

Publicato il: ottobre 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The role of the school context in teachers' beliefs about formative assessment during the Emergency Remote Teaching

Il ruolo del contesto scolastico nelle convinzioni dei docenti sulla valutazione formativa nell'Emergency Remote Teaching

di

Marco Giganti

marco.giganti@unicatt.it

Renata Viganò

renata.vigano@unicatt.it

Università Cattolica del Sacro Cuore

Abstract:

The focus of the paper is an observational-descriptive study of three comprehensive schools in the Lombardy Region. It examines: the context in which teachers worked during the COVID-19 pandemic, their beliefs and practices regarding formative assessment, student learning and engagement during ERT, and the links between these and the context. The study suggests that there is a belief among teachers that formative assessment can support student learning and engagement in what is perceived to be an emergency context. The data collected indicate a positive correlation between beliefs and practices. There is also a significant effect of the school context on the development of the latter.

Keywords: School context; formative assessment; beliefs; practices; emergency remote teaching

Abstract:

Il contributo verte su un'indagine osservativo-descrittiva su tre istituti omnicomprensivi della

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15416

Regione Lombardia avente per oggetti: il contesto in cui gli insegnanti hanno operato durante il Covid-19, le loro convinzioni e dichiarazioni di prassi sulla valutazione formativa, l'apprendimento e il coinvolgimento degli studenti durante l'ERT, i legami tra queste e il contesto. L'indagine suggerisce che gli insegnanti sono convinti che la valutazione formativa possa sostenere l'apprendimento e l'impegno degli studenti in un contesto considerato emergenziale. Dai dati raccolti emerge una correlazione positiva tra convinzioni e pratiche e un effetto significativo del contesto scolastico sulla costruzione di queste ultime.

Parole chiave: Contesto scolastico; valutazione formativa; convinzioni; prassi; insegnamento di emergenza da remoto

1. Introduzione

I provvedimenti ministeriali per dare continuità alle attività scolastiche nella situazione di emergenza conseguente alla pandemia da Covid-19, l'introduzione della Didattica a Distanza (DAD) e della Didattica Digitale Integrata (DDI) contengono assonanze con quanto suggerito dall'UNESCO e dal Consiglio d'Europa riguardo all'impiego della valutazione formativa come metodo utile al coinvolgimento e all'apprendimento degli studenti.

La valutazione formativa è oggetto di studio sin dagli anni Sessanta (Scriven, 1967; Vertecchi, 1976) ed è entrata nella legislazione scolastica del nostro Paese (D.P.R. 104/1985; l. 59/1997; l. 169/2008; O.M. 172/2020); numerosi studi ne attestano la difficoltà di recezione nella pratica degli insegnanti (Vertecchi, 2003; Domenici, 2007). Ciò induce a interrogarsi anche sulla formazione iniziale e in servizio dei docenti e sui loro bisogni formativi, anche in riferimento a situazioni aventi carattere straordinario e di emergenza.

Si delinea pertanto uno spazio di ricerca articolato in cui si situa l'approfondimento descritto nel presente saggio. Più interrogativi riguardano il modo in cui nel periodo pandemico gli insegnanti hanno impiegato la valutazione formativa, se e quanto la loro azione è stata condizionata dalle loro credenze e conoscenze in argomento, se i cambiamenti indotti dalle condizioni di emergenza hanno avuto termine con il rientro alla didattica presenziale ordinaria o hanno lasciato traccia nelle pratiche didattiche. Fra le molteplici direzioni di studio possibili la ricerca qui presentata definisce in primo luogo i contorni teorici e concettuali a proprio fondamento, individua poi l'ambito e le modalità di un'indagine sul campo.

2. Quadro teorico

Nella prima parte del Ventesimo secolo in particolare, poi nella pedagogia novecentesca e contemporanea vi è un processo teso a porre il bambino al centro dell'educazione e lo studente al centro della scuola. Il passaggio dal paradigma dell'istruzione a quello dell'apprendimento (Barr & Tagg, 1995; Frye et al., 2008) può considerarsi in continuità con tale orientamento. La centralità della valutazione nel paradigma dell'apprendimento è un tema ampiamente sviluppato in letteratura e trova particolare espressione nella valutazione formativa (Scriven, 1967; Bloom et al., 1971; Black & William 1998). Non focalizzarsi solo sulla misurazione dell'apprendimento ma anche sul processo che lo sostiene influisce in maniera positiva sul processo educativo e formativo in genere (Coggi, 2019; Sambell et al., 2013).

M. Heritage (2010) indica le caratteristiche e le fasi di una valutazione di tipo formativo tra cui: la rilevazione delle evidenze sull'apprendimento degli studenti, la restituzione di *feedback* sia agli

insegnanti sia agli alunni riguardo il livello degli apprendimenti raggiunto, l'impiego di *feedback* per ri-orientare la didattica e le strategie di insegnamento-apprendimento, il supporto agli studenti nel miglioramento dell'apprendimento.

