

Pubblicato 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

Evaluation practices of newly hired teachers: peer to peer observation to qualify the teaching-learning process

Pratiche valutative dei docenti neoassunti: l'osservazione *peer to peer* per qualificare il processo di insegnamento-apprendimento

di

Arianna L. Morini

arianna.morini@uniroma3.it

Università degli Studi Roma Tre

Abstract:

The contribution deepens the evaluation practices with a specific focus on the induction phase of the newly hired teacher and the strategic function of training and peer observation activities carried out with the mentor teacher (Bleach, 2013; Magnoler, 2018; Fiorucci & Moretti, 2019, 2022). The research involved 1.418 mentor teachers and 1.331 newly hired teachers in service at schools of all levels in the Lazio region. In this context, a Checklist aimed to observe and analyze the ways in which teaching activities were carried out was used and validated (Moretti & Morini, 2022). The Checklist can be used contextually by the mentor teacher, in the form of hetero-evaluation, and by the newly hired teacher, in the form of self-evaluation. In this paper the outcomes of the research are reported with reference to the two dimensions of the Checklists that relate to the student evaluation process (Domenici, 2003; Notti, 2014). The analysis of the results shows how the culture of formative feedback seems to be widespread among newly hired teachers while the use of certain devices and tools to support evaluative practice would reserve more attention.

Keywords: newly hired teachers; mentor teachers; formative feedback; peer-to-peer observation; evaluation.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15426

Abstract:

Il contributo approfondisce le pratiche di valutazione con un focus specifico sulla fase di *induction* del docente neoassunto e sulla funzione strategica delle attività di formazione e di osservazione tra pari svolte con il docente tutor (Bleach, 2013; Magnoler, 2018; Fiorucci & Moretti, 2019, 2022). La ricerca condotta ha coinvolto 1.418 docenti tutor e 1.331 docenti neoassunti, in servizio presso scuole di ogni ordine e grado della regione Lazio. In tale contesto è stata validata una *Checklist* finalizzata a osservare e analizzare le modalità di svolgimento delle attività didattiche, rilevando contestualmente il punto di vista del docente tutor, in forma di etero-valutazione, e quello del docente neoassunto, in forma di auto-valutazione (Moretti & Morini, 2022). Si riportano gli esiti della ricerca riferiti in particolare alle due dimensioni della *Checklist* che si riferiscono al processo di valutazione degli studenti (Domenici, 2003; Notti, 2014). Dall'analisi dei risultati emerge come sia diffusa nei docenti neoassunti una cultura della restituzione di feedback formativi mentre risulta più carente l'utilizzo di alcuni dispositivi e strumenti a supporto della pratica valutativa.

Parole chiave: docenti neoassunti; docenti tutor; feedback formativi; osservazione peer to peer; valutazione.

1. Introduzione

L'attività valutativa assume una funzione strategica nel percorso formativo in quanto si configura come pratica che concorre non solo a migliorare i livelli di apprendimento ma anche a guidare l'agire didattico.

La distinzione proposta da Scriven (1967) tra valutazione sommativa e formativa ha avviato una profonda riflessione che evidenzia il valore della valutazione formativa nel processo di insegnamento-apprendimento, favorendo l'orientamento degli studenti e qualificando le modalità con cui i docenti assumono le decisioni. Mentre la valutazione sommativa è prevalentemente volta alla verifica finale, quella formativa consente di ottenere dati e informazioni in itinere, importanti sia per lo studente sia per il docente al fine di intervenire sul proprio operato. Per lo studente si configura come possibilità di individuare le eventuali lacune attraverso la restituzione, da parte del docente, di un feedback puntuale capace di regolare l'apprendimento e di contribuire a sviluppare le strategie per accrescere progressivamente la consapevolezza metacognitiva. Tale processo attiva il senso di responsabilità, stimolando la sua autonomia e lo sviluppo della capacità di monitoraggio che influisce positivamente sugli esiti. Questo non riguarda esclusivamente la relazione docente-studente ma coinvolge tutta la classe, incidendo positivamente sul clima scolastico, sul livello di benessere complessivo e sulla motivazione. Le ricerche di settore convergono anche nell'affermare l'effetto *testing* (Gates, 1917), ossia la potenzialità delle prove di promuovere l'apprendimento, oltre che di rilevarlo (Kornell et al., 2009; Kang et al., 2011).

