

IX.

La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento*

Assessment as a problem. Primary school and the challenge of change

Andrea Pintus – *Università di Parma*

Lucia Scipione – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Chiara Bertolini – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Agnese Vezzani – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Abstract

Il presente contributo approfondisce gli esiti di una Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) in risposta alle richieste delle scuole del territorio di Reggio Emilia a seguito dell'OM 172/2020 (Agrusti, 2021), che richiama fortemente alla funzione formativa della valutazione (Benvenuto, 2021). In ottica mixed-method (Trincherò, Robasto, 2019) si propongono alcune analisi sui dati quantitativi e qualitativi raccolti durante il percorso, al fine di esplorare le modificazioni nelle rappresentazioni e negli atteggiamenti degli insegnanti coinvolti. Se la rilevazione iniziale fornisce un quadro generale e dettagliato del punto di vista dei docenti sulla valutazione (OECD, 2014), la rilevazione finale arricchisce la raccolta di documentazione avviata in sede di formazione attraverso diari di bordo e questionari. L'analisi qualitativa delle risposte aperte restituisce e conferma un miglioramento in conoscenza e accordo sul nuovo modello di valutazione. Tale dato mostra un cambiamento di consapevolezza rispetto alle scelte alla base della progettazione, non tanto come incremento quantitativo della padronanza, ma nell'articolazione degli oggetti di interesse.

* Benché il presente lavoro risulti connotato da un costante confronto a livello contenutistico e metodologico, si attribuisce ad Andrea Pintus il paragrafo 1 e il paragrafo 4.2, il paragrafo 2 a Chiara Bertolini, il paragrafo 3 e le conclusioni ad Agnese Vezzani, il paragrafo 4 e 4.3 a Lucia Scipione.

This contribution explores the results of a Teacher Professional Development Research (Asquini, 2018) to deal with the requests of the schools in the Reggio Emilia area (Italy) following the OM 172/2020 (Agrusti, 2021), that recommends that assessments in primary school respond to a formative function (Benvenuto, 2021). From a mixed-method perspective (Trincherò, Robasto, 2019), some analyses are proposed on the quantitative and qualitative data collected during the course, in order to explore the changes in the involved teachers' representations and attitudes. The initial survey provides a general and detailed picture of the teachers' point of view on assessment (OECD, 2014) and the final survey enriches the collection of documentation with participants' notes and questionnaires. The qualitative analysis of the open answers confirms an improvement in knowledge and agreement on the new evaluation model. This data shows a change in awareness with respect to the choices underlying the design, not as a quantitative increase in mastery, but in the articulation of the objects of interest.

Parole chiave: Scuola primaria; Valutazione; Formazione insegnanti; Ricerca-Formazione

Keywords: Primary School; Assessment; Teacher Training; Teacher Professional Development Research

1. Introduzione

Quello della valutazione scolastica è da sempre un tema complesso (Benvenuto, 2003; Vertecchi, 2003). Affrontarlo, anche per gli addetti ai lavori, ed in particolare per gli insegnanti, non è semplice, anche a causa della “giungla terminologica” (Popham, 1975) che lo contraddistingue, ovvero per i significati diversi e discordanti attribuiti – spesso – agli stessi termini e per un uso non sempre comprensibile dei sinonimi adoperati (Giovanni, 1994, p. 48). Questa confusione terminologica può aiutare a spiegare il disorientamento che si riscontra comunemente nel singolo docente chiamato a prendere delle decisioni pratiche riguardanti la valutazione (funzioni, tempi, luoghi, modalità, strumenti, ecc.) (Vannini, 2011). Alcuni degli assunti più comuni di ambito docimologico rappresentano, così, dei nodi critici su cui si sviluppano i maggiori fraintendimenti e su cui si esplicitano, di conseguenza, anche i maggiori bisogni di formazione nel contesto scolastico.

