

Supportare le competenze valutative degli insegnanti in servizio. Primi esiti di un'indagine pilota.

Support the evaluative competences of in-service teachers. Early results of a pilot investigation.

Laura Sara Agrati, Università degli Studi di Bergamo

ABSTRACT ITALIANO

Il lavoro descrive lo studio di caso esplorativo condotto su un programma-pilota di formazione in servizio sulle competenze valutative realizzato tra il 2021 e il 2022 nell'ambito dell'indagine-formazione che ha coinvolto 22 docenti del medesimo istituto scolastico nella provincia di Bergamo. Dopo le modalità di raccolta e analisi dei dati, vengono presentati i primi esiti sul piano degli apprendimenti (più ampia scelta di strategie e strumenti per l'osservazione delle manifestazioni di apprendimento) e del monitoraggio del programma (limiti del modello classico dei programmi di formazione 'goal-based' e possibile apertura ad approcci 'responsive').

ENGLISH ABSTRACT

The work describes an exploratory and intrinsic case study conducted on an in-service training pilot program realized between 2021 and 2022 as part of a survey-training that involved 22 teachers from the same school in the Bergamo district. After the methods of data collection and analysis regarding the knowledge and skills of the teachers involved, the first results are presented in terms of learnings (wider choice of strategies and tools for observing learning events) and program monitoring (limits of the classic model of 'goal-based' training programs and possible openness to 'responsive' approaches).

Sviluppare competenze valutative negli insegnanti

La competenza valutativa va considerata 'una dimensione professionale qualificante il docente, capace di ottenere informazioni sull'apprendimento e sullo sviluppo dello studente allo scopo di regolare l'azione didattica' (Viganò, 2017, p. 272; Goisis, 2013); anche per questo, e nell'ottica della professionalizzazione docente, è sempre più oggetto di attenzione come elemento funzionale al più generale sistema di *accountability* (Haitink et al., 2016; cfr. Andrade e Heritage, 2018; OECD, 2013). La competenza valutativa dei docenti è stata associata dalla ricerca educativa, in maniera specifica, alla mobilitazione di concetti, abilità e attitudini personali riguardo le diverse azioni implicate con macro processo di valutazione a scuola (Münster et al., 2017).

In maniera più estesa, la competenza valutativa è stata anche messa in relazione ad altre aree di conoscenza, come quella di contenuti disciplinari e delle abilità propriamente pedagogiche e didattiche in possesso del docente – cfr. ‘conoscenza disciplinare’ e ‘conoscenza dei contenuti pedagogici’ (Brookhart, 2011) – o a ‘fattori di mediazione’ (Xu e Brown, 2016) ancora più generali come l’efficacia dei corsi e i contesti nei quali vengono realizzati (De Luca e Bellara, 2013).

Sebbene a volte definito come ambito ‘problematico’ (La Marca, 2006; De Luca, Johnson, 2017), se non addirittura ‘trascurato’ (Stiggins, 1993; Cowie et al., 2014) della ricerca educativa, la formazione degli insegnanti nell’area valutativa e il relativo sviluppo di competenze valutative sono stati negli anni oggetto di sempre più numerose indagini condotte in riferimento sia alla fase della formazione iniziale che quella in servizio (Cowie et al., 2014; De Luca et al., 2015).

I primi studi rivolti alla formazione in servizio hanno permesso di identificare alcune componenti c.d. ‘stabili’ del curriculum di base (Stiggins & Faires-Conklin, 1988; O’Leary, 2008), come il possesso di terminologia e concetti chiave, il riconoscimento della relazione tra progettazione e valutazione, capacità di ricorrere a diverse strategie e strumenti (‘carata-e-matita’, test standardizzati, osservazione ecc.), peso attribuito all’autovalutazione degli studenti, al feedback (cfr. Grion & Restiglian, 2021) e ai criteri di trasparenza.