La valutazione formativa indirizza anche i docenti che possono, sulla base dei risultati, riprogettare l'intervento didattico in maniera flessibile. La valutazione dovrebbe essere intesa come una serie complessa e articolata di operazioni che concorrono all'attribuzione di valore, nonché come una risorsa finalizzata anche alla presa di decisioni in modo da ri-orientare, indirizzare e qualificare la didattica (Black & Wiliam, 2009; Domenici & Lucisano, 2011).

In questo senso, la formazione e lo sviluppo professionale continuo, basato su evidenze scientifiche e accompagnato da verifiche di efficacia, sono ineludibili per contribuire a costruire un profilo di

insegnante riflessivo, impegnato a migliorare costantemente la qualità dell'azione didattica (Schön, 1993; Nuzzaci, 2011; Domenici & Biasi, 2019).

Nella fase cosiddetta di *induction* la formazione dei neoassunti è strategica perché consente di monitorare il processo di insegnamento-apprendimento, promuovendo pratiche di confronto tra pari in particolare con il docente che svolge la funzione di tutor (Bleach, 2013; Fiorucci & Moretti, 2019, 2022). In tale contesto il ruolo del tutor non si limita a facilitare l'inserimento del novizio nella comunità scolastica di riferimento ma anche ad individuare e valorizzare le conoscenze e competenze, sia professionali sia metodologiche e didattiche del neoassunto; si promuove così un clima positivo di scambio (Shortland, 2004; Kemmis et al., 2014; Yiend, Weller & Kinchin, 2014).

Le attività *peer to peer* incoraggiano sia il tutor sia il *tutee* a confrontarsi sulle proprie pratiche, aiutandoli a diventare più consapevoli dell'efficacia delle loro strategie didattiche (Cardarello, 2016; Moretti & Morini, 2022). Nello specifico l'osservazione in aula favorisce la crescita professionale, attraverso una riflessione guidata da dati affidabili e contestualizzati (Bell, 2005; Magnoler, 2018; Bocci, 2019; Moretti, 2022). L'utilizzo di strumenti dedicati alle pratiche valutative messe in atto dai docenti neoassunti consente di avere informazioni per innalzare il livello degli apprendimenti degli studenti e qualificare il complesso e articolato processo valutativo (La Rocca & Casale, 2022; Moretti & Morini, 2022).

2. Metodologia e strumenti della ricerca

L'indagine è stata svolta nell'ambito di un percorso formativo nell'a.a. 2021/2022 rivolto ai docenti tutor della regione Lazio e progettato dal Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) dell'Università degli Studi Roma Tre in collaborazione con l'USR per il Lazio¹. Nell'ambito di tale percorso il gruppo di docenti del DSF coinvolti nelle attività di formazione ha avviato diverse linee di ricerca per riflettere sulla figura del tutor dei neoassunti (Fiorucci & Moretti, 2019; 2022).

La ricerca qui presentata ha avuto come obiettivo l'approfondimento delle pratiche didattiche dei docenti neoassunti del primo e secondo ciclo di istruzione, con un focus sui processi di valutazione e di restituzione di feedback formativi agli studenti.

Per rilevare i dati ci si è avvalsi di due Checklist, progettate per guidare le attività di osservazione in aula che consentono di essere utilizzate tenendo in considerazione contestualmente due punti di vista: uno in forma di autovalutazione (convenzionalmente definita "Checklist A"), nel nostro caso del neoassunto, e l'altro di etero-osservazione (convenzionalmente definita "Checklist B"), svolta nell'ambito della presente ricerca dal tutor.

La somministrazione è stata effettuata presentando le Checklist ai docenti tutor e fornendo indicazioni sull'utilizzo con i docenti neoassunti. A conclusione del periodo di osservazione le Checklist sono state restituite avvalendosi di una piattaforma online. L'inserimento di un codice identificativo ha consentito di associare tutor e *tutee*, nel rispetto dell'anonimato.

