

Assessment conceptions of pre-service and in-service teachers: implications for the quality of educational research and social responsibility

Concezioni valutative di docenti pre-service e in-service: implicazioni per la qualità della ricerca educativa e la responsabilità sociale

Rosanna Tammaro

University of Salerno, Fisciano (Italy)

Deborah Gragnaniello

University of Salerno, Fisciano (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Tammaro, R., & Gragnaniello, D. (2025). Assessment conceptions of pre-service and in-service teachers: implications for the quality of educational research and social responsibility. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 115-129. <https://doi.org/10.7346/sird-152025-p115>

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).

Received: July 15, 2025

Accepted: December 9, 2025

Published: December 20, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

<https://doi.org/10.7346/sird-152025-p115>

Abstract

This study looks at how what teachers believe without saying has a big effect on how they teach. The investigation uses a "ricerca-formazione" approach (Altet & Vinatier, 2008), integrating research and professional development. It is organised around a methodological cycle of data collection and intervention. This aims to encourage critical reflection on the connection between academic theory and professional practice. To do this, a questionnaire (Brown et al., 2019) was given to 163 pre-service teachers and 387 in-service teachers. This was done to see how their ideas about teaching changed as they went through their different stages of their careers. The results show that the pre-service group mostly follow the educational ideal of assessment, and they recognise when they can improve and how useful feedback is. The in-service group, while still being very aware of how to get better, has started to focus more on the parts of the system that are responsible for the work and the people who do it. These differences show that professional practice experience needs to include certification. To sum things up, the comparison shows the problems between what training should be like and what is actually needed (Rosa & Ciani, 2023; Scierri, 2024).

Keywords: assessment conception; research-training; teachers; teacher training.

Riassunto

Assumendo che le credenze implicite degli insegnanti influenzino profondamente le loro azioni pedagogiche (Thompson, 1992), questo studio esamina le concezioni valutative di docenti pre-service e in-service. Si adotta un approccio di "ricerca-formazione" (Altet & Vinatier, 2008) che integra la ricerca con lo sviluppo professionale. L'indagine si articola in un ciclo metodologico di rilevazione e intervento, mirato a innescare una riflessione critica sulla traduzione tra teoria accademica e prassi professionale. A tal fine, è stato somministrato un questionario (Brown et al., 2019) a 163 docenti pre-service e a 387 in-service, al fine di analizzare l'evoluzione delle concezioni nelle diverse fasi della carriera professionale. I risultati evidenziano che la coorte pre-service dimostra una prevalente adesione all'ideale formativo della valutazione, riconoscendo il potenziale di miglioramento e l'efficacia del feedback. La coorte in-service, pur mantenendo salda la sensibilità verso l'improvement, manifesta tuttavia un riequilibrio delle priorità concettuali, orientandosi maggiormente verso le dimensioni di **accountability**. Tali divergenze indicano che l'esperienza nella prassi professionale richiede un'integrazione delle funzioni certificative. In conclusione, l'analisi offre una diagnosi delle tensioni tra ideali formativi ed esigenze di prassi, delineando direzioni per ri-progettare la formazione continua e promuovere un dialogo strutturato tra università e scuole (Rosa & Ciani, 2023; Scierri, 2024).

Parole chiave: concezioni-valutative; ricerca-formazione; docenti; formazione insegnanti.

Credit author statement

Il lavoro è frutto di un lavoro congiunto delle due autrici. L'introduzione e le conclusioni sono da attribuire ad entrambe, mentre i paragrafi 2 e 3 sono a cura della Prof.ssa Rosanna Tammaro e i paragrafi 4 e 5 della Dott.ssa Deborah Gragnaniello.

1. Introduzione

Il dibattito educativo contemporaneo pone una crescente enfasi sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. In questo scenario, le credenze e gli atteggiamenti dei docenti verso la valutazione, definite come "concezioni valutative", emergono quali fattori cruciali per l'efficacia dei percorsi formativi. È ampiamente riconosciuto come la transizione dalla formazione iniziale alla pratica professionale spesso evidenzia un significativo divario tra teoria e prassi, un aspetto che può influenzare profondamente e modulare tali concezioni. La sua persistenza, specialmente nel sistema formativo italiano, richiede un'analisi rigorosa per comprenderne le radici e le manifestazioni in un ambito cruciale come quello valutativo, essenziale per la qualità e l'equità del sistema educativo.

Nel panorama educativo odierno, la valutazione si configura come una componente cardine del processo didattico e formativo. Lungi dall'essere un mero strumento di misurazione o un atto conclusivo di un percorso di apprendimento, la valutazione è ormai riconosciuta come un potente dispositivo regolatore e propulsore del miglioramento continuo degli apprendimenti degli studenti e delle pratiche di insegnamento (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). In questa prospettiva, essa si configura come un processo intrinsecamente legato alla didattica, capace di fornire informazioni essenziali per orientare le scelte pedagogiche, individuare i bisogni formativi e promuovere l'autoregolazione negli apprendenti. La sua centralità è ulteriormente rafforzata dalla crescente enfasi sulla qualità della ricerca educativa, la quale è chiamata non solo a comprendere le dinamiche dei processi di insegnamento-apprendimento, ma anche a informare e sostenere l'adozione di pratiche didattiche efficaci e innovative. In tal senso, la ricerca educativa adempie a una fondamentale responsabilità sociale universitaria, contribuendo attivamente al progresso del sistema formativo e al benessere della collettività (Vannini, 2012; European University Association, 2018). La necessità di questa ricerca emerge proprio dalla sfida di rendere i principi pedagogici della valutazione formativa realmente operativi nella prassi didattica, specialmente in contesti complessi come quelli disciplinari e interdisciplinari.