Se in un'organizzazione complessa come la Scuola un certo grado di

eterogeneità di posizioni è sempre presente e finanche auspicata, tuttavia, la condizione basilare perché tale eterogeneità da arricchente non diventi confusiva, è quella della costruzione di un vocabolario comune, ovvero della condivisione dei significati delle singole pratiche. Ciò è sempre vero, ma lo è soprattutto in momenti di forte cambiamento, come questo, dopo due anni di COVID-19, in cui le consuetudini ed i significati associati alle ordinarie pratiche didattiche sono state messe in forte crisi dall'urgenza di identificare soluzioni pratiche in tempi rapidi a problemi nuovi e bisogni emergenti (Lucisano et al., 2021).

È in questo contesto di ripensamento delle pratiche didattiche della scuola che il 4 dicembre 2020, il Ministro dell'istruzione ha licenziato l'Ordinanza 172, con la quale è stata modificata la disciplina della formulazione della valutazione periodica e finale degli apprendimenti degli alunni della scuola primaria. In particolare, l'Ordinanza ha prescritto, con decorso immediato, il superamento del voto espresso in decimi, introducendo, al loro posto, dei giudizi descrittivi per ciascuna delle discipline previste dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum, Educazione civica compresa.

Nel presente contributo presentiamo strumenti ed esiti di un percorso di Ricerca-Formazione (R-F), ideato e realizzato da un'unità operativa di 10 formatori¹ in risposta a numerose richieste pervenute dalle scuole del territorio in cerca di strumenti funzionali per poter meglio comprendere e applicare le novità normative portate con l'Ordinanza 172/2020. All'impianto della R-F e all'organizzazione della proposta didattica è seguita una dettagliata presentazione dello strumento di ricerca, un questionario semi-strutturato ideato da un lato per individuare abitudini sulla valutazione dei docenti coinvolti, dall'altro per considerare la percezione di auto-efficacia in relazione a modalità valutative, rilevando opinioni in merito alle nuove Linee Guida.

2. Impianto della Ricerca-Formazione

Per accogliere le numerose richieste di formazione pervenute dalle scuole del territorio, a fronte di una percezione di mancanza di preparazione rispetto alle novità normative portate con l'Ordinanza 172/2020, abbiamo progettato e proposto un percorso che potesse essere in grado di supportare

1 Chiara Bertolini, Pierina Giovanna Bertoglio, Barbara Bocchi, Laura Landi, Lorenza Montanari, Emanuela Maria Grazia Provenzani, Silvia Razzoli, Lucia Scipione, Agnese Vezzani, Andrea Zini, Università di Modena e Reggio Emilia; Andrea Pintus, Università di Parma.

processi di innovazione nella didattica, oltre a fornire una preparazione sui contenuti necessari. Si è così optato per un dispositivo formativo secondo il modello della Ricerca-Formazione, come elaborato dal centro di ricerca CRESPI (Asquini, 2018) (R-F). L'approccio R-F, come occasione di "formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e della riflessività dell'insegnante" (Asquini 2018, p. 9), è stato ritenuto funzionale oltre che per la promozione della conoscenza dei contenuti dell'Ordinanza e delle Linee Guida ad esse allegate, anche per il sostegno ad una professionalità riflessiva a partire da una sfida al cambiamento nella pratica didattica.

L'organizzazione della proposta formativa (par. 3), ridefinita in itinere anche per mezzo degli strumenti di formazione e ricerca utilizzati, ha previsto due diversi formati, ovvero un incontro in plenaria iniziale e un ciclo di laboratori (Bertolini, Pintus, 2022). Si è fatto ricorso a diversi strumenti:

- un focus group iniziale per la rilevazione delle pratiche valutative degli IC coinvolti e dei bisogni formativi, durante il quale i docenti hanno risposto a un questionario con domande aperte e chiuse. Nel focus group sono state discusse, inoltre, le risposte agli item di maggior complessità;
- un diario di bordo, condiviso al termine di ogni laboratorio in forma anonima con i ricercatori, inteso come strumento riflessivo per i docenti e strumento per orientare in itinere la proposta formativa, composto da tre domande aperte (potenzialità/applicabilità nella pratica didattica dello specifico tema trattato; difficoltà/ostacoli nella pratica dello specifico tema trattato; eventuali riflessioni ulteriori);
- esercitazioni, condotte in piccolo gruppo ed individualmente, guidate da strumenti di riflessione nella fase laboratoriale; tali esercitazioni sono state nel contempo occasioni di confronto e strumenti di ricerca atti ad indagare punti di forza e criticità dei docenti in formazione nei rispettivi temi esplorati;
- un questionario semi-strutturato per rilevare in entrata e in uscita abitudini di valutazione, percezione di auto-efficacia, condivisione e chiarezza sulle nuove Linee Guida; nella rilevazione finale sono state inserite, inoltre, due domande aperte per indagare l'esito della formazione in termini di guadagni apprenditivi e criticità.

Sul piano metodologico, al fine di ottenere una prima valutazione dell'impatto della formazione e per orientarci verso una ri-progettazione funzionale del percorso, è stato scelto un approccio Mixed-Methods (Trincherò, Robasto, 2019).

In questa sede presentiamo l'analisi quantitativa e una complementare e parallela analisi qualitativa dei dati raccolti con lo strumento del questionario.

3. Organizzazione della proposta formativa

L'obiettivo di tutti (Istituti Comprensivi e Università) era accompagnare i docenti ad una progressiva consapevolezza e comprensione significativa delle nuove Linee Guida, piuttosto che ad una mera applicazione. Il carattere riflessivo della Ricerca-Formazione ha suggerito, quindi, un'organizzazione che intercettasse sia i possibili ancoraggi necessari per approfondire i temi connessi alla valutazione come ripensata nelle Linee Guida, sia le esigenze di contestualizzazione pratica portate dai docenti. Per queste ragioni, nonostante l'alto numero dei partecipanti, si è scelto di proporre attività prevalentemente centrate sul lavoro a piccolo gruppo.

3.1 *Destinatari*

Il corso è stato rivolto a 13 Istituti Comprensivi parte di uno stesso Ambito territoriale emiliano², i quali hanno individuato i docenti interessati. I 107 insegnanti, che hanno aderito alla proposta volontariamente, sono stati divisi in gruppi per approfondire la valutazione nel concreto delle specificità disciplinari: Italiano; Inglese; Matematica Scienze, Storia e Geografia. I 5 gruppi erano composti da un numero simile di partecipanti, circa 25 per gruppo.

3.2 *Tempi*

La formazione si è svolta prevalentemente tra la metà di aprile e la fine di maggio 2021, con un rilancio conclusivo proposto nel settembre 2021, per connettere meglio alla progettazione annuale le riflessioni condivise nella primavera. Gli incontri si sono tenuti attraverso un collegamento telematico sulla piattaforma Meet. Tale proposta si è necessaria per le misure di contenimento della pandemia in corso, ma è stata anche una soluzione funzionale per consentire agli insegnanti degli Istituti Comprensivi, distribuiti su un territorio vasto più di 500 Km², di partecipare senza problemi di spostamento dal proprio domicilio. Ogni singolo incontro, come da richiesta dell'Istituto Capofila, non ha superato l'ora e mezzo di collegamento, per evitare di sovraccaricare l'attenzione dei partecipanti.

2 Bagnolo, Cadelbosco Sopra, Campagnola, Correggio 1 e 2, Convitto, Fabbriano, Gualtieri, Poviglio, Luzzara, Reggio Emilia, S. Martino in Rio, Novellara

3.3 *Struttura della ricerca*

Il primo passo per entrare a contatto con le scuole è stata l'organizzazione di un focus group tra i referenti della valutazione dei diversi Istituti, per avere un primo monitoraggio delle diverse esperienze messe in campo autonomamente. È stato chiesto ai referenti di compilare un modulo di Google e, a partire dalle risposte date, ogni referente ha commentato e precisato oralmente la sua risposta, consentendo un primo confronto tra i referenti. È emersa una considerevole varietà di pratiche e la necessità di occasioni di confronto anche per i referenti della valutazione di uno stesso Ambito.