2.1 Presentazione delle Checklist per l'osservazione dell'azione didattica

Le Checklist per l'osservazione dell'azione didattica sono state costruite e utilizzate in via esplorativa nell'ambito del percorso formativo rivolto ai docenti tutor dei neoassunti nell'edizione dell'a.a. 2018/2019 (Moretti, Morini & Giuliani, 2019; Morini, 2019). Gli esiti della prima indagine hanno confermato l'utilità e l'interesse per uno strumento agile in grado di raccogliere e confrontare due

¹ Il percorso di formazione è stato svolto con continuità a partire dall'a.a. 2017/2018.

punti di vista, in auto-valutazione e in etero-osservazione. Tale possibilità infatti si configura come strategica per avviare il processo di formazione *peer to peer* e per qualificare l'azione didattica. Sulla base delle evidenze nella prima indagine esplorativa, le Checklist sono state revisionate, integrate e sottoposte a validazione (Moretti & Morini, 2022).

Le Checklist hanno la finalità di individuare alcune dimensioni dell'azione didattica, avvalendosi di descrittori che presentano elementi chiave su cui focalizzare l'attenzione nella fase di osservazione in aula. Per ogni descrittore deve essere indicata la frequenza con cui un determinato aspetto viene riscontrato. La scala utilizzata è a quattro passi da 1 a 4, dove 1 indica "mai", 2 "qualche volta", 3 "spesso", 4 "sempre". Nelle Checklist è stato introdotto sia il campo "non osservato" per gli aspetti che non sono rilevati in riferimento alle specifiche sessioni di osservazione, sia il campo "non rilevabile nel grado scolastico di riferimento", per annotare questioni ritenute non riscontrabili nel contesto in cui viene utilizzata la Checklist. Lo strumento, infatti, è stato costruito per essere introdotto in maniera trasversale, sia nel primo che nel secondo ciclo di istruzione, al fine di poter essere utilizzato con continuità e di poter avviare delle ricerche comparative.

Hanno restituito le griglie compilate 1.418 docenti tutor e 1.331 docenti neoassunti.

È stato quindi avviato il processo di validazione delle Checklist. L'Analisi Fattoriale Esplorativa (AFE) ha confermato la strutturazione fattoriale ipotizzata e ha fatto emergere, per entrambe le Checklist, un nuovo fattore. Le dimensioni su cui indagano le Checklist sono: "organizzazione della didattica", "dispositivi didattici utilizzati dal docente", "pratiche di valutazione", "relazione con gli studenti", "relazione con i colleghi" e la nuova dimensione definita "feedback formativi". Tramite l'analisi fattoriale si è deciso di eliminare alcuni item che non hanno riportato saturazioni significative o hanno mostrato un'evidente mancata comprensione e condivisione dei concetti sottostanti. Le Checklist quindi nella versione finale risultano uguali nel numero di fattori e differiscono per numero di item (cfr. Tab. 1).

L'AFE condotta sulla "Checklist A" ha fatto emergere una soluzione fattoriale a 6 fattori che spiega il 50,72% della varianza totale. Gli indici di saturazione degli item nelle singole dimensioni hanno tutti valori compresi tra 0,324 e 0,869. Nel caso della "Checklist B" l'AFE ha fatto emergere una soluzione fattoriale a 6 fattori che spiega, in questo caso, il 50,53% della varianza totale. Gli indici di saturazione degli item, nelle singole dimensioni, hanno valori ricompresi tra 0,310 e 0,912.

L'analisi di affidabilità, condotta sui 6 fattori estratti dalla soluzione fattoriale esplorativa, mostra indici dell'Alpha di Cronbach tra 0,778 e 0,882 per la Checklist A e tra 0,727 e 0,866 per la Checklist B, manifestando pertanto una coerenza interna da molto buona ad ottima per ogni singola dimensione (Tab. 1).

Fattore	Checklist A		Checklist B	
	Etero-osservazione		Auto-valutazione	
	Alpha	n. item	Alpha	n. item
Relazione con gli studenti	0,882	8	0,866	8
Relazione con i colleghi	0,869	3	0,839	3
Organizzazione della didattica	0,852	12	0,822	11
Dispositivi didattici	0,819	9	0,727	6
Pratiche valutative	0,798	8	0,775	7
Feedback formativi	0,778	5	0,746	4

Tabella n. 1: Indice di affidabilità di ogni fattore (Alpha) e il numero di item che compone ogni fattore per la Checklist A e B.

I risultati dell'Analisi Fattoriale Confermativa (AFC) condotta sulla Checklist A e sulla B sono coerenti con quanto emerso nell'Analisi Esplorativa. I valori rilevati² sono tutti adeguati e rispettano gli indici di riferimento comprovando la bontà dell'adattamento del modello ipotizzato (Moretti & Morini, 2022).

