

## *Assessment literacy e formazione continua: le poste valutative del personale docente*

## *Assessment literacy and lifelong learning: the evaluative postures of teaching staff*

Marco Rondonotti

Associate Professor of Experimental Pedagogy, Department of Humanities and Social Sciences (DiSUS), eCampus University, marco.rondonotti@uniecampus.it

Federica Emanuel

Assistant Professor of Experimental Pedagogy, Department of Humanities and Social Sciences (DiSUS), eCampus University, federica.emmanuel@uniecampus.it

OPEN  ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Rondonotti M., Emanuel F. (2025). Assessment literacy and lifelong learning: the evaluative postures of teaching staff. *Pedagogia oggi*, 23(2), 226-233. <https://doi.org/10.7346/PO-022025-27>

**Copyright:** © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561  
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-27>

### ABSTRACT

Assessment plays a central role in teaching professionalism, evolving from models focused on measuring results (assessment of learning) to formative (assessment for learning) and reflective (assessment as learning) models. This study explores the assessment postures of 12,384 Italian teachers, considering their conceptions of assessment, feedback practices and specific training. Cluster analyses identified four profiles for each area, showing a significant relationship between conceptions and feedback practices. The distribution of profiles varies according to school level, age and length of service, with a greater tendency towards assessment as learning in pre-school and primary school and among more experienced teachers. Certification approaches favor summative tools, while formative and reflective approaches adopt participatory and metacognitive practices. The results highlight the urgent need for integrated training courses that enable the development of technical skills and pedagogical awareness, promoting student-centred assessments oriented towards self-regulation and the shared construction of meaning.

La valutazione riveste un ruolo centrale nella professionalità docente, evolvendo dai modelli centrati sulla misurazione dei risultati (*assessment of learning*) a quelli formativi (*assessment for learning*) e riflessivi (*assessment as learning*). Questo studio esplora le poste valutative di 12.384 docenti italiani, considerando concezioni della valutazione, pratiche di feedback e formazione specifica. Le *cluster analyses* hanno identificato quattro profili per ciascun ambito, mostrando una relazione significativa tra concezioni e pratiche di feedback. La distribuzione dei profili varia in base a grado scolastico, età e anzianità di servizio, con maggiore orientamento all'*assessment as learning* nella scuola dell'Infanzia e Primaria e tra docenti più esperti. Gli approcci certificativi privilegiano strumenti sommativi, mentre quelli formativi e riflessivi adottano pratiche partecipative e metacognitive. I risultati sottolineano l'urgenza di percorsi formativi integrati, capaci di sviluppare competenze tecniche e consapevolezza pedagogica, promuovendo valutazioni centrate sullo studente e orientate all'autoregolazione e alla costruzione condivisa del significato.

**Keywords:** assessment, assessment literacy, posture, teaching staff, lifelong learning

**Parole chiave:** valutazione, assessment literacy, postura, personale docente, formazione continua

Received: September 29, 2025

Accepted: November 3, 2025

Published: December 30, 2025

### Credit author statement

Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto degli autori. In particolare, Marco Rondonotti ha curato la raccolta dei dati e redatto l'Introduzione e i paragrafi 1 e 2.3; Federica Emanuel ha redatto i paragrafi 2.1, 2.2 e 3.

