

## Rethinking Teacher Training: Lessons Learned from Formative Assessment in Emergency

### Ripensare la formazione docenti: lezioni apprese dalla valutazione formativa durante l'emergenza

Marco Giganti

University of Bergamo, Bergamo (Italy)



Double blind peer review

**Citation:** Giganti, M. (2025). Rethinking Teacher Training: Lessons Learned from Formative Assessment in Emergency. *Italian Journal of Educational Research*, 34, 122-134  
<https://doi.org/10.7346/sird-012025-p122>

**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. IJEDR is the official journal of Italian Society of Educational Research ([www.sird.it](http://www.sird.it)).

**Received:** March 11, 2025

**Accepted:** May 7, 2025

**Published:** June 30, 2025

**Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744**  
<https://doi10.7346/sird-012025-p122>

#### Abstract

This contribution presents some qualitative findings from a multiple case study conducted in three omnicomprehensive institutes, aimed at investigating teachers' beliefs regarding formative assessment, student engagement, and learning during the period of emergency remote teaching implemented in response to the Covid-19 pandemic. The emerging results have broadened the reflection on pre-service and in-service teacher training and professional development models. The study suggests the necessity of designing and implementing training programs that align with teachers' explicit and implicit beliefs and professional needs, developing over appropriate timeframes. Such programs should be embedded within a community of practice where teachers can give and receive feedback from peers and experts, while also considering concrete classroom experiences and observing the impact on instructional practices.

**Keywords:** Beliefs, Implicit, Teacher training, Emergency Remote Teaching.

#### Riassunto

Il contributo presenta alcuni esiti qualitativi di uno studio di caso multiplo con tre istituti omnicomprensivi volto a indagare le convinzioni dei docenti circa la valutazione formativa, il coinvolgimento e l'apprendimento degli studenti nel periodo di insegnamento di emergenza da remoto, attivato durante la pandemia da Covid19. I risultati emersi hanno permesso di ampliare la riflessione ai modelli di formazione e cambiamento dei docenti pre e in servizio. Lo studio suggerisce che è necessario progettare e implementare percorsi coerenti con i bisogni formativi e le convinzioni implicite ed esplicite dei docenti, che si sviluppino secondo tempistiche consone, inseriti in un contesto di comunità di pratica in cui dare e ricevere feedback dai pari e dagli esperti e in cui si possa tenere conto delle esperienze concrete vissute in aula e osservare le ricadute sulle pratiche.

**Parole chiave:** Convinzioni, Implicite, Formazione docente, Insegnamento di emergenza da remoto.

## 1. Introduzione

Il presente articolo approfondisce lo studio delle convinzioni dei docenti riguardo all'impiego della valutazione formativa durante l'emergenza pandemica e il loro rapporto con la formazione iniziale e in servizio. In risposta alla diffusione incontrollata del virus SARS-CoV-2, l'UNESCO e il Consiglio d'Europa hanno raccomandato l'adozione della valutazione formativa, riconoscendone il potenziale nel sostenere l'impegno degli studenti e, successivamente, il loro apprendimento (Engzell et al., 2020; UNESCO, 2020c; Hughes, 2020).

Durante la fase più critica della pandemia, nella primavera del 2020, i governi hanno disposto la chiusura degli istituti scolastici, promuovendo il passaggio repentino all'insegnamento a distanza come strategia per contenere i contagi e garantire la continuità delle attività didattiche e formative. Ogni sistema scolastico nazionale ha adottato misure specifiche per rispondere alle esigenze di insegnanti, studenti e famiglie, facendo ampio ricorso a piattaforme di *e-learning* e videoconferenza (UNESCO, 2020a, 2020b), con implicazioni significative per la pianificazione dell'istruzione e della formazione.

Tuttavia, la maggior parte degli insegnanti non disponeva di una formazione specifica per l'insegnamento a distanza e ha dovuto adattare metodi e strumenti tradizionali a un contesto didattico inedito, con conseguenze rilevanti sull'impegno e sull'apprendimento degli studenti. Secondo le rilevazioni dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI, 2021), il rendimento scolastico ha subito perdite significative. Inoltre, alcune ricerche (Alban Conto et al., 2020) hanno evidenziato un consolidamento, se non un aumento, delle disuguaglianze digitali e del disagio giovanile (Giganti & Viganò, 2023).

Lo studio presentato in questo articolo si propone di analizzare le esperienze di tre istituti scolastici omnicomprensivi, approfondendo le convinzioni dei docenti e le loro dichiarazioni di pratica in relazione a quattro dimensioni fondamentali: la valutazione formativa (VF), l'impegno degli studenti, l'apprendimento costruttivista e l'insegnamento di emergenza a distanza (*Emergency Remote Teaching* – ERT, Hodges et al., 2020). La ricerca si configura come uno studio di caso multiplo, finalizzato a esplorare il contesto scolastico e le variabili in esame. In una prima fase, sono stati intervistati i dirigenti scolastici e analizzati i documenti istituzionali prodotti durante il periodo della pandemia (Piano Triennale dell'Offerta Formativa – PTOF, Rapporto di Autovalutazione – RAV, circolari, ecc.). Successivamente, è stato somministrato un questionario per raccogliere informazioni sulle caratteristiche sociodemografiche dei docenti, sulle strategie adottate nell'ambito dell'ERT e, attraverso otto scale, sulle loro convinzioni e dichiarazioni di pratica relative ai temi oggetto di studio. Infine, per ciascun istituto è stato organizzato un *focus group* con testimoni privilegiati, finalizzato a discutere e interpretare i dati raccolti, nonché a indagare la relazione tra contesto, convinzioni e pratiche didattiche.

Come evidenziato da Hodges et al. (2020), l'insegnamento di emergenza a distanza è stato concepito e applicato in contesti di crisi, quali scenari di guerra, già prima della pandemia. Pertanto, la riflessione e la ricerca su questo tema si confermano di primaria importanza anche per il futuro. Considerata l'imprevedibilità di eventuali nuove crisi sanitarie o geopolitiche, appare imprescindibile proseguire gli studi in quest'ambito, al fine di garantire una maggiore preparazione per affrontare situazioni emergenziali.