Vi è ampio consenso in letteratura (Wiggins, 1998; Pastore & Salamida, 2013) sull'esigenza di integrare la funzione certificativa della valutazione con la formativa, le cui potenzialità pedagogiche ed effetti sociali sono da tempo presi in considerazione dall'UNESCO (Agenda UNESCO 2030, ob. 4) e dal Consiglio d'Europa (*Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, 2018). Entrambi gli organismi hanno reputato opportuno incentivare l'impiego della valutazione formativa durante la prima fase di diffusione del virus Sars-Cov-2 per sostenere il coinvolgimento degli studenti quindi il loro percorso di apprendimento (Engzell et al., 2020; UNESCO 2020; Hughes, 2020). Nella primavera 2020 i governi nazionali hanno deciso la chiusura degli istituti scolastici e il passaggio alla didattica a distanza come misure per il contrasto dei contagi e per non interrompere le attività didattiche e formative¹. Come indicato da Hodges et al. (2020) occorre distinguere tra didattica a distanza (*Distance Learning - DL*) e insegnamento a distanza di emergenza (*Emergency Remote Teaching - ERT*). Contrariamente alle esperienze didattiche progettate per essere *online*, l'ERT è una modalità temporanea e alternativa di erogazione dell'istruzione a motivo di circostanze di crisi, implica strategie di insegnamento completamente a distanza con l'intento di tornare al formato tradizionale quando l'emergenza sarà rientrata. L'obiettivo non è ricreare un ecosistema educativo ma fornire un accesso temporaneo all'istruzione e ai supporti didattici, prevenendo possibili rischi di disimpegno tipici delle situazioni emergenziali.

Non preparati a tale tipologia di didattica, i docenti hanno impiegato metodi e strumenti ordinari in un contesto straordinario con inevitabili ricadute su coinvolgimento e apprendimento degli studenti. Secondo le rilevazioni INVALSI (2021) quest'ultimo ha subito perdite significative le cui cause sono in fase di accertamento; alcune ricerche (Alban Conto et al., 2020; Casadei, 2020) hanno rilevato un consolidamento e talora un aumento delle disuguaglianze digitali e del disagio nella fascia giovanile. Merita pertanto riflettere sul ruolo della formazione degli insegnanti nello sviluppo delle loro prassi didattiche nonché sul rapporto fra queste e le rispettive credenze, convinzioni e atteggiamenti; approfondire la conoscenza di queste dinamiche può essere d'aiuto anche per individuare le forme di supporto più efficaci anche nella prospettiva di situazioni di emergenza. La ricerca educativa indaga da tempo il ruolo predittivo esercitato da tali costrutti sulla didattica d'aula e sulle modalità di valutazione (Calderhead & Robson, 1991; Richardson, 2002).

Il legame tra convinzioni e prassi non è lineare; le prime si trasformano in misconcezioni quando si fondano eminentemente sulle seconde (Novak & Gowin, 1989). Intese come costrutti mentali di un soggetto (Vannini, 2012) le convinzioni si formano sulla base di conoscenze pregresse e di nuove esperienze (Charlier, 1998), tendono a permanere immutate e possono ristrutturarsi in nuove concezioni (Tyson et al., 1997) solo quando le vecchie si rivelano improduttive e le nuove sono intellegibili, plausibili e vantaggiose per le ricadute sull'esperienza del soggetto. Molti studi indagano le relazioni tra atteggiamenti, convinzioni e prassi degli insegnanti (Guskey, 2002; OECD, 2009; Vannini, 2012) e si interrogano circa il possibile mutamento a favore di una più ampia fiducia dei

¹ e.g. in Italia: DPCM 4 marzo 2020, art. 1, comma 1, lettera g); Nota dipartimentale 17 marzo 2020, n. 388; DL 25 marzo 2020, n. 19, art. 1, comma 2, lettera p); DL 8 aprile 2020, n. 22, convertito, con modificazioni, con L. 6 giugno 2020, n. 41, art. 2, comma 3; DL 19 maggio 2020, n. 34; DM 26 giugno 2020, n. 39; DM 7 agosto 2020, n. 89.

docenti nel potere della didattica, anche con attenzione specifica alla valutazione formativa (Fuchs & Fuchs, 1986; Hattie & Timperley, 2007).

3. Quadro problematico

Non si dispone ad oggi di evidenze scientifiche sufficienti per valutare l'incidenza dell'introduzione emergenziale e diffusa della DAD in fase pandemica sui processi di insegnamento-apprendimento, su quelli docimologici e sul coinvolgimento degli studenti. I dati disponibili indicano che spesso i docenti hanno replicato le modalità tradizionali di insegnamento e valutazione (SIRD-Lucisano, 2020); INVALSI ha misurato una perdita di apprendimento consistente tra la rilevazione 2019 e quella 2021 (INVALSI, 2021) attenuatasi poi nelle successive (INVALSI, 2022, 2023). Altre ricerche (e.g. Contini, 2020) rilevano un disagio nella fascia giovanile. Non si hanno tuttavia informazioni, se non molto circoscritte, riguardo all'entità e alla modalità di impiego della valutazione formativa e al ruolo delle convinzioni e degli atteggiamenti degli insegnanti.