### Corresponding Author:

Federica Emanuel, federica.emmanuel@uniecampus.it

## Introduzione

Il tema della valutazione costituisce da tempo un nodo cruciale della ricerca pedagogica, non soltanto per le implicazioni didattiche (van den Berg, 2002; Yan *et alii*, 2021) e l'impatto sull'apprendimento degli studenti (De Vries *et alii*, 2022), ma anche per il suo legame con la professionalità docente e i processi di formazione continua. Negli ultimi decenni si è assistito a una trasformazione dei paradigmi valutativi (Zeng *et alii*, 2018; Schellekens *et alii*, 2021): dall'*assessment of learning* (AoL), volto principalmente alla certificazione e alla misurazione degli esiti (Harlen, 2007; Black, Wiliam, 2009), si è passati a prospettive orientate alla dimensione formativa (*assessment for learning*, Afl), che valorizza il ruolo attivo di docenti e studenti e individua la pratica del feedback come leva di miglioramento (Hattie, Timperley, 2007; Van Orman, Gotch, Carbonneau, 2025), fino all'*assessment as learning* (AaL), che assume una valenza metacognitiva e riflessiva, promuovendo l'autoregolazione e la responsabilizzazione degli studenti nei propri percorsi di apprendimento (Earl, 2012; Yan, Yang, 2021). Questo mutamento di paradigma ha portato a una riformulazione epistemologica del concetto di valutazione che diventa capace di incidere sulle pratiche didattiche orientando verso la personalizzazione dell'esperienza di apprendimento di ogni studente (Trinchero, 2023).

In questo contesto, l'attenzione si concentra sull'*assessment literacy*, considerata competenza chiave della professionalità docente (Xu, Brown, 2016; Pastore, 2023; Konadu, 2025; Pastore *et alii*, 2025). Essa non si limita alla padronanza tecnica degli strumenti valutativi, ma comprende la capacità di leggere in chiave pedagogica, etica e culturale le scelte valutative, rendendo il docente consapevole delle posture che adotta nel rapporto con gli studenti e con gli apprendimenti (Galliani, 2015). La revisione sistematica di Pastore (2023) evidenzia infatti come la letteratura internazionale abbia progressivamente superato un approccio riduttivo e meramente tecnico della *assessment literacy*, centrata esclusivamente su competenze operative (progettazione di prove, correzione, interpretazione e comunicazione dei risultati), per approdare a una prospettiva più articolata. Quest'ultima integra infatti dimensioni cognitive, pratiche, socio-culturali ed etiche, configurando l'*assessment literacy* non come un insieme statico di abilità, ma come un processo dinamico, situato e legato alle identità professionali dei docenti, alle loro credenze e ai contesti educativi in cui operano.

La formazione continua dei docenti, sia iniziale sia in servizio, riveste un ruolo essenziale nel promuovere lo sviluppo delle potenzialità professionali e umane del personale docente (Ellerani, 2016); rappresenta inoltre un fattore cruciale da ripensare per colmare il persistente divario tra teoria e pratica e il limitato accesso a percorsi specifici sull'*assessment* (Benvenuto, 2023; Tammaro, Gragnaniello, 2024; Gragnaniello, 2025). Le concezioni tradizionali della valutazione, ancora largamente diffuse, appaiono legate alla presenza di percorsi formativi che hanno storicamente trascurato la dimensione valutativa (Brown, Barnes, Finefster-Rosenbluh, 2024). La formazione continua dovrebbe essere orientata a sostenere un cambio di paradigma (Torrance, Forde, 2017; Adie, Stobart, Cumming, 2020), favorendo il passaggio da una valutazione centrata sulla misurazione del risultato a una prospettiva formativa, incentrata sullo studente e sui processi di apprendimento (Rasooli, DeLuca, Cheng, 2023).

## 1. Metodologia

Lo studio si propone di indagare le pratiche valutative dei docenti e di comprendere quali posture valutative ne orientano le scelte e le decisioni. Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è il questionario sviluppato da Ferrari e Messina (2021) finalizzato a rilevare le pratiche di *assessment* dei docenti. Il questionario si compone di una prima parte anagrafica e di una serie di batterie di domande volte a rilevare: le pratiche valutative, nei termini di concezioni legate alla valutazione, gli strumenti di valutazione e le forme di feedback utilizzati, la partecipazione ad attività di aggiornamento professionale specifiche sulla valutazione.

L'analisi dei dati è stata condotta con il software IBM SPSS v. 29 e ha previsto analisi descrittive (M, DS, tavole di contingenza), l'analisi della varianza e l'analisi dei cluster (metodo *k-means*).