Xu e Brown (2016, cfr. Pastore, 2020) hanno proposto un quadro concettuale descrittivo di unione tra il piano della valutazione educativa e della formazione degli insegnanti alla valutazione (da loro definita ‘assessment literacy’) che aiuterebbe a individuare diverse componenti necessarie allo sviluppo della competenza valutativa e che offrirebbe, inoltre, una guida nella realizzazione in pratica della formazione dei docenti. Il modello da rilievo alle conoscenze di base relative a più piani dell’azione valutativa (cfr., Münster et al., 2017) ma riconosce il peso specifico delle concezioni e delle credenze personali del docente in formazione in merito alla valutazione e, non da ultimo, del contesto culturale e istituzionale nel quale la formazione viene realizzata.

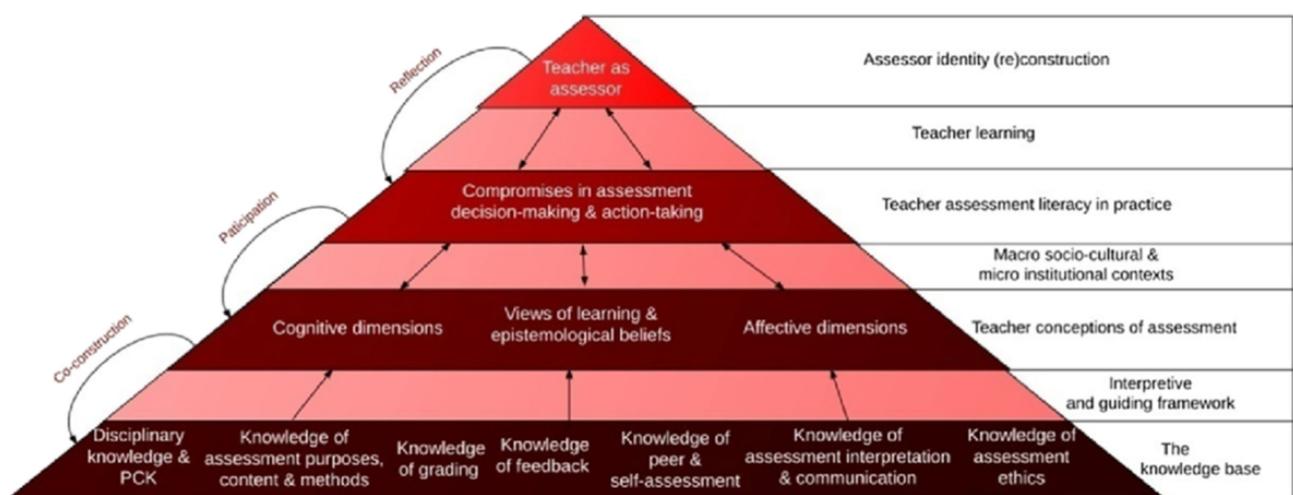


FIG. 1: MODELLO CONCETTUALE PER LA VALUTAZIONE DELL'ALFABETIZZAZIONE DEGLI INSEGNANTI (XU & BROWN, 2016, PP. 155)

Successivamente gli studi ispirati alle teorie socioculturali dell'apprendimento hanno spostato l'attenzione dal 'ciò che gli insegnanti devono sapere' della valutazione al 'come apprenderlo e svilupparlo', anche attraverso la rinegoziazione dei loro ruoli di valutatori (Cowie et al., 2014; Scarino, 2013), come nel caso dell'implementazione delle riforme governamentali. Lo studio di Cowie e colleghi (2014) fornisce non a caso una visione più 'sfumata' dello sviluppo delle abilità valutative dei futuri insegnanti nel loro passaggio dalla fase in formazione all'attività in servizio, come la necessità di rinegoziare il ruolo di 'valutatore' – da quello più o meno implicitamente promosso nel percorso di formazione iniziale a quello effettivamente agito nelle esperienze scolastiche - e, di conseguenza, di assumere un orientamento più critico rispetto alla valutazione come processo, non più vista in termini di 'semplice' differenza tra funzione 'sommativa' e 'formativa'. L'indagine di Scarino (2013) aveva già sostenuto, per altro, la necessità di una comprensione più profonda della natura 'interpretativa' della valutazione e, da parte dei docenti, di maggiore autoconsapevolezza come valutatori a partire dalla conoscenza dei propri preconcetti, convinzioni e visioni del mondo, spesso tacite, sulla valutazione in generale, sulle proprie pratiche di valutazione e sui processi di apprendimento di studenti e studentesse.