## 2. Impliciti ed espliciti nella professione docente: un quadro teorico

La professione insegnante è spesso oggetto di studio sia nei suoi aspetti impliciti – quali credenze, atteggiamenti e convinzioni – sia in quelli espliciti, rappresentati dalle prassi didattiche. Molti degli aspetti impliciti possono essere ricondotti a forme di conoscenza non-cognitiva (van Manen, 1999), emergenti da situazioni specifiche della vita quotidiana in aula, il cui carattere tacito può essere reso esplicito per favorire la riflessione e la trasmissione professionale. In ambito anglosassone, la ricerca educativa di matrice cognitivista ha indagato a lungo il ruolo predittivo di tali costrutti sulle pratiche didattiche e sulle modalità di valutazione (Calderhead & Robson, 1991; Giganti & Viganò, 2023). La relazione tra convinzioni dei docenti e pratiche didattiche è altresì supportata da teorie di stampo costruttivista (Richardson & Placier, 2002).

Tra i fattori impliciti che influenzano l'azione didattica rientra anche l'atteggiamento, inteso come elemento determinante dell'intenzione di agire e, di conseguenza, delle prassi degli insegnanti (Sharma et al., 2017; Aiello et al., 2016; Saloviita & Schaffus, 2016). Tale concetto è analizzato nell'ambito di *framework* teorici quali la *Theory of Planned Behaviour* (Ajzen, 1991) e la *3-H Theory* (Florian & Rouse, 2009; Shulman, 2004). Tuttavia, non sempre i docenti hanno consapevolezza del legame tra le proprie convinzioni e le pratiche adottate in aula (Sbaragli et al., 2011). In alcuni casi, infatti, le convinzioni si trasformano in misconcezioni quando si fondano esclusivamente sull'esperienza pratica, senza un'adeguata riflessione teorica (Novak & Gowin, 1989). L'analisi delle credenze degli insegnanti può dunque attivare processi di cambiamento volti a influire sulle prassi didattiche e a promuovere l'innovazione.

Le convinzioni, intese come costrutti mentali individuali (Vannini, 2012), si sviluppano a partire da conoscenze pregresse e nuove esperienze (Charlier, 1998). Secondo Ciani et al. (2021), esse tendono a rimanere stabili nel tempo ma possono evolvere in nuove concezioni (Tyson et al., 1997) quando le precedenti si rivelano inefficaci e le nuove risultano intellegibili, plausibili e vantaggiose per l'esperienza del soggetto (Giganti & Viganò, 2023, p. 196). In questa prospettiva, Richardson (1996) sottolinea la necessità di approfondire lo studio delle convinzioni dei docenti, poiché queste interagiscono in modo significativo con le loro pratiche. Alcuni studi evidenziano l'influsso delle pratiche didattiche sul cambiamento delle convinzioni (Lodini & Vannini, 2006), mentre altri si concentrano sulla comprensione della loro costruzione e trasformazione al fine di migliorare l'insegnamento (Gregoire, 2003). Inoltre, diverse ricerche hanno indagato il legame tra atteggiamenti, convinzioni e prassi didattiche (Guskey, 2002; Vannini, 2012; Ng & Leicht, 2019), analizzando le condizioni che favoriscono un aumento della fiducia dei docenti nel potenziale trasformativo della didattica. Tra le pratiche didattiche che maggiormente si collegano a questi cambiamenti vi è l'adozione della valutazione formativa (Fuchs & Fuchs, 1986; Black & Wiliam, 1998; Hattie, Timperley, 2007). Per valutazione formativa si intende un processo attivo e intenzionale che insegnanti e studenti realizzano in modo sistematico per raccogliere evidenze sugli esiti degli apprendimenti, fornendo informazioni sulle prestazioni e sui mutamenti necessari a migliorare il livello di apprendimento. Le principali caratteristiche e fasi di una valutazione di tipo formativo sono: la rilevazione delle evidenze riguardanti l'apprendimento degli studenti, la restituzione di *feedback* sia agli insegnanti sia agli allievi riguardo il livello degli apprendimenti raggiunto, l'impiego di *feedback* per ri-orientare la didattica e le strategie di insegnamento-apprendimento, il supporto agli studenti nel miglioramento dell'apprendimento (Heritage, 2010). La valutazione formativa è delineata da Scriven (1967) come strumento utile e dinamico volto a migliorare i programmi e i curricula scolastici attraverso la sperimentazione di innovazioni didattiche.

La letteratura identifica due approcci principali per l'analisi delle convinzioni e delle credenze degli insegnanti: il primo pone l'accento sull'influenza dei fattori individuali, il secondo su quella dei fattori organizzativi. Richardson e Placier (2002) sostengono la necessità di integrarli poiché entrambi consentono di comprendere il ruolo delle esperienze personali nella costruzione delle conoscenze professionali, sia durante la formazione iniziale sia nel percorso di sviluppo in servizio.

Per analizzare questi processi, il presente studio si inserisce nel filone di ricerca sul *teacher change* (Floden, 2002; Richardson & Placier, 2002), con l'obiettivo di indagare se il cambiamento nelle convinzioni preceda o segua quello nelle prassi, o se questi due elementi si influenzino reciprocamente in un processo dinamico e sinergico (Goffman, 1973; Peterman, 1993). In linea con Chin e Benne (1969), si possono individuare due principali strategie per il cambiamento: gli approcci empirico-razionali, volti a dimostrare agli insegnanti l'efficacia di determinate prassi per favorire nuove consapevolezze e, di conseguenza, nuove convinzioni; e gli approcci normativo-rieducativi, che esplicitano norme e valori socioculturali e pedagogici al fine di stimolare la riflessione collegiale e orientare le convinzioni e le scelte professionali dei docenti.

### 3. Metodo

#### 3.1 Il contesto

La ricerca (Fig. 1) si è svolta nel contesto lombardo e ha coinvolto, tramite campionamento ragionato (Viganò, 1995), tre istituti scolastici omnicomprensivi (dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado, dal primo al tredicesimo grado). Il primo è situato in due cittadine di provincia e conta 147 insegnanti, il secondo è un istituto pubblico statale del centro città e conta 62 insegnanti, il terzo è un istituto paritario di ispirazione cattolica situato anch'esso nel centro città e conta 69 insegnanti.