La Checklist A, utilizzata per l'etero-osservazione dell'azione didattica, si configura nella sua versione definitiva costituita da 6 fattori e da 45 descrittori. La Checklist B risulta essere composta dalle stesse 6 dimensioni della Checklist A, con un numero di descrittori inferiore, corrispondente a 38. Questa riduzione non ha influito sulla validità e l'attendibilità dello strumento.

2.2 Presentazione delle dimensioni: “pratiche valutative” e “feedback formativi”

Nell'ambito del presente contributo si intende focalizzare l'attenzione sulle dimensioni relative alle pratiche valutative e ai feedback formativi che vengono restituiti agli studenti da parte dei docenti neoassunti. I descrittori delle Checklist sono stati costruiti tenendo conto della letteratura nazionale e internazionale di riferimento (Domenici, 1981; Scheerens, 2000; Calvani, 2012; Hattie, 2012) e sono stati in seguito confermati attraverso lo studio dedicato all'analisi fattoriale.

Nel fattore “pratiche valutative” sono presenti 8 item nella Checklist in etero-osservazione e 7 item in quella in auto-valutazione. Le saturazioni sono comprese tra 0,655 e 0,426 (Moretti & Morini, 2022). I descrittori rilevano se il docente utilizza una varietà di strumenti valutativi con cui accertare i livelli di apprendimento (es. prove oggettive, prove semistrutturate e griglie per la conduzione di colloqui orali) e se è sua consuetudine esplicitare i criteri di valutazione agli studenti prima dello svolgimento delle prove (Domenici, 2003; Notti, 2014; Nirchi & Simeone, 2022). Nella stessa sezione si verifica anche se il docente ha familiarità con l'utilizzo di altre tipologie di strumenti finalizzati a raccogliere dati e informazioni utili per progettare in maniera flessibile la didattica (es. diari di bordo, le griglie di osservazione e i questionari).

Nella dimensione definita “feedback formativi” sono stati introdotti gli item che si riferiscono alla funzione formativa ed orientativa del processo valutativo. Si rileva se il docente adotta modalità di verifica individualizzate e se riconosce l'impegno manifestato dallo studente restituendo feedback individuali, volti a potenziare il coinvolgimento e la persistenza nello svolgimento di determinate attività. Le ricerche del settore confermano infatti la funzione strategica che possono svolgere i

² AFC Checklist A, Indici di bontà dell'adattamento: χ^2 3916.727 (DF 929) (p=.00); CFI: 0,925; TLI: 0,918; RMSEA: 0,048; (0,046-0,049); SRMR: 0,051.

AFC Checklist B, Indici di bontà dell'adattamento: χ^2 2949.104 (DF 650) (p=.00); CFI: 0,918; TLI: 0,917; RMSEA: 0,052; (0,052-0,054); SRMR: 0,05.

feedback formativi per migliorare le performance del singolo studente o dell'intero gruppo classe (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). A questo proposito, si chiede di osservare se il docente neoassunto utilizza prevalentemente feedback collettivi oppure individuali, nonché se fornisce informazioni aggiuntive in relazione alle attività svolte o alle domande formulate dagli studenti.

Le dimensioni, misurate dalle due Checklist sono state correlate per investigarne la validità convergente. Si tratta infatti di misure indipendenti del medesimo costrutto, la prima in etero-valutazione effettuata da docenti tutor attraverso l'utilizzo della Checklist A e la seconda un'autovalutazione dei docenti neoassunti effettuata attraverso l'utilizzo della Checklist B. In tabella sono riportati i risultati delle correlazioni delle due dimensioni prese in analisi.

	Pratiche valutative (etero-osservazione)	Feedback formativi (etero-osservazione)
Pratiche valutative (auto-valutazione)	0,748**	0,358**
Feedback formativi (auto-valutazione)	0,359**	0,603**

Tabella n. 2 Correlazioni tra le dimensioni Pratiche valutative e Feedback formativi in etero-osservazione e autovalutazione

Le dimensioni correlano positivamente. Le dimensioni corrispondenti dei due strumenti presentano tra di loro correlazioni altamente significative ($p \leq 0,01$) con coefficienti tra 0,603 e 0,748.