La via italiana allo sviluppo delle competenze valutative degli insegnanti

Il tema della valutazione iniziò a trovare spazio nei percorsi formativi previsti a seguito dei Decreti delegati del 1974 che definivano l'aggiornamento e la sperimentazione nella scuola come "pratica culturale e organizzativa", pianificata su base quinquennale. Con l'avvio dell'autonomia scolastica (DPR 275/1999) la formazione del personale divenne espressione di una "organizzazione che apprende", i cui membri si impegnano a rinnovare le pratiche professionali attraverso la riflessione, la ricerca, la condivisione di esperienze.

Da un punto di vista contrattuale, tuttavia, i buoni propositi del legislatore si infransero, allora come oggi, contro lo scoglio del concetto di diritto-dovere: la formazione può essere liberamente scelta dal docente ma non può essere imposta come obbligo di servizio. Il Contratto Collettivo Nazionale vigente riconosce la competenza valutativa come correlata e interagente alle altre componenti che descrivono il profilo professionale dei docenti (art. 27) e prevede l'approvazione in ogni Collegio docenti di un Piano annuale delle attività di aggiornamento e formazione del personale, attraverso iniziative promosse dall'Amministrazione centrale e periferica e/o da soggetti pubblici e privati qualificati o accreditati, tra cui le Università (art.66).

Tale dichiarazione trova fondamento nella L.107/2015 che definisce la formazione come "obbligatoria, strutturale e permanente" e la supporta con un Piano di formazione pluriennale nazionale (PNFD) che può essere ampliato da iniziative a livello di singolo istituto, da esplicitare nei documenti strategici della scuola (PTOF e RAV). Nel primo PNFD 2016-19 il tema della valutazione venne inserito nel paragrafo "Valutazione e Miglioramento" della sezione "Competenze di sistema" collocando così la valutazione degli apprendimenti nell'alveo degli obiettivi di miglioramento della scuola come sistema.

L'adesione degli insegnanti alla formazione in servizio finanziata a livello nazionale era gestita attraverso la piattaforma SOFIA: da qui si rileva che nel triennio 2016-19 solo un'esigua percentuale di iscritti (dal 3,6 al 4,7%) ha partecipato a percorsi riguardanti la valutazione e l'elaborazione di rubriche di osservazione e valutazione nella didattica per competenze e tale percentuale va inoltre rapportata al numero totale di docenti partecipanti alle iniziative formative (meno del 20% dei docenti in servizio). I suddetti percorsi volevano rispondere al dettato del D.Lgs. 62/2017 che, riprendendo la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18/12/2006, definisce la "*finalità formativa ed educativa*" della valutazione "*che concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli alunni, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze*" (art.1). Si sanciva così, anche a livello normativo, il valore formativo della valutazione e un cambio di paradigma che richiedeva significativi approfondimenti in tema di metodologie didattiche per competenze e di strumenti di osservazione e valutazione delle stesse.

A seguito della pubblicazione dell'Ordinanza n.172/2020 e delle correlate Linee guida, il bisogno formativo in tema di valutazione degli apprendimenti si è rinnovato. L'art. 6 del suddetto decreto annunciava azioni di formazione e accompagnamento dei docenti nel processo formativo verso la nuova valutazione a livello nazionale con webinar fruibili in diretta o in asincrono. Queste iniziative hanno sviluppato la consapevolezza che esse non fossero sufficienti a rispondere ai bisogni formativi del personale in servizio. Molte scuole hanno quindi mobilitato le proprie risorse economiche ingaggiando personale esperto che supportasse i docenti nel periodo di transizione dalla valutazione numerica a quella espressa con giudizio, guidandoli alla riflessione sulle proprie pratiche didattiche. In questo modo è stato possibile ribadire il valore formativo della valutazione in itinere e rivedere una prassi didattica che si dotasse di strumenti osservativi atti a identificare e classificare le dimensioni di *autonomia* dell'alunno, la tipologia della *situazione* (nota/non nota), le *risorse* mobilitate per portare a termine il compito e la *continuità* nella manifestazione di apprendimento.

