

## Cosa serve agli insegnanti per ben valutare

### What teachers need for a sound assessment

---

Serafina Pastore<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Bari*, [serafina.pastore@uniba.it](mailto:serafina.pastore@uniba.it)

#### Abstract

---

Nell'ambito delle attuali riforme in campo scolastico, una rinnovata attenzione è stata posta sugli aspetti di ciò che si insegna, di ciò che si apprende e di come lo si valuta in modo innovativo al fine di promuovere l'apprendimento degli studenti. Gli orientamenti politici e gli indirizzi di ricerca più recenti, a livello nazionale e internazionale, ribadiscono la necessità per gli insegnanti di acquisire e sviluppare competenze tali da garantire un sistema di valutazione di qualità e, al contempo il monitoraggio e la promozione dell'apprendimento. In realtà, diverse ricerche al riguardo hanno già dimostrato come gli insegnanti tendano a non usare i dati e le informazioni acquisite attraverso la valutazione (specie se su larga scala) per il loro decision-making all'interno della classe.

Il presente articolo si colloca nell'ambito delle indagini sulla teacher assessment literacy. Nel riportare l'evoluzione di questo concetto prova a individuarne le principali componenti affiancando all'analisi della letteratura gli esiti di un'indagine esplorativa sul campo.

Parole chiave: competenza valutativa; valutazione; pratica didattica; sistema scuola

#### Abstract

---

School reforms, currently underway, are focusing on what is taught, how it is learned, and how it is assessed in innovative ways that foster students' learning. Educational policy and research trends, both at the national and international level, confirm the need that teachers acquire and develop assessment competencies in order to guarantee an evaluation school-system quality and to monitor and foster students' learning. Several research studies have demonstrated how teachers tend to not use assessment information (especially large-scale assessment data) for their decision-making within the classroom.

The present article lays out the teacher assessment literacy debate focusing on the evolution of this concept. After a critical review of the main studies on teacher assessment literacy, it describes the first results of an explorative research.

Keywords: assessment literacy; assessment; teaching practice; school-system

## 1. Introduzione

In ambito scolastico-educativo, uno dei tratti distintivi, dell'ultimo decennio, è, senza dubbio, rappresentato dall'enfasi sull'uso dei dati e delle evidenze per informare la pratica didattica (Bottani & Checchi, 2012; OECD, 2013). Aspetto amplificato dalla valutazione dell'apprendimento (specie nella "veste" delle modalità su vasta scala) che ha progressivamente esposto il mondo della scuola alle istanze dell'*accountability* per stabilire e documentare il raggiungimento o la padronanza di determinati standard di apprendimento, ma anche per informare i *policy-makers*, i pianificatori di programma, gli insegnanti, i genitori e gli studenti riguardo le performance complessive di questi ultimi. L'obiettivo di una valutazione di sistema bilanciata è assicurare, differenziando a seconda dei tempi e delle modalità, che tutti gli utilizzatori della valutazione abbiano accesso ai dati quando ne hanno bisogno: l'uso di forme multiple di valutazione (e quindi di dati) investe in via prioritaria gli insegnanti perché, da un lato, gestiscono la valutazione in classe, monitorando il percorso di apprendimento degli studenti, e, dall'altro, possono usufruire delle valutazioni esterne ricavando informazioni non solo per il *decision-making* didattico, ma anche per quello relativo a tutta la scuola (così come richiesto, ad esempio, nel nostro Paese per l'esercizio del Rapporto di Autovalutazione, RAV, e l'elaborazione e implementazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, PTOF). La valutazione degli studenti ha così cominciato a esercitare un ruolo cruciale nell'ambito dell'*accountability* e della *standard-based education*. Le recenti direttive politiche (anche in Italia) hanno enfatizzato l'uso dei dati ricavati attraverso la valutazione come leva per il miglioramento, tanto dei percorsi didattici, quanto del sistema scolastico nel suo complesso. Tuttavia, la crescita (a volte esponenziale) delle valutazioni realizzate per stimare con cura il livello di apprendimento degli studenti non ha sempre garantito un trasferimento in termini di evidenze di alta qualità o di miglioramento nel contesto classe. Sebbene ci sia grande attenzione alla valutazione, come gli insegnanti usino dati e informazioni valutative e se e quanto modifichino, sulla scorta di tali evidenze, le loro pratiche rappresenta ancora un tema di indagine poco definito (Scheerens, 2016).

Il concetto di competenza valutativa degli insegnanti (*teacher assessment literacy*) è stato introdotto negli Stati Uniti da Stiggins (1991) e Popham (1991), per ribadire l'assoluta necessità che insegnanti (e dirigenti) conoscano e padroneggino la valutazione. A livello internazionale, diverse politiche educative e standard sono stati definiti per guidare la pratica degli insegnanti e promuovere tale competenza; si tratta di un tema declinato su più piani di ricerca (dalla formazione iniziale alla certificazione delle competenze) e riconosciuto come parte integrante della professionalità docente. L'interesse crescente per questo tema è, in parte, correlato al riconoscimento della centralità che la valutazione dell'apprendimento (sia in classe, sia su vasta scala) ha nell'esercizio della valutazione di sistema e, in parte, alla diffusione e consolidamento dell'*assessment for learning* (della valutazione, cioè, a supporto dell'apprendimento). Negli anni, gli studi realizzati hanno evidenziato come molto spesso gli insegnanti prendano decisioni senza un sufficiente *background* o un'adeguata formazione alla valutazione (De Luca, 2012; Stiggins, 2010).