Lo studio qui presentato ha perciò indirizzato il proprio approfondimento nello spazio delineato dalle seguenti questioni generali: quali sono stati gli effetti dell'introduzione della DAD/DDI sui processi di insegnamento-apprendimento, sull'impiego della valutazione formativa e sul coinvolgimento degli studenti? Quali condizioni di contesto hanno favorito l'impiego della valutazione formativa in un determinato istituto scolastico? Quali convinzioni e atteggiamenti sono stati presenti negli insegnanti dinanzi alle richieste Ministeriali e quale influsso hanno avuto sulle azioni didattiche e docimologiche?

La Tabella 1 presenta una prima specificazione di tali interrogativi.

Tabella 1 - Domande di ricerca

Domande di ricerca	
QP1	Quali sono le caratteristiche del contesto scolastico in cui gli insegnanti potrebbero aver impiegato la VF durante l'ERT?
QP2	Esiste una relazione tra le convinzioni e le dichiarazioni di pratica degli insegnanti sulla VF in ERT? Di che tipo?
QP3	In che modo il contesto scolastico è in relazione con le credenze e le dichiarazioni di pratica degli insegnanti?

Sulla base di quanto supportato dalla letteratura scientifica sono conseguentemente individuate le ipotesi generali di ricerca:

Tabella 2 - Ipotesi di ricerca generali

Ipotesi di ricerca generali	
HpG1	Esiste una correlazione tra le convinzioni degli insegnanti e le dichiarazioni di pratica sulla VF, sull'apprendimento e sul coinvolgimento degli studenti nel contesto ERT.
HpG2	Il contesto scolastico è in relazione con le credenze e le dichiarazioni di pratica degli insegnanti

Le scuole primaria e secondaria di primo e di secondo grado sono il contesto privilegiato per la ricerca giacché sono luoghi educativi formali dove si costruisce e si valuta l'apprendimento e sono state destinatarie delle indicazioni CoE e UNESCO sull'impiego della valutazione formativa nella

didattica di emergenza da remoto.

Il contesto della ricerca è attraversato da un numero considerevole di variabili, non tutte esaustivamente indagate in letteratura. Nello sviluppo dell'indagine si è perciò inteso prendere in considerazione almeno le più rilevanti, fra cui a titolo di esempio le variabili socio-demografiche dei docenti e contestuali della scuola, le convinzioni e le dichiarazioni di prassi su valutazione, coinvolgimento, apprendimento e ERT.

4. Disegno della ricerca, metodi e strumenti

Il disegno della ricerca (figura 1) e i conseguenti metodi e strumenti di raccolta dati privilegiano la dimensione qualitativa, integrata con dati quantitativi per una più completa conoscenza dei vari aspetti. Poiché la scuola ha attraversato un periodo faticoso durante la pandemia sono opportuni un approccio e un disegno di ricerca poco invasivi per evitare ulteriori alterazioni dei percorsi formativi in un contesto già segnato dagli eventi. Tale scelta è sostenuta anche dall'esito di incontri esplorativi con alcuni istituti scolastici, realizzati in fase preparatoria².

Alla luce del quadro concettuale e problematico, la tipologia di ricerca empirica individuata è di natura osservativa e descrittiva. Nello specifico, lo studio di caso risulta adeguato al contesto descritto e a un'analisi approfondita di costrutti già indagati dalla letteratura ma con ulteriori spazi di approfondimento (prevalentemente l'ERT). Tale tipologia di ricerca ha come obiettivo l'indagine di un'unità di analisi ristretta, qui rappresentata da istituti scolastici omnicomprensivi. Essi sono dotati di struttura propria, delimitata in termini di spazi e di attori, con caratteristiche di unitarietà e specificità che ne rendono sensato lo studio come entità autonoma. Inoltre possiedono tutti gli ordini di scuola, favorendo così il confronto in uno stesso contesto.

È stato condotto uno studio di caso multiplo su tre istituti omnicomprensivi lombardi. Diverse motivazioni sono all'origine della scelta: l'ampiezza e la varietà interna al territorio regionale, da cui la ragionevole rappresentatività del campione di istituti individuati; l'uniformità delle politiche scolastiche; la sostenibilità logistica in riferimento ai vincoli attuativi dell'indagine. L'adesione degli istituti al percorso di indagine è volontaria; ciò rende il campione non-probabilistico ma è condizione necessaria per la realizzazione della ricerca la quale necessita atteggiamento collaborativo nei soggetti interpellati. Incontri esplorativi con i rispettivi Dirigenti Scolastici, condotti con lo strumento dell'intervista semistrutturata, hanno permesso di appurare tale condizione insieme al bisogno di svolgere un'analisi e una riflessione sul periodo individuato, generativa per gli istituti stessi.

