e de-costruzione delle credenze degli insegnanti siano in grado di proporre attività e strumenti efficaci e rispondenti alle loro esigenze.

Bibliografia

- Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. *Questioni metodologiche e modelli operativi. RicercaAzione*, 13(2), 75–84. <https://doi.org/10.32076/RA13202>
- Asquini, G. (2018) (a cura di). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Boulay, B., & Goodson, B. (2018). *The investing in innovation fund: summary of 67 evaluation. Final report*, U.S. Department of Education. Retrieved online August 30 2022 from: <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20184013/pdf/20184013.pdf>
- Brown, G. T. L., & Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: comparing two inventories with ecuadorian teachers. *Studies in educational evaluation*, 55, 68–74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.003>
- Coggi, C., & Notti, A.M. (2002). *Docimologia*. Pensa MultiMedia.
- Darling-Hammond, L., Oakes, J., Wojcikiewicz, S., Hyler, M. E., Guha, R., Podolsky, A., Kini, T., Cook-Harvey C. M., Jackson C. N., & Harrell, A. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Herppich, S., Praetorius, A-K., Förster, N., Glogger-Frey, I., Karst, K., Leutner, D., Behrmann, L., Böhmer, M., Ufer, S., Klug, J., Hetmanek, A., Ohle, A., Böhmer, I., Karing, C., Kaiser, J. & Südkamp, A. (2018). Teachers' assessment competence: integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and teacher education*, 76, 181–193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.001>
- Grión, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *Education Sciences & Society*, 12(2), 205–220. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12429>
- King-Sears, M.E., & Strogilos, V. (2020). An exploratory study of self-efficacy, school belongingness, and co-teaching perspectives from middle school students and teachers in a mathematics co-taught classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 162–180. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453553>

David Martínez Maireles e Davide Capperucci – *La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un'indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15517>

- Kraft, M. A., & Gilmour, A. F. (2016). Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of principals' views and experiences. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 711–753. <https://doi.org/10.1177/0013161X16653445>
- Lucisano, P., & Corsini, C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano della ricerca educativa - Italian Journal of Educational Research*, 15, 97–109.
- Martínez-Abad, F., Bielba-Calvo, M., & Herrera-García, M. E. (2017). Evaluación, formación e innovación en competencias informaciones para profesores y estudiantes de educación secundaria. *Revista de educación*, 316, 110–129. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-346>
- Quesada V., Rodríguez G., & Ibarra M. S. (2013). ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 362, 69–104. Retrieved online August 30 2022 from: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/347641>
- Remesal, A., & Brown, G. T. L. (2015). Conceptions of assessment when the teaching context and learner population matter: Compulsory school versus non-compulsory adult education contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 30(3), 331–347. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-014-0236-3>
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.
- Solheim, K., Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). Teachers' perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction. *Educational Research*, 60(4), 459–477. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1533790>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de educación en Perú. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 166–182. Retrieved online August 30 2022 from: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. FrancoAngeli.
- Vertecchi, B., Agrusti, G., & Losito, B. (2010). *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. FrancoAngeli.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

David Martínez Maireles è assegnista di ricerca all'Università degli studi di Firenze. Laureato in Psicologia, ha conseguito il titolo di Master in Educazione Inclusiva e quello di PhD presso l'Università di Vic-Universitat Central de Catalunya (Spagna) in co-tutela con l'Università degli Studi di Firenze (Italia). La sua ricerca si concentra sui temi dell'innovazione educativa, della didattica inclusiva e della valutazione del processo di insegnamento e apprendimento. È membro del Gruppo di Ricerca d'Attenzione alla Diversità (GRAD) e del Gruppo di Ricerca sull'Educazione (GREUV) dell'UVic-UCC, collabora al Corso di

David Martínez Maireles e Davide Capperucci – *La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un'indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15517>

Specializzazione per insegnanti di sostegno dell'Università di Firenze. Ha al suo attivo la pubblicazione di diversi contributi su riviste nazionali e internazionali tra cui Martínez-Maireles, D., Naranjo, M. e Tort, A. (2022). Aportaciones y dificultades valoradas por las personas participantes en un proceso de innovación educativa de infantil a secundaria obligatoria. *Revista de investigación educativa*, 40(2) e Martínez-Maireles, D., Naranjo, M. e Capperucci, D. (2021). Análisis de las prácticas evaluativas de los docentes: una investigación realizada en las escuelas toscanas de infantil y de “primo ciclo”. *Ricerche pedagogiche*, anno LV(219), 23-50.

Contatto: david.martinezmairales@unifi.it

Davide Capperucci è Professore associato di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze. I suoi interessi di ricerca si concentrano sui metodi quantitativi e qualitativi di ricerca in educazione, la progettazione del curriculum, la valutazione delle competenze, l'inclusione sociale, l'autovalutazione delle istituzioni scolastiche, la formazione dei dirigenti scolastici e degli insegnanti. Ha partecipato a numerosi progetti di ricerca locali, nazionali e internazionali finanziati dal Ministero dell'Istruzione italiano, dall'Unesco e dall'Unione Europea. È autore di numerosi libri e articoli, socio ordinario della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), della Società Italiana di Ricerca Educativa (SIRD) e membro del Consiglio Direttivo e Scientifico del Centro di Ricerca Interateneo CRESPI.

Contatto: davide.capperucci@unifi.it