La ricerca nel settore dell'*educational assessment* ha provato a individuare quali conoscenze, abilità e prerequisiti debba avere, al riguardo, un insegnante: i modelli prodotti però non hanno mai intersecato, in modo efficace, il piano della formazione docente (iniziale e in servizio). Ecco perché si rende necessaria una ri-concettualizzazione della competenza valutativa.

Il presente articolo, in tale ottica, prova a definire quali possano essere, sul versante pratico-operativo, le dimensioni fondanti di questa competenza. A partire da una disamina critica

della letteratura prodotta (prima parte), si presentano gli esiti di un'indagine esplorativa condotta sul campo e tesa a identificare, dal punto di vista dei docenti, quali elementi scandiscano, in termini pratici, la competenza valutativa (seconda parte). Lo studio si inserisce in un più ampio progetto di ricerca internazionale teso a ridefinire il costrutto della teacher assessment literacy e analizzarne, anche in ottica comparativa, istanze e implicazioni avanzate nei confronti della formazione docente.

## **2. La competenza valutativa degli insegnanti: definizioni e repertori**

Difficile non riconoscere che la valutazione rappresenti un elemento centrale nei sistemi scolastico-educativi: tanto a livello della classe, quanto ai diversi livelli del sistema la valutazione impatta su cosa (e come) si insegna agli studenti e sulla natura delle attività di apprendimento (Volante & Fazio, 2007). Se, per un verso, in classe, la valutazione – che può essere finalizzata alla promozione dell'apprendimento (*formative assessment*) o al suo controllo (*summative assessment*) – si è progressivamente declinata in pratiche tese al coinvolgimento degli studenti, all'incremento dei livelli di apprendimento e al miglioramento delle attività didattiche, per l'altro, le istanze dell'accountability richiedono che i docenti (e le altre figure implicate nella gestione e amministrazione della scuola) siano in grado di comprendere e usare i risultati della valutazione per informare l'attività didattica e definire i piani di miglioramento della scuola. In tal senso, forte è divenuta la pressione per allineare in modo coerente e coeso le pratiche di valutazione (a livello micro e macro) e per integrare efficacemente la valutazione realizzata in classe e quella esercitata nell'ambito del sistema di istruzione.

Generalmente si è definita la competenza valutativa come l'insieme di conoscenza di base della valutazione scolastica e di abilità necessarie per applicare tale conoscenza alle varie "misure" dell'apprendimento degli studenti (Stiggins, 1991). A dispetto di questa identificazione immediata, tuttavia, quello della competenza valutativa o della teacher assessment literacy, per quanto frequentemente utilizzato, è un sintagma ancora poco esplorato che continua a rappresentare una concreta sfida per gli insegnanti. Non è un caso che soprattutto i tentativi iniziali di definire tale costrutto si siano concentrati prevalentemente sul versante pratico-didattico (in termini di capacità e abilità di cui l'insegnante deve disporre per assicurare una valutazione accurata in classe). A tal proposito Stiggins, nel 1991, identifica sette dimensioni fondamentali:

- connettere la valutazione a finalità chiare;
- chiarire i metodi di valutazione da utilizzare;
- sviluppare prove di valutazione di qualità;
- utilizzare criteri appropriati;
- evitare bias nella valutazione;
- comunicare in modo efficace rispetto all'apprendimento raggiunto dagli studenti;
- usare la valutazione come una strategia di intervento didattico.

Per assicurare una valutazione di qualità diviene, allora, necessario (Figura 1):

- esplicitare le finalità valutative (perché sto valutando);
- includere una chiara definizione degli obiettivi (cosa vado a valutare);
- disegnare una valutazione che in modo accurato rifletta l'oggetto (gli obiettivi) e soddisfi le finalità della valutazione;
- comunicare i risultati in modo efficace a tutti gli utilizzatori.