² Dai primi contatti presi con i Dirigenti Scolastici degli istituti omnicomprensivi soggetto di studio è emerso che questi avrebbero concesso l'autorizzazione all'indagine solo nel caso in cui il tempo richiesto ai docenti fosse limitato e non venissero interpellati gli studenti e le loro famiglie.

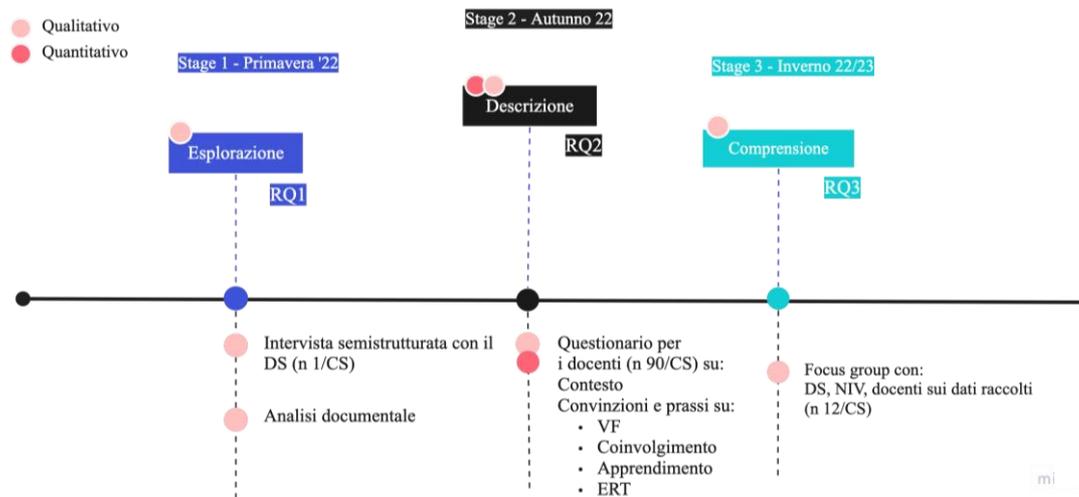


Figura 1 - Disegno della ricerca

Scopo di tale studio di caso multiplo è osservare le modalità di applicazione dei costrutti selezionati inquadrandoli all'interno di contesti e situazioni reali, in un tempo limitato e definito, individuando possibili costanti presenti nei tre istituti. Per rilevare i dati sono state impiegate interviste esplorative semi-strutturate con dirigenti scolastici, un questionario somministrato ai docenti, un *focus group* con i Nuclei Interni di Valutazione (NIV) e con lo staff del dirigente, allargati ad almeno un docente per ogni ordine di scuola. Tale scelta avvalorava il coinvolgimento di coloro che supportano le decisioni del DS e di chi in prima persona ha impiegato la valutazione formativa durante l'ERT; permette inoltre di triangolare le diverse visioni.

L'intervista semi-strutturata con il DS è finalizzata a una prima esplorazione del campo di ricerca e alla raccolta di informazioni e documenti riguardanti le variabili di contesto e le decisioni assunte in tale periodo. L'analisi dei dati raccolti è di tipo qualitativo e integrata con l'analisi documentale del materiale messo a disposizione (PTOF, RAV, circolari, atti di indirizzo del DS, progetti svolti ecc.), realizzata con l'ausilio del Software MaxQDA.

Il questionario è suddiviso in tre blocchi ed è volto a rilevare dati anagrafico-professionali dei docenti (16 domande) e il loro angolo visuale sul contesto scolastico nel periodo ERT (9 domande). Inoltre, sono rilevate le convinzioni e le dichiarazioni di prassi dei docenti circa i costrutti e le variabili in parola tramite otto scale di tipo Likert validate e appositamente costruite, accompagnate da quattro richieste di esempi. È stata redatta una prima versione del questionario che è stata sottoposta a una fase di *tryout* con docenti di diverse tipologie di istituto e ordine scolastico i quali hanno fatto pervenire osservazioni e suggerimenti. L'analisi dei dati raccolti è di tipo quantitativo, svolta con il Software SPSS-IBM, e qualitativo.

Il *focus group* è volto a condividere l'analisi sviluppata dal ricercatore e a condurre ulteriori approfondimenti e riflessioni con gli *stakeholder*. Le analisi dei dati raccolti sono di tipo qualitativo, con l'ausilio del Software MaxQDA.

L'indagine ha occupato un arco temporale definito che coincide con l'inizio dell'anno scolastico 2022/2023; riguarda i periodi della DAD (marzo-giugno 2020) e della DDI (anno scolastico 2020/2021).

5. Alcuni risultati

Nei limiti imposti dai criteri editoriali della rivista, fra i risultati dell'indagine sono qui presentati solo quelli riferiti all'influsso che il contesto ha avuto sulle convinzioni e le prassi dei docenti.