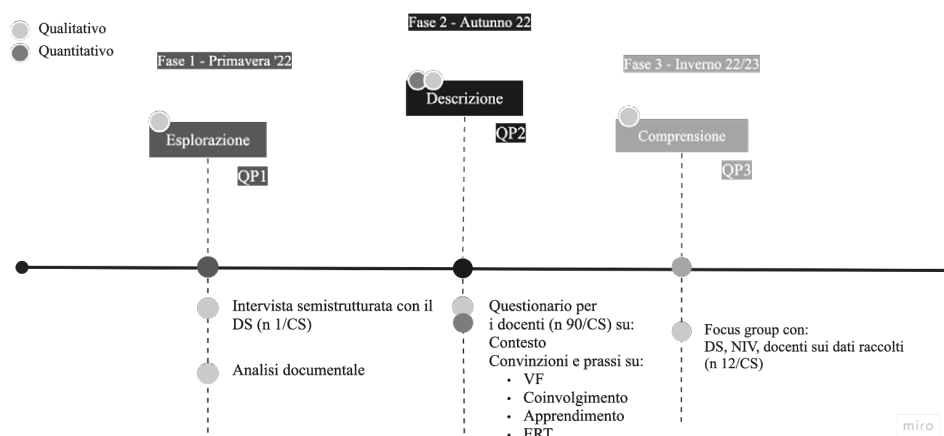


Fig. 1: Disegno della ricerca (Giganti & Viganò, 2023, p. 199)

Lo studio esamina il contesto, le convinzioni e le dichiarazioni di pratica degli insegnanti in due periodi specifici, entrambi facenti parte del più ampio periodo di insegnamento di emergenza a distanza (ERT): marzo-giugno 2020 (Didattica a Distanza - DAD) e settembre 2020-giugno 2021 (Didattica Digitale Integrata - DDI). Sono state formulate tre domande di ricerca (Tab. 1) che hanno guidato lo studio:

Domande di ricerca generali	
QP1	Quali sono le caratteristiche del contesto scolastico in cui gli insegnanti potrebbero aver impiegato la VF durante l'ERT?
QP2	Esiste una relazione tra le convinzioni e le dichiarazioni di pratica degli insegnanti sulla VF nel contesto ERT? Di che tipo?
QP3	In che modo il contesto scolastico è in relazione con le credenze e le dichiarazioni di pratica degli insegnanti?

Tab. 1: Domande di ricerca generali (Giganti & Viganò, 2023, p. 197)

#### 3.2 Le interviste semi-strutturate e i focus group

Sono state condotte tre interviste semi-strutturate in presenza nei locali degli Istituti, una per ciascun dirigente scolastico e/o vicario, registrate e trascritte *verbatim*. I *focus group* erano finalizzati a condividere l'analisi realizzata dal ricercatore e, a partire da essa, effettuare ulteriori approfondimenti e riflessioni con le parti interessate. Le analisi dei dati raccolti sono di tipo qualitativo e sono state effettuate mediante il software MaxQDA (2022).

Le interviste, i *focus group* e i documenti sono stati analizzati impiegando un sistema di codici strutturato *ex ante* per riferimento alle variabili identificate per il questionario ed *ex post* in base alla ricorrenza di alcuni temi importanti per lo studio del contesto e delle situazioni emerse (Duverger, 1961; Rositi, 1971; Bruschi, 1999).

### 3.3 Il questionario per gli insegnanti: struttura, partecipanti e procedura

Il questionario è suddiviso in tre blocchi e mira a raccogliere dati anagrafico-professionali degli insegnanti (16 domande) e, secondo la loro prospettiva, del contesto scolastico durante il periodo ERT (9 domande). Inoltre, le convinzioni e le dichiarazioni di pratica degli insegnanti riguardo ai costrutti e alle variabili in questione<sup>1</sup> sono rilevate mediante otto scale di tipo Likert su quattro livelli<sup>2</sup>, accompagnate da quattro richieste di esempi. Una prima versione del questionario è stata redatta e sottoposta a una fase di *tryout* con undici insegnanti di diversi tipi di istituti e ordini scolastici che hanno fornito osservazioni e suggerimenti. Il questionario è stato somministrato online inviando una lettera di accompagnamento e utilizzando il software Qualtrics, inizialmente per un periodo di due settimane, poi esteso per un'altra; alle scuole 1 e 3 è stato inviato nell'inverno 2022 e alla scuola 2 nella primavera 2023. L'analisi dei dati raccolti è quantitativa, realizzata con l'ausilio del software SPSS-IBM (2021), e qualitativa.

## 4. Alcuni risultati qualitativi

In questa sezione sono presentati i risultati della fase 1 e 3 della ricerca (interviste semi-strutturate e *focus group*) con particolare attenzione all'indagine degli impliciti in relazione alla formazione insegnante<sup>3</sup>.

### 4.1. Interviste semi-strutturate ai Dirigenti Scolastici

#### 4.1.1. Istituto 1

L'intervista semistrutturata condotta con il vicario del dirigente scolastico è stata codificata nel seguente modo (Fig. 2):

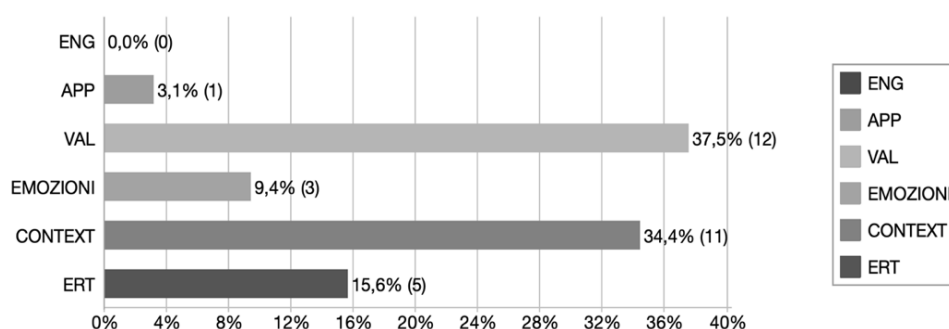


Fig. 2: Sistema dei codici dell'intervista semistrutturata al vicario del DS

Nell'intervista sono stati codificati in percentuale più segmenti inerenti alla valutazione (37,5%), meno al contesto (34,4%) e all'ERT (15,6%).