3. Principali esiti della ricerca

Gli esiti si riferiscono alla rilevazione effettuata nella scuola primaria, secondaria di primo grado e di secondo grado. Nella Tabella n. 3 si riportano i numeri dell'unità di analisi, distinguendo per gradi scolastici e per tipologia di Checklist.

Unità di analisi	Checklist A: docente tutor		Checklist B: docente neoassunto	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
Scuola primaria	676	50,3	641	50,8
Scuola secondaria di primo grado	372	27,7	340	26,9
Scuola secondaria di secondo grado	296	22	281	22,3
Totale	1344	100	1262	100

Tabella n. 3 Unità di analisi della ricerca suddivisa per gradi scolastici

L'interesse della ricerca è stato l'approfondimento gli esiti con una distinzione tra i diversi gradi scolastici. A tal fine sono state analizzate le differenze tra medie nei fattori "pratiche valutative" e "feedback formativi" per verificarne la significatività statistica. Le analisi delle differenze tra medie sia per le etero-osservazioni effettuate dai docenti tutor sia per l'auto-valutazione svolta dai docenti neo-assunti, mostrano delle differenze significative per grado scolastico nel fattore "feedback formativi³" ($p = 0,00$). Non sono state riscontrate differenze significative nella dimensione "pratiche valutative" ($p = 0,11$ per i docenti tutor e $p = 0,07$ per i docenti neoassunti) (Moretti & Morini, 2022). Per il fattore "feedback formativi" si è quindi proceduto considerando l'ANOVA e i test post hoc, che permettono di fare analisi per sottogruppi, nel nostro caso la distinzione è per gradi scolastici.

³ Dall'analisi della varianza (ANOVA) emerge per la Checklist A (etero-osservazione) $F = 5,554$ e $p = 0,00$; per la Checklist B (auto-valutazione) $F = 6,413$ e $p = 0,00$.

L'ANOVA conferma che esistono delle differenze tra le medie per grado scolastico. In particolare nel fattore “feedback formativi” sono state evidenziate medie simili e abbastanza alte, sia a confronto tra etero-valutazione e auto-osservazione, sia analizzando le differenze tra gradi scolastici (comprese tra 3,31 e 3,51). L'unica differenza statisticamente significativa distingue la scuola secondaria di secondo grado dalle altre. Per il fattore “pratiche valutative” non sono state verificate differenze significative nella distinzione per grado scolastico. Per questo motivo si riportano di seguito le medie di ciascun item in riferimento all'intera unità di analisi (Tab. n. 4).

Si ricorda che per ciascun descrittore è stato chiesto di attribuire un valore avvalendosi di una scala Likert a 4 punti da 1 “mai” a 4 “sempre”.

Dall'analisi dei dati emerge che i descrittori con le medie più alte, considerando entrambi i punti di vista, sono: “il docente esplicita i criteri di valutazione agli studenti prima dello svolgimento delle prove” (media 3,24 per i neoassunti e 3,20 per i tutor); “utilizza una varietà di strumenti valutativi” (media per entrambi 3,20). Risultano invece meno utilizzati altri strumenti di rilevazione dati, non strettamente legati alla restituzione di un giudizio, come ad esempio diari di bordo o questionari.

Anche le griglie per la conduzione dei colloqui orali ottengono una media relativamente bassa di 2,5, in accordo tra i due punti di vista. L'utilizzo di strumenti per rendere oggettiva la valutazione nelle prove orali sembra non essere particolarmente diffusa tra i docenti novizi.

Fattore: Pratiche valutative Item	Etero-osservazione: docente tutor			Auto-valutazione: docente neoassunto		
	N	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.
Utilizza/o diari di bordo		Item eliminato		1112	2,37	1,06
Utilizza/o strumenti di rilevazione dati	1060	2,47	1,00	1112	2,40	1,00
Utilizza/o griglie per la conduzione di colloqui orali	1039	2,50	1,05	1099	2,50	1,04
Utilizza/o questionari	1121	2,51	0,90	1158	2,51	0,90
Utilizza/o griglie di osservazione	1182	2,81	0,94	1199	2,79	0,92
Utilizza/o prove semistrutturate	1241	3,03	0,71	Item eliminato		
Utilizza/o prove oggettive	1247	3,18	0,75	Item eliminato		
Utilizza/o una varietà di strumenti valutativi	1240	3,20	0,75	1219	3,20	0,75
Esplicita/o i criteri di valutazione agli studenti prima dello svolgimento delle prove	1181	3,20	0,91	1184	3,24	0,87