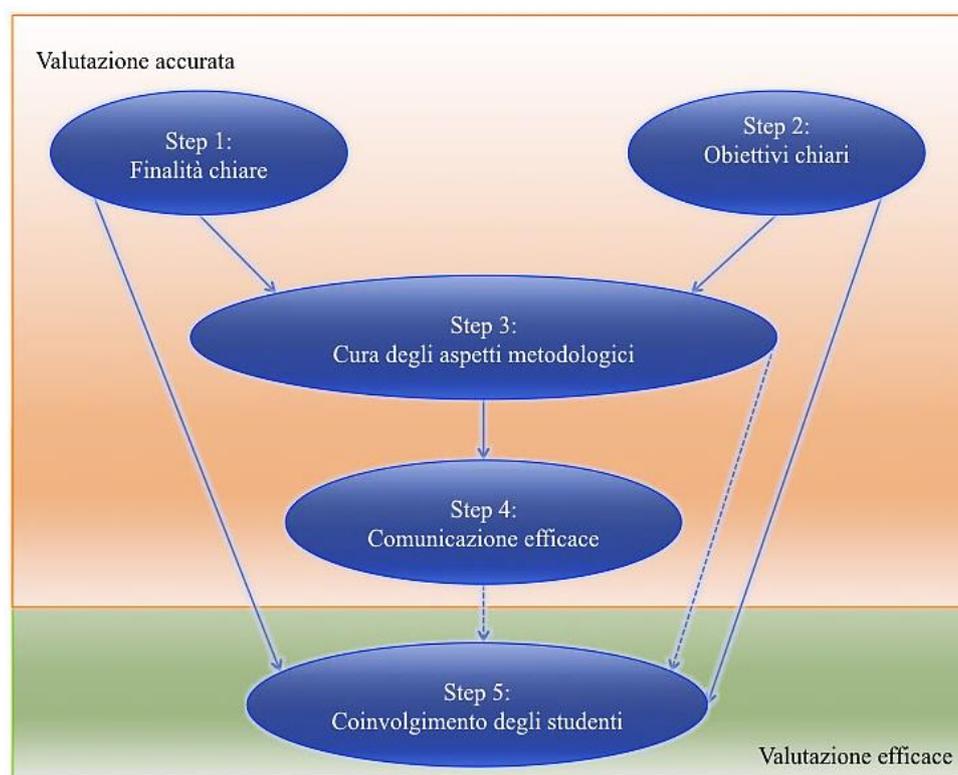


Figura 1. Step per una valutazione efficace e accurata. Da Stiggins, Arter, Chappuis, & Chappuis (2004, p. 13).

Sebbene le specifiche della competenza valutativa possano essere numerose (De Luca, 2012; Popham, 2011; Stiggins, 1991) è possibile individuare, come tratto comune, una maggiore consapevolezza degli insegnanti rispetto a:

- cosa valutano;
- perché valutano;
- come valutano;
- come producono/recuperano buoni esempi di prestazioni degli studenti;
- quali aspetti possano incidere negativamente nel processo di valutazione.

In tale ottica, la competenza valutativa sembrerebbe essere scandita da tre dimensioni:

- raccogliere i dati attraverso la valutazione;
- interpretarli;
- modificare (in parte o in tutto) la pratica didattica.

Nel tentativo di integrare la prospettiva micro con le istanze avanzate dalla valutazione di sistema, Brookhart (2011) propone una ridefinizione delle dimensioni della competenza valutativa alla luce dei sette “Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students” (AFT, NCME & NEA, 1990):

- scegliere metodi appropriati per la valutazione in classe;
- sviluppare metodi appropriati per la valutazione in classe;
- somministrare prove, correggere e attribuire punteggi, interpretare i dati raccolti;

- utilizzare i risultati della valutazione quando si decide, si pianifica l'azione didattica e si sviluppa il curriculum di apprendimento;
- definire procedure valide di attivazione dei dati;
- comunicare i risultati delle valutazioni a studenti, parenti, altri docenti;
- riconoscere metodi e usi non autentici, illegali o inappropriati delle informazioni di valutazione.

Brookhart (ibidem) prosegue, inoltre, ribadendo come gli insegnanti si sentano più sicuri con la valutazione in classe rispetto a quella su vasta scala o quella di sistema per via del grado di sofisticazione (e complicazione) aggiunto dalla statistica.

Nel 1993, Plake e colleghi segnano una svolta negli studi sulla competenza valutativa perché, invece di focalizzarsi su uno o più specifici elementi decidono di indagare l'intero costruito alla luce dei sette standard già definiti dal lavoro congiunto delle associazioni statunitensi AFT, NCME e NEA (1990). Il loro è il primo tentativo di comprensione e misurazione della teacher assessment literacy al fine di:

- stabilire e descrivere i livelli di competenza rispettivamente per i docenti novizi e per quelli esperti;
- comparare, in termini statistici, i livelli di assessment literacy.

Questo studio segna l'avvio, nel mondo anglosassone (USA, Canada e più recentemente in Australia e Nuova Zelanda), di una serie di indagini che, secondo Xu e Brown (2016) possono essere distinte, sulla base del focus di analisi, in tre principali filoni:

1. conoscenze e abilità di cui l'insegnante deve disporre;
2. formazione docente alla valutazione;
3. fattori di contesto.

Una rapida revisione della letteratura presentata dimostra come l'orientamento prevalente sia stato rivolto alle dimensioni pratiche della valutazione (come, del resto, spesso è accaduto anche per altri aspetti connessi alla valutazione in ambito scolastico, quando ci si è concentrati più sul come e cosa fare, tralasciando invece gli aspetti delle finalità e della *rationale*). L'urgenza dettata dalle schiacciante evidenze che dimostravano quanto gli insegnanti si sentissero o fossero impreparati per valutare adeguatamente gli studenti ha sollecitato negli anni, in risposta alle istanze di accountability, una serie di riflessioni su come rivedere e rendere più efficace la formazione degli insegnanti (specie quella in servizio), e su come integrare valutazione su vasta scala e valutazione in classe per contribuire al miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento e del sistema di istruzione nel suo complesso (Mandinach & Gummer, 2012; 2016).

A fronte delle trasformazioni che hanno investito anche il sistema scolastico italiano, il tema della competenza valutativa degli insegnanti comincia a essere avvertito quale esigenza e leva strategica su cui lavorare.

Sulla scorta della letteratura e degli orientamenti sul tema si è deciso, pertanto, di indagare cosa gli insegnanti individuano come elemento fondante per l'esercizio della valutazione e se riescono a stabilire, al riguardo, aree di forza e di debolezza.

Il presente studio integra il tentativo di ri-definizione e ri-concettualizzazione dell'assessment literacy attraverso un adattamento di tale costruito al contesto scolastico italiano e un'analisi delle implicazioni connesse all'ambito della formazione, iniziale e in servizio, degli insegnanti.