Studio di caso di un programma-pilota di formazione in servizio

Modello

Il lavoro descrive il disegno e la prima fase con primi esiti di un'indagine conoscitiva condotta su un programma-pilota di sviluppo delle competenze valutative degli insegnanti in servizio. L'indagine è stata condotta sul modello di uno studio di caso esplorativo (Yin, 2018) di tipo intrinseco (Stake, 2006) con lo scopo di evidenziare i caratteri del programma-pilota utili a un ulteriore studio di fattibilità.

Il programma-pilota studiato è stato realizzato nel periodo ottobre 2021-maggio 2022 nell'ambito dell'indagine-formazione 'Strumenti per la valutazione.

Dalla realtà al documento di valutazione' svolto per l'aggiornamento delle novità introdotte dall'O.M. n. 172 del 4.12.2021 e le corredate Linee guida per conto del dell'Università di presso l'IC Giovanni XXIII di San Giovanni Bianco in provincia di Bergamo. La specificità progettuale del programma-pilota sta nell'essere stato elaborato sulla base di 5 dei 7 indicatori di un efficace sviluppo professionale degli insegnanti (*Effective Teacher Professional Development – ETPD*, Darling-Hammond et al., 2017; Guskey, 2013; Loucks-Horsley et al, 2010) – ossia ricorso a strategie di apprendimento attivo, coinvolgimento dei docenti nella collaborazione, utilizzo di modelli e *modeling* (Bonaiuti, 2014), messa a disposizione di *coaching* e supporto di esperti, offerta costante di *feedback* e riflessione per fasi (cfr. Fig. 1). La specificità contestuale del programma, inoltre, sta nell'aver coinvolto la totalità dei docenti del medesimo istituto scolastico (n. 22).

Obiettivi

Lo scopo dell'indagine conoscitiva è stata quella di verificare se il programma-pilota - realizzato sulla base dei 5 indicatori di ETPD ('apprendimento attivo', 'collaborazione tra docenti', 'modeling', 'coaching di esperti', 'feedback') - sia stato efficace. Il criterio di efficacia posto ha riguardato i livelli di:

1. *reazione* - percezione delle docenti riguardo la rilevanza dell'indagine-formazione alla quale si è partecipato;
2. *apprendimenti* - informazioni e procedure apprese (cfr. 'strategie e strumenti della valutazione a scuola'), cambiamenti negli atteggiamenti e/o nelle credenze (cfr. 'oggetto della valutazione scolastica', 'importanza del valutare a scuola').

sulla base del modello di efficacia della formazione di Kirkpatrick (1979; cfr. Lipowsky e Rzejak, 2015; AUTORE1 e ALTRO, 2022). Pertanto le domande-guida dell'indagine sono state:

1. che reazione hanno avuto le docenti?
2. quali apprendimenti - relativi a oggetti e a strategie e strumenti della valutazione - ci sono stati?
3. quali cambiamenti negli atteggiamenti rispetto alla valutazione a scuola si sono avuti?



FIG. 2: MODELLO ETPD – ADATT. DA LOUCKS-HORSLEY, ET AL, 2010, P. 78.

Contesto e partecipanti

L'Istituto scolastico dove è stata condotta l'indagine-formazione assunta come programma-pilota è collocato nell'area del comune di San Giovanni Bianco di circa 4.600 abitanti nella Val Brembana. L'Istituto è articolato in 6 piccoli plessi, 3 di scuola primaria e 3 di scuola secondaria. Le 25 docenti coinvolte nel programma-pilota sono tutte donne, con età media di 56,3 anni; 16 di loro possiedono il diploma superiore, 8 il titolo di laurea. L'area prevalente di insegnamento delle docenti coinvolte è quella linguistico-artistico-espressiva (n. 12), seguita dall'area matematico-scientifico-tecnologica (n. 8); 4 docenti sono insegnanti specializzate sul sostegno didattico; 2 docenti hanno indicato 'altro' nel questionario. Rispetto all'anzianità di servizio, 17 docenti dichiarano di avere più di 10 anni, 4 docenti una media 8 anni, 3 docenti una media di 2,5 anni, solo una docente ha meno di un anno di servizio. 5 membri del gruppo di docenti dichiarano, inoltre, di ricoprire ruoli di staff all'interno dell'Istituto scolastico.

