



ISSN: 2038-3282

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

Analysis of assessment practices and implementation of evaluation reform in the primary school: an interplay between persons and contexts

Analisi delle pratiche valutative e attuazione della riforma della valutazione nella scuola primaria: un'interazione tra persone e contesti¹

di

Maurizio Gentile
LUMSA Università di Roma
m.gentile@lumsa.it

Tania Cerni
Università di Padova
tania.cerni@unipd.it

Enrico Perinelli
Università di Trento
enrico.perinelli@unitn.it

Francesco Pisanu
Dipartimento Istruzione e Cultura
Provincia Autonoma di Trento
francesco.pisanu@provincia.tn.it

Abstract:

The article examines a project carried out in collaboration with U.S.R. Toscana in the 2020-21 school year. The researchers designed three actions - research, training, consultancy - and analyzed 15 assessment practices in the context of the primary evaluation reform decreed by the O.M. 172/2020.

¹ Lo scritto è il frutto della mutua collaborazione tra gli autori che ne hanno curato l'impostazione, la scrittura e la revisione finale. In particolare: Maurizio Gentile ha redatto i paragrafi 1, 2, 2.1, 2.2, 3 e 4, contribuendo alla discussione dei risultati riportati nei paragrafi 3.1, 3.2, 3.3; Tania Cerni i paragrafi 2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3 contribuendo alla discussione dei risultati; Enrico Perinelli i paragrafi 3.1, 3.2, 3.3 contribuendo alla discussione dei risultati; Francesco Pisanu ha contribuito all'impostazione del paragrafo 1 e alla discussione complessiva affrontata nel paragrafo 4.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15420

A questionnaire was administered to 700 primary school teachers belonging to 155 schools. In the analysis, assessment practices were related to pupils' learning levels and socio-emotional skills, teachers' self-efficacy, assessment vision, teaching perception, and school climate. The results show that teachers associate pupils' non-cognitive skills with higher levels of learning; on the contrary, the less strongly the perception of pupils' socio-emotional resources, the lower is the perception of students' levels of learning. Furthermore, teachers who practice formative assessment work in school climates are more open to innovation and tend to perceive students with higher levels of learning and non-cognitive skills.

Keywords: assessment practices; formative assessment; primary school; levels of learning; non-cognitive skills.

Abstract:

L'articolo esamina un progetto realizzato in collaborazione con l'U.S.R. Toscana nell'A.S. 2020-21. Sono state progettate tre azioni - ricerca, formazione, consulenza – e analizzate 15 pratiche valutative nel contesto dei livelli di giudizio previsti dall'O.M. 172/2020. È stato somministrato un questionario a cui hanno risposto 700 docenti di scuola primaria. Lo studio ha posto in relazione le pratiche valutative con i livelli di apprendimento e le risorse socio-emotive degli alunni, l'auto-efficacia dell'insegnante, la visione della valutazione, la percezione dell'insegnamento e il contesto organizzativo. I risultati evidenziano che i docenti associano la competenza socio-emotiva degli alunni con più alti livelli di apprendimento; al contrario, meno forte è la percezione delle risorse degli alunni, più bassi sono i giudizi attribuiti. Inoltre, gli insegnanti che praticano la valutazione formativa lavorano in climi organizzativi più aperti all'innovazione e tendono a percepire gli studenti con più alti livelli di apprendimento e di capacità socio-emotive.

Parole chiave: pratiche valutative; valutazione formativa; scuola primaria; livelli di apprendimento; competente non-cognitive.

1. Introduzione

La valutazione ha un forte impatto sui risultati di apprendimento degli studenti e sulla qualità del loro coinvolgimento nelle attività scolastiche (Black & Wiliam, 1998; OECD-CERI, 2018; Schellekens et al., 2021). Negli ultimi 30 anni la discussione si è concentrata sulla distinzione tra "formativa" o "valutazione per l'apprendimento" e "sommativa" o "valutazione dell'apprendimento" (ARG, 2002). Il primo termine caratterizza una valutazione volta a migliorare i processi di insegnamento e apprendimento. Al contrario, la valutazione sommativa è una valutazione dell'apprendimento: le prestazioni e i risultati vengono formalmente giudicati dopo un periodo scolastico (alla fine di un'unità, di un trimestre, di un intero anno o di un ciclo di studi), comunemente utilizzando test finali di prestazione. Earl (2013) e Dann (2014) hanno esteso il concetto di valutazione per l'apprendimento enfatizzando il coinvolgimento attivo degli alunni in termini di metacognizione e apprendimento auto-regolato. Partendo da questa premessa, gli autori hanno proposto una terza prospettiva: la valutazione come apprendimento. Essa evidenzia come gli studenti siano i veri valutatori del loro

apprendimento e come questa connessione tra valutazione e apprendimento promuova lo sviluppo della metacognizione e dell'apprendimento autoregolato (Clark, 2012).

In questo articolo, sosteniamo che le tre componenti del processo di valutazione dovrebbero agire secondo un modello interdipendente. Ad esempio, la valutazione per l'apprendimento suggerisce un approccio focalizzato sugli studenti e sui processi con lo scopo di sviluppare competenze e risorse personali (Clark, 2010, 2012) che vanno oltre i domini specifici della conoscenza curricolare (Black et al., 2016; Gentile & Pisanu, 2023). Tuttavia, l'elemento critico nella valutazione per l'apprendimento sembra essere la connessione tra evidenza e inferenza. Le informazioni raccolte dalla valutazione riguardano le decisioni di insegnamento e apprendimento: lo scopo è comunicare feedback a studenti e insegnanti prendendo in considerazione i cambiamenti da promuovere nei processi di insegnamento/apprendimento (William, 2018).

Con l'Ordinanza Ministeriale 172 del 04-12-2020 - "Valutazione periodica e finale dell'apprendimento degli alunni nella scuola primaria" - la scuola primaria si è dotata di un nuovo sistema di valutazione. La nuova disciplina prevede la sostituzione dei voti - espressi su una scala di valutazione che va da "0 a 10" - con giudizi descrittivi che indicano quattro livelli di apprendimento: "in fase iniziale", "di base", "intermedio" e "avanzato" (Ministero dell'Istruzione, 2020). La riforma ha assunto formalmente la prospettiva della valutazione formativa: la valutazione deve contribuire al miglioramento dell'apprendimento, promuovere, da un lato, lo sviluppo di un'identità positiva, e dall'altro, l'autovalutazione di ogni studente in merito alle conoscenze, abilità e competenze acquisite e in corso di acquisizione (Cerini, 2021; Gentile, 2019; Nigris & Agrusti, 2021).