L'istituto è uno dei sei istituti omnicomprensivi lombardi. La *governance* è differente rispetto a quella delle altre scuole statali: non ha consiglio di istituto ma un commissario e un consiglio di amministrazione nominati dal Ministero dell'Istruzione. In aggiunta ai docenti vi sono alcune figure educative cui compete la gestione delle attività extra-scolastiche; la maggior parte è assunta a tempo indeterminato. La struttura è dotata di tutti i dispositivi digitali e di connessione per la didattica mediale e digitale<sup>a</sup> ma gli insegnanti con certificazione informatica sono pochi.

- 1 Le convinzioni e le dichiarazioni di pratica sono indagate nello specifico delle seguenti dimensioni: a) valutazione formativa e sommativa, b) coinvolgimento degli studenti, c) approccio socio-costruttivista alla didattica, d) didattica di emergenza da remoto.
- 2 Una scala è scientificamente validata (Ciani & Vannini, 2017) e sette sono appositamente costruite, la cui validazione psicometrica non è stata effettuata.
- 3 Al seguente link sono presenti il sistema di codici e alcuni segmenti individuati mediante l'analisi documentale e delle trascrizioni; i riferimenti di questi ultimi sono segnati tramite lettere messe in apice a mo' di nota.

Durante l'intervista il vicario del rettore afferma che il contesto scolastico ha una dimensione tale per cui è possibile il confronto fra tutte le figure professionali, compreso il personale ATA<sup>b</sup>; lo descrive molto dedicato alla cura educativa di tutti gli studenti che, in realtà, sono presenti in numero inferiore rispetto agli altri istituti. L'intervistato dichiara di tenere un corso di formazione sulla valutazione ai neo-immessi in ruolo.

In relazione all'ERT l'intervistato afferma che nel primo periodo pandemico erano convocate numerose riunioni tramite piattaforma Microsoft Teams volte alla gestione dell'emergenza; ciò ha permesso di attivare la didattica di emergenza da remoto una settimana dopo le chiusure generalizzate. Il Vicario dichiara di aver rilevato nei docenti fatica a adeguarsi alle indicazioni ministeriali sulla DAD/DDI e di averla gestita mediante adattamento e contestualizzazione delle stesse, in ottemperanza alle norme sull'autonomia scolastica.

Il numero maggiore di segmenti codificati pertiene alla valutazione. Essa ha una funzione strumentale apposita composta da tre docenti ed è sostenuta dalla formazione interna ed esterna offerta dall'Ambito Territoriale; a tal proposito nel RAV si fa menzione di un percorso specifico per la valutazione nella DAD/DDI<sup>c</sup>. Sono diverse le convinzioni a riguardo emerse dall'intervista: a) i docenti stanno gradualmente abbandonando l'assegnazione del voto quale mera media matematica; b) la valutazione è esito di processi metacognitivi, autovalutativi, evolutivi e deve confrontarsi con atteggiamenti di *cheating*. Il Vicario reputa che l'ERT abbia accelerato i processi già avviati e permesso agli insegnanti di sperimentare soluzioni alternative.

#### 4.1.2. Istituto 2

Le interviste semistrutturate<sup>4</sup> condotte con il vicario del Rettore e i presidi delle scuole secondarie sono state codificate nel seguente modo (Fig. 3):

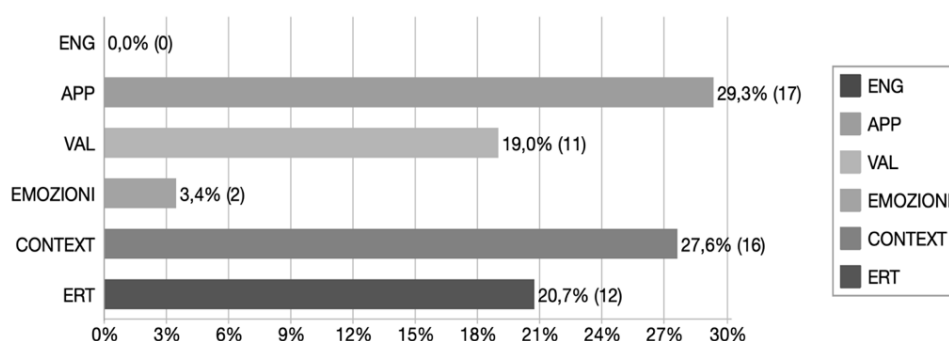


Fig. 3: Sistema dei codici dell'intervista semistrutturata al vicario del Rettore e ai presidi della secondaria

A differenza della precedente, in questa intervista sono stati codificati in percentuale più segmenti inerenti all'apprendimento (29,3%), meno al contesto (27,6,4%) e alla valutazione (19%).

L'istituto è paritario e di ispirazione cristiano-cattolica. La maggior parte dei docenti è assunta a tempo indeterminato in seguito a un rigoroso processo di selezione da parte della Direzione<sup>d</sup>; la media d'età è di quarantacinque anni e, in aggiunta alla formazione di base, molti possiedono certificazioni per la docenza in lingua e per l'impiego di metodi e strumenti digitali innovativi.

Il Rettore in carica nel periodo Covid afferma che nessuno era preparato per progettare e gestire l'ERT ma che la dirigenza ha deciso di offrire da subito formazione all'impiego degli strumenti digitali<sup>e</sup>. Aggiunge che nota maggiore preparazione dei suoi docenti rispetto a quelli della scuola pubblica di Stato e la giustifica in rapporto all'età media<sup>f</sup>. Il Rettore è convinto che l'ERT possa essere considerato un periodo di educazione digitale per alunni e docenti<sup>g</sup>, che questi ultimi abbiano progressivamente sviluppato una didattica attiva e che gli studenti abbiano accolto gradualmente tali cambiamenti e innovazioni. Questi sono avvenuti in seguito a una fase di assestamento dovuta alla libertà concessa a ciascun docente di impiegare la piattaforma di sua preferenza e successivamente al passaggio dalla DAD alla DDI.

4 L'intervista con il direttore della scuola primaria non è stata registrata per esplicita richiesta dell'interessato.



Nei documenti non sono stati codificati specifici segmenti in riferimento alla formazione circa la valutazione; sono molteplici invece quelli intorno a convinzioni e prassi. Il Rettore ribadisce che l'ERT ha segnalato l'opportunità di una valutazione focalizzata non solo sui contenuti ma anche sulle competenze; inoltre, afferma che gli studenti durante il periodo di ERT hanno dovuto acquisire maggiore autonomia e i docenti hanno accresciuto l'impiego degli strumenti di valutazione formativa già in uso in epoca pre-pandemica (portfolio, diario del docente, rubrica valutativa, osservazioni sistematiche ecc.). Dai documenti analizzati emerge un processo evolutivo delle prassi: dalla confusione iniziale e dalla replicazione dei metodi e degli strumenti tradizionali a un approccio coerente e funzionale all'applicazione della valutazione con funzione prevalentemente formativa.