### 3. Gli insegnanti e la competenza valutativa: prime evidenze dall'Italia

#### 3.1. Obiettivi, disegno di ricerca e strumenti

La competenza valutativa consentirebbe ai docenti di:

- individuare le priorità nell'azione didattica e formativa;
- definire le azioni più pertinenti e rispondenti alle esigenze degli studenti;
- considerare aree di forze e debolezza della propria pratica didattica;
- fornire un feedback agli studenti e agli altri *stakeholders*;
- stabilire se, e come, adattare l'azione didattica allineandola al dispositivo curriculare di riferimento (valutazione di sistema).

Si tratta di un tema di indagine importante perché permette di identificare e analizzare quali variabili intervengano nell'allineamento tra ciò che è stabilito a livello istituzionale (attraverso gli orientamenti politico-educativi) e quanto poi, concretamente, è agito dagli insegnanti nel contesto scuola. Sarebbe così possibile stabilire se gli insegnanti:

- hanno le conoscenze e le abilità per analizzare il lavoro degli studenti;
- usano realmente le evidenze di apprendimento degli studenti per adattare l'azione didattica finalizzata a determinati obiettivi;
- implementano pratiche che sono realmente rispondenti ai cambiamenti sociali, istituzionali, educativi di un sistema scolastico.

Diverse le sollecitazioni e le riflessioni che possono essere ricavate al riguardo per la scuola italiana:

- Qual è il livello di competenza valutativa degli insegnanti?
- Che tipo di relazione esiste tra competenze valutative e pratica di insegnamento?
- Gli insegnanti come usano le evidenze ricavate attraverso la valutazione per modificare la loro pratica didattica e migliorare i livelli di apprendimento degli studenti?
- Come acquisiscono la competenza valutativa per rispondere in modo efficace ai cambiamenti istituzionali e politici?

Sullo sfondo di siffatte considerazioni, il presente studio ha inteso indagare quali concezioni gli insegnanti italiani hanno della competenza valutativa e quali dimensioni e fattori definiscono simile competenza. Due, pertanto, le domande di ricerca: Quanto gli insegnanti si sentono competenti rispetto alla valutazione? Quali sono le componenti principali dell'*assessment literacy* per il contesto italiano?

Nel rispondere a tali domande si è optato per un design di ricerca di tipo esplorativo perché in grado di determinare la natura del problema, contribuire a una migliore comprensione dell'oggetto di indagine, sviluppare teorie (o ipotesi) provvisorie, stabilire la fattibilità di studi futuri più sistematici e formulare così ulteriori domande di ricerca.

L'indagine è stata condotta attraverso la somministrazione di un inventario (Teacher Assessment Literacy Inventory, TALDI). Il questionario riguarda le concezioni che gli insegnanti hanno della competenza valutativa. È stato sviluppato a partire da una revisione critica della letteratura scientifica (Brookhart, 2011; De Luca, 2015; Stiggins, 2010; Xu & Brown, 2016) e dei questionari utilizzati per misurare i livelli di competenza valutativa

degli insegnanti<sup>1</sup>. L'inventario è stato sottoposto a una preliminare validazione con uno studio pilota condotto con 50 docenti coinvolti in due diversi corsi di aggiornamento professionale. Tale processo ha permesso di assicurare che il questionario fosse comprensibile e presentasse item accurati.

Il questionario è composto di due sezioni principali. La prima comprende le variabili socio-demografiche e le informazioni riguardo corsi di formazione frequentati dagli insegnanti sulla valutazione. La seconda sezione, invece, raccoglie informazioni sulle percezioni degli insegnanti rispetto agli elementi principali della competenza valutativa. Quattro le dimensioni individuate sulla base dello studio della letteratura:

- collezionare i dati (26 items);
- elicitare le informazioni (8 items);
- interpretare (9 items);
- modificare l'azione (11 items).

Ciascuna dimensione è composta da sotto-dimensioni. L'elemento del feedback è stato considerato come trasversale.

La seconda sezione del questionario si compone, nello specifico, di 54 items, con modalità di risposta chiusa con espressione di grado di disaccordo/accordo su una scala Likert a 7 livelli. L'inventario è stato somministrato a un campione di comodo di 400 insegnanti (scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado) nel distretto scolastico della città di Bari.

377 sono i questionari risultati validi e utilizzabili per l'analisi. Tutte le dimensioni e sotto-dimensioni ottengono un buon livello di affidabilità. L'inventario presenta complessivamente un' $\alpha$  di Cronback pari a 0.95 (Figura 2).

<b>Componenti</b>	<b>N. Items</b>	<b>Media</b>	<b>Ds</b>	<b>Reliability</b>
Collezionare	26	5.9	.71	.92
Oggetto valutazione	7	6	.86	.81
Dati per l'azione didattica	5	5.8	1.01	.90
Strumenti/metodi/strategie	11	5.8	.72	.83
Feedback (collezionare)	3	4.9	1.31	.69
Elicitare	8	6	.83	.82
Feedback (informare)	3	5.8	1.00	.69
Esplicitare i criteri di valutazione	5	6.02	.90	.79
Interpretare	9	5.8	.84	.77
Curare coerenza-validità	5	6	1.03	.76
Feedback (interpretare)	4	5.5	1.02	.67
Modificare	11	6.2	1.02	.89
Apprendimento studenti	9	6.4	.72	.87
Insegnamento e contesto scuola	2	6.1	.72	.84
<b>Totale TALI</b>	<b>54</b>	<b>6</b>	<b>.63</b>	<b>.95</b>

Figura 2. Componenti TALI.