Tabella n.4 Medie rilevate nel fattore “Pratiche valutative” in ogni item: distinzione tra il punto di vista del docente tutor e del docente neoassunto

È stata verificata una differenza statisticamente significativa sulla dimensione “feedback formativi”, (cfr. Moretti & Morini, 2022) che ha consentito di effettuare una distinzione tra il primo ciclo di istruzione (raggruppando scuola primaria e secondaria di primo grado) e il secondo ciclo di istruzione. Le medie risultano alte non scendendo mai sotto il 3,07 registrato nell'item “nel restituire esiti valutativi, con una funzione orientativa, utilizzo feedback al gruppo” nella scuola secondaria di secondo grado, restituito dai docenti neoassunti in auto-valutazione.

L'item con la media più alta riguarda l'attenzione rivolta nel riconoscere l'impegno del singolo con un feedback volto a incoraggiare la persistenza in una determinata attività (media 3,79 nella scuola del primo ciclo di istruzione, auto-osservazione novizi).

Fattore: Feedback formativi	Primo ciclo di istruzione				Secondo ciclo di istruzione			
	Docenti tutor		Docenti neoassunti		Docenti tutor		Docenti neoassunti	
	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.
Nel restituire gli esiti valutativi, con una funzione orientativa, utilizzo/a feedback al gruppo	3,18	0,82	3,21	0,82	3,11	0,92	3,07	0,89
Adotta/o modalità di verifica individualizzate	3,33	0,76	Item eliminato		3,25	0,815	Item eliminato	
Nel restituire gli esiti valutativi, con una funzione orientativa, utilizzo/a feedback ai singoli	3,45	0,71	3,47	0,71	3,51	0,68	3,48	0,64
Restituisce/o feedback di gruppo in relazione alle attività svolte o alle eventuali domande degli studenti dando informazioni aggiuntive	3,51	0,67	3,56	0,64	3,3	0,85	3,21	0,82
Riconosce/o l'impegno manifestato dallo studente e restituisce/o feedback individuali che potenziano il suo coinvolgimento e la persistenza nello svolgimento dell'attività	3,74	0,50	3,79	0,45	3,54	0,63	3,59	0,58

Tabella n.5 Medie rilevate nel fattore “Feedback formativi” in ogni item: distinzione tra primo e secondo ciclo e tra il punto di vista del docente tutor e del docente neoassunto

Nella Checklist si chiede anche di riportare eventuali altri strumenti utilizzati nell’ambito delle pratiche valutative. Sono state analizzate le 1.331 risposte fornite dai docenti neoassunti. Poco più della metà dei rispondenti (il 55,8%) ha indicato alcuni strumenti già identificati attraverso gli item della Checklist, come ad esempio le griglie di osservazione. Tali dati non sono stati ulteriormente analizzati in quanto non apportano informazioni aggiuntive rispetto a quanto rilevato tramite l’analisi quantitativa. Il 13,5% non ha inserito ulteriori strumenti utilizzati. Il restante 30,7% ha segnalato specifici strumenti che sono stati raggruppati in 5 categorie: le più popolate sono relative all’utilizzo dei “compiti di realtà” (146 evidenze) e quella in cui i docenti neoassunti riferiscono di “interventi spontanei” (125 evidenze). In quest’ultima categoria sono stati conteggiati anche la “partecipazione attiva”, l’“interesse manifestato,” i “dialoghi” e i “confronti di gruppo”. Un'altra categoria è stata definita “attività di autovalutazione e valutazione tra pari” (107 evidenze). In questo caso i docenti riportano ad esempio prove autovalutative e attività di confronto a coppie o in piccoli gruppi con consegne di valutazione tra pari, avvalendosi in alcuni casi di griglie. Si inseriscono in questa categoria anche l’utilizzo di questionari per la riflessione personale sulle proprie competenze o sulle strategie metacognitive. Le ultime due categorie, meno popolate, sono riferite ad “attività laboratoriali” (74 evidenze) in cui rientrano anche “attività pratiche” ed “esercitazioni grafiche”. Da ultimo 35 evidenze di “rubriche valutative”.