#### 4.1.3. Istituto 3

L'intervista semistrutturata condotta con il Dirigente scolastico e il suo vicario è stata codificata nel seguente modo (Fig. 4):

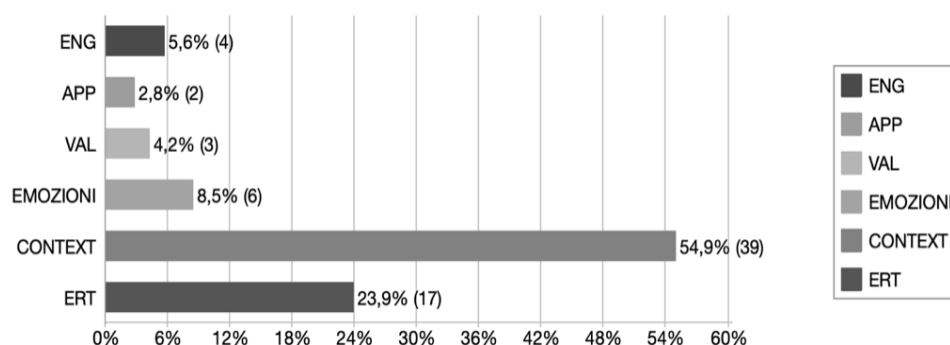


Fig. 4: Sistema dei codici dell'intervista semistrutturata al DS

Più della metà (54,9%) dei segmenti codificati nel documento pertiene al contesto scolastico, circa un quarto (23,9%) all'ERT, solo tre (4,2%) alla valutazione.

In generale, il DS delinea due diverse tipologie di *background* socioeconomico corrispondenti ai due comuni nei quali l'istituto opera: da una parte medio-alto, dall'altra medio-basso con un alto numero di studenti appartenenti a nuclei familiari di origine straniera (tali considerazioni trovano conferma nel PTOF e nel RAV).

Egli descrive il proprio istituto come «una scuola di paese resistente all'innovazione» e afferma che «soprattutto nel primo ciclo c'è stata una forte [...] resistenza all'innovazione tecnologica». I docenti della secondaria di secondo grado sono stati invitati a ridurre il numero di ore di didattica poiché ne facevano molte.

Per ciò che concerne l'ERT, il DS afferma che non è stato possibile offrire in modo diffuso una formazione proposta dall'Istituto e che i docenti si sono serviti di quella offerta dalle grandi case editrici. Al tempo le competenze digitali erano possedute prevalentemente dai docenti della secondaria di secondo grado<sup>h</sup>, mediamente alla secondaria di primo e meno alla primaria.

Le prassi sono gradualmente mutate: da una difficoltà iniziale dovuta alla faticosa distinzione tra lavoro sincrono e asincrono<sup>i</sup> e al trasferimento immutato delle pratiche tradizionali al nuovo *medium*, i docenti hanno colto la necessità di una maggiore interazione mediante apposite applicazioni e percorsi di ricerca guidati<sup>l</sup>.

## 4.2. Focus group con testimoni privilegiati

#### 4.2.1. Istituto 1

Al *focus group* condotto dal ricercatore e da un osservatore in un'aula dell'Istituto 1 hanno partecipato il rettore e otto docenti di genere femminile operanti nei tre ordini scolastici.

Il *focus group* è stato così codificato (Fig. 5):

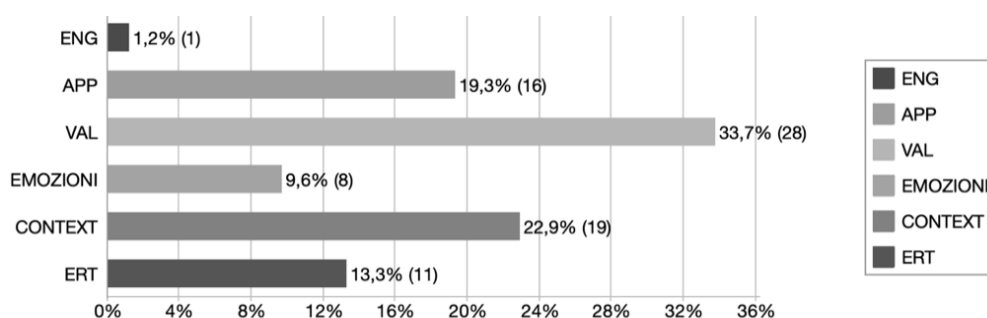


Fig. 5 - Sistema dei codici del focus group nell'Istituto 1

La distribuzione dei codici appare poco omogenea con una prevalenza di segmenti riferiti alle convinzioni e prassi di valutazione (33,7%) e uno solo al coinvolgimento degli studenti (1,2%).

I partecipanti sono sorpresi dell'elevato tasso di risposta al questionario somministrato, oltre i due terzi dell'intero corpo docente. Il numero ridotto di studenti in ogni ordine – e quindi del corpo docente – ha favorito il lavoro in *team* e il reciproco aiuto nell'apprendimento delle tecnologie digitali. La presenza di lungo corso di alcuni insegnanti è vista come significativa poiché ha permesso un'identificazione forte con l'istituto; ciò non crea un contesto esclusivo ma inclusivo verso coloro che iniziano a lavorare. In aggiunta, i partecipanti affermano che la presenza di educatori è stata fondamentale durante il periodo pandemico poiché ha permesso un accompagnamento personalizzato per tutti gli studenti che ne facevano richiesta.