Raccolta e analisi dei dati

Riguardo le modalità e gli strumenti di raccolta dei dati si è ricorso a:

- a) un questionario 'ad hoc' con domande chiuse e aperte - *closed-ended* sulle quattro aree relative a 'conoscenze valutative', 'processi di valutazione a scuola', 'strumenti di valutazione a scuola' e *open-ended* su due aree, 'strumenti di valutazione' e 'rilevanza dell'indagine-formazione'. Il questionario è stato somministrato in fase pre- e post-intervento;
- b) l'analisi documentale (Bowen, 2009) degli strumenti di valutazione elaborati dai docenti in fase pre- e post-intervento.

Il presente studio riporta l'analisi quali-quantitativa svolta sulle domande chiuse dell'area del questionario riferita ai 'processi di valutazione a scuola' e agli 'strumenti di valutazione a scuola' e alla domanda aperta relativa agli 'strumenti di valutazione' cui si fa ricorso nella pratica didattica quotidiana.

L'analisi quantitativa dei dati è stata condotta con SPSS (versione 26) attraverso il calcolo della variazione percentuale delle risposte chiuse (cfr. Tab. 1) nonché il calcolo della media, della deviazione standard e della correlazione tra l'età delle docenti partecipanti e:

- la domanda chiusa relativa al 'peso attribuito all'azione del valutare in ambito scolastico';
- la domanda chiusa relativa alla 'rilevanza dell'indagine-formazione'.

L'analisi qualitativa della risposta aperta è avvenuta per mezzo dell'emersione 'aperta', 'assiale' e 'selettiva' delle categorie (Creswell, 2007; Charmaz, 2008) con validazione da parte di due analisti.

Risultati

La seguente tabella (Tab. 1) riporta i valori assoluti e % delle risposte alle tre domande del questionario nonché la variazione % tra la somministrazione pre- e post-.

TAB. 1: DOMANDE CHIUSE DEL QUESTIONARIO. VALORI ASSOLUTI E % DELLE RISPOSTE PRE-POST E VARIAZIONE %

Domande e risposte	Pre	Post	Variazione %
Valutazione a scuola			
D1. Qual è l'oggetto della valutazione?	0	(1) 4,5%	+ 4,5
risultati di apprendimento	(10) 45,5%	(1) 4,5%	%
risultati e processi di apprendimento	(12) 54,5%	(19) 86,4%	-41,0
processi di apprendimento e insegnamento	0	(1) 4,5%	%
altro			%
			+ 4,5
			%
D2. Cosa è uno strumento di valutazione?	0	(1) 4,5%	+ 4,5
legato agli obiettivi di apprendimento	(20) 90,9%	(11) 50%	%
stimolo a una risposta apprenditiva	(2) 9,1%	(9) 40,9%	-40,9
situazione utile alla manifestazione apprenditiva	0	(1) 4,5%	%
altro			%
			+31,8
			%
			+ 4,5
			%
D3. Che importanza da all'azione del valutare?	0	0	0
per nulla	0	0	0
poco	(14) 63,6%	(7) 31,8%	-31,8
abbastanza	(6) 27,3%	(10) 45,5%	%
molto	(2) 9,1%	(5) 22,7%	+18,2
moltissimo			%
			+13,6
			%
Rilevanza dell'indagine-formazione			
D4. Quanto è rilevante l'indagine-formazione?	0	0	0
per nulla	0	(2) 9,1%	+ 9,1
poco	(1) 4,5%	(9) 40,90%	%
abbastanza	(17) 77,3%	(9) 40,90%	+36,4
molto	(4) 18,2%	(2) 9,1%	0%
moltissimo			%
			-36,4
			0%
			-9,10
			%

La Tab. 2 riporta la media e la deviazione standard delle risposte alle domande n. 3 e la correlazione di questo con il dato dell'età delle docenti partecipanti.