---

<sup>1</sup> Nello specifico sono stati considerati i questionari CALI (Classroom Assessment Literacy Inventory) (Mertler, 2003) e ALI (Assessment Literacy Inventory) (Mertler & Campbell, 2005).

### 3.2. Analisi dati

Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca sono state considerate le seguenti variabili socio-demografiche: età, sesso, anni di servizio, formazione, materia di insegnamento, livello di scuola, formazione specifica alla valutazione (Figura 3).

	Frequency	Percent
1 – 10	78	20.7
11 – 20	122	32.4
21 – 30	96	25.5
31 – 40	61	16.2
> 40	3	.8
Total	360	95.5
Missing System	17	4.5
<b>Total</b>	<b>377</b>	<b>100</b>

Figura 3. Distribuzione in valore assoluto e relativo età insegnanti.

Al termine della prima sezione del questionario si chiedeva agli insegnanti di esprimere quanto si sentissero competenti nella valutazione (sempre su scala Likert da 1 a 7). La maggior parte dei rispondenti si posiziona su punteggi medio-alti (Media: 5,41; Ds 0.99). Non sono state individuate correlazioni significative (MANOVA) tra i quattro fattori individuati nel modello proposto (collezionare, elicitare, interpretare, modificare) e variabili come l'età, l'anzianità di servizio e il numero di studenti in classe. Più significative, invece, appaiono le correlazioni con il grado di scuola e la materia di insegnamento che potrebbero, pertanto, essere più influenti sulle percezioni della competenza valutativa degli insegnanti. Per indagare tale aspetto si è proceduto con un'ANOVA. Ad eccezione della dimensione "elicitare", le altre tre dimensioni sono perfettamente correlate al grado di scuola (Figura 4). Variazioni rispetto a questa dimensione potrebbero essere imputate al diverso modo di presentare la valutazione e comunicare/condividere tale processo con gli studenti nel ciclo primario rispetto a quello secondario: un aspetto su cui è però necessario raccogliere ulteriori evidenze in futuro.

		Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
<i>Collezionare</i>	Between Groups	15.623	7	2.232	4.752	.000
	Within Groups	139.970	298	.470		
	Total	155.593	305			
<i>Elicitare</i>	Between Groups	10.796	7	1.542	2.221	.032
	Within Groups	230.592	332	.695		
	Total	241.388	339			
<i>Interpretare</i>	Between Groups	18.999	7	2.714	4.196	.000
	Within Groups	204.387	316	.647		
	Total	223.387	323			
<i>Modificare</i>	Between Groups	22.098	7	3.157	6.667	.000
	Within Groups	152.478	322	.474		
	Total	174.577	329			

Figura 4. ANOVA fattori TALI e grado di scuola.

È interessante notare (Figura 5) quanto emerge dall'ANOVA con la materia di insegnamento: nessuno dei fattori del modello TALI si correla con questa variabile che pertanto non differenzia, o comunque non influisce, sulla dimensione della competenza valutativa così come percepita dagli insegnanti coinvolti nell'indagine. In altri termini: la

dimensione disciplinare è importante per l'esercizio della valutazione, ma non è possibile stabilire priorità o differenze tra, ad esempio, la valutazione da effettuare per l'insegnamento della matematica, della storia o della lingua inglese.

		Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
<i>Collezionare</i>	Between Groups	3.014	7	.431	.814	.576
	Within Groups	159.721	302	.529		
	Total	162.735	309			
<i>Elicitare</i>	Between Groups	9.449	7	1.350	1.940	.063
	Within Group	327.221	341	.696		
	Total	246.670	348			
<i>Interpretare</i>	Between Groups	3.720	7	.531	.776	.608
	Within Groups	222.716	325	.685		
	Total	226.436	332			
<i>Modificare</i>	Between Groups	5.794	7	.828	1.614	.130
	Within Groups	169.192	330	.513		
	Total	174.986	337			

Figura 5. ANOVA fattori TALI e materia di insegnamento.

Non risulta essere influente, inoltre, la formazione alla valutazione. Aspetto questo che conferma quanto già evidenziato, da diverso tempo, dalla letteratura di settore e che ripropone l'urgenza di ripensare come gli insegnanti si formino alla valutazione e quali possano essere le strategie più efficaci per differenziare le risposte alle esigenze di insegnanti, novizi e esperti (Figura 6).

	Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
<i>Intercept</i>	Pillai's Trace	.989	6585.876b	4.000	290.000	.000
	Wilks' Lambda	.011	6585.876b	4.000	290.000	.000
	Hotelling's Trace	90.840	6585.876b	4.000	290.000	.000
	Roy's Largest Root	90.840	6585.876b	4.000	290.000	.000
<i>Teaching evaluation</i>	Pillai's Trace	.007	.477b	4.000	290.000	.752
	Wilks' Lambda	.993	.477b	4.000	290.000	.752
	Hotelling's Trace	.007	.477b	4.000	290.000	.752
	Roy's Largest Root	.007	.477b	4.000	290.000	.752

a: Design: Intercept + Teaching\_evaluation

b: Exact statistic

Figura 6. MANOVA formazione alla valutazione.

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca è stata predisposta un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) per componenti principali con rotazione Varimax realizzata con il programma SPSS.21. I criteri per l'estrazione prevedevano un autovalore per ogni componente maggiore di 1 (metodo Kaiser-Guttman) in una percentuale di varianza soddisfacente e il ricorso al grafico screeplot che suggerisce di estrarre i fattori con autovalori posti al di sopra della curva. Si è optato per una struttura a 4 fattori (Figura 7).