193 docenti hanno risposto al questionario di cui 41 (21,2%) nella Scuola 1 (S1) (su un totale di 62%; tasso di risposta: 66,12%), 47 (24,4%) in S2 (su un totale di 69; tasso di risposta: 68%) e 105 (54,4%) in S3 (su un totale di 147; tasso di risposta: 71,43%); principalmente sono donne (77,7%); 7 hanno preferito non rispondere (3,6%) In generale, il tasso di risposta è superiore alla media (50%) con *Computer Assisted Web Interviews* (CAWI).

La maggior parte ha un'età compresa tra 36 e 50 anni (39,4%), la fascia meno rappresentata è 25 anni o più giovane. Il 69,9% del campione è di ruolo, il 22,3% era con incarico annuale e il 2,6% era in servizio temporaneo durante il periodo pandemico. La maggior parte insegna alla Secondaria di II grado (40,4%); la minore nella Secondaria di I (24,4%). Poco più della metà (53,4%) non ha incarichi diversi dall'insegnamento. In media l'86,2% riporta di aver cambiato il proprio stile di insegnamento durante il periodo ERT; il 7,5% dei docenti in S1, il 17% in S2 e il 14,9% in S3 non lo hanno modificato. Coloro che hanno variato hanno agito: sull'ambiente di apprendimento, trasferito alle piattaforme digitali sfruttando il loro potenziale, per esempio con la divisione in piccoli gruppi per promuovere l'interazione; sulla durata delle lezioni, riducendone la lunghezza seguendo gli orientamenti ministeriali; sulla programmazione, limitando i contenuti forniti e scegliendo quelli più inerenti alla vita quotidiana degli alunni; sulla valutazione, dando priorità alla formativa; sui metodi e strumenti didattici, dando più tempo all'interazione e ad alcune applicazioni digitali per supportare l'impegno degli studenti; sui materiali didattici, digitalizzando i documenti necessari e privilegiando il materiale audio-video già presente sul web. Il 72,4% (N 134) degli insegnanti era presente nello stesso istituto anche durante il periodo Covid (34 S1 - 72%; 69 S2 - 69,7%; 31 S3 - 79,5%).

Le relazioni con le famiglie sono state mantenute con una varietà di strumenti e modalità: la maggior parte degli insegnanti afferma di aver preferito piattaforme di videoconferenza per il contatto visivo (36,98%), seguite da e-mail (28,30%) e comunicazione elettronica (21%). 22 insegnanti (7,07%) hanno impiegato anche il telefono privato.

Il registro elettronico è servito principalmente per registrare i voti (31%) e per procedure burocratiche (28%). Il 23% lo ha usato per comunicare con le famiglie, pochi per fornire *feedback* agli studenti (15%).

Gli insegnanti indicano un grado di accordo più elevato con le convinzioni di valutazione formativa (μ 3,25 su 4) e meno con la sommativa (μ 1,74), contestualmente dichiarano di aver svolto con maggiore frequenza azioni di loro esclusiva competenza (μ 3,41) e proposto agli studenti in misura minore le prassi autovalutative e valutative tra pari (μ 2,26). Esprimono un grado di accordo elevato con le convinzioni di apprendimento di tipo costruttivista (μ 3,08) e di aver svolto azioni didattiche congruenti (μ 2,97); ciò è in linea con quanto rilevato nelle interviste semistrutturate con i DS e nei documenti analizzati (PTOF, RAV, Circolari ecc.). Sono convinti che la partecipazione degli studenti alle attività didattiche svolte in presenza abbia influito in misura maggiore sull'apprendimento (μ 3,54) rispetto a quelle a distanza (μ 3,31). Dichiarano altresì di aver svolto con maggiore intensità azioni per coinvolgere gli alunni (μ 3,09) rispetto a quanto fatto in genere dalla propria istituzione scolastica (μ 2,56) e di aver impiegato in misura maggiore le metodologie didattiche attive (μ 2,88)

e minore quelle cooperative (μ 2,54). Sono convinti che la valutazione formativa sia stata uno strumento adeguato a sostenere l'apprendimento (convinzioni .336**, $p < .001$; prassi .255**, $p .002$) e il coinvolgimento degli studenti (convinzioni .323**, $p < .001$; prassi .297**, $p < .001$) e che aver attuato prassi didattiche attive e di matrice costruttivista sia stato opportuno per ingaggiarli e tenerli in contatto con l'ambiente scolastico (.222**, $p .006$).

Gli insegnanti reputano che la DAD e la DDI siano forme straordinarie, legate all'emergenza e da cui distaccarsi non appena questa sarà finita (μ 3,24). Sono convinti che la DDI sia stata più complessa da attuare rispetto alla DAD, che le indicazioni fornite dal Ministero siano state difficili da applicare e che abbiano prodotto risultati inferiori alle attese (μ 2,20). Nonostante ciò riferiscono di aver impiegato, anche se con fatica, le piattaforme di *e-learning* e/o di videoconferenza per l'insegnamento (μ 3,32) e di aver seguito con attenzione le indicazioni ministeriali e le decisioni condivise nei collegi docenti (μ 3,65). Tali difficoltà sembrano essere dovute alla mancanza di strumenti adeguati, di connessione stabile e alla scarsa alfabetizzazione digitale di docenti e studenti, come da dati disponibili in letteratura (Allehaiby & Al-Bahlani, 2021).