TAB. 2: MEDIA, DEVIATION STANDARD E CORRELAZIONE CON 'ETA' DELLE DOMANDE N. 3 E 4.

Argomento delle domande	Pre	Post	Correlazione 'età'
-------------------------	-----	------	--------------------

D3. Importanza del valutare a scuola	3,41 (μ) 0,65 (σ)	3,90 (μ) 0,75 (σ)	-0,24 (ρ) 0,03 (ρ)
D4. Rilevanza dell'indagine-formazione	4,08 (μ) 0,50 (σ)	3,27 (μ) 0,70 (σ)	0,06 (ρ) -0,34 (ρ)

Le Tabb. 3 e 4 mostrano le categorie emerse, con relative occorrenze, dall'analisi realizzata sulle trascrizioni della risposta aperta in fase pre- e post-.

TAB. 3: CATEGORIE EMERGENTI E OCCORRENZE DELLA RISPOSTA APERTA, 'PRE'.

Categorie	Descrizioni	n. occorrenze
Prove di conoscenza (strutturate / semi strutturate)	schede didattiche, schede operative, prove scritte, prove oggettive, interrogazioni orali, colloqui, prove di verifica in itinere, domande orali, griglie di osservazione, esposizione orale o scritta, prove a scelta multipla, prove scritte o interrogazioni orali, verifiche, test, elaborati scritti, verifiche tradizionali, domande a risposta aperta e chiusa, esposizioni individuali o di gruppo, esercitazioni grafiche, verifiche	23
Osservazioni	carta e matita, sistematiche, o. in classe, osservazione diretta, o. in itinere, o. quotidiana,	16
Prove pratiche	prove di realtà, attività in cui trovare strategie di risoluzione (<i>di problemi</i>), compiti di realtà, compiti pratici, esercitazioni pratiche, prove pratiche	7
Altro	giochi, prove funzionali all'accertamento degli obiettivi, diari di bordo, conversazioni, lavori di gruppo*, interventi spontanei e contributi costruttivi degli alunni*	6
	*non specificato	Tot. 52

TAB. 4: CATEGORIE EMERGENTI E OCCORRENZE DELLA RISPOSTA APERTA, 'POST'.

Categorie	Descrizioni	n. occorrenze
Osservazioni	sistematiche in itinere', check list, in itinere, o. 'in campo', 'sistematiche di situazioni di lavoro e gioco', griglie di osservazione	20
Prove di conoscenza (strutturate / semi strutturate)	prove di conoscenza', interrogazioni, griglie per verifiche tradizionali, prove scritte individuali di vario genere, esposizioni orali, verifiche, test, prove strutturate	16
Prove di realtà	Prove di realtà, compiti di realtà	10
Diari	Diario di bordo, quaderno personale, diario	8
Altro	interventi spontanei, tutti	2
	Tot.	56

(1) Che reazione hanno avuto le docenti all'indagine-formazione?

La rilevanza data all'indagine-formazione si è in media attenuata, attestandosi da un picco del 77% sul 'molto' in fase 'pre' a una distribuzione più omogenea del 14,9% sull' 'abbastanza' e 'molto' (cfr. Tab. 1, D4) e da una media 'pre' del 4,08 a una 'post' del 3,27 (cfr. Tab. 2, D4). Si nota anche che mentre in fase 'pre' tale rilevanza è stata debolmente influenzata dell'età delle partecipanti (ρ 0,06), in fase 'post' è stata più influenzata e in modo inversamente proporzionale (ρ -0,34) (cfr. Tab. 2, D4). Si potrebbe affermare, in generale, che le aspettative delle docenti partecipanti, soprattutto più anziane, non hanno corrisposto alla proposta erogata. Tuttavia tale dato, confrontato con quello degli apprendimenti, assume un significato differente (cfr. dopo, Commenti).

(2) Quali apprendimenti - relativi a oggetti e a strategie e strumenti della valutazione - ci sono stati?