I giudizi descrittivi, a differenza dei voti, dovrebbero favorire non solo livelli di apprendimento più elevati ma anche la formazione di competenze personali (Clark, 2012) che vadano oltre i domini specifici della conoscenza curricolare (Black et al., 2016). In termini più strettamente cognitivi e psicologici, la valutazione formativa, oltre ad avere un impatto sui risultati di apprendimento, può colorare positivamente l'esperienza scolastica degli alunni (Gentile & Pisanu, 2023).

Approvata una riforma scolastica, non è del tutto ovvio aspettarsi un cambiamento consistente nelle pratiche didattiche e nelle concezioni degli insegnanti. Fattori personali (Pan & Wiens, 2023) e contestuali (Gouëdard et al., 2020) possono ostacolare o facilitare questi cambiamenti. In generale, le seguenti dimensioni possono svolgere un ruolo cruciale: l'autoefficacia degli insegnanti (Gordon et al., 2023) e la percezione del clima organizzativo (Balducci et al., 2010). Per quanto riguarda il tema della valutazione, i seguenti fattori potrebbero influenzare gli esiti positivi dei provvedimenti di riforma: gli approcci alla valutazione (valutazione per/di/come apprendimento), e l'alfabetizzazione valutativa degli insegnanti (Coombs et al., 2020).

Lo scopo del presente studio è comprendere come si configura il rapporto tra fattori personali e di contesto in relazione ai temi strettamente connessi alla riforma della valutazione nella scuola primaria. Gli obiettivi dello studio sono stati tre.

- *Obiettivo 1:* analizzare l'uso di pratiche valutative in relazione agli apprendimenti cognitivi e non-cognitivi degli alunni, nel contesto dei quattro livelli di giudizio previsti dalla nuova norma.
- *Obiettivo 2:* verificare se tra le pratiche valutative prese in esame esiste un netto grado di separazione o in qualche misura vi possono essere dei rapporti reciproci in funzione di scopi valutativi specifici.

- *Obiettivo 3*: esaminare la variabilità delle disposizioni degli insegnanti misurando la percezione che i docenti hanno dei loro studenti, dei fattori di contesto e di quelli personali.

2. Metodo

Il presente progetto è stato realizzato con il sostegno dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana e il coordinamento congiunto dell'università LUMSA di Roma e dell'Istituto Comprensivo "Petrarca" di Montevarchi (Arezzo). L'iniziativa è consistita nello sviluppo e erogazione di un progetto di ricerca-formazione focalizzato sull'attuazione dell'O.M. 172/2020. Il progetto si è articolato in tre azioni principali – *ricerca, formazione, consulenza* - svoltesi in successione temporale tra il maggio e novembre 2021 (Gentile et al., 2023). In questo articolo si discuterà l'impianto metodologico e gli esiti dell'azione di ricerca.

2.1. Soggetti

L'indagine ha coinvolto 700 docenti distribuiti in 155 scuole per le dieci province della regione. Buona parte dei rispondenti è di genere femminile ($n = 681$). Il 28.29% del campione ha 56 anni o più, il 43.29% ha tra i 46 e i 55 anni, il 24.57% ha tra i 36 e i 45 anni, mentre il 3.86% ha un'età inferiore o uguale a 35. La maggioranza dichiara di essere docente di ruolo ($n = 661$), i rimanenti dichiarano di essere supplenti (38 supplenti annuali e 1 supplente breve). Il 51.29% possiede un diploma, mentre il 41% una laurea. Il 7.71% dichiara di possedere un titolo di studio post-laurea.

I docenti hanno dichiarato di lavorare da una media di 12.63 anni ($DS = 9.68$) nella scuola attuale, mentre indicano di essere insegnanti da una media di 21.34 anni ($DS = 9.97$). Nell'anno scolastico 2020-2021, 136 docenti hanno insegnato in classe prima, 245 in seconda, 294 in terza, 151 in quarta e 161 in quinta. Con riferimento ai curricula, 380 docenti insegnano italiano, 322 storia, 282 geografia, 319 matematica, 281 scienze, 268 musica, 334 arte e immagine, 246 lingua inglese e seconda lingua comunitaria, 31 educazione civica, 247 tecnologica, 30 insegnamento della Religione Cattolica. Infine, il 68.38% del campione ha riportato di aver seguito altri eventi formativi relativi al tema della valutazione.

2.2. Questionario

La ricerca ha previsto l'ideazione e la somministrazione online di un questionario self-report dedicato ai docenti di scuola primaria. I costrutti oggetto d'indagine sono stati composti da item già validati in altre ricerche e rappresentano le tematiche principali indagate dal progetto: le *pratiche di valutazione*, le *competenze non-cognitive degli alunni* e i *livelli di apprendimento* previsti dall'O.M. 172/2020. Questi focus tematici sono stati posti in relazione ai costrutti di *auto-efficacia dell'insegnante* (Biasi et al., 2014), di *visione della valutazione* (Mameli et al., 2020; Xu & Brown, 2016), di *percezione dell'insegnamento* (Hanna et al., 2020), di *clima organizzativo* (Bergami, 1996; Vartia, 1996).

- *Pratiche di valutazione*. L'indagine sulle pratiche di valutazione è stata basata su una serie di studi condotti da Gentile e colleghi (Gentile & Pisanu, 2010; Pisanu, 2009). Ai docenti è stato chiesto di esaminare le pratiche valutative più utilizzate secondo una frequenza di realizzazione, che ha previsto come unità di analisi il quadrimestre, e come unità di misura proposta il numero di volte in cui ogni singola pratica era stata realizzata. Il questionario ha