Nei *focus group* gli insegnanti ribadiscono che la valutazione formativa è stata privilegiata durante il periodo di ERT poiché ha permesso di sostenere l'apprendimento e il coinvolgimento degli studenti e li ha aiutati a contenere stati emotivi negativi come ansia e preoccupazione. Il rientro in presenza per la DDI è stato però percepito come occasione per tornare alle precedenti abitudini tra cui l'impiego prevalente della valutazione sommativa; le interviste e i *focus group* hanno suggerito che quest'ultima è ancora vista come l'unica in grado di offrire l'oggettività ricercata dagli insegnanti. In generale, i dati informativi raccolti circa l'ERT sono coerenti rispetto al costrutto teorico fornito dalla letteratura (Hodges et al., 2020); lo stesso si può affermare dell'impiego della valutazione formativa (Scriven, 1981; Vertecchi, 1976) e dell'apprendimento di tipo costruttivista (Dewey, 1949; Piaget, 1976; Vygotskij, 1978) nel contesto di ERT; come indicato, quelli relativi al coinvolgimento non sembrano essere coerenti con quanto affermato negli studi scientifici (Chen et al., 2021).

Le convinzioni e le dichiarazioni di pratica circa la valutazione formativa sono positivamente correlate a quelle di apprendimento costruttivista (convinzioni .336**, $p < .001$; prassi .255**, $p .002$), al coinvolgimento degli studenti (convinzioni .323**, $p < .001$; prassi .297**, $p < .001$) e sono reputate coerenti e applicabili nel contesto ERT (impiego di strumenti e materiali digitali .184**, $p .030$; rispetto delle indicazioni .180**, $p .033$).

L'età e l'esperienza dei docenti, l'ordine di insegnamento e la situazione emergenziale sono fattori condizionanti (tab. 3). Gli insegnanti con più esperienza non necessitano di impiegare la valutazione sommativa per controllare la classe e per farsi rispettare dagli studenti. La scuola primaria è il contesto nel quale è stato possibile proporre la valutazione formativa e coinvolgere gli alunni più che negli altri ordini; secondo le dichiarazioni dei docenti ciò è spiegabile a motivo della differente formazione ricevuta, della riforma della valutazione introdotta proprio nel periodo pandemico e, come mostrato dai dati emersi dai *focus group*, per la tacita convinzione che gli alunni più grandi non necessitassero di particolare accompagnamento o attenzione. Anche l'istituto di appartenenza ha avuto effetto sulle convinzioni di valutazione formativa e di apprendimento: quello numericamente più piccolo, identitariamente più forte con prassi di accompagnamento e di formazione dei docenti ha medie di accordo più elevate.

Tabella 3 - Misura degli effetti delle variabili contestuali su convinzioni e prassi

Variabile indipendente	Variabile dipendente	Effetto	Differenza significativa tra medie
Età	Convinzioni di valutazione sommativa	F(4, 108)=3.616 p = .008	Fascia 26-35 anni (μ 1.99) e 51-60 (μ 1.51)
Anzianità di servizio	Convinzioni di coinvolgimento	F(4, 77)=2.479 p = .05	Fascia 5-14 (μ 3.15) e 14-25 (μ 3.54)
Istituto di appartenenza	Convinzioni di valutazione sommativa	F(2, 108)=4.740 p = .011	Istituto 1 (μ 1.58) e Istituto 3 (μ 2)
	Convinzioni di valutazione formativa	F(2, 156)=6.449 p = .002	Istituto 1 (μ 3.54) e Istituto 3 (μ 3.13)
	Convinzioni di apprendimento costruttivista	F(2, 144)=3.812 p = .024	Istituto 1 (μ 3.41) e Istituto 3 (μ 3)
Ordine di insegnamento	Convinzioni di valutazione formativa	F(2, 156)=3.418 p = .035	Primaria (μ 3.47) e Secondaria di II g (μ 3.18)
	Azioni docente per il coinvolgimento	F(2, 151)=3.557 p = .031	Primaria (μ 3.23) e Secondaria di II g. (μ 2.94)
	Convinzioni di apprendimento costruttivista	F(2, 144)=4.228 p = .016	Primaria (μ 3.33) e Secondaria di II g. (μ 2.96)
	Prassi di apprendimento costruttivista	F(2, 148)=3.991 p = .021	Primaria (μ 3.17) e Secondaria di II g. (μ 2.89)

In tutte e tre le scuole la gestione della DDI è stata complessa ma considerata occasione per innovare o perfezionare alcune prassi didattiche e per dare nuovi stimoli alla professionalità docente.