In merito agli apprendimenti relativi agli oggetti della valutazione scolastica è possibile notare una variazione netta verso i processi di apprendimento degli studenti e di insegnamento (cfr. Tab. 1, D1, +31,9%) nonché una debole diversificazione di rappresentazioni - cfr. 2 alternative in fase 'pre', 4 alternative in fase 'post' (cfr. Tab. 1, D1) - che ampliano lo spettro, dai risultati degli apprendimenti di studenti e studentesse, ai processi di apprendimento di questi, ai processi di insegnamento dei docenti.

In merito agli apprendimenti relativi alle strategie e agli strumenti della valutazione a scuola, la Tab. 1, D2, dimostra una variazione netta verso un'idea di strumento di valutazione più ampia (+31,8%), situazionale e funzionale alla manifestazione apprenditiva dello studente, che supera il modello implicito di stimolo-risposta (-40,9%), nettamente prevalente in fase 'pre'. Le Tabb. 2 e 3 delle analisi qualitative mettono in evidenza, inoltre, una variazione anche riguardo le tipologie: mentre in fase 'pre' hanno prevalso riferimenti alle prove tradizionali di conoscenza, strutturate e semi strutturate, seguite dalle procedure di osservazione e dai compiti di realtà, in fase 'post' incrementano i riferimenti agli strumenti di osservazione rispetto a quelli delle prove di conoscenza e si è fatto ricorso a costrutti più definiti riguardo le prove di valutazione a base esperienziale.

(3) Quali cambiamenti negli atteggiamenti rispetto alla valutazione a scuola si sono avuti?

Per quanto riguarda gli atteggiamenti nei confronti della valutazione in generale a scuola, la Tab. 1, D3, mostra una variazione positiva verso la piena rilevanza - +18,2 % 'molto', +13,6% 'moltissimo', -31,8% 'abbastanza'. La Tab. 2, D3, mostra tale incremento medio - da 3,41 'pre' a 3,90 'post' e fa notare anche che mentre in fase 'pre' tale rilevanza è stata abbastanza influenzata dell'età delle partecipanti (ρ -0,24), in fase 'post' tale influenzata è stata minima (ρ 0,3) (cfr. Tab. 2, D3).

Discussione

Attraverso il confronto delle due topologie di analisi emerge, in definitiva, un quadro di leggera ambivalenza. Per un verso si è avuta una diversificazione delle conoscenze e si è profilata da parte delle docenti una visione più ampia degli oggetti da valutare (non solo gli esiti di apprendimento degli studenti ma gli stessi processi di insegnamento) e delle strategie per valutare (non solo le prove tradizionali di apprendimento ma anche l'osservazione e le prove basate sull'esperienza reale) a scuola, unite anche al rafforzamento e senza distinzione d'età del progresso atteggiamento riguardo l'importanza del valutare a scuola.

Tale primo rilievo conferma che gli obiettivi di 'conoscenza' e di 'atteggiamenti' posti dall'indagine-formativa sono statati raggiunti pienamente e rafforzerebbe - se confermato dagli esiti dell'analisi documentale ancora in corso sugli strumenti di valutazione elaborati in fase 'pre' e 'post' intervento, sul pronte 'abilità' - l'efficacia del programma-pilota ispirato al modello ETPD (Darling-Hammond et al., 2017; Guskey, 2013; Loucks-Horsley et al, 2010).

Per altro verso, invece, è stata rilevata una generale cautela da parte delle docenti coinvolte, principalmente quelle più anziane rispetto a quelle più giovani, in merito alla rilevanza dell'indagine-formativa svolta.

Quest'ultimo aspetto emergente relativo alla diversa rilevanza data all'esperienza formativa condotta, da parte soprattutto delle insegnanti anziane, se confermato da quanto emergerà nella seconda fase dello studio, potrà essere un indizio da approfondire tramite ulteriore indagine.