Attraverso l'aggregazione e la riduzione del numero di variabili, è stato possibile individuare quali aspetti compongono la competenza valutativa.

Componenti	Fattori			
	1	2	3	4
1. Considero il livello di apprendimento maturato dai miei studenti	.402	<b>.591</b>	-.017	.092
2. Considero il possesso dei requisiti per la disciplina che insegno	.220	<b>.704</b>	.092	.068
3. Considero il comportamento in classe degli studenti	.006	<b>.604</b>	.110	.038
4. Considero le dinamiche relazionali e sociali all'interno della classe	.017	<b>.666</b>	.122	.001
5. Raccolto informazioni sul background culturale e sociale dei miei studenti	.088	<b>.679</b>	.103	.026
6. Monitoro il processo di acquisizione e sviluppo delle competenze	.517	<b>.560</b>	.080	.149
7. Verifico il possesso dei contenuti disciplinari fondamentali	.349	<b>.613</b>	.058	.187
8. Raccolgo informazioni sulla mia competenza disciplinare	.114	<b>.693</b>	.047	.394
9. Raccolgo informazioni sulle mie competenze didattiche	.148	<b>.675</b>	.035	.396
10. Raccolgo informazioni sull'aver definito obiettivi di apprendimento congruenti con la disciplina insegnata	.316	<b>.589</b>	.147	.418
11. Raccolgo informazioni sull'aver definito obiettivi di apprendimento congruenti con le indicazioni normative	.360	<b>.556</b>	.171	.447
12. Raccolgo informazioni sull'aver definito obiettivi di apprendimento raggiungibili per gli studenti	.348	<b>.554</b>	.045	.283
13. Ricorro alla valutazione tra pari	-.083	.370	<b>.506</b>	.257
14. Ricorro all'osservazione strutturata e non strutturata degli studenti	.146	.316	<b>.330</b>	.198
15. Tengo conto dell'auto-valutazione degli studenti	-.080	.303	<b>.602</b>	.234
16. Raccolgo dati attraverso diverse modalità empiriche (test e prove standardizzate, prove semi-strutturate e non strutturate)	.439	<b>.518</b>	.047	.055
17. Seleziono quali metodi di valutazione usare sulla base delle mie esigenze didattiche, del contesto e delle finalità	.472	<b>.484</b>	.161	.102
18. Ricorro a metodi di valutazione che siano in linea con gli obiettivi di apprendimento fissati durante la progettazione	.446	<b>.562</b>	.221	.030
19. Ricorro a metodi che assicurino una valutazione rigorosa e valida	.170	<b>.485</b>	.360	.095
20. Ricorro a metodi di valutazione che incoraggino l'apprendimento degli studenti	<b>.554</b>	.505	-.010	.053
21. Evito di avere atteggiamenti e/o comportamenti scorretti e non etici rispetto alla valutazione	<b>.483</b>	.211	.168	-.120
22. Pianifico i momenti formali della valutazione	.183	.357	<b>.421</b>	.019
23. Raccolgo dati sull'apprendimento degli studenti anche durante momenti e situazioni non strutturati	<b>.430</b>	.424	.063	-.026
24. Ricorro a informazioni sull'apprendimento degli studenti veicolate da colleghi, dai genitori e o altri studenti	-.134	.338	<b>.501</b>	.230
25. Ricorro alle informazioni su uno studente veicolate dalle fonti locali, nazionali e/o internazionali	-.083	.380	<b>.575</b>	.198
26. Stabilisco che tipo di informazioni raccogliere in maniera funzionale alla finalità valutativa	.342	<b>.467</b>	.287	.210
27. Riporto i risultati della valutazione agli studenti, ai genitori, ai colleghi	<b>.311</b>	.123	.281	-.051
28. Discuto dei risultati della valutazione con gli studenti	.197	.100	<b>.734</b>	-.123
29. Cerco di spiegare agli studenti le modalità di attribuzione dei voti	.259	.191	<b>.694</b>	-.126
30. Uso termini valutativi appropriati e comprensibili per gli studenti	.437	.172	<b>.473</b>	-.187
31. Spiego agli studenti i limiti dei diversi metodi di valutazione	-.042	.256	<b>.672</b>	.089
32. Articolo ed esplicito gli obiettivi di apprendimento agli studenti in funzione della valutazione	.060	.164	<b>.589</b>	.021
33. Discuto dei risultati della valutazione con i colleghi	.324	.107	<b>.547</b>	.084
34. Ricorro a diverse strategie per comunicare efficacemente gli esiti della valutazione agli studenti, ai colleghi e/o ai genitori	.275	.076	<b>.569</b>	.370
35. Non mi faccio influenzare dal background socio-economico dei miei studenti	.108	-.198	<b>.615</b>	-.050