È stato successivamente proposto un questionario rivolto a tutti i docenti dell'istituto, per cogliere le rappresentazioni e le pratiche individuali dei docenti. In seguito, sono stati organizzati 7 incontri, di cui il primo di tipo seminariale e i successivi 6 a gruppi. Nell'incontro seminariale sono stati ripresi i principi cardine della legge, letti attraverso la discussione di esempi concreti presi dalle pratiche valutative più comuni, e si sono presentati i temi attorno ai quali si sono snodati gli incontri a gruppo.

Il primo degli incontri a gruppo si è poi focalizzato sugli obiettivi della valutazione, per comprendere come individuarli affinché siano da guida nella progettazione e nel documento di valutazione. L'attenzione si è focalizzata sulle scelte linguistiche più opportune e sulla individuazione degli indicatori più importanti, in connessione con le Indicazioni Nazionali.

Nel secondo incontro a gruppo il tema chiave è stata la progettazione didattica, pensata per fare emergere e raccogliere le evidenze, affinché l'apprendimento sia apprezzabile nelle sue dimensioni, così come esplicitate nelle Linee Guida.

Un terzo incontro si è focalizzato sulle pratiche di osservazione e di documentazione, con l'intento di offrire il monitoraggio del processo di apprendimento nel tempo.

Infine, un quarto incontro è servito per prendere in esame la comunicazione ai bambini e alle famiglie degli esiti e processi dell'apprendimento, prendendo anche come spunto di discussione gli errori più comuni.

L'équipe di ricerca che ha coordinato il percorso ha condiviso le linee guida di conduzione di ogni gruppo, affinché il taglio fosse operativo e, per quanto riguarda il primo approfondimento relativo agli obiettivi, ha proposto agli insegnanti un'esercitazione mirata a desumere gli obiettivi, da inserire nel documento di valutazione, dai traguardi attesi come enunciati nelle Indicazioni Nazionali. Tali obiettivi sono stati operazionalizzati per alcuni nuclei tematici, riservando particolare cura all'identificazione del verbo che richiama direttamente alla manifestazione dell'apprendimento attesa dallo studente.

4. La costruzione dello strumento di ricerca

Lo strumento, un questionario semi-strutturato, è stato costruito con la finalità di indagare le abitudini sulla valutazione, la percezione di auto-efficacia in relazione a modalità valutative e le opinioni sulla nuova modalità di valutazione, indagando il grado di competenza nel formulare obiettivi e la chiarezza nel descrivere gli apprendimenti come esito atteso dalla formazione. La somministrazione dei questionari in entrata e in uscita è avvenuta mediante l'utilizzo dell'applicazione Moduli di Google. Il questionario in entrata è stato somministrato nel mese di aprile 2021 mentre il questionario in uscita è stato condiviso nei rispettivi gruppi di lavoro al termine del quarto incontro di formazione, nel mese di maggio 2021. Oltre ad una rilevazione anagrafica relativa a genere, età, titolo di studio ed esperienza professionale, lo strumento di indagine ha previsto una sezione di domande a risposta chiusa, strutturate a partire dalla selezione e adattamento di item e scale per rilevare abitudini di valutazione, percezione di auto-efficacia e condivisione della nuova modalità di valutazione. Inoltre, il questionario ha incluso una sezione di domande aperte finalizzata, nello strumento in uscita, a raccogliere i punti di forza del percorso di formazione e i suggerimenti per una sua più efficace riprogettazione. Uno spazio finale libero e aperto è stata l'opportunità per i docenti di condividere eventuali commenti a margine o riflessioni ulteriori.