Conclusioni

Sul piano del monitoraggio del processo, gli esiti offrono argomenti favorevoli all'implementazione di un'indagine più ampia e uno studio teorico riguardo i limiti delle impostazioni classiche della valutazione dei programmi di formazione 'goal-based' e l'apertura ad approcci 'responsive' (Stake, 2004; Burns et al., 2019). L'indagine condotta sul modello ETPD - che ricorre, va ricordato, a strategie di apprendimento attivo e collaborativo, al *modeling* e al *coaching* esperto, nonché al *feedback* e alla riflessione (cfr. Fig. 1) - ha permesso di intercettare bisogni inespressi dalla committenza (come le conoscenze e le abilità riguardanti le strategie e gli strumenti di valutazione a base esperienziale come le 'prove di realtà' - cfr. Tabb. 2 e 3) e osservare un diverso bisogno di rinegoziare il proprio ruolo di 'valutatrici', da parte soprattutto delle docenti più anziane, all'interno del quadro di trasformativo impresso dalla riforma ordinamentale (cfr. O.M. n. 172 del 4.12.2021), come rilevato da Cowie e colleghi (Cowie et al., 2014).

Bibliografia

- Andrade, H., Heritage, M. (2018). *Using Formative Assessment to Enhance Learning, Achievement, and Academic Self-Regulation*. London: Routledge.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bowen, G.A. (2009), Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), pp. 27-40.

- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), pp. 3-12.
- Burns, D., Brown, M., Mcnamara, G., et al. (2019). *Aiding Culturally Responsive Assessment. A Training Module to enhance Culturally Responsive Assessment in Educational Settings*.
- Charmaz, K. (2008). Grounded Theory as an Emergent Method. In S.N. Hesse-Biber and P. Leavy, (eds.) *The Handbook of Emergent Methods*. New York: Guilford.
- Cowie, B., Cooper, B., Ussher, B. (2014). Developing an identity as a teacher assessor: Three student teacher case studies. *Assessment Matters*, 7, pp. 64-89.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*, Palo Alto, Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>.
- Deluca, C., Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 356-372.
- Deluca, C., Johnson, S. (2017). Developing assessment capable teachers in this age of accountability. *Assessment Educational Principles Policy Practice*. 24, pp. 121–126. doi: 10.1177/0022487113488144.
- Deluca, C., Lapointe-Mcewan, D., Luhanga, U. (2015). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>.
- Goisis, C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*. Milano: Vita e Pensiero.
- Grion, V., Restiglian, E. (2021). Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari: risultati di una ricerca empirica. *RicercAzione*, 13(1), pp. 39-56.
- Guskey, T. (2013). Does it make a difference? Evaluating professional development. In *Leading professional learning: Building capacity through teacher leaders*, module 6. ASCD.
- Kirkpatrick, D.L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training Development Journal*. 33, pp. 78–92.
- La Marca, P. (2006). *Assessment literacy: Building capacity for improving student learning*, Paper presented at the Council of Chief State School Officers (CCSSO) annual conference on large-scale assessment, San Francisco, CA.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *RicercAzione*, 7(1), pp. 27–51.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K.E., Mundry, S., Love, N, Hewson, P.W. (2010). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. Thousand Oaks, CA, Corwin.
- Münster, W., Schneider, C., Bodensohn, R. (2017). Student teachers' appraisal of the importance of assessment in teacher education and self-reports on the development of assessment competence. *Assessment Educational Principles Policy Practice*. 24, pp. 127–146.
- O'leary, M. (2008). Towards an agenda for professional development in assessment. *Journal of In-Service Education*, 34(1), pp. 109-114.
- OECD (2013). *Student assessment: Putting the learner at the centre*, in *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris.

- Pastore, S. (2020). *Saper (ben) valutare. Repertori, modelli e istanze formative per l'assessment literacy degli insegnanti*. Milano, Mondadori.
- Perla, L. (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia, Morcelliana.
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), pp. 309-327.
- Stake, R.E. (2004). *Standad-Based & Responsive Evaluation*. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage Publications.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stiggins, R. J. (1993). Teacher training in assessment: Overcoming the neglect. In S. L. Wise (Ed.), *Teacher training in measurement and assessment skills* (pp. 27-40), Lincoln, Buros Institute of Mental Measurements.
- Viganò, R. (2016). Educational research between practices and institutional policies. *Italian Journal of Educational Research*, 16, pp. 71–84.
- Xu, Y., Brown, G. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, pp. 149-162.
- Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Application. Design and Methods* (6. ed.). Sage Publishing Inc.