Il questionario è stato somministrato online, tramite la piattaforma QuestionPro, all'interno dei percorsi

abilitanti attivati dall'Università eCampus (Raviolo, Rondonotti, 2025). Hanno compilato il questionario 12.384 insegnanti, prevalentemente di genere femminile (81,6%); il 15,5% ha un'età compresa tra i 20 e i 34 anni, il 37,1% tra 35 e 44 anni, il 40,8% tra 45 e 54 anni, il 6,6% tra 55 e 64 anni mentre l'1% ha una età superiore ai 65 anni. La maggior parte dei rispondenti presta servizio nella scuola Secondaria di II grado (51,3%) e di I grado (31,1%), il 10,2% nella Scuola Primaria, il 1,9% nella Scuola dell'Infanzia e 0,7% nella Scuola Professionale. Il 4,9% dei rispondenti non svolge ancora attività di insegnamento. I docenti coinvolti nello studio svolgono la professione di insegnante prevalentemente da 1-5 anni (37,8%) e da 6-10 anni (27,7%), l'11,4% da 11-15 anni, il 9,6% da 16-20 anni e il 9% da oltre 20 anni.

## 2. Risultati

### 2.1 Formazione sulla valutazione e differenze nelle concezioni e pratiche didattiche

Un primo obiettivo di questo studio è stato esplorare come si pongono i docenti coinvolti rispetto alla formazione sul tema della valutazione. Il 37,9% dei rispondenti ( $N = 4.698$ ) dichiara di aver partecipato a corsi di formazione specifici sulla valutazione: seminari interni alla scuola di servizio (46,3%), corsi teorico-pratici organizzati da Università o Enti di formazione (40,9%), attività di studio e ricerca per aggiornamento individuale (37,4%) e corsi teorico-pratici organizzati da Ministero, USR, ecc. (23,9%).

L'analisi dei dati mette in evidenza differenze statisticamente significative ( $p < .001$ ) tra docenti che hanno partecipato a percorsi di aggiornamento specifici sulla valutazione e coloro che non vi hanno preso parte.

Sul piano delle concezioni valutative, emergono differenze significative a favore dei docenti formati rispetto a variabili cruciali: la relazione insegnante-allievo ( $M = 2,81$  rispetto a  $M = 2,67$ , scala 1-4), la creazione di un sistema valutativo facilmente comprensibile dagli alunni ( $M = 3,49$  rispetto a  $M = 3,40$ ), l'idea che la valutazione debba accertare i risultati senza sanzionare ( $M = 3,60$  rispetto a  $M = 3,53$ ), l'attenzione ai processi di apprendimento ( $M = 3,60$  rispetto a  $M = 3,55$ ) e alla dimensione emotivo-relazionale ( $M = 3,27$  rispetto a  $M = 3,22$ ), nonché al riconoscimento dei progressi individuali ( $M = 3,60$  rispetto a  $M = 3,58$ ). Questi risultati mostrano come la formazione favorisca un orientamento pedagogico più sensibile agli aspetti formativi e inclusivi della valutazione.

Per quanto riguarda le forme di feedback, i docenti formati si distinguono per un uso significativamente più frequente di pratiche dialogiche e formative, come il feedback individuale e puntuale ( $M = 3,10$  rispetto a  $M = 3,02$ ), il feedback generale sugli aspetti problematici ( $M = 2,94$  rispetto a  $M = 2,86$ ), il feedback integrato con la valutazione degli studenti ( $M = 2,50$  rispetto a  $M = 2,42$ ) e quello derivante da *peer-evaluation* ( $M = 2,31$  rispetto a  $M = 2,20$ ).

Sul versante delle prove di verifica utilizzate, i docenti formati dichiarano un ricorso più frequente a strategie diversificate, tra cui: relazioni scritte di gruppo ( $M = 2,29$  rispetto a  $M = 2,21$ ), valutazione fra pari ( $M = 2,31$  rispetto a  $M = 2,21$ ), autovalutazione ( $M = 2,59$  rispetto a  $M = 2,45$ ), discussioni in classe ( $M = 3,02$  rispetto a  $M = 2,96$ ), prove di laboratorio individuali ( $M = 2,30$  rispetto a  $M = 2,22$ ), prove autentiche ( $M = 2,62$  rispetto a  $M = 2,53$ ) e prove costruite autonomamente ( $M = 3,22$  rispetto a  $M = 3,16$ ). Viceversa, i docenti non formati tendono a ricorrere maggiormente a strumenti tradizionali come compiti a casa ( $M = 2,64$  rispetto a  $M = 2,56$ ) e test a scelta multipla ( $M = 2,61$  rispetto a  $M = 2,56$ ).