Il presente studio si inserisce in questo contesto, proponendosi di indagare le concezioni valutative di docenti pre-service (ovvero in formazione) e in-service (già in servizio) nel contesto italiano. L'obiettivo primario è chiarire come queste concezioni si modulino nelle diverse fasi della carriera docente, analizzando l'impatto dell'esperienza sul campo rispetto alla preparazione accademica. Questo confronto permetterà di identificare le implicazioni fondamentali per lo sviluppo di una formazione docente più mirata e consapevole, capace di rispondere in modo efficace alle esigenze di una didattica sempre più complessa e integrata. Tale analisi non si limita a un interesse descrittivo, ma si pone l'obiettivo di delineare chiare traiettorie per l'innovazione della formazione, utilizzando l'evidenza quantitativa come base per avviare un processo di cambiamento nella prassi valutativa dei docenti.

2. Il ruolo delle concezioni valutative dei docenti

All'interno di questo quadro concettuale sull'importanza della valutazione, il ruolo del docente emerge come fattore determinante per l'efficacia del processo valutativo stesso. Al di là delle tecniche o degli strumenti specifici, sono anche le concezioni valutative degli insegnanti a definire la qualità delle pratiche (Brown, 2004; Brown et al., 2019). Con "concezioni valutative" si intendono le credenze, le convinzioni profonde, le teorie implicite e gli atteggiamenti che gli insegnanti sviluppano riguardo alla finalità, alla natura, alle funzioni e alle modalità della valutazione (Thompson, 1992). Le concezioni, spesso tacite e radicate nell'esperienza personale e professionale, influenzano in modo significativo le decisioni pedagogiche, le strategie didattiche adottate in classe, il tipo di feedback fornito agli studenti e, in ultima analisi, l'efficacia dell'intero processo di insegnamento-apprendimento (Cheung & Wong, 2002; Yan & Brown, 2017; Zhang et al., 2023). Un docente che percepisce la valutazione primariamente come un atto di selezione o certificazione agirà diversamente da uno che la intende come strumento formativo per il potenziamento degli apprendimenti, con conseguenze dirette sulla motivazione degli studenti e sul clima di classe. Inoltre, le concezioni valutative si riverberano direttamente sulla didattica disciplinare. Ogni disciplina, infatti, pur condividendo principi pedagogici generali, possiede proprie specificità epistemologiche e metodologiche che si riflettono inevitabilmente anche nella valutazione. Ad esempio, la valutazione in

matematica, incentrata sul ragionamento logico e il problem solving, può differire notevolmente da quella in storia, che valorizza l'analisi critica delle fonti, o in educazione fisica, che si concentra sulle abilità motorie, sia per gli oggetti specifici valutati che per le metodologie impiegate. Le concezioni valutative dei docenti influenzano direttamente le scelte operative: dalla selezione degli strumenti di valutazione più idonei per la propria disciplina (ad esempio, un portfolio per l'italiano o una prova di laboratorio per le scienze), alla costruzione di prove autentiche che riflettano le competenze richieste dalla disciplina. Inoltre, esse determinano l'approccio all'analisi degli errori, trasformandola da una semplice rilevazione di sbagli a un'opportunità diagnostica per comprendere le lacune specifiche nello sviluppo disciplinare degli studenti (Castaldi, 2016). L'influenza si estende anche alla formulazione di feedback disciplinari e all'interpretazione dei risultati ai fini di una pianificazione didattica mirata e un efficace riadattamento dell'insegnamento. La formazione degli insegnanti, sia quella iniziale che quella in servizio, gioca un ruolo cruciale nella strutturazione di tali concezioni. I percorsi formativi mirano a fornire un solido bagaglio di conoscenze teoriche e metodologiche sulla valutazione, promuovendo prospettive allineate con le più recenti indicazioni pedagogiche e le esigenze di un'educazione inclusiva e orientata allo sviluppo delle competenze (OECD, 2016; Darling-Hammond et al., 2017). Tuttavia, come già accennato nell'introduzione, emerge un persistente divario tra teoria e prassi, una dicotomia tra quanto appreso nei contesti accademici e quanto effettivamente applicato nella quotidianità della pratica professionale (Schön, 1987; Darling-Hammond & Bransford, 2007; Rosa & Ciani, 2023). Questo divario può derivare da molteplici fattori, tra cui la complessità delle dinamiche di classe, le pressioni curriculari e istituzionali, la mancanza di tempo per la riflessione critica e l'adattamento ai contesti specifici, o la persistenza di abitudini consolidate. La transizione dal ruolo di studente a quello di professionista in aula comporta spesso una riconfigurazione delle concezioni teoriche alla luce delle sfide operative, talvolta portando a una focalizzazione su aspetti pragmatici che possono discostarsi dai principi ideali appresi. In questo contesto, lo studio delle concezioni valutative dei docenti pre-service e dei docenti in-service assume rilevanza, in quanto permette di gettare luce sulle dinamiche evolutive delle concezioni valutative in relazione all'esperienza professionale. Inoltre, fornisce indicazioni per affinare le *signature pedagogies* (Shulman, 2005), ovvero quei modelli distintivi e specifici di insegnamento che, nel caso specifico, plasmano l'identità professionale e disciplinare del docente.