Nei limiti del disegno di ricerca e dei tre casi considerati esiste una correlazione e talora un rapporto causale tra alcune variabili socio-demografiche e contestuali e le convinzioni e le dichiarazioni di pratica degli insegnanti circa la valutazione formativa e gli altri costrutti in parola, durante l'ERT (QP2). Il livello socio-economico del territorio a cui appartengono le scuole e le caratteristiche dell'istituto sono stati determinanti; dove vi è più disponibilità di risorse umane, strumentali ed economiche, dimensioni ridotte e relazioni più forti è stato possibile attivare maggiori processi di cambiamento e innovazione rispetto ad altri ambiti più frammentati, meno coesi e più poveri di risorse (QP3).

Nel complesso, emerge che le convinzioni e le prassi sono difficili da cambiare soprattutto se condizionate dall'esperienza vissuta dagli insegnanti quando erano studenti e a motivo di tempi brevi ed emergenziali. La formazione è reputata utile ma spesso distante dalla prassi quotidiana dei docenti, debole nella sua applicabilità didattica e poco adeguata a una trasformazione profonda. Gli insegnanti segnalano di non aver ricevuto un'adeguata formazione iniziale sui temi oggetto della ricerca e in particolare sulla valutazione, eccezion fatta per quelli della primaria in possesso di titolo di laurea; anche la formazione in servizio è giudicata allo stesso modo, soprattutto quella erogata durante il periodo pandemico.

6. Discussione

Quanto presentato dischiude ulteriori direzioni di approfondimento. Sul piano della ricerca, può essere interessante ampliarla anche agli studenti e alle loro famiglie, co-progettare percorsi formativi con gli istituti secondo il modello della ricerca-intervento per agire su convinzioni e dichiarazioni di prassi e favorire il cambiamento, osservare i mutamenti a lungo termine nella professione insegnante. Andrebbe altresì perfezionata la validazione delle scale costruite appositamente per il questionario su un campione più ampio e di natura probabilistica, nonché estendere lo studio ad altre situazioni emergenziali.

I riscontri dell'indagine suggeriscono inoltre considerazioni più ampie. Nei casi osservati è stato rilevato un processo evolutivo della valutazione anche a motivo dell'evento pandemico; i cambiamenti indotti dall'introduzione dell'ERT hanno avuto conseguenze sulla riprogettazione della didattica in una prospettiva di maggiore qualità e minore quantità. Gli istituti hanno sviluppato prassi di insegnamento-apprendimento più affini al paradigma dell'apprendimento, riconoscendo la centralità della valutazione in funzione formativa e integrandola con la sommativa e la certificativa. Con le dovute distinzioni per ordine scolastico, nei tre casi è stato possibile sostenere anche il coinvolgimento degli alunni nelle attività didattiche e il legame con la loro istituzione di riferimento in un periodo di distanziamento e isolamento. Come detto, gli impliciti della professione insegnante ne orientano le pratiche; l'indagine ha individuato alcune dissonanze tra le convinzioni di valutazione formativa, di ERT e le rispettive prassi, con una differenza tra istituti e ordini scolastici. Ciò pone interrogativi circa l'efficacia di alcuni modelli di cambiamento dei docenti.

In termini generali la letteratura suggerisce che una formazione insegnante efficace consideri non solo gli espliciti ma anche gli impliciti; vi è altrimenti il rischio di replicare modelli tradizionali di sviluppo professionale senza effetti sulla pratica. I mutamenti indotti negli insegnanti dalle situazioni contingenti, per esempio la pandemia, non sono sufficienti per ottenere un cambiamento duraturo; occorre sviluppare percorsi coerenti con i loro bisogni formativi e le loro convinzioni implicite ed esplicite, inseriti in un contesto di comunità di pratica nella quale si possano dare e ricevere *feedback*, muovere dalle esperienze vissute in aula e vedere le ricadute sulla prassi. Come rammentato dalle evidenze di ricerca, solo in questo modo gli insegnanti sono disposti a intraprendere un percorso di cambiamento efficace e a lungo termine perciò a farsi trovare preparati ad affrontare altre eventuali emergenze.

7. Conclusioni

Alcune sintetiche riflessioni conclusive riguardano insegnanti, dirigenti scolastici, ricercatori e decisori politici.

Con riferimento agli insegnanti e ai dirigenti scolastici, i percorsi di formazione loro rivolti dovrebbero tener conto delle loro conoscenze e convinzioni e dell'interazione tra queste e l'azione didattica. Simile orizzonte innovativo nelle modalità di formazione degli insegnanti pone consistenti interrogativi di fattibilità su larga scala; nondimeno suggerisce la direzione da perseguire allorché si intraprendono iniziative formative loro destinate in contesti circostanziati.

Nelle righe precedenti sono già state delineate alcune traiettorie di impegno per la ricerca educativa la quale ha responsabilità considerevoli nella produzione di conoscenza fondata, critica e orientativa per la sfera pratica. Occorre consolidare la propria credibilità e autorevolezza metodologica e

allontanarsi da autoreferenzialità e iperframmentazione dei lavori per attestarsi come interlocutori imprescindibili.