### 2.2 Le analisi di cluster per individuare le posture valutative

Obiettivo dello studio è stato poi quello di indagare le posture valutative dei docenti, con particolare attenzione alle concezioni della valutazione e alle pratiche di feedback. Per approfondire le posture valutative sono state analizzate due batterie di domande del questionario, riferite rispettivamente alla concezione di valutazione del docente (es. "quando valuto penso...al fatto che la valutazione debba gratificare gli alunni") e alle diverse forme di feedback utilizzate (es. "feedback individuale e puntuale sulla attività svolta").

Due distinte analisi di cluster hanno permesso di individuare i seguenti profili:

- *Concezioni della valutazione (k = 4):*
  - Cluster 1 (N = 1.975): docenti con un profilo “sotto la media”, in cui non emerge una concezione della valutazione chiaramente definita;
  - Cluster 2 (N = 3.255): insegnanti in cui si attestano sopra la media aspetti riferiti al processo valutativo (es. equità, processi di apprendimento, risultati raggiunti, miglioramento del livello dello studente, ecc.) e sotto la media aspetti riferiti alla relazione con lo studente (es. valutazione e gratificazione degli alunni, attenzione alla situazione emotivo-relazionale dello studente, ecc.);
  - Cluster 3 (N = 2.852): docenti in cui si attestano sopra la media le dimensioni relazionali della valutazione (es. gratificazione degli alunni, attenzione alla situazione emotivo-relazionale dello studente, ecc.) e sotto la media aspetti relativi al processo valutativo e ai risultati (equità, risultati raggiunti, miglioramento del livello dello studente, ecc.);
  - Cluster 4 (N = 4.300): insegnanti che riportano tutti valori “sopra la media” sia relativi alla centratura sullo studente e il suo apprendimento sia relativi al processo valutativo e alla prestazione.
- *Forme di feedback utilizzate (k = 4):*
  - Cluster 1 (N = 3.855): docenti che utilizzano tutte le forme di feedback “sopra la media”;
  - Cluster 2 (N = 2.724): docenti che utilizzano sopra la media forme di feedback individuale (es. voto sul registro e comunicato individualmente) e sotto la media forme di feedback che coinvolgono direttamente gli studenti (es. forme di *peer-evaluation*);
  - Cluster 3 (N = 2.714): docenti che utilizzano sopra la media forme di feedback che coinvolgono direttamente gli studenti e sotto la media forme di feedback individuali (es. voto inserito nel registro);
  - Cluster 4 (N = 3.089): docenti che utilizzano “sotto la media” tutte le forme di feedback, indicando una scarsa propensione all’uso sistematico di pratiche valutative di restituzione.

L’analisi della tavola di contingenza tra i gruppi emersi nelle due *cluster analysis* conferma una relazione statisticamente significativa tra le modalità di utilizzo del feedback e le concezioni della valutazione ( $\chi^2(9) = 836,007$ ,  $p < .001$ ). L’incrocio dei dati permette di individuare una distribuzione che può essere letta alla luce della tassonomia valutativa *of, for, as learning*. La Tab. 1 evidenzia questi aspetti. L’orientamento *of learning* (N = 6.997) si ritrova nei docenti che non mostrano una visione netta della valutazione o pongono l’accento prevalentemente su aspetti processuali (equità, risultati, miglioramento), con scarso riferimento alla dimensione relazionale. L’orientamento *for learning* (N = 1.637) è associato a docenti che attribuiscono centralità alla relazione educativa e concepiscono la valutazione come supporto ai processi di apprendimento. L’orientamento *as learning* (N = 2.948) caratterizza docenti che enfatizzano la relazione con lo studente, vista come parte integrante del suo percorso di apprendimento. Infine, emerge un gruppo non pienamente riconducibile alla tassonomia classica (N = 800), costituito da docenti che presentano una visione della valutazione orientata alla relazione ma, al contempo, mostrano un utilizzo limitato e poco sistematico delle diverse forme di feedback. In sintesi, i risultati mostrano come le pratiche di feedback non solo si leghino a concezioni valutative differenziate, ma contribuiscano a delineare traiettorie pedagogiche distinte: da un approccio debole e poco strutturato fino a una valutazione trasformativa e relazionale (*as learning*).