3. Metodologia e disegno di una ricerca-formazione

Il presente contributo si propone di esplorare le concezioni valutative di docenti pre-service e in-service, analizzando le dinamiche tra la formazione accademica e la pratica professionale. L'obiettivo generale è chiarire le concezioni valutative dei docenti in diverse fasi del loro percorso professionale e comprendere il ruolo della formazione e dell'esperienza nella loro modulazione. Specificamente per i docenti pre-service, lo studio intende identificare le concezioni valutative ingenue, progettare e implementare interventi formativi mirati a decostruire eventuali mis-concezioni e a promuovere lo sviluppo di altre più allineate alla letteratura scientifica. Per i docenti in-service, l'obiettivo è rilevare le concezioni valutative prevalenti, considerando la loro esperienza professionale pregressa, e promuovere una loro evoluzione. Infine, per entrambi i gruppi, gli obiettivi specifici includono il confronto delle concezioni valutative per identificare aree di convergenza e divergenza, nonché possibili divari nella transizione dalla teoria alla prassi.

Sulla base della letteratura, si ipotizza che le concezioni valutative dei docenti differiscano tra pre-service e in-service, modulandosi in base all'esperienza pratica e alla formazione professionale. In particolare, i docenti pre-service tenderanno a una visione più orientata al miglioramento, mentre gli in-service mostreranno una maggiore enfasi sulla responsabilità degli studenti e sulla responsabilità istituzionale (Brown, 2006; Ciani & Rosa, 2021; Baldacci, 2023; Rosa & Ciani, 2023; Scierri, 2023; Trincherò, 2023).

Per raggiungere gli obiettivi è stato adottato un disegno di ricerca-formazione, articolato distintamente per i docenti pre-service e in-service. Per superare la mera rilevazione e intervenire attivamente in questo contesto, l'adozione di tale approccio per entrambi i gruppi sottolinea l'impegno nel contribuire attivamente al miglioramento delle pratiche e alla professionalizzazione dei docenti, in piena sintonia con gli obiettivi della "terza missione" universitaria. La ricerca è stata condotta presso un Ateneo del Sud Italia, coprendo due anni accademici consecutivi, dal 2023-24 al 2024-25. Nello specifico, è stato avviato un campionamento non probabilistico di convenienza, giustificato dalla necessità di coinvolgere popolazioni

di docenti direttamente accessibili all'interno dell'Ateneo. Nello specifico, il campione pre-service è composto da 163 studenti iscritti al Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria (SFP), che frequentano un insegnamento di 48 ore incentrato sulla valutazione. La scelta di focalizzarsi su questo gruppo è metodologicamente strategica poiché le esperienze pregresse degli studenti, spesso maturate come discenti, influenzano le loro concezioni valutative (Grion, 2008), rendendo la decostruzione di "teorie ingenuie" o "misconcezioni" (Opfer & Pedder, 2011) cruciale per la formazione iniziale. Il campione in-service annovera 387 docenti reclutati nei percorsi abilitanti per il conseguimento dei 30/60 CFU e dei Tirocini Formativi Attivi per il Sostegno didattico (TFA SOS). Questi docenti, pur avendo esperienza pratica, sono in una fase di riflessione critica e aggiornamento professionale, rendendoli un gruppo ideale per indagare come le concezioni si consolidano o si modificano a fronte delle esigenze pratiche e delle nuove prospettive formative. Il disegno di ricerca-formazione è stato implementato attraverso un ciclo iterativo di pianificazione, azione, osservazione, riflessione e riprogrammazione (Kemmis & McTaggart 1982), adattato alle specificità di ciascun gruppo. La ricerca-formazione è qui intesa come un dispositivo che non si limita all'analisi, ma che, attraverso gli step di intervento formativo e di applicazione pratica contestualizzata, si impegna a generare un cambiamento nei contesti, promuovendo la riflessione critica e il superamento del divario tra teoria e prassi.

Per i docenti pre-service, il ciclo, replicato per entrambe le annualità, ha incluso le seguenti fasi:

- *rilevazione iniziale*, con la somministrazione di un questionario per rilevare le concezioni "ingenuie" e una prima analisi descrittiva dei dati per stabilire una base di partenza;
- *intervento formativo I*, dedicato alla decostruzione critica delle concezioni rilevate e al confronto teorico, attraverso attività didattiche interattive e discussioni su modelli efficaci, con monitoraggio costante delle interazioni;
- *intervento formativo II*, mirato allo sviluppo