Ai decisori politici compete sollecitare e sostenere con mezzi adeguati la ricerca educativa affinché non indugi a ripiegarsi su sé stessa o a ripercorrere strade già ampiamente battute. Per esempio, in una visione di lungo periodo volta ad aggregare le risorse umane, materiali e finanziarie dei centri di ricerca impegnati nella formazione degli insegnanti, a livello di macroaree geografiche o aree territoriali più ristrette, i responsabili politici potrebbero fungere da datori di indirizzo e da facilitatori di azioni di ricerca e formazione sulla base di dati ed evidenze consistenti. In tale prospettiva andrebbe convogliato anche il contributo di enti votati alla filantropia quali le fondazioni d'impresa, le fondazioni bancarie, le società appartenenti, al mondo *profit* come le imprese che si occupano di formazione ad alto livello o di sviluppo di dispositivi tecnologici per la didattica, aprendo canali di finanziamento, di divulgazione, di sensibilizzazione e di ulteriore ricerca.

Riprendendo il tema dell'*Emergency Remote Teaching* da cui è scaturita la curiosità scientifica all'origine del presente lavoro, una considerazione di sintesi è che, probabilmente, il vero modo di prepararsi all'emergenza è sostanziare l'ordinarietà del quotidiano lavoro scolastico di solide competenze educative e didattiche. Le emergenze, come tali, implicano ampi margini di imprevedibilità e conseguenti provvedimenti urgenti da parte di chi ha responsabilità politiche e amministrative, con pressoché inevitabile disorientamento da parte degli attori del sistema che nel nostro discorso è quello scolastico. Insegnanti ben formati e in possesso di competenza e consapevolezza didattica solide sono però la vera risorsa affinché, nell'ordinario e nello straordinario, la scuola possa continuare a adempiere al suo irrinunciabile mandato sociale.

Riferimenti bibliografici:

- Alban Conto, C., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2020). Covid-19: Effects of School Closures on Foundational Skills and Promising Practices for Monitoring and Mitigating Learning Loss. In *Innocenti Working Paper 2020-13*. UNICEF.
- Allehaiby, W.H., & Al-Bahlani, S. (2021). Applying Assessment Principles during Emergency Remote Teaching: Challenges and Considerations. *Arab World English Journal*, 12(4), 3-18.
- Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27, 18-25.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan.
- Bloom, B.S., Hastings J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of Teaching: Student Teachers Early Conceptions of Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Casadei, R. (2020). L'emergenza sanitaria e il digiuno dalle abitudini: occasione per nuovo nutrimento o per altre dipendenze? In A. Gigli (Ed.), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19 – riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura* (pp. 87-91). CREIF. <https://centri.unibo.it/creif/it/publicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nelcovidCovid-19-riflessioni-pedagogiche>.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck.

- Chen, Z., Jiao, J., & Hu, K. (2021). Formative assessment as an online instruction intervention: Student engagement, outcomes, and perceptions. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 1-16.
- Coggi, C. (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini, M. (2020). “Tentazioni virali”: prima, durante, dopo. In A. Gigli (Ed.), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19 – riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura* (pp.14-17). CREIF. <https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nelcovidCovid-19-riflessioni-pedagogiche>.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Domenici, G. (2007). Centralità, autonomia, valutazione. In G. Domenici, & F. Frabboni (Eds.), *Indicazioni per il curriculum. Scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado*. Erickson: Trento.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M.D (2020). *Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic* (29 October 2020).
- Frye, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2008). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*. [http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=024772/\(100\)](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=024772/(100)).
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208.
- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Hattie, J.A., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment and next-generation assessment system: are we losing an opportunity?* Paper prepared for the Council of Chief State School Officers.
- Hodges, C.B, Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, M. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- INVALSI (2021). *Rapporto INVALSI 2021*. Roma: INVALSI.
- INVALSI (2022). *Rapporto INVALSI 2022*. Roma: INVALSI.
- INVALSI (2023). *Rapporto INVALSI 2023*. Roma: INVALSI.
- Novak, J.D., & Gowin, D.B. (1989). *Imparando a imparare*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- OECD (2009). *Teaching practices, teachers’ beliefs and attitudes. In Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Pastore, S., & Salamida, D. (2013). *Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Piaget, J. (1976). *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Firenze: Giunti Barbera.
- Richardson, V., & Placier, P. (2002). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 905-947). Washington, DC: AERA.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818268>
- Scriven, M. (1967). The methodology of Evaluation. In Staker R. (a cura di), *Perspectives of*

Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally.

SIRD (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. Lecce: PensaMultimedia.

Tyson, L.M., Venville, G.J., Harrison, A.G., & Treagust, D.F. (1997). A multidimensional framework for interpreting conceptual change events in the classroom. *Science Education*, 81(4), 387-404.

UNESCO (2020). *COVID-19 Education Response Webinar. Ensuring quality of learning and well-being for young children in the context of the COVID-19*.

Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.

Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione scolastica. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wiggins, G.P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.