I partecipanti sono convinti che dopo una fase iniziale caratterizzata da difficoltà di adattamento sia stata «accantonata la valutazione tradizionale» in favore di quella con funzione formativa o per *soft skill* (pos. 223). Un docente della primaria afferma che è «entusiasta della nuova forma di valutazione» introdotta durante l'anno di DDI poiché permette di valorizzare i punti di forza, individuare quelli di debolezza e offrire supporto per il miglioramento. I docenti della scuola secondaria di secondo grado sono convinti che, nonostante tutto, la valutazione tradizionale abbia anche aspetti positivi tra cui lo stimolo per gli studenti a studiare e impegnarsi nel percorso di apprendimento e che li prepari all'ingresso nel mondo universitario o lavorativo (pos. 284). Anche in questo caso emerge il legame forte con la propria esperienza di studenti valutati. Il Rettore si dice meravigliato dell'impegno profuso dal personale per innovare con creatività la valutazione in ambiente digitale anche se si è reso conto che molti «non aspettavano altro che tornare in presenza» per riprendere le modalità tradizionali e, terminata l'emergenza, ha visto «sparire ogni tentativo di valutare diversamente» (pos. 235, 237 e 239).

#### 4.2.2. Istituto 2

Al *focus group* condotto in un'aula multimediale dell'istituto hanno partecipato il rettore, il suo collaboratore, il direttore della scuola primaria e due maestre, il preside della secondaria di primo grado con due professori, il preside della secondaria di secondo grado (già rettore *pro tempore* nel periodo Covid) con due professori.

Il *focus group* è stato così codificato (Fig. 6):

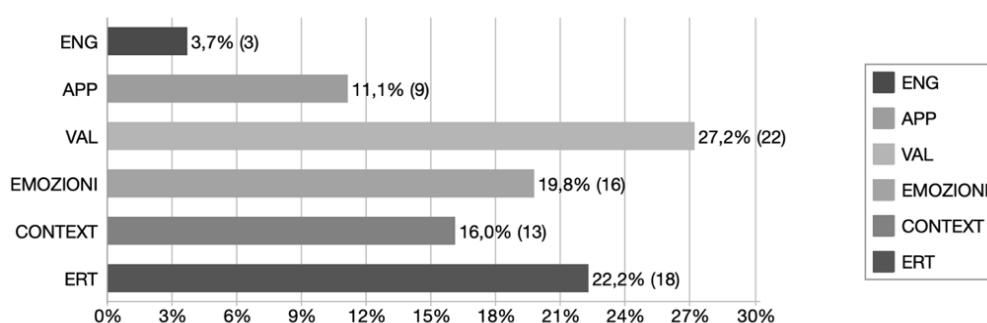


Fig. 6: Sistema dei codici del focus group nell'Istituto 2



La distribuzione dei segmenti codificati è omogenea con un primato positivo per quelli riferiti alla valutazione (27%) e negativo per il coinvolgimento (3,7%).

Dai partecipanti il contesto è definito fortemente connotato dall'impostazione pedagogica e formativa data dalla Fondatrice dell'ordine religioso gestore dell'istituto. Vi è la convinzione che a essere educato non sia solo il bambino ma l'intero contesto al quale afferisce. I riferimenti alla famiglia sono numericamente superiori a quelli degli altri istituti.

Il cambio richiesto dall'ERT è stato definito il «*big bang*» della scuola primaria poiché in «due settimane hanno dovuto convertire un contesto che non agiva con gli strumenti multimediali» (pos. 53) e per tutti «un'emergenza da affrontare» (pos. 10). Il rettore asserisce che la percezione più forte derivante dalla comunicazione dei dati è che la didattica di emergenza da remoto sia stata considerata «una parentesi che si è aperta e chiusa, di cui non si deve parlare fino alla prossima calamità» (pos. 136 e 142).

Alcuni partecipanti affermano che nel contesto ERT hanno privilegiato la valutazione formativa poiché con la sommativa temevano di «mettere in crisi gli studenti» e reputano che potesse «sostenere il percorso e il processo di apprendimento» anche in presenza di una «poverissima formazione tecnologica» (pos. 4). Altri dichiarano che la situazione emergenziale ha «profondamente influito sul modo di valutare, scavando e mutando il modo di insegnare» (pos. 10) e ha «fatto comprendere che la valutazione può essere flessibile ed è utile superare le rigidità che erano parte della formazione e della prassi» (pos. 27). I docenti della primaria precisano che il cambio di modello intercorso nel periodo DDI ha «ulteriormente confermato il processo intrapreso e ha spostato l'attenzione dalla singola prova all'intero processo» (pos. 30). Il direttore della Primaria afferma che è stata una «formazione e una s-formazione» specificando la difficoltà di cambiare le proprie convinzioni e prassi.

#### 4.2.3. Istituto 3

Al *focus group* condotto presso un'aula dell'Istituto 3 hanno partecipato sette persone, un conduttore e un osservatore. Nello specifico, il gruppo era composto da: dirigente scolastico, un docente vicario del DS e animatore digitale, cinque docenti membri del NIV con funzione strumentale per valutazione, autovalutazione, orientamento.

Il *focus group* è stato così codificato (Fig. 7):

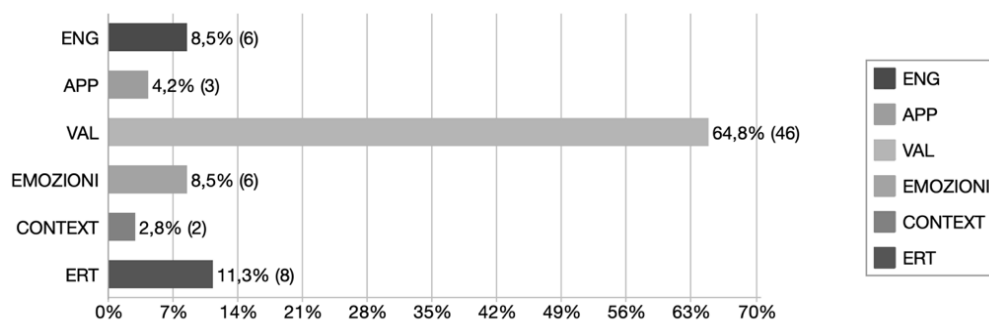


Fig. 7: Sistema dei codici del focus group nell'Istituto 3

Il tema della valutazione è stato diffusamente affrontato (64,8%) dai partecipanti i quali hanno fatto meno riferimento al contesto (2,8%).