- presentato 15 pratiche di valutazione (ad esempio, rubriche, diario di apprendimento, valutazione tra pari, prova sommativa, domande, ecc.) a cui ogni rispondente doveva attribuire un valore d'uso pari a "0" (nessun uso) fino a "10 o più" nel corso di un quadrimestre.
- *Competenze non-cognitive degli alunni.* Con riferimento alle *competenze non-cognitive*, sono stati prese in considerazione i fattori afferenti a tre dimensioni generali: personalità, capitale psicologico, motivazione e concetto di sé. Per ciascun fattore è stata fornita una breve definizione (Gentile & Pisanu, 2023). Il docente doveva indicare se la maggioranza dei suoi alunni ottenesse in quel momento un livello basso, medio/basso, medio/alto o alto nell'aspetto preso in esame.
 - *Livelli di apprendimento.* Per quanto riguarda l'O.M. 172/2020, è stato chiesto ai docenti di stimare la percentuale di alunni che a fine anno scolastico si erano collocati in ciascuno dei livelli di apprendimento previsti dalla normativa. Ai rispondenti è stato chiesto di inserire il valore percentuale di alunni per ogni livello, in modo che la somma totale fosse 100. Ad esempio: In fase di prima acquisizione = 15% di alunni, Base = 35% di alunni, Intermedio = 25% di alunni, Avanzato = 25% di alunni. Il totale doveva essere il 100%.
 - *Visione della valutazione.* In relazione a questo costrutto, abbiamo analizzato i significati che i docenti attribuiscono alla valutazione. Sono stati esaminati cinque fattori ("miglioramento", "responsabilità della scuola", "responsabilità degli alunni", "rilevanza", "equità") attraverso una selezione e adattamento di 32 item proposti da Xu e Brown (2016) e Mameli (Mameli et al, 2020). I partecipanti hanno espresso il loro grado di accordo facendo riferimento a una scala Likert da 1 ("completamente in disaccordo") a 5 ("completamente d'accordo").
 - *Auto-efficacia nell'insegnamento.* Con riferimento a questa dimensione, abbiamo indagato la percezione che i docenti hanno delle proprie capacità professionali. Sono stati esaminati tre fattori di auto-efficacia percepita ("coinvolgimento motivazionale degli studenti", "gestione funzionale della classe", "scegliere e applicare strategie didattiche efficaci") mediante 8 item selezionati dalla *Teacher Self-Efficacy Scale* nella versione italiana proposta da Biasi e colleghi (2014). I docenti hanno auto-valutato la loro efficacia personale rispondendo con una scala da 1 ("niente") a 5 ("molto").
 - *Percezione dell'insegnamento.* All'interno di questo costrutto, abbiamo preso in esame il significato che i docenti attribuiscono all'agire didattico. Abbiamo esaminato il sistema di convinzioni dei docenti relativamente a tre fattori ("importanza di centrare l'insegnamento sugli alunni", "importanza di insegnare la disciplina e comportamenti corretti", "valore formativo della scuola") proponendo 9 item basati sulla scala *Tak perception* proposta da Hanna e colleghi (2020). Per ciascuna affermazione i rispondenti hanno valutato il loro grado di accordo/disaccordo con una scala da 1 ("completamente in disaccordo") a 5 ("completamente d'accordo").

Figura 1
Una visione d'insieme dei costrutti e dei temi indagati



- **Contesto lavorativo.** Il costrutto esplora la percezione che i docenti hanno del loro clima organizzativo. Abbiamo differenziato gli item in rapporto ai fattori indagati. Da un lato, abbiamo preso in esame “l’apertura all’innovazione” ovvero la disponibilità a adottare nuovi strumenti e a cambiare le convinzioni sul tema della valutazione. Abbiamo selezionato 9 item tratti da studi nazionali e internazionali dedicati al clima organizzativo (Bergami, 1996) e adattati al tema della valutazione. I partecipanti hanno risposto su una scala Likert da 1 (“*mai*”) a 5 (“*sempre*”) indicando la frequenza in cui accade lo scenario presentato da ciascuna affermazione. Dall’altro lato, abbiamo analizzato il “clima sociale organizzativo”. Il fattore *richiama* un insieme di percezioni, convinzioni e vissuti che gli insegnanti sperimentano nei confronti del luogo di lavoro. Abbiamo selezionato 4 item tratti da Vartia (1996) e utilizzati nel contesto italiano da Balducci et al. (2010). I partecipanti hanno risposto su una scala Likert da 1 (“*completamente in disaccordo*”) a 5 (“*completamente d’accordo*”).

La Figura 1 propone una visione d’insieme dei temi e costrutti indagati. I fattori esterni, riportati in verde scuro, rappresentano le tematiche principali esaminate dal progetto. Esse sono state messe in relazione agli atteggiamenti che i docenti hanno nei confronti dell’insegnamento, dell’apprendimento e della valutazione.

3. Discussione dei risultati

In questa sezione, si riportano i risultati dello studio, organizzati in tre blocchi di analisi. Dapprima presenteremo le statistiche descrittive relative ai temi e ai costrutti indagati. Successivamente prenderemo in considerazione il sistema di relazione reciproco tra i fattori osservati (Obiettivo 1). Infine, esamineremo la variabilità nelle disposizioni dei docenti in relazioni ai temi e ai costrutti oggetto dello studio (Obiettivo 2).

3.1. Statistiche descrittive²

La Figura 2 mostra il numero di realizzazione a quadrimestre per ciascuna pratica esaminata. Al fine di facilitare la lettura, i risultati sono stati ordinati in modo crescente: in alto la meno utilizzata, in basso la più utilizzata. I colori del grafico riflettono i risultati dell'Analisi delle Componenti Principali (ACP) condotta sulle frequenze d'uso (Tabachnick & Fidell, 2007). Tale analisi ha permesso di ridurre il numero di variabili considerate in macro-categorie, preservandone la variabilità. Nel presente insieme di dati, tale procedimento ha permesso di raggruppare le 15 pratiche in tre categorie generali: a) *valutazione centrata sugli studenti*; b) *monitoraggio breve e continuo del/per l'apprendimento*; c) *valutazione sommativa dell'apprendimento*. La Tabella 1 presenta i tre raggruppamenti con le relative descrizioni e le pratiche specifiche che ne fanno parte.

Figura 2
Pratiche di valutazione per numero di realizzazioni a quadrimestre:
valori medi in ordine crescente

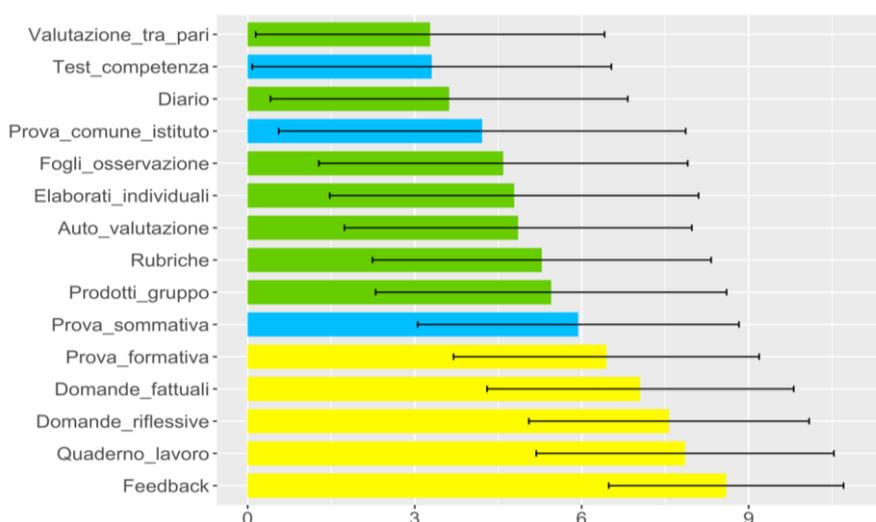


Tabella 1
Pratiche di valutazione: raggruppamenti per categorie e statistiche descrittive