Tab. 1: Tavola di contingenza cluster feedback \* cluster valutazione

		Valutazione_Cluster				Totale
		Sotto la media	Sopra la media	Processo	Relazioni	
Feedback_Cluster	Sotto la media	783 <sup>1</sup> 25,3%	775 <sup>1</sup> 25,1%	731 <sup>1</sup> 23,7%	800 <sup>4</sup> 25,9%	3089 100,0%
	Sopra la media	359 <sup>1</sup> 9,3%	1825 <sup>1</sup> 47,3%	867 <sup>1</sup> 22,5%	804 <sup>2</sup> 20,9%	3855 100,0%
	Individuale	466 <sup>2</sup> 17,1%	705 <sup>3</sup> 25,9%	1026 <sup>1</sup> 37,7%	527 <sup>3</sup> 19,3%	2724 100,0%
	Studenti	367 <sup>2</sup> 13,5%	995 <sup>3</sup> 36,7%	631 <sup>1</sup> 23,2%	721 <sup>3</sup> 26,6%	2714 100,0%
Totale		1975 16,0%	4300 34,7%	3255 26,3%	2852 23,0%	12382 100,0%

Nota: <sup>1</sup>assessment of learning, <sup>2</sup>assessment for learning, <sup>3</sup>assessment as learning, <sup>4</sup>non classificabile

### 2.3 Relazioni tra posture valutative e caratteristiche dei docenti: età, carriera, formazione e strumenti di valutazione

La distribuzione di questi gruppi in relazione al grado scolastico di insegnamento risulta significativamente differente ( $\chi^2(15) = 109,587$ ,  $p < .001$ ). Nel complesso, i docenti della scuola Secondaria di I e II grado rappresentano la quota prevalente in tutti i gruppi, confermando il peso statistico di questi ordini di scuola nel campione. Tuttavia, emergono alcune specificità: nella scuola Primaria e dell'Infanzia si osserva una maggiore incidenza dei docenti orientati all'*assessment as learning* (32,2% all'Infanzia e 32,6% alla Primaria, rispetto al 23,8% del totale), indicando una maggiore propensione a pratiche valutative partecipative e riflessive nei contesti educativi di base. Nei gruppi *of learning* e *for learning* prevalgono invece i docenti della Secondaria di II grado, più legati a pratiche valutative certificative o di supporto formativo, coerentemente con la centralità degli esami e della misurazione standardizzata in questo livello scolastico.

Anche in relazione all'anzianità di servizio le differenze risultano significative ( $\chi^2(15) = 69,928$ ,  $p < .001$ ). Nei primi anni di lavoro (1-5 anni), la distribuzione tra i gruppi appare più equilibrata, mentre con l'aumentare dell'esperienza si osserva un progressivo spostamento verso orientamenti più riflessivi (*as learning*). In particolare, oltre il 30% dei docenti con più di 20 anni di servizio appartiene a questo gruppo, a fronte del 23,8% complessivo. Questo dato può essere letto come esito di un processo di maturazione professionale: l'esperienza favorisce lo sviluppo di una maggiore attenzione alla dimensione metacognitiva e alla centralità dello studente, in linea con i principi dell'*assessment as learning*. Al contrario, le posture più orientate al *of learning* sono maggiormente diffuse nei docenti all'inizio della carriera, a conferma del radicamento dei modelli valutativi tradizionali nelle fasi iniziali del percorso professionale.