36. Non mi faccio influenzare dalle precedenti performance dei miei studenti	.123	-.187	<b>.625</b>	.037
37. Non mi faccio influenzare dalle precedenti performance dei miei studenti	.124	-.198	<b>.551</b>	.043
38. Cerco di essere giusto/a nell'attribuzione dei voti	<b>.548</b>	.072	-.031	.016
39. Uso i dati raccolti per assicurarmi che il processo valutativo sia stato valido	<b>.697</b>	.122	.157	.209
40. Confronto i risultati di apprendimento degli studenti a livello di classe con quelli ottenuti a livello di scuola a livello nazionale e/o internazionale	-.059	.203	<b>.629</b>	.354
41. So analizzare e interpretare in autonomia i dati ottenuti dai test di profitto standardizzati	.287	.211	.107	<b>.638</b>
42. Analizzo i risultati della valutazione per identificare i punti di forza e gli errori degli studenti	<b>.692</b>	.043	.125	.320
43. Coinvolgo gli studenti nell'interpretazione delle evidenze di apprendimento	.244	.077	<b>.556</b>	.382
44. Uso i dati raccolti per definire ulteriori azioni di insegnamento per chi è in difficoltà	<b>.667</b>	.157	.105	.329
45. Uso i dati raccolti per identificare le aree di forza e di debolezza di ciascuno studente	<b>.772</b>	.151	.015	.211
46. Uso i dati raccolti per definire le azioni didattiche in grado di aiutare gli studenti a progredire nell'apprendimento	<b>.804</b>	.140	.042	.225
47. Scandisco le priorità dell'insegnamento sulla base dei dati raccolti	<b>.689</b>	.194	.228	.185
48. Considero se e come adattare il processo di insegnamento-apprendimento sulla base delle informazioni ricavate	<b>.707</b>	.187	.225	.277
49. Uso i dati raccolti per migliorare gli strumenti di rilevazione dell'apprendimento degli studenti	.481	.145	.131	<b>.564</b>
50. Modifico quegli strumenti e quelle tecniche che non mi consentono di ottenere le informazioni di cui ho bisogno per la valutazione	.446	.018	.407	<b>.458</b>
51. Uso i risultati della valutazione come misura dell'efficacia della mia azione didattica	<b>.475</b>	.194	.130	.352
52. Uso le informazioni per supportare la mia attività didattica	<b>.586</b>	.229	.170	.312
53. Uso le informazioni ottenute per migliorare l'organizzazione della mia scuola	.264	.183	.077	<b>.738</b>
54. Uso le informazioni ottenute come feedback sull'efficacia formativa	.223	.207	.062	<b>.758</b>

Figura 7. Matrice delle componenti TALI ruotata.

È evidente come per gli insegnanti coinvolti la valutazione sia prioritariamente connotata in termini didattici: la dimensione di sistema non emerge, infatti, con particolare forza. Nel primo fattore confluiscono tutti gli elementi che gravitano attorno alla progressione di apprendimento, alla modifica dell'azione didattica e agli aspetti etici connessi alla valutazione, come, ad esempio, l'uso delle evidenze ricavate per correggere gli errori degli studenti o per scandire la pratica didattica. Aspetto comprovato dall'incidenza che hanno gli elementi informali. Nel secondo fattore, rientrano, invece, gli elementi che connettono la valutazione alla mediazione didattica (con una particolare incidenza della materia di insegnamento) e all'assicurazione di un processo valutativo che sia coerente e allineato alle altre attività didattiche (per lo più con la scelta dei metodi da utilizzare). Il terzo fattore sintetizza le componenti comunicative, socio-relazionali e di negoziazione didattica: non a caso gli item con maggiore peso vertono sul coinvolgimento e sul confronto con gli studenti. Nell'ultimo fattore si riscontrano, infine, solo cinque item che è possibile accostare alle dimensioni dell'uso dei dati (siano essi ricavati in classe o attraverso le somministrazioni esterne su vasta scala), alla valutazione di sistema e alla meta-valutazione, aspetti, probabilmente, ancora poco "sedimentati" nella cultura e nella pratica valutativa degli insegnanti (Mandinach & Gummer, 2016).

Come già suffragato dalla letteratura internazionale la competenza valutativa, per i soggetti coinvolti in questo studio, sembra declinarsi prevalentemente nel contesto classe. La componente della valutazione di sistema, per quanto riconosciuta come importante, continua ad apparire estranea e non del tutto pertinente all'azione dei docenti.

### **3.3. Limiti della ricerca e step per il futuro**

Questo studio ha provato a coniugare la letteratura sulla competenza valutativa degli insegnanti (Brookhart, 2011; De Luca, 2015; Stiggins, 2010) con il tema delle percezioni che gli insegnanti stessi hanno di tale competenza e con le dimensioni fondamentali in cui è declinata. Un'analisi dei limiti non può non tener conto, in primis, della natura culturale e sociale del contesto di ricerca.

In seconda battuta, i risultati vanno letti alla luce della natura sensibile dell'oggetto di indagine: l'uso di metodi e strumenti di taglio qualitativo (ad esempio interviste in profondità, analisi conversazionale, etc.) potrebbero consentire di raccogliere informazioni ulteriori su come gli insegnanti acquisiscano la competenza valutativa.

Diverse le piste di indagine che si dischiudono per l'ambito pedagogico-didattico italiano: è prioritario capire se e quanto la formazione docente incida nell'esercizio della competenza valutativa. Ci sono cioè scarti tra la formazione iniziale e quella in servizio nel nostro Paese in grado di assicurare un diverso livello di competenza nella valutazione? Se sì, di quali modalità formative si tratta? Sono efficaci (nel senso di utili e trasferibili al contesto di azione di ciascun insegnante)? Se no (così come gli studi internazionali più recenti dimostrano), come ripensare la formazione degli insegnanti su un tema di così rilevante strategicità per il miglioramento del nostro sistema scolastico?