L’analisi qualitativa di questa risposta aperta ha confermato quanto rilevato nell’item “utilizza una varietà di strumenti valutativi”, che aveva riportato una media di 3,2 (su 4) sia in etero-osservazione sia in auto-valutazione, attestando la frequenza alta con la quale i novizi si avvalgono di una varietà di strumenti nel processo di valutazione. Risulta interessante in particolare l’individuazione della categoria che riferisce dell’uso dei “compiti di realtà” nel contesto scolastico. In letteratura sia i “compiti di realtà” sia le “rubriche valutative” rientrano nell’*authentic assessment* come dispositivi efficaci per accertare i livelli di competenza raggiunti dallo studente su specifici ambiti (Comoglio, 2002; Ellerani, 2006; Trinchero, 2012; Tessaro, 2014; Castoldi, 2016).

Considerazioni conclusive

Gli esiti della ricerca hanno consentito di approfondire la riflessione sul processo valutativo nel contesto scolastico, focalizzando l’attenzione sulle pratiche dei docenti neoassunti. Dall’analisi dei dati è emersa una convergenza di quanto riportato dai tutor, che hanno osservato i neoassunti durante il loro anno di prova, e quanto percepito dai novizi, riportando i dati nella forma di auto-valutazione. Lo strumento Checklist, utilizzato nell’ambito della ricerca, ha consentito infatti di triangolare i punti di vista, rilevando contestualmente aspetti caratterizzanti le stesse dimensioni.

Si evidenzia come i docenti neoassunti siano soliti esplicitare agli studenti i criteri di cui si avvalgono per esprimere la valutazione prima di far sostenere loro una prova. Questo aspetto è molto importante e caratterizza la valutazione formativa. Per gli studenti, infatti, avere consapevolezza dei parametri con i quali il loro operato sarà verificato è indispensabile per dirigere al meglio l'apprendimento e consentire di ridurre il carico cognitivo estraneo. Dalle ricerche risulta anche che tale consapevolezza incide positivamente nell'accrescere la motivazione e il senso di responsabilità. Per il docente, condividere i criteri in anticipo è una strategia anche per assicurare l'oggettività della valutazione e riflettere ulteriormente sulla tipologia di prova proposta e sulla sua validità rispetto agli obiettivi che intende misurare.

Un altro elemento di forza è rappresentato dalla capacità dei neoassunti di avvalersi di una varietà di strumenti valutativi. Questo permette loro di rispondere anche alla necessità di individualizzare i percorsi, rispondendo ai differenti bisogni educativi: differenziare le modalità con cui accertare i livelli di apprendimento si configura infatti come una risorsa flessibile ed efficace.

Meno utilizzate sembrano invece essere le griglie per la conduzione dei colloqui orali: sarebbe interessante approfondire le motivazioni che sottendono tale esito. Sicuramente l'introduzione di uno strumento che consente di guidare una prova orale potrebbe essere efficace per assicurare l'oggettività degli esiti e per contrastare possibili effetti di distorsione della valutazione.

Rispetto alla dimensione connessa alla restituzione di feedback formativi, è stato interessante riscontrare come le medie siano risultate relativamente alte in tutti i descrittori e in entrambi i gradi scolastici, con medie lievemente più alte e significative nel primo ciclo di istruzione. I docenti novizi che hanno partecipato all'indagine sembrano avere consapevolezza dell'importanza dei feedback. Nello specifico, attribuiscono valore al feedback indirizzato al singolo studente, come rinforzo in risposta all'impegno manifestato e come risorsa per incoraggiare la persistenza in attività che richiedono un determinato sforzo sia sul piano fisico che mentale. Considerata l'importanza strategica che svolgono i feedback nel rendere visibili i risultati di apprendimento, è importante che i docenti tutti, e i novizi in particolare, conoscano le forme e le modalità più efficaci per avvalersi di tale risorsa in modo consapevole, evitando che si configuri come un semplice "incoraggiamento" e "rinforzo positivo" che, come sottolinea Bandura (2001), possono essere controproducenti, compromettendo il senso di autoefficacia.

In prospettiva l'obiettivo è di ampliare la ricerca allargando l'unità di analisi e introducendo strumenti che possano avvalorare gli esiti riportando ulteriori elementi qualitativi. È altresì auspicabile la diffusione dell'utilizzo delle Checklist per consentire lo sviluppo di ricerche longitudinali o comparative.