Le differenze tra gruppi ed età dei docenti risultano marcate ( $\chi^2(12) = 140,801$ ,  $p < .001$ ). I docenti più giovani (20-34 anni) si collocano prevalentemente nel gruppo *of learning* (63,7%), segnalando una prevalenza di un approccio valutativo certificativo. Tra i 35 e i 44 anni la distribuzione rimane relativamente bilanciata, ma già nella fascia 45-54 anni aumenta sensibilmente la presenza dei docenti nell'orientamento *as learning* (27,1%). Questo andamento trova ulteriore conferma tra i 55-64 anni (30,3%), a testimonianza di un progressivo spostamento verso pratiche valutative più partecipative e trasformative con l'avanzare dell'età e dell'esperienza professionale.

Il questionario ha rilevato la varietà di prove di verifica adottate dai docenti, evidenziando, attraverso l'Anova univariata, differenze statisticamente significative in relazione alla postura valutativa assunta. In linea con gli assunti dell'*assessment of learning*, i docenti che si collocano in questo gruppo tendono a privilegiare strumenti a prevalente funzione sommativa e certificativa, quali relazioni scritte individuali, prove costruite dal docente, prove scritte di uso comune e test proposti dai libri di testo. Al contrario, i docenti che si collocano nella prospettiva dell'*assessment for learning* ricorrono più frequentemente a modalità valutative orientate al monitoraggio formativo e al sostegno dei processi di apprendimento, come le interrogazioni individuali non programmate e le prove reperite in rete. I docenti orientati all'*assessment as*

*learning* risultano invece maggiormente inclini a pratiche coerenti con un approccio riflessivo e metacognitivo. In questo quadro si collocano la valutazione tra pari, l'autovalutazione, le relazioni di gruppo, le discussioni in classe e le prove di laboratorio in gruppo, tutte pratiche che sollecitano il coinvolgimento attivo e la costruzione condivisa del significato. Per altre tipologie di prove – come le interrogazioni programmate individuali, i test a scelta multipla, le domande vero/falso, i compiti a casa e le prove autentiche – non emergono differenze statisticamente significative tra i gruppi. Questo dato può essere interpretato come segnale di una trasversalità di tali strumenti, che tendono a essere adattati indipendentemente dalla postura valutativa.

La tavola di contingenza tra questi gruppi e la partecipazione ad attività formative sulla valutazione mostra una distribuzione significativamente differente ( $\chi^2(3) = 33,085$ ,  $p < .001$ ). In tutti i gruppi prevale la quota di soggetti che non hanno preso parte a iniziative di formazione specifiche, in linea con l'andamento generale del campione complessivo. Tuttavia, nel gruppo *as learning* si osserva un maggiore equilibrio: il 41,4% dei partecipanti dichiara infatti di aver seguito attività formative, a fronte del 31,3% nel gruppo non classificabile, del 37,2% negli *of learning* e del 38,1% nei *for learning*.

Rispetto alle diverse tipologie di corsi di formazione sulla valutazione, la Tab. 2 mostra come si distribuiscono i diversi gruppi.

Tab. 2: *Formazione sulla valutazione e posture valutative*

	<i>of learning</i>	<i>for learning</i>	<i>as learning</i>
Attività di studio e ricerca per aggiornamento individuale	26,3%	25,3%	23,4%
Corsi teorico-pratici organizzati da Università o Enti di formazione	28,3%	26,8%	26,5%
Corsi teorico-pratici organizzati da Ministero, USR, ecc.	15,7%	16,4%	16,9%
Seminari interni alla scuola di servizio	29,7%	31,5%	33,2%

I dati mostrano che i seminari interni alla scuola di servizio rappresentano l'attività con la più alta percentuale di partecipazione tra i docenti che adottano le posture *for learning* (31,5%) e *as learning* (33,2%). Tali seminari possono favorire la riflessione critica sulla pratica didattica e valutativa, e l'ambiente collaborativo tipico della formazione interna sembra sostenere l'evoluzione delle competenze valutative verso modelli più complessi e trasformativi.