## **4. Conclusioni**

Al di là degli intrinseci limiti, lo studio proposto assume particolare rilevanza per il contesto scolastico italiano e per le modalità che, nel prossimo futuro, saranno definite per promuovere la competenza valutativa degli insegnanti. La relazione tra valutazione e pratica di insegnamento rappresenta, infatti, un focus cruciale tanto in termini di ricerca quanto di policy educativa perché consente di:

- focalizzare meglio punti di forza e debolezza e margini di miglioramento per un sistema scolastico, quale quello italiano, da sempre "allergico" alla valutazione;
- ridefinire le politiche e rinforzare le pratiche di formazione degli insegnanti.

L'enfasi sui dati e l'uso delle evidenze nella valutazione per informare la pratica degli insegnanti è, da tempo, un topic rilevante. Tuttavia, come gli insegnanti cambino la loro pratica di valutazione (rispondendo e adattandosi alle nuove istanze non solo di carattere istituzionale, ma anche pratico-operativo in relazione alle peculiarità del target di riferimento) è ancora una questione aperta. Sebbene gli insegnanti coinvolti in questo studio dimostrino una buona percezione di sé rispetto alla valutazione, i dati confermano come non sempre si sentano in grado di selezionare e sviluppare metodi efficaci (validi e affidabili) per valutare i loro studenti: non è un caso che la "preferenza" vada per strategie e tecniche di natura più informale e meno strutturata. A volte i docenti non comprendono come interpretare e utilizzare i risultati delle rilevazioni standardizzate anche per la loro pratica didattica (Castoldi, 2014) e come assicurare l'affidabilità e validità dei loro strumenti di valutazione. Migliorare le abilità relative alla raccolta, analisi e interpretazione

dei dati valutativi significa equipaggiare gli insegnanti a modificare/modulare la loro azione accomodandola rispetto alle esigenze formative e di apprendimento degli studenti. Raccogliere, gestire e analizzare i dati è però solo una parte del problema: non si tratta di diventare, come affermano Mandinach e Gummer (2016), dei *data-nerd*. Ai docenti va esplicitato il senso e la reale utilità che i dati ricavati attraverso una valutazione metodologicamente accurata possono offrire per interpretare le performance di apprendimento dei loro studenti e attivare un'azione che sia il più possibile *responsive* al riguardo.

La dimensione pratico-operativa illustrata in questo studio ha una valenza prioritaria (anche in termini di ricadute formative, come già ribadito), ma non esaurisce l'intero campo della competenza valutativa: al di là della ri-definizione (o revisione) degli aspetti teorico-conoscitivi che possono costituire la base per l'esercizio della competenza valutativa, ulteriori elementi da considerare sono le percezioni dell'insegnante come soggetto valutatore, il ruolo dell'etica professionale nell'esercizio della pratica valutativa (in riferimento soprattutto alle cattive pratiche diffuse anche nel nostro Paese come il *teaching to the test* e il *cheating*), la gestione degli aspetti socio-relazionali e di potere ad essa correlati. La densità del tema qui appena accennato è evidente. Si tratta ora di raccogliere la sfida, formativa e scientifica, che si palesa all'orizzonte del miglioramento del sistema scolastico italiano.

## Ringraziamenti

Lo studio riportato in questo articolo è parte del progetto di ricerca internazionale "Teacher Assessment Litearcy" finanziato dalla Fulbright US-Italy Commission (categoria Research Grant 2016/2017).

Un ringraziamento alle dott.sse I. Ferri e M. Pentassuglia per il supporto nelle fasi di somministrazione, raccolta e analisi preliminare dei dati. Quanto riportato è di esclusiva responsabilità dell'autore.

## Bibliografia

- AFT, NCME & NEA. American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education & National Education Association (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9(4), 30–32.
- Bottani, N., & Checchi, D. (eds.). (2012). *La sfida della valutazione*. Bologna: il Mulino.
- Brookhart, S.M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12.
- Castoldi, M. (2014). *Capire le prove INVALSI*. Roma: Carocci.
- De Luca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education*, 34(5/6), 576–591.
- De Luca, C. (2015). Evaluating university admission policy and practice: a neoinstitutional perspective. In V. Stead (ed.), *International Perspectives on Higher Education Admission Policy: A Reader* (pp. 268-279). New York, NY: Peter Lang.

- Mandinach, E.B., & Gummer, E.S. (2012). *Navigating the landscape of data literacy: It is complex*. Washington, DC/Portland, OR: WestEd/Education Northwest.
- Mandinach, E.B., & Gummer, E.S. (2016). *Data literacy for teachers: making it count in teacher preparation and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mertler, C.A. (ottobre 2003). *Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?* Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH.
- Mertler, C.A., & Campbell, C. (aprile 2005). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Plake, B.S., Impara, J.C., & Fager, J.J. (1993). Assessment competencies of teachers: a national survey. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(4), 10–12.
- Popham, W.J. (1991). Appropriateness of teachers' test-preparation practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(4), 12–15.
- Popham, W.J. (2011). Assessment literacy overlooked: a teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273.
- Scheerens, J. (2016) *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Stiggins, R.J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534–539.
- Stiggins, R.J. (2010). Essential formative assessment competencies for teachers and school leaders. In H.L. Andrade & G.J. Cizek (eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 233-250). New York, NY: Taylor & Francis.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right Using It Well*. Portland, OR: Pearson Assessment Training Institute.
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749–770.
- Xu, Y., & Brown, G.T.L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.