Per rilevare le abitudini di valutazione sono stati adattati e ampliati gli item del questionario TALIS 2013 sui Metodi di valutazione (tavola I.6.11, p. 88), ottenendo così 12 item³ misurati su scala Likert a 4 punti (1 = mai, 2 = qualche volta, 3 = spesso, 4 = sempre) al fine di indagare con quale frequenza i docenti impiegano i diversi metodi di valutazione degli apprendimenti degli studenti (i.e., *Faccio uso di sistemi di valutazione da me elaborati; Faccio uso si prove scritte*). È stata visionata anche la scala delle convinzioni degli insegnanti relative agli approcci costruttivisti e tradizionali all'insegnamento e all'apprendimento di Woolley, Benjamin, & Woolley (2004), la quale presenta, tra i temi trattati, cinque specifici item sul

- 3 Item da noi individuati: Faccio uso di: sistemi di valutazione da me elaborati; prove comuni (di plesso/istituto/interclasse); prove orali individuali; prove scritte; rubrica valutative; prove personalizzate per livello di apprendimento; feedback per la restituzione sul lavoro/sul percorso degli studenti; strumenti per l'autovalutazione (che fornisco ai miei studenti; osservazioni degli studenti mentre lavorano su compiti specifici; raccolta di altri dati, oltre ai risultati delle prove; coinvolgimento degli studenti nell'analisi dell'errore; oltre ai momenti istituzionali richiesti (es. scrutini), condivido con i colleghi gli esiti delle mie valutazioni.

tema della valutazione che sono apparsi in linea con l'indagine delle abitudini di valutazione (i.e. *Baso i voti degli studenti principalmente su compiti, quiz e test*).

Per la rilevazione della percezione di efficacia dei docenti relativamente alle modalità valutative è stata utilizzata una selezione di item appartenenti alla scala di auto-efficacia TSES (Teachers' Sense of Efficacy Scale). La scala TSES indaga la percezione di auto-efficacia dei docenti individuando tre dimensioni, equivalenti a tre sub-scale, cioè quelle della *Gestione della classe* (Classroom Management), del *Coinvolgimento degli allievi* (Student Engagement) e quella delle *Strategie didattiche* (Instructional Strategies) (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Al fine di indagare aspetti strettamente inerenti alla dimensione valutativa, abbiamo selezionato esclusivamente gli item appartenenti alla sub-scala delle strategie didattiche, ovvero gli 8 item della sub-scala come da versione integrale da 24 item (traduzione ed adattamento di Cardarello et al., 2017)⁴. La scelta di selezionare questi item è stata motivata dal focus dell'indagine: sono presenti riferimenti espliciti rispetto a quanto il docente si percepisce efficace nell'utilizzare molteplici strategie di valutazione, ma anche nel valutare il grado di comprensione di quanto insegnato, e riferimenti alle percezioni di efficacia sull'utilizzo di strategie didattiche differenti e di strumenti alternativi, come spiegazioni o domande, in risposta alla rilevazione degli apprendimenti degli studenti. Per gli 8 item selezionati, le domande "in che misura si sente in grado di ..." sono state poste su una scala Likert a 10 punti (1 = per niente; 10 = tantissimo).

In entrambi i questionari, in entrata e in uscita, è stato chiesto ai docenti di dichiarare su scala Likert a 10 punti (1 = per niente; 10 = tantissimo) quanto risultasse chiara la nuova modalità di valutazione e quanto sentissero di condividerla, e di esprimere nuovamente la percezione di auto-efficacia relativamente agli item selezionati della "scala dell'Ohio".