Al contrario, i corsi teorico-pratici organizzati da università o enti di formazione mostrano una prevalenza di adesione da parte dei docenti con una postura *of learning* (28,3%). Questi corsi, generalmente più formali, tendono a focalizzarsi sull'acquisizione di strumenti di misurazione standardizzati, aspetti centrali per la valutazione sommativa; i docenti orientati a questa concezione possono percepire i corsi esterni come occasioni importanti per acquisire titoli o competenze formalmente riconosciute. Tuttavia, anche in questa categoria le percentuali relative alle posture *for learning* (26,8%) e *as learning* (26,5%) rimangono elevate, suggerendo che gli enti esterni svolgono comunque un ruolo rilevante in relazione alla formazione continua.

I corsi teorico-pratici organizzati da Ministero e USR registrano il tasso di partecipazione più basso in tutti i gruppi, indicando che i modelli di formazione gestiti a livello istituzionale possono avere difficoltà a intercettare l'interesse e le esigenze dei docenti relativamente alla valutazione, indipendentemente dalla postura valutativa.

### 3. Una prima riflessione sui dati raccolti

Questo studio ha consentito di esplorare le posture valutative del personale docente, evidenziando la persistenza di modelli certificativi e sommativi, ma anche la progressiva diffusione di approcci formativi e riflessivi, in particolare nella scuola dell'Infanzia e Primaria e tra i docenti più esperti. Le analisi condotte mostrano come concezioni della valutazione siano strettamente intrecciate con le forme di feedback adot-

tate, a conferma della complessità dell'*assessment literacy* (Xu, Brown, 2016; Pastore, 2023; Konadu, 2025; Pastore *et alii*, 2025).

Un primo elemento che emerge dai risultati riguarda la formazione. La partecipazione a corsi di aggiornamento specifici sulla valutazione risulta ancora limitata e i percorsi più diffusi sembrano poco incisivi nel modificare concezioni tradizionali. L'approccio alla formazione degli insegnanti, basato su un'impostazione sommativa e certificativa ancora dominante nei contesti accademici, ha influenzato profondamente le concezioni e le pratiche degli insegnanti nel campo della valutazione (Pastore, Manuti, Scardigno, 2019) e contribuito a consolidare posture tradizionali, lasciando poco spazio alla dimensione formativa e trasformativa, sebbene nella scuola primaria si registrino segnali di maggiore apertura a modelli orientati al processo. Come sottolinea Benvenuto (2023), le ricorrenti "emergenze" nei percorsi formativi – discontinuità, scarsa integrazione tra teoria e pratica e marginalità della valutazione nella formazione iniziale – restano fattori critici che ostacolano lo sviluppo di modelli realmente formativi.

Un secondo elemento riguarda lo sviluppo professionale lungo l'arco della carriera: se da un lato i docenti più giovani tendono a collocarsi in posture maggiormente legate all'*assessment of learning*, dall'altro l'esperienza sembra favorire un progressivo spostamento verso modelli più riflessivi e trasformativi (De Vries *et alii*, 2022; Van Orman, Gotch, Carboneau, 2025). Ciò conferma il valore della maturazione professionale ma evidenzia anche l'urgenza di interventi mirati nei primi anni di insegnamento (Rasooli, DeLuca, Cheng, 2023) per sostenere precocemente il passaggio a pratiche valutative capaci di promuovere autonomia, autoregolazione e costruzione condivisa di significato negli studenti.

Infine, lo studio presenta implicazioni rilevanti in almeno due direzioni distinte: sul piano della ricerca, appare necessario approfondire attraverso studi longitudinali e comparativi l'evoluzione dell'*assessment literacy* nei diversi contesti, indagando i fattori che ne favoriscono lo sviluppo. Sul piano istituzionale, i risultati suggeriscono l'urgenza di ridefinire i contenuti della formazione docenti in chiave valutativa, sensibilizzando il personale scolastico alle potenzialità formative e metacognitive della valutazione, fin dalla formazione iniziale (William, 2011; Gratani *et alii*, 2023; Magaji, 2025). Una formazione efficace non dovrebbe limitarsi all'acquisizione di strumenti tecnici, ma promuovere un *habitus* professionale riflessivo, capace di integrare consapevolezza critica rispetto alle implicazioni teoriche e pedagogiche delle scelte valutative. Gli approcci più promettenti sono quelli contestualizzati e collaborativi – come seminari interni, laboratori e comunità di pratica – capaci di sostenere l'evoluzione delle competenze verso prospettive *for learning* e *as learning*.