Categoria	Definizione	Pratiche valutative	Media	DS	ES	Totali	α
Valutazione centrata sugli alunni	Pratiche volte allo sviluppo e supporto del processo di apprendimento degli studenti, con lo scopo di favorire miglioramenti nei risultati scolastici.	1. Rubriche di valutazione	5,28	3,04	0,11	$M = 5,16$ $DS = 2,47$ $ES = 0,09$	0,88
		2. Diario di apprendimento	3,62	3,21	0,12		
		3. Valutazione tra pari	3,28	3,13	0,12		
		4. Autovalutazione	4,86	3,12	0,12		
		5. Fogli di osservazione	4,59	3,31	0,13		
		6. Prodotti di gruppo	5,45	3,15	0,12		
		7. Elaborati individuali	4,79	3,31	0,13		
	Metodi di valutazione	8. Domande fattuali	7,05	2,75	0,10	$M = 7,50$ $DS = 1,89$	0,79
		9. Domande riflessive	7,57	2,52	0,10		

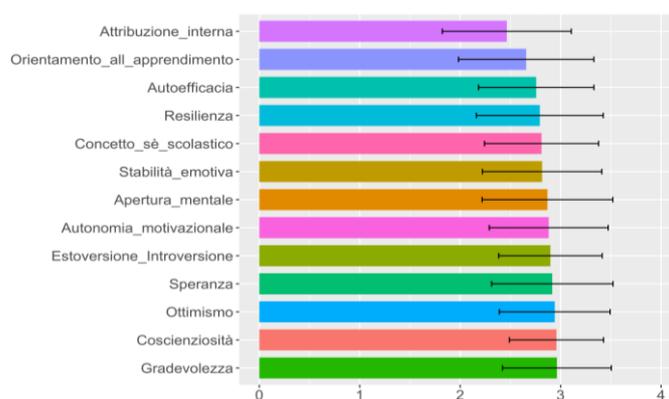
² Le statistiche saranno riportate in forma grafica e testuale. Le barre d'errore inserite nei grafici rappresentano la deviazione standard calcolata per ciascun fattore osservato. Con riferimento alle pratiche valutative, la Tabella 1 mostrerà la categorizzazione di ciascuna in tre approcci generali, con relative definizioni e statistiche.

Monitoraggio breve e continuo del/per l'apprendimento	continua dell'apprendimento con un' enfasi data al feedback inteso come azione di valutazione formativa.	10. Prove formative	6,44	2,75	0,10	ES = 0,07	
		11. Quaderno di lavoro	7,86	2,67	0,10		
		12. Feedback	8,60	2,11	0,08		
Valutazione sommativa dell'apprendimento	Metodi strutturati per la valutazione formale dell'apprendimento, senza enfasi sul ruolo attivo dello studente nel processo valutativo. Lo scopo è di carattere accertativo.	13. Prove sommative	5,94	2,89	0,11	M = 4,49 DS = 2,58 ES = 0,10	0,70
		14. Test di competenza	3,31	3,23	0,12		
		15. Prove comune d'istituto	4,21	3,66	0,14		

Esaminando i risultati dell'ACP, si osserva che il *monitoraggio breve e continuo del/per l'apprendimento* è l'approccio più ricorrente nel campione ($M = 7,50$; $DS = 1,89$). Al contrario, la *valutazione centrata sugli alunni* ($M = 5,16$; $DS = 2,47$) e la *valutazione sommativa dell'apprendimento* sono le meno utilizzate ($M = 4,49$; $DS = 2,58$). Con riferimento alle singole pratiche le prove sommative, ad esempio, sono mediamente usate circa 6 volte a quadrimestre, mentre i test di competenza e le prove comuni sono tra le meno utilizzate, rispettivamente 3 e 4 volte per periodo considerato. All'interno del primo raggruppamento, i docenti usano i prodotti di gruppo con una media di 5,45 ($DS = 3,15$) volte al quadrimestre, mentre la valutazione tra pari con una media di 3,28 ($DS = 3,13$). La Figura 3 mostra la valutazione delle competenze non-cognitive degli alunni basata su una stima fatta dai docenti. I valori medi sono riportati in ordine crescente: in alto la competenza con la media inferiore, in basso la competenza con la media superiore.

Figura 3

Valutazione delle competenze non-cognitive degli alunni da parte dei docenti: valori medi e deviazioni standard in ordine crescente



Nota

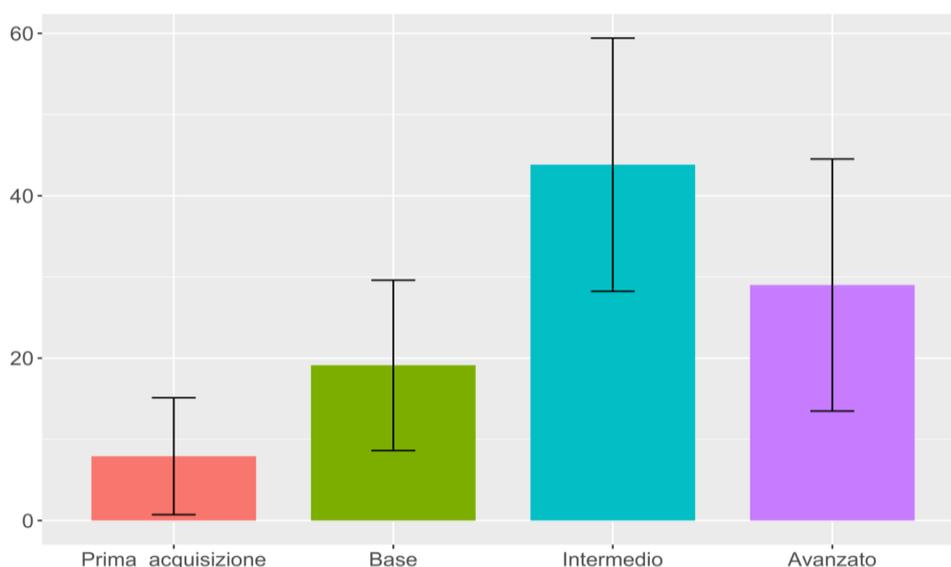
1 = Basso 2 = Medio-basso 3 = Medio-alto 4 = Alto

I docenti affermano che nessuna competenza si colloca oltre il livello medio-alto della scala. Tutte le competenze raggiungono un livello medio, mai medio/basso. Complessivamente, non si osserva una

forte disomogeneità nei giudizi. I valori meno elevati sono di natura motivazionale: l'orientamento all'apprendimento ($M = 2,66$; $DS = 0,67$) e l'attribuzione interna ($M = 2,46$; $DS = 0,64$). Secondo i docenti, gli alunni sono meno pronti ad affrontare situazioni nuovi e sfidanti e a interrogarsi sui perché dei propri successi e insuccessi. Al contrario, gli alunni sono percepiti coscienti e disponibili da un punto di vista scolastico ($M = 2,96$; $DS = 0,47$), e gradevoli, ovvero gentili, affettuosi, corretti e altruisti ($M = 2,96$; $DS = 0,54$).

La Figura 4 mostra la distribuzione della percentuale di alunni in ognuno dei quattro livelli di apprendimento previsti dall'OM 172/2020. Come si può osservare, l'andamento è asimmetrico, orientato a destra. I docenti posizionano il 43,82% ($DS = 15,59$) degli alunni a livello "Intermedio". Invece, i livelli "In fase di prima acquisizione" e "Base" contengono percentuali inferiori, rispettivamente il 7,93% ($DS = 7,20$) e il 19,11% ($DS = 10,49$). La somma delle percentuali in questi due livelli (27,04%), è inferiore alla percentuale sia del livello "Intermedio" sia di quello avanzato (29,01%). Il livello "Intermedio" raccoglie la maggioranza degli alunni, mentre si osserva la tendenza a utilizzare poco il livello iniziale della scala di valutazione³. Sembra che gli insegnanti stimino i livelli di apprendimento adoperando tre livelli su quattro della scala di valutazione.

Figura 4
Percentuale di alunni posizionati dai docenti
nei quattro livelli di apprendimento dell'O.M. 172/2020: valori medi e deviazioni standard



La Tabella 2 riporta le statistiche descrittive riferite ai quattro costrutti. Nella *visione della valutazione*, i fattori che esprimono i valori medi più elevati sono l'equità ($M = 3,99$), il miglioramento ($M = 3,89$) e la rilevanza ($M = 3,79$). I docenti credono a una visione della valutazione come migliorativa e rilevante nei processi di insegnamento/apprendimento, ma al contempo capace di valorizzare le diversità degli alunni. Nel costrutto di *auto-efficacia*, i docenti valutano sé stessi molto capaci nella selezione e applicazione di strategie didattiche funzionali ($M = 4,41$), nella gestione della classe ($M = 4,28$) e nel coinvolgimento degli studenti ($M = 4,21$). Per quanto riguarda la *percezione dell'insegnamento*, i docenti credono che la didattica debba essere centrata sull'alunno

³ La correlazione tra il livello "Iniziale" e "Base" è pari a 0,41 ($p = 0,0001$). Questo dato rafforza ulteriormente l'idea che i docenti, di fatto, utilizzino il base e l'iniziale come un unico livello. Si veda per maggiori dettagli la Figura 5.

($M = 4,25$) e che la scuola abbia un valore formativo ($M = 3,73$). Un accordo minore è espresso in relazione all'importanza di insegnare agli alunni la disciplina e i comportamenti corretti ($M = 3,36$). Un dato interessante, infine, è il rapporto tra clima sociale e apertura verso le innovazioni in campo valutativo. Nel primo fattore i valori medi tendono verso il punto 4 della scala ($M = 3,53$), mentre nel secondo i valori si posizionano al punto 3 ("talvolta") con una media pari a 3,07. Chi risponde al questionario, dichiara di viver un clima socio-affettivo positivo, tuttavia, non sembra altrettanto forte la disponibilità a inserire innovazioni valutative nella scuola.

Tabella 2
Statistiche descrittive riferite ai quattro costrutti presi in esame

Costrutto	Fattore	Media	DS	ES	α
Visione della valutazione	Miglioramento	3,89	0,55	0,02	0,76
	Responsabilità della scuola	2,54	0,80	0,03	0,91
	Responsabilità degli alunni	2,60	0,63	0,02	0,61
	Rilevanza	3,79	0,73	0,03	0,8
	Equità	3,99	0,60	0,02	0,75
Auto-efficacia nell'insegnamento	Coinvolgimento degli studenti	4,21	0,55	0,02	0,83
	Strategie didattiche	4,41	0,56	0,02	0,74
	Gestione della classe	4,28	0,59	0,02	0,81
Percezione dell'insegnamento	Valore formativo della scuola	3,73	0,59	0,02	0,75
	Scuola è disciplina	3,36	0,71	0,03	0,68
	Insegnamento centrato sull'alunno	4,25	0,61	0,02	0,77
Contesto lavorativo	Clima sociale organizzativo	3,53	0,87	0,03	0,86
	Apertura alle innovazioni	3,07	0,66	0,02	0,91

3.2. Correlazioni tra fattori

Uno dei risultati più interessanti emersi dalla ricerca sono le correlazioni tra i diversi costrutti indagati. La Figura 5 mostra il sistema di relazione tra tutte le variabili osservate⁴. Alcuni punti sono degni di nota. Ad esempio, si riscontrano correlazione elevate tra i diversi approcci alla valutazione. La *valutazione sommativa* correla con un valore di 0,67 ($p = 0,0001$) con il *monitoraggio del/per l'apprendimento* e di 0,48 ($p = 0,0001$) con la *valutazione centrata sull'alunno*. Tra queste due ultimi emerge, invece, una correlazione pari a 0,53 ($p = 0,0001$). Questi dati sembrano dimostrare quanto i tre approcci generali non abbiamo dei netti gradi di separazione ma si configurano come un sistema integrato.

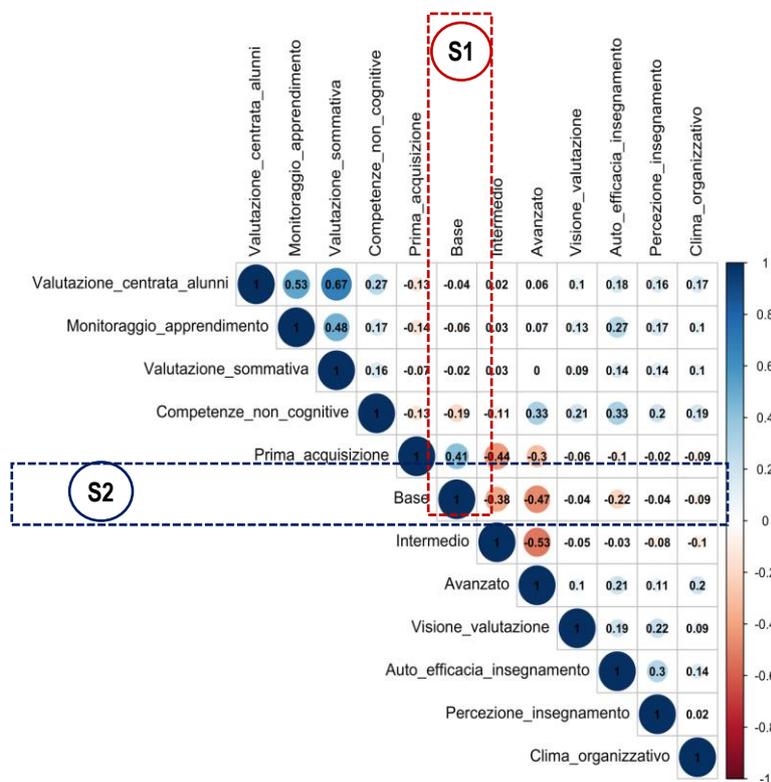
L'*auto-efficacia* correla positivamente con la *percezione dell'insegnamento* (0,30; $p = 0,0001$) e le *competenze non-cognitive* degli alunni (0,33; $p = 0,0001$). È come se i docenti che percepiscono sé stessi più efficaci, da un lato, abbiano una percezione positiva dell'insegnamento, e dall'altro, tendano a considerare i loro studenti in possesso di livelli più elevati di risorse non-cognitive.

⁴ I coefficienti numerici sono valori compresi tra -1 e 1. Più tali valori si avvicinano a -1 più significa che quella determinata correlazione è forte e negativa, ossia al crescere di una variabile, l'altra diminuisce. Al contrario, più il coefficiente si avvicina a 1, più la correlazione è forte e positiva, ossia al crescere di una variabile, aumenta anche l'altra. Se il coefficiente si avvicina a 0, significa che non v'è legame tra due variabili. Per facilitare la lettura, le correlazioni positive sono rappresentate da cerchi azzurri (di intensità variabile a seconda della grandezza della correlazione), mentre le correlazioni negative sono rappresentate da cerchi rossi (anche questi di intensità variabile).

Abbiamo evidenziato due sezioni. La Sezione 1 (S1) del grafico presenta una correlazione pari a 0,27 ($p = 0,0001$) tra *valutazione centrata sugli alunni* e *competenze non-cognitive*⁵. In altri termini, tutte le pratiche valutative che introducono miglioramenti nel processo di apprendimento sembrano attivare maggiormente le risorse psico-sociali degli alunni. La Sezione 2 (S2), invece, rileva i legami tra le *competenze non-cognitive*, il giudizio sui livelli di apprendimento raggiunti e gli atteggiamenti degli insegnanti. Un livello alto di *competenze non-cognitive* corrisponde a un livello più elevato di apprendimento. Il coefficiente di correlazione tra “Avanzato” e competenza non-cognitiva è pari a 0,33 ($p = 0,0001$). Al contrario, le *competenze non-cognitive* correlano negativamente con i giudizi più bassi: con il livello di “Prima acquisizione” la relazione è pari - 0,13 ($p = 0,001$); con il “Base” è di -0,19 ($p = 0,0001$), con l’”Intermedio” di -0,11 ($p = 0,009$). In sintesi, le *competenze non-cognitive* sono identificate dai docenti con il livello più alto di giudizio. Al contrario, meno forte è la percezione delle *competenze non-cognitive*, più bassi sono i giudizi attribuiti agli alunni.

Figura 5

Correlogramma delle relazioni reciproche tra livelli di apprendimento, pratiche di valutazione, competenze non-cognitive, fattori personali e di contesto percepiti dai docenti



3.3. Profili dei docenti

In questa sezione, presentiamo i risultati di un’Analisi dei Cluster (AC) focalizzata sui seguenti costrutti: *visione della valutazione, auto-efficacia nell’insegnamento e percezione dell’insegnamento*. L’AC è un’analisi statistica che permette di raggruppare i soggetti in base ai loro schemi di risposta. La media standardizzata dei fattori viene comparata rispetto alla distanza tra i rispondenti, e i soggetti che riportano schemi simili vengono classificati nella stessa classe (cluster) (Rasch, Kubinger &

⁵ I fattori psico-sociali presi in esame sono stati racchiusi in un’unica variabile: “competenze non-cognitive”.

Yanagida, 2011). Lo scopo è stato capire le differenze nel campione tenendo conto del senso di efficacia e del valore attribuito a specifici aspetti della valutazione e dell'insegnamento.

I profili individuati sono due. La Tabella 3 riporta le statistiche descrittive differenziati per profilo, insieme ai risultati dei *t-test* per campioni indipendenti. Come si può osservare, in tutti i fattori, eccetto che per "rilevanza", vi sono tra i due profili differenze statisticamente significative. Quindi, il Profilo 1 include docenti con una *visione della valutazione, dell'insegnamento* e un'*auto-efficacia* percepita maggiore rispetto al Profilo 2.

Tabella 3

Raggruppamento dei docenti in due profili generali, statistiche descrittive e analisi delle differenze (t-value e p-value)

Costrutto	Fattore	Profilo 1			Profilo 2			t	p
		N	Media	DS	N	M	DS		
Visione della valutazione	Miglioramento	334	4,06	0,5	366	3,73	0,55	8,4	<,001
	Responsabilità della scuola	334	2,72	0,82	366	2,38	0,75	5,86	<,001
	Responsabilità degli alunni	334	2,76	0,67	366	2,46	0,56	6,49	<,001
	Rilevanza	334	3,83	0,75	366	3,76	0,7	1,39	ns
	Equità	334	4,2	0,55	366	3,81	0,59	9,12	<,001
Auto-efficacia nell'insegnamento	Auto-efficacia nel coinvolgimento degli studenti	334	4,59	0,37	366	3,87	0,45	22,88	<,001
	Auto-efficacia delle strategie educative	334	4,73	0,37	366	4,12	0,54	17,35	<,001
	Auto-efficacia nella gestione della classe	334	4,63	0,42	366	3,95	0,53	18,54	<,001
Percezione dell'insegnamento	Valore formativo della scuola	334	4,03	0,52	366	3,45	0,52	14,61	<,001
	Scuola è disciplina	334	3,6	0,68	366	3,15	0,67	8,75	<,001
	Insegnamento centrato sull'alunno	334	4,48	0,53	366	4,03	0,59	10,5	<,001

Nella Tabella 4, invece, si mostrano i risultati relativi ai temi generali del progetto: le *pratiche di valutazione*, le *competenze non-cognitive*, i *livelli di apprendimento*. I docenti del Profilo 1 tendono a usare maggiormente i tre approcci alla valutazione e giudicano i loro alunni più preparati da un punto di vista sia non-cognitivo e sia cognitivo. Gli alunni associati al Profilo 1 si posizionano in misura minore nei primi due livelli a favore di un più alto numero nel livello Avanzato. Entrambe i raggruppamenti condividano, tuttavia la tendenza alla distribuzione asimmetrica dei giudizi. Non si riscontrano, infatti, differenze sul livello Intermedio.

Infine, abbiamo cercato di capire l'effetto dei profili sul contesto inteso come "clima sociale organizzativo" e "apertura verso le innovazioni". Mentre non vi sono differenze sul primo fattore, il Profilo 1 sembra lavori in un contesto significativamente più aperto alle innovazioni in merito alla valutazione.

Tabella 4

Incidenza dei profili sulle pratiche di valutazione, le competenze non-cognitive, il contesto: statistiche descrittive e analisi delle differenze (t-value, p-value)

			Profilo 1			Profilo 2			t	p
			N	Media	DS	N	Media	DS		
Temi del progetto	<i>Pratiche di valutazione</i>	Valutazione centrata sugli alunni	334	5,69	2,57	366	4,68	2,28	5,54	<,001
		Monitoraggio breve e continuo del/per l'apprendimento	334	7,99	1,69	366	7,06	1,96	6,7	<,001
		Valutazione sommativa	334	4,97	2,78	366	4,04	2,29	4,84	<,001
	<i>Competenze non-cognitive</i>		334	2,96	0,41	366	2,7	0,36	8,78	<,001
	<i>Livelli di apprendimento previsti dall'O.M. 172/20</i>	In fase di prima acquisizione	282	7,28	7,07	313	8,5	7,27	-2,07	0,039
		Base	282	17,7	9,63	313	20,39	11,08	-3,14	0,002
		Intermedio	282	43,13	15,48	313	44,44	15,69	-1,02	ns
		Avanzato	282	31,62	16,43	313	26,65	14,28	3,95	<,001
Contesto lavorativo	<i>Clima sociale organizzativo</i>	334	3,5	0,96	366	3,56	0,77	-0,94	ns	
	<i>Apertura alle innovazioni</i>	334	3,26	0,64	366	2,89	0,62	7,8	<,001	

4. Conclusioni

L'articolo ha esaminato gli esiti di un progetto di ricerca-formazione che ha coinvolto 700 docenti di scuola primaria della regione Toscana. All'interno del progetto è stata svolta un'azione di ricerca tesa a comprendere la relazione tra fattori personali e di contesto organizzativo nel quadro dell'attuazione dell'O.M. 172/2020.

Il modello teorico (Figura 1) ha orientato la strutturazione dello strumento di rilevazione e le successive strategie di analisi. Con tale modello abbiamo cercato di cogliere il sistema di rapporti tra i fattori personali, di contesto e i temi (le *pratiche di valutazione*, i *livelli di apprendimento*, le *competenze non-cognitive* degli alunni) che sono sembrati strettamente connessi all'attuazione della riforma della valutazione nella scuola primaria (Ministero, 2020).

Con riferimento al primo obiettivo di ricerca, i risultati evidenziano che i docenti associano le *competenze non-cognitive* con giudizi più elevati nei *livelli di apprendimento*; al contrario, meno forte è la percezione delle risorse psico-sociali degli alunni, più bassi sono i giudizi attribuiti. Se il primo dato sembra coerente con quanto suggerito in letteratura (i fattori non-cognitivi predicono i risultati scolastici; Agasisti, Ribolzi & Vittadini, 2021), il secondo dato pone un problema di equità. Sono proprio gli alunni più in difficoltà a necessitare di più attenzioni educative. A tal proposito, si potrebbe ipotizzare che la cura degli aspetti socio-emozionali e psicosociali negli alunni più fragili potrebbe aiutare questi ultimi a migliorare la percezione che i docenti hanno di loro, e di conseguenza, i rispettivi giudizi.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, i dati sembrano dimostrare l'assenza di confini netti tra la *valutazione sommativa*, il *monitoraggio del/per l'apprendimento* e la *valutazione centrata sull'alunno*. Ciascun approccio partecipa a un sistema integrato di azioni valutative, tale che si possono usare strumenti sommativi per raccogliere informazioni sullo stato di preparazione degli alunni con l'obiettivo di comunicare feedback; e si può, al contempo, fare monitoraggio con scopi sommativi, ovvero acquisire tracce dei lavori degli alunni che aprono la strada alla composizione del giudizio/voto finale. Lo strumento è importante, lo scopo lo è di più. L'elemento centrale della valutazione formativa è l'informazione generata dalle pratiche valutative e come questa può contribuire a regolare le azioni di insegnamento e le condotte di apprendimento (Gentile, 2019). In altri termini, ogni approccio alla valutazione si collega all'altro per massimizzare i risultati educativi degli studenti (van Der Vleuten et al., 2017).

Infine, lo studio ha fatto emergere due gruppi di soggetti che affrontano in termini significativamente differenti i temi della riforma. L'indagine ha rilevato due profili. Un primo gruppo, formato da docenti orientati all'innovazione e con alunni più preparati su un piano cognitivo e non-cognitivi. Tra essi prevalgono convinzioni di segno più positivo rispetto alla *visione della valutazione*, all'*auto-efficacia nell'insegnamento*, alla *percezione dell'insegnamento*. Al contrario, un secondo gruppo di persone che sembra caratterizzato da docenti meno aperti all'innovazione, con alunni meno preparati su un piano cognitivo e non-cognitivo. In questo profilo prevalgono convinzioni di auto-efficacia, e significati attribuiti alla valutazione e all'insegnamento meno positivi. Questi risultati richiamano il problema di come gli insegnanti ricevono e interpretano le riforme scolastiche. Le evidenze emerse dimostrano che l'interazione tra fattori personali (Pan & Wiens, 2023) e di contesto (Gouëdard et al., 2020) può ostacolare o facilitare i cambiamenti proposti. Un approccio di analisi centrato sulle persone potrebbe affiancare i provvedimenti di riforma svelando i punti di attenzione sui quali agire in termini di conoscenza dei destinatari, attuazione e coinvolgimento. Le disposizioni dei docenti e le loro percezioni hanno un peso nella produzione degli esiti educativi promossi dalle riforme.

Sebbene il lavoro abbia prodotto evidenze in relazione ai tre obiettivi, lo studio non è privo di limiti. Primo, la fonte dati delle *competenze non-cognitive* sono le risposte dei docenti. Non abbiamo somministrato un questionario self-report rivolto direttamente agli alunni. Questa misura permetterebbe di avere un dato più stabile sui 15 fattori presi in esame.

Secondo, i dati di contesto dovrebbero essere completati con una raccolta di informazioni riferite alla località in cui la scuola è inserita in termini, ad esempio di "città", "zone densamente popolate", "piccole città e sobborghi", "zone rurali" o "zone scarsamente popolate", e di complessità territoriale, ad esempio di "area a rischio", "tasso di abbandono scolastico", "tasso di capitale sociale", ecc.

Terzo, una misura più solida del rendimento scolastico - raccolta mediante una prova cognitiva prodotta da terze parti, oppure ricorrendo agli esiti delle rilevazioni nazionali - potrebbe confermare l'ipotesi di equità avanzata nella discussione, ossia che sono gli studenti più fragili ad avere bisogno di più cure e come queste impattano sui risultati di apprendimento.

Infine, studi ulteriori potrebbero beneficiare di approfondimenti qualitativi in una logica di approccio misto (Trincherò & Robasto, 2019; Cipriani, 2010). Lo studio in parola ha contribuito a svelare l'esistenza di relazioni tra variabili grazie a un'ampia raccolta di dati quantitativi. Con studi qualitativi successivi si potrebbero prendere in considerazione differenti prospettive nell'attribuire significato alle relazioni tra variabili e alle implicazioni per le pratiche educative che esse possono generare.

Riferimenti bibliografici:

- Agasisti, T., Ribolzi, L., & Vittadini, G. (2021). La formazione del capitale umano. In G. Chiosso, A. M. Poggi, & G. Vittadini (A cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (p. 105-128). Bologna: Il Mulino.
- ARG. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02600-8_12
- Balducci, C., Spagnoli, P., Alfano, V., Barattucci, M., Notealers, G., & Fraccaroli, F. (2010). Valutare il rischio mobbing nelle organizzazioni: Contributo alla validazione italiana dello Short Negative Acts Questionnaire (S-NAQ). *Psicologia Sociale*, 5(1), 147–167. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1482/32024>
- Bergami, M. (1996). *L'identificazione con l'impresa: Comportamenti individuali e processi organizzativi*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente – SAED): Adattamento e validazione in Italia [Teacher Self-Efficacy Scale: Adaptation and validation in Italy]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 485-509. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-bias>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2016). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Cerini, G. (2021). Atlante delle riforme (im)possibili. [Atlas of (im)possible educational reforms]. Tecnodid.
- Cipriani, R. (2010). L'analisi qualitativa nei processi educativi. In L. Binanti, D. Ria (Eds), *La ricerca educativa e formativa in Italia*, (pp. 27-41). Roma: Anicia.
- Clark, I. (2010). Formative Assessment: 'There is nothing so practical as a good theory'. *Australian Journal of Education*, 54(3), 341–352.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Coombs, A., DeLuca, C., & MacGregor, S. (2020). A person-centered analysis of teacher candidates' approaches to assessment. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102952. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102952>
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: Blurring the boundaries of Assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Gentile, M. (2019). *Valutare per apprendere. Attività e strumenti per il lavoro in classe*. Novara: UTET.
- Gentile, M., & Pisanu, F. (2010). Un caso di ricognizione delle pratiche he di valutazione nel primo ciclo d'istruzione. In Associazione Context (A cura di), *Valutare apprendimenti, valutare contesti* (pp. 41-54). ROMA: Edizioni Infantiae.org-Context, Trento, 8 maggio 2009.
- Gentile, M., & Pisanu, F. (2023). *Insegnare Educando. Promuovere a scuola le risorse psicosociali di chi apprendere: modelli, strategie, attività*. UTET Università.

- Gentile, M., Pisanu, F., Perinelli, E., & Cerni, T. (2023). Promuovere a scuola le competenze non-cognitive : risorse per la ricerca, la formazione e la consulenza. *RicercaAzione*, 15(1), 49-69. <https://doi.org/10.32076/RA15104>
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R., & Bourke, T. (2023). Teacher self-efficacy and reform: a systematic literature review. *The Australian Educational Researcher*, 50(3), 801-821. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00526-3>
- Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation* (OECD Education Working Papers, Issue N. 329). OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/efe8a48c-en>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, Article 100822. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Ministero dell'Istruzione (2020). *Linee Guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria, OM 172.04-12-2020*. <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Presentazione%20Ordinanza%20e%20Linee%20guida%20valutazione%20primaria%20-15%20dicembre.pdf>
- Mameli, C., Grazia, V., & Molinari, L. (2020). Agency, responsibility and equity in teacher versus student-centred school activities: A comparison between teachers' and learners' perceptions. *Journal of Educational Change*, 21, 345-361. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09366-y>
- Nigris, E. & Agrusti, G. (A cura di) (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano: Pearson.
- OECD-CERI. (2018). *Assessment for Learning. The Case for Formative Assessment*. Paris: OECD.
- Pan, H.-L. W., & Wiens, P. D. (2023). An Investigation of Receptivity to Curriculum Reform: Individual and Contextual Factors. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00712-6>
- Pisanu, F. (2009). Pratiche di valutazione degli apprendimenti nel primo ciclo d'istruzione. Il punto di vista dei docenti. *RicercaAzione*, 1(2), pp. 227-243.
- Rash, D., Kubinger, K.D., & Yanagida, T. (2011). *Statistics in Psychology. Using R and SPSS*. Wiley.
- Trincherò, R. & Robasto D., (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Schellekens, L. H., Bok, H. G. J., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D. J., & van der Vleuten, C. P. M. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, Article 101094. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics, 5th ed.* Allyn & Bacon/Pearson Education.
- van der Vleuten, C., Sluijsmans, D., & Joosten-Ten Brinke, D. (2017). Competence Assessment as Learner Support in Education. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education bridging the worlds of work and education* (pp. 607-630). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_28

- Vartia, M. (1996). The sources of bullying—psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 203-214. <https://doi.org/10.1080/13594329608414855>
- Wiliam, D. (2018). Assessment for learning: meeting the challenge of implementation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 678-682. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1401526>
- Xu, Y., & Brown, G.T.L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>