Nella costruzione del questionario in uscita sono stati presi in considerazione aspetti da indagare in considerazione della partecipazione al percorso formativo. In tal senso è stato chiesto ai docenti corsisti di condividere il quale misura il percorso di formazione a cui avevano preso parte fosse stato chiaro per quanto riguarda i contenuti affrontati, difficile da seguire e utile professionalmente, utilizzando la medesima scala Likert a 10 punti (1 = per niente; 10 = tantissimo). Per fare un affondo sull'efficacia della formazione in relazione a quelli che sono stati considerati i punti focali delle nuove Linee Guida, che avevano pertanto guidato e caratteriz-

4 In Talis (2013), short form 12 item e scala Likert a 4 punti.

zato il percorso, è stato chiesto ai docenti di condividere la percezione di efficacia nel formulare obiettivi e la percezione di chiarezza sulle modalità di descrivere gli apprendimenti tenendo conto delle sue dimensioni, due variabili che hanno contribuito a rilevare gli esiti attesi dalla formazione.

4.1 *Analisi quantitativa*

L'analisi dei dati relativi alle abitudini di valutazione ha messo in luce come tra l'inizio e la fine del percorso realizzato siano cresciuti in modo statisticamente significativo i valori riportati dagli insegnanti⁵ sia della chiarezza - da 6,45 a 7,12 ($F(1, 209) = 6,47, p < 0,05$) - che dell'accordo - da 6,59 a 7,30 ($F(1, 210) = 4,95, p < 0,05$) - rispetto la nuova modalità di valutazione (Fig. 1).

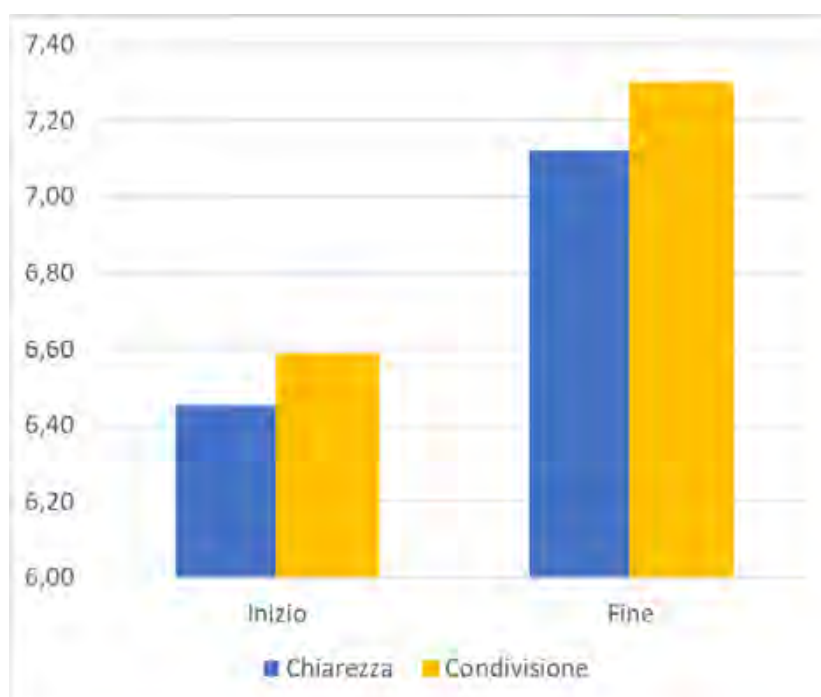


Fig. 1. Chiarezza e accordo rispetto la nuova modalità di valutazione ad inizio e a fine percorso

- 5 Età media dei docenti di 34 anni. Più della metà in possesso del diploma di istruzione superiore (55%), circa un terzo dichiara di possedere un diploma di laurea triennale (36%), una piccola percentuale in possesso del titolo di Laurea Magistrale (5,8). Come esperienza professionale la maggior parte dei partecipanti ha dichiarato di ricoprire un incarico di ruolo su posto curricolare.