Nello specifico, sulla valutazione vi sono diverse convinzioni secondo l'ordine di insegnamento. I docenti della primaria dichiarano un «rifiuto» della valutazione come misurazione, quelli della secondaria di primo grado sono convinti che le prove di valutazione siano necessarie e che occorra distribuirle in modo omogeneo durante tutto l'anno scolastico, quelli della secondaria di secondo le considerano uno strumento complesso e che, concentrate in periodi delimitati, provochino stati di ansia negli studenti, soprattutto quelli più dotati, determinandone anche l'insuccesso. Alcuni docenti della secondaria di secondo grado dichiarano che è stato più «facile» pensare alla valutazione in senso tradizionale poiché vi erano altre urgenze a cui rispondere e che questa serviva a «tenere in mano» gli studenti (pos. 54); precisano che, rientrati in aula dopo le chiusure, hanno notato che in realtà provocava più «spavento» che «motivazione» (pos. 54).

Un docente chiarisce che la sua modalità di valutazione è condizionata in prima istanza da quella impiegata nei suoi confronti quando era studente. Un altro condivide il timore di vedere replicate le stesse modalità della valutazione tradizionale nella formativa ma chiarisce che nella seconda i risultati sono positivi poiché se «si tiene conto di tutto il processo e dell'impegno profuso non si può valutare negativamente» (pos. 105). Il docente della primaria dichiara che vi sono problemi di interpretazione e di gestione del processo poiché «alla fine ci chiediamo sempre quando dobbiamo iniziare a misurare» (pos. 117) e che sarebbe necessario un accompagnamento al cambiamento per evitare disparità tra scuole. In rapporto alla formazione su questi temi, i presenti dichiarano che nonostante i molteplici corsi seguiti non riescono a «portare a casa qualcosa da applicare con gli studenti» e si trovano in difficoltà (pos. 121). A detta del DS ciò ha fatto sorgere la necessità di un percorso di formazione intensivo con la peculiarità della ricerca-azione per «provare ad appianare le differenze tra i consigli» il quale però si è «arenato» poiché non sono state individuate le risorse umane ed economiche per portarlo a termine (pos. 96). I docenti della primaria aggiungono che non è stato possibile fare altro oltre i quattro incontri proposti dal ministero nella fase preparatoria dell'introduzione della riforma della valutazione.

## 5. Discussione

Sebbene in misura contenuta, i dati emersi dalle interviste e dai *focus group* indicano che l'età e l'esperienza degli insegnanti influiscono sulle loro convinzioni e pratiche, così come l'ordine di insegnamento e le situazioni emergenziali. Tali risultati trovano conferma nelle analisi quantitative presentate in un precedente articolo (Giganti & Viganò, 2023).

Gli insegnanti più esperti sembrano non necessitare della valutazione sommativa come strumento per mantenere il controllo della classe o per ottenere il rispetto degli studenti. Analogamente, la scuola primaria si è rivelata il contesto più favorevole all'implementazione della valutazione formativa e di un apprendimento di tipo costruttivista, con un maggiore coinvolgimento degli studenti rispetto agli altri ordini scolastici. Secondo quanto dichiarato dai docenti, tale differenza può essere attribuita a una diversa formazione ricevuta, alla riforma della valutazione introdotta durante la pandemia e, come evidenziato nei *focus group*, alla convinzione implicita che gli studenti più grandi non necessitassero di particolare supporto o attenzione.

Anche l'istituto scolastico di appartenenza ha influito sulle convinzioni dei docenti riguardo alla valutazione formativa e all'apprendimento. In tutti e tre gli istituti analizzati, la gestione della didattica digitale integrata è stata complessa ma percepita come un'opportunità per innovare o migliorare alcune pratiche didattiche e per rafforzare la professionalità degli insegnanti (Giganti & Viganò, 2023).

L'analisi delle risposte aperte nei questionari e delle riflessioni emerse nei *focus group* evidenzia la difficoltà di modificare convinzioni e pratiche didattiche, soprattutto quando queste sono fortemente influenzate dall'esperienza scolastica vissuta dagli insegnanti durante la loro formazione. Tale rigidità è amplificata dalla brevità dei tempi di intervento e dalle condizioni emergenziali. La formazione è generalmente riconosciuta come uno strumento utile per favorire il cambiamento, ma viene percepita come distante dalla pratica quotidiana dei docenti, «debole nella sua applicabilità didattica e poco adeguata a una trasformazione profonda» (Giganti & Viganò, 2023, p. 203). Gli insegnanti segnalano, inoltre, una carenza di formazione iniziale e in servizio sui temi della valutazione, con l'eccezione dei docenti della scuola primaria in possesso di laurea, che hanno ricevuto una preparazione più strutturata in questo ambito.

## 6. Conclusioni

La riflessione teorica e l'analisi empirica portano a diverse considerazioni. Nei tre casi esaminati, si è osservata un'evoluzione delle pratiche valutative, influenzata anche dall'esperienza della pandemia. Le trasformazioni imposte dall'ERT hanno reso necessaria una riprogettazione della didattica, orientata verso una maggiore qualità dell'insegnamento e una riduzione della quantità di contenuti trattati. Le scuole hanno adottato pratiche di insegnamento-apprendimento che privilegiano il paradigma dell'apprendimento rispetto a quello dell'insegnamento, riconoscendo il valore della valutazione, in particolare nella

sua funzione formativa. Ciò ha inoltre favorito una maggiore integrazione tra valutazione formativa e valutazione sommativa e certificativa.

L'analisi ha messo in evidenza il ruolo cruciale degli aspetti impliciti della professione insegnante nel modellarne le pratiche. Tuttavia, nei contesti esaminati sono emerse discrepanze tra le convinzioni dei docenti sulla valutazione formativa e sull'ERT e le pratiche effettivamente adottate, con differenze significative tra istituti e ordini scolastici. Questo dato solleva interrogativi sull'efficacia di alcuni modelli di cambiamento degli insegnanti e sulla loro capacità di incidere in modo duraturo sulle pratiche didattiche.

In termini generali, la letteratura sottolinea che per progettare e implementare percorsi di formazione efficaci per i docenti è necessario considerare non solo gli aspetti espliciti della professionalità insegnante, ma anche quelli impliciti. Se trascurati, vi è il rischio di riproporre modelli tradizionali di sviluppo professionale con un impatto limitato sulla pratica didattica. Inoltre, i cambiamenti adottati dagli insegnanti in risposta a situazioni contingenti, come la pandemia, non si traducono necessariamente in trasformazioni durature. Affinché l'innovazione didattica sia stabile e significativa, è fondamentale sviluppare percorsi formativi coerenti con i bisogni professionali e le convinzioni, sia esplicite sia implicite, degli insegnanti. Tali percorsi devono essere estesi nel tempo, integrati in comunità di pratica in cui sia possibile dare e ricevere *feedback* da colleghi ed esperti e basati su esperienze concrete vissute in aula, in modo da osservare direttamente l'impatto delle nuove pratiche. Come evidenziato dalla ricerca, solo attraverso questo approccio gli insegnanti possono essere realmente motivati a intraprendere un percorso di cambiamento efficace e duraturo, acquisendo al contempo una maggiore preparazione per affrontare eventuali emergenze future (Giganti & Viganò, 2023, p. 204).