In conclusione, rafforzare le competenze valutative dei docenti e promuovere pratiche formative consapevoli rappresenta un passaggio essenziale per sostenere l'evoluzione della professionalità docente e consolidare una cultura valutativa realmente formativa e trasformativa.

## Riferimenti bibliografici

- Adie L., Stobart G., Cumming J. (2020). The construction of the teacher as expert assessor. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(4): 436-453.
- Benvenuto G. (2023). Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: Le emergenze dalla ricerca per la formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42): 14-24.
- Black P., William D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1): 5-31.
- Brown T.D., Barnes M., Finefters-Rosenbluh I. (2024). Teacher perspectives and experiences of assessment literacy in Victorian junior secondary schools. *Australian Journal of Education*, 68(1): 5-22.
- De Vries J.A. *et alii* (2022). The impact on student achievement of an assessment for learning teacher professional development program. *Studies in Educational Evaluation*, 74: 101184.
- Earl L.M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ellerani P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione & insegnamento*, 14(3): 117-133.
- Ferrari S., Messina S. (2021). Pratiche di assessment: Un questionario per sviluppare la literacy dei docenti. In P. Lucisano (ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 599-614). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Galliani L. (2015). *L'agire valutativo: Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Gragnaniello D. (2025). Developing assessment expertise: a study of current teachers' conceptions of assessment to inform university-level teacher education. *Pedagogia oggi*, 23(1): 201-206.
- Gratani F. et alii (2023). Rethinking assessment practices in schools: a research training pathway to foster assessment as learning. *Education Sciences & Society*, 1: 81-99.
- Harlen W. (2007). *Assessment of learning*. Sage Publications.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.
- Konadu B.O. (2025). Pre-Service Teachers' Understanding and Perceptions Toward Assessment Literacy: A Systematic Review. *Psycho-Educational Research Reviews*, 14(1): 24-34.
- Magaji A. (2025). Exploring trainee science teachers' assessment as learning (AaL) and assessment for learning (AfL) practices in a teacher training program. *International Journal of Instruction*, 18(1): 111-130.
- Pastore S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8: 217167.
- Pastore S., Manuti A., Scardigno A. F. (2019). Formative assessment and teaching practice: the point of view of Italian teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42(3): 359-374.
- Pastore S. et alii (2025). Preparing assessment literate teachers: A cross-national trend analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 86:101485.
- Rasooli A., DeLuca C., Cheng L. (2023). Beginning teacher candidates' approaches to grading and assessment conceptions - implications for teacher education in assessment. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(1): 63-90.
- Ravioli P., Rondonotti M. (2025). Le pratiche valutative nella percezione dei docenti. In M. Parricchi, P. Malavasi (eds.), *Educazione Territori Natura. Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale* (pp. 545-550). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schellekens L. H. et alii (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71: 101094.
- Tammaro R., Gragnaniello D. (2024). Le concezioni valutative dei docenti in-service e le implicazioni per la formazione continua. *Lifelong Lifewide Learning*, 22(45): 353-369.
- Torrance D., Forde C. (2017). Redefining what it means to be a teacher through professional standards: Implications for continuing teacher education. *European journal of teacher education*, 40(1): 110-126.
- Trinchero R. (2023). Assessment as learning in università: Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia oggi*, 21(1): 108-117.
- van den Berg R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4): 577-625.
- Van Orman D.S., Gotch C.M., Carbonneau K.J. (2025). Preparing teacher candidates to assess for learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 95(3): 427-463.
- Wilim D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Xu Y., Brown G.T.L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58: 149-162.
- Yan Z., Yang L. (eds.) (2021). *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement*. London: Routledge.
- Yan Z. et alii (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3): 228-260.
- Zeng W. et alii (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning - a critical review of literature. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(3): 211-250.