L'interesse è di poter restituire alla comunità scientifica e a tutti gli attori interessati e coinvolti nei processi formativi un quadro descrittivo degli strumenti, delle strategie e delle modalità di cui i docenti neoassunti si avvalgono. Il fine è di rafforzare l'efficacia della didattica e indirizzare al meglio i percorsi di sviluppo professionale.

Riferimenti bibliografici:

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.

- Bleach, K. (2013). *Induction and mentoring of newly qualified teachers: A new deal for teachers*. David Fulton Publishers.
- Bocci, F. (2019). Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti. In M. Fiorucci & G. Moretti (a cura di). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma-Tre Press.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Edizioni Erickson.
- Cardarello, R. (2016). L'osservazione in classe. In AA. VV. *Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-2016. Guida informativa per insegnanti neo-assunti* (pp. 51-55). Napoli: Tecnodid.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti pedagogici*, 49(1), 93–112.
- Domenici, G. (1981). *Descrittori dell'apprendimento*. Teramo: Lisciani & Giunti.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici, G., & Biasi, V. (Eds.). (2019). *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*. FrancoAngeli.
- Domenici, G. & Lucisano, P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito. *Journal of Educational, Culture and Psychological Studies*, 3, 147-167.
- Ellerani, P.G. (2006). Per una valutazione "autentica". *Innovazione educativa*, 2, 50–56.
- Fiorucci, M. & Moretti, G. (Eds.) (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma Tre-press.
- Fiorucci, M. & Moretti, G. (Eds.) (2022). *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. Roma: Roma Tre-press.
- Gates, A. I. (1917). *Recitation as a factor in memorizing*. Reprinted from "Archives of psychology", Columbia University.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Kang, S. H., Pashler, H., Cepeda, N. J., Rohrer, D., Carpenter, S. K., & Mozer, M. C. (2011). Does incorrect guessing impair fact learning?. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 48-59.
- Kemmis, S., Heikkinen, H.L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164.
- Kornell, N., Hays, M. J., & Bjork, R. A. (2009). Unsuccessful retrieval attempts enhance subsequent learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(4), 989-998.
- La Rocca, C., & Casale, E. (2022). Costruire un contesto educativo orientato all'apprendimento. Docenti tutor, docenti neoassunti e studenti si confrontano sulle pratiche valutative. In M. Fiorucci e G. Moretti (Eds.), *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. (pp. 109-131). Roma: Roma Tre-press.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Moretti, G. (2022). *La leadership educativa situata. Conoscere il contesto e cooperare*. Roma: Anicia.
- Moretti, G., Morini, A.L. (2022). Checklist per le attività di osservazione *peer to peer* nel percorso di formazione dei docenti neoassunti: validazione dello strumento. In M. Fiorucci e G. Moretti

- (Eds.), *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. (pp. 135-155). Roma: Roma Tre-press.
- Moretti, G., Morini, A.L., & Giuliani, A. (2020). Osservazione tra pari e innalzamento della qualità dei processi formativi: la funzione strategica dei tutor dei docenti neoassunti. In *Atti del Convegno Internazionale SIRD, tomo 1 - Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione* (pp. 99-107). Lecce: Pensa Multimedia.
- Morini, A. (2019). L'osservazione del docente tutor e l'autovalutazione del docente neoassunto: strategie per qualificare le attività di tutorship, in M. Fiorucci & G. Moretti, (Eds). *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp.121-136), Roma: Roma Tre-press.
- Nirchi, S., & Simeone, D. (2022). *La qualità della valutazione educativa. Verifica e Valutazione degli apprendimenti. Nuova edizione ampliata e aggiornata*. Roma: Anicia.
- Notti, A. (2014). La valutazione come attribuzione di valore. In Notti A. (a cura di) *A scuola di valutazione*, (pp. 11-22) Lecce: Pensa Multimedia.
- Nuzzaci, A. (2011). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Lecce: Pensa multimedia.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness: fundamentals of education planning*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Scriven, M. (1967). Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné & M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83) Chicago: Rand McNally & Co.
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of further and higher education*, 28(2), 219-228.
- Shute, V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), pp. 153-189.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici e prove di realtà?. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 77-87.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Yiend, J., Weller, S. & Kinchin, I. (2014). Peer observation of teaching: the interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 465-484.