Il presente studio ha analizzato in profondità tre casi emblematici, con l'obiettivo di esplorare costrutti ancora poco indagati in letteratura, in primo luogo l'*Emergency Remote Teaching* (ERT). Tale scelta metodologica, pur offrendo una prospettiva qualitativa ricca e articolata, comporta tuttavia alcune limitazioni, in particolare rispetto alla generalizzabilità dei risultati. Sarà pertanto opportuno, in studi futuri, ampliare il campione di indagine al fine di corroborare le evidenze emerse e accrescerne la trasferibilità.

In sintesi, la chiave per gestire situazioni di emergenza risiede nella strutturazione dell'attività scolastica quotidiana su basi solide, fondate su competenze didattiche e educative avanzate. Le emergenze, per loro natura, comportano un elevato grado di imprevedibilità e richiedono risposte tempestive da parte di chi ricopre ruoli decisionali, generando inevitabilmente disorientamento tra gli operatori del sistema di istruzione e formazione. Tuttavia, docenti adeguatamente formati e dotati di solide competenze pedagogiche rappresentano una risorsa fondamentale per garantire che, sia in condizioni ordinarie sia straordinarie, la scuola continui a svolgere il proprio essenziale ruolo sociale (Giganti & Viganò, 2023).

## Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D.C., Dimitrov, D.M., Pace, E.M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). A study on Italian teacher's sentiments, attitudes, and concerns towards inclusive education. *Formazione, Lavoro, Persona*, 8(20), 10-24.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Alban Conto, C., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2020). Covid-19: *Effects of School Closures on Foundational Skills and Promising Practices for Monitoring and Mitigating Learning Loss*. In *Innocenti Working Paper 2020-13*. UNICEF.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan.
- Bruschi, A. (1999). *Metodologia delle scienze sociali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Calderhead, J., Robson, M. (1991). Images of Teaching: Student Teachers Early Conceptions of Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Chin, R., & Benne, K.D. (1969). *General strategies for effecting changes in human systems* (pp. 22-45). Human Relations Center, Boston University.
- Ciani, A., & Vannini, I. (2017) Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *CADMO*, 2, 5-32.

- Ciani, A., Pasolini, E., & Vannini, I. (2021). Il formative assessment nelle convinzioni e nelle pratiche degli insegnanti. Analisi secondarie da una indagine sui docenti di scuola media di due regioni italiane. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 45-65.
- Duverger, M. (1961). *Méthodes de sciences sociales*. Parigi: Presses universitaires de France.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M.D (2020). *Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic* (29 October 2020).
- Floden, R.E. (2002). Research on effects of teaching: a continuing model for research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook on Research on Teaching* (4th ed.) (pp. 3-16). Washington: AERA.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher Education for inclusive education. *Teacher and Teaching Education*, 25(4), 594-601.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208.
- Giganti, M., & Viganò, R. (2023). The role of the school context in teachers' beliefs about formative assessment during the Emergency Remote Teaching. *Q-times Webmagazine*, 15(4), 194-206.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press of Glencoe.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dualprocess model of teachers' cognition and appraisal process during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3-4), 381-391.
- Hattie, J.A., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment and next-generation assessment system: are we losing an opportunity?* Paper prepared for the Council of Chief State School Officers.
- Hodges, C.B, Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, M. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- IBM Corp. Released 2021. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- INVALSI (2021). *Rapporto INVALSI 2021*. Roma: INVALSI.
- Lodini, E., & Vannini, I. (Eds.). (2006). *Istruzione e formazione: il monitoraggio dell'integrazione. Valutare e accompagnare i percorsi formativi integrati nelle Province di Forlì-Cesena e Rimini*. Milano: FrancoAngeli.
- MAXQDA 2022 [software computer]. Berlin, Germany: VERBI Software.
- Ng, C., & Leicht, A. (2019). «Struggles as engagement» in teacher change: A longitudinal case study of a reading teacher's changing practices. *Teachers and Teaching*, 25(4), 453-468.
- Novak, J.D., & Gowin, D.B. (1989) *Imparando a imparare*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Peterman, F.P. (1993). Staff development and the process of changing: A teacher's emerging constructivist beliefs about learning and teaching. *The practice of constructivism in science education*, pp. 227- 245.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T.-J. Buttery, E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (pp. 102-119). New York: Macmillan Library.
- Richardson, V., & Placier, P. (2002). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed.) (pp. 905-947). Washington, DC: AERA Publishing.
- Rositi, F. (1971). *Contraddizioni di cultura*. Rimini: Guaraldi.
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471.
- Sbaragli, S., Arrigo, G., D'Amore, B., Fandiño Pinilla, M.I., Frapolli, A., Frigerio, D., & Villa O. (2011). Epistemological and Didactic Obstacles: the influence of teachers' beliefs on the conceptual education of students. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 10(1-2), 61-102.
- Scriven, M. (1967). The methodology of Evaluation. In Staker R. (a cura di), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E.M., Round, P., & Subban, P. (2017). In-service teacher's attitudes, concerns, efficacy, and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, August 2017.
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tyson, L.M., Venville, G.J., Harrison, A.G., & Treagust, D.F. (1997). A multidimensional framework for interpreting conceptual change events in the classroom. *Science Education*, 81(4), 387-404.
- UNESCO (2020a). *COVID-19 Education Response. Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*, Issue note n° 2.1 [Brochure].

- UNESCO (2020b). *Ensuring effective distance learning during COVID-19 disruption Guidance for teachers* [Brochure].
- UNESCO (2020c). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19* [Brochure].
- van Manen M. (1999). *The Practice of Practice*. In M. Lang, J. Olson (Eds.), *Changing schools/changing practices, perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Louvain: Garant.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Viganò, R. (1995). *Pedagogia e sperimentazione*. Milano: Vita e Pensiero.