Nel periodo preso in esame (inizio-fine percorso formativo), non emergono, invece, delle differenze statisticamente significative per quanto riguarda la percezione di autoefficacia degli insegnanti. Ciò che, tuttavia, risulta modificarsi nel corso del tempo è la struttura fattoriale degli item che compongono la scala utilizzata. In particolare, in modo coerente con quanto previsto dal modello sotteso alla TSES sviluppata da Tschannen-Moran e Hoy (2001), ad inizio percorso gli 8 item selezionati saturano tutti in un unico fattore, ovvero quello che rimanda alla dimensione delle strategie didattiche - *Instructional Strategies* (61% della varianza spiegata). A fine percorso, invece, come già rilevato in precedenti studi (Cardarello et al. 2017; Pintus et al. 2021) dall'analisi emergono due fattori distinti che spiegano complessivamente il 68% della varianza dei dati, il primo in cui saturano gli item che rimandano alle pratiche didattiche più consuete e tradizionali, centrate sul docente (*Teacher centered*), il secondo in cui saturano gli item che evocano una didattica indirizzata alla personalizzazione, centrata sull'apprendimento e sullo studente (*Learner centered*).

Il cambiamento che si registra, quindi, nel breve periodo trascorso, non è tanto sul piano quantitativo, ovvero di una maggiore padronanza didattica percepita in modo generico e complessivo, quanto sul piano qualitativo, ovvero di una differente sensibilità didattica dei docenti coinvolti, i quali sembrano differenziare meglio le diverse sotto-componenti delle scelte didattiche possibili.

Rispetto all'inizio del percorso, al suo termine si intensifica la correlazione tra la percezione di autoefficacia ed il grado di chiarezza ($r =$ da 0,381 a 0,494; $p < 0,01$) e di condivisione ($r =$ da 0,228 a 0,406; $p < 0,01$) rispetto l'O.M. 172. Ad essere, però, maggiormente correlate tra loro risultano essere, a fine percorso, la componente dell'autoefficacia riferita alle scelte didattiche centrate sull'apprendente e la chiarezza sulla nuova modalità valutativa ($r = 0,467$; $p < 0,01$).

4.2 *Analisi qualitativa*

A supporto e integrazione di quella quantitativa, restituiremo con questa analisi alcuni elementi emergenti dalle risposte aperte del questionario, in risposta all'esigenza di arricchire il quadro emerso e individuare, in linea con gli obiettivi del dispositivo formativo, criticità e punti di forza dell'esperienza. Le domande della sezione aperta hanno chiesto di indicare "un punto di forza del percorso formativo"; "Eventuali suggerimenti per la riprogettazione del percorso; altri "Commenti o riflessioni ulteriori". Per farlo è stata condotta un'analisi del contenuto di tipo "carta e matita" con un metodo di tipo induttivo. Ad una prima lettura individuale e parallela delle

risposte da parte di due ricercatori universitari è seguita una codifica testuale per elementi ricorrenti, riorganizzati a posteriori dai ricercatori (Trinchero, Robasto, 2019) a seguito di successivi momenti di condivisione dei contenuti emersi con il gruppo di lavoro allargato per la messa a fuoco dei nuclei tematici.

Rispetto alla didattica, i docenti che rispondono alle domande aperte condividono di aver riscontrato una applicabilità e utilità degli strumenti proposti nel proprio contesto scolastico, a riprova dell'effettiva ricaduta dell'esperienza formativa nella pratica. È stata riconosciuta l'attivazione di una dimensione riflessiva, che ha permesso di avere «contezza del processo» di valutazione e di rimodulare l'utilizzo di parole e verbi «per avere chiaro ciò che dovrà andare a valutare», acquisendo un lessico specifico, funzionale alla comprensione delle Linee Guida. In merito a queste, si condivide una maggiore chiarezza sui contenuti e sui “tanti dubbi”, con miglioramento percepito nella declinazione degli obiettivi.

Per quanto riguarda il formato didattico, la collaborazione e il confronto tra colleghi, anche appartenenti a istituti scolastici differenti, è stato fortemente sottolineato dai docenti come punto di forza, ribadito anche nello spazio libero del questionario.

Dalla domanda sui suggerimenti per una riprogettazione funzionale del percorso emergono criticità di alcuni elementi del formato proposto e alcune difficoltà percepite dai docenti in termini di ricadute nella pratica. Spicca la variabile tempo, una criticità confermata anche nella domanda libera, per la durata non sufficiente del percorso e dei singoli laboratori, ma anche riferita al momento “sbagliato” dell'anno. I docenti dichiarano inoltre, a fronte dei vantaggi apprenditivi dichiarati sopra, di avvertire il bisogno di una formazione laboratoriale più consistente, con un maggior approfondimento di ciascun tema affrontato e una più ricca proposta di strumenti valutativi, di rubric, di esempi di giudizi descrittivi. Per alcuni docenti l'arricchimento è stato parziale e non ha in alcuni casi sciolto le criticità della nuova valutazione.

5. Conclusioni

La sfida al cambiamento è stata accolta, dai ricercatori e dai docenti, intraprendendo un percorso che può essere solo preliminare ad un ripensamento della didattica a partire da un nuovo modo di pensare la valutazione. I docenti riferiscono di aver colto, grazie al percorso di R- F, un miglioramento in chiarezza e accordo sulla nuova valutazione, anche in termini di una maggiore comprensione del linguaggio che porta con sé. A questo può aver contribuito il formato laboratoriale, con lavori strutturati a piccoli

gruppi, non tanto per la tipologia di attività proposte quanto per la possibilità di aver avuto un confronto produttivo con colleghi e ricercatori. Oltre alla dimensione collaborativa emerge anche l'attivazione di quella riflessiva, una delle finalità del dispositivo di R-F. Il cambiamento di consapevolezza rispetto ai piani di centratura dell'agire didattico non è stato tanto in termini di incremento quantitativo della padronanza, quanto di articolazione degli oggetti di interesse. In prospettiva, accogliendo le criticità e i bisogni formativi, il dispositivo può essere ripensato con tempi più appropriati e con una maggiore attenzione agli strumenti, nella direzione di una formazione che sappia supportare i docenti nella differenziazione critica e consapevole di scelte didattiche possibili.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti G. (2021). Per un ritorno agli obiettivi. Come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo*, 1, 5-20.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienza e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In Nigris, E., & Agrusti, G. (eds.), *La valutazione per l'apprendimento nella scuola primaria* (pp. 7-18). Pearson Italia: Milano-Torino.
- Bertolini, C., & Pintus, A. (2022). The Ministerial Decree 172/2020 and evaluation in primary school: a research-training path. *Pedagogia oggi*, 20(1), 93-100.
- Cardarello, R., Bertolini, C., Antonietti, M., Pintus, A. & Scipione, L. (2017). Dimensioni soggettive della qualità: self-Efficacy e giudizi di rilevanza per insegnanti in servizio della scuola secondaria. In P. Magnoler, A. Notti & Perla, L. (Eds), *Ricerche sulla formazione degli insegnanti* (pp. 129-147). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25.
- OECD (2019). TALIS 2018 Results. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pintus, A., & Bertolini, C. (2022). Osservare per valutare: la scuola primaria e la sfida del cambiamento. *LLL*, 40(18), 112 - 123.
- Pintus, A., Bertolini, C., Scipione, L., Antonietti, M. (2021). Validity and reliability of the Italian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *International Journal of Educational Management*, 35, 6, 1166-1175.
- Popham, W.J. (1975). *Educational Evaluation*. New Jersey: Prentice-Hall Englewood Cliffs.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.

- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Woolley, S. L., Benjamin, W. J. J., & Woolley, A. W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and psychological measurement*, 64(2), 319-331.
- Vannini, I (2011). Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa. Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura della valutazione all'interno delle scuole. In Capperucci D. (ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione* (pp. 40-62). Milano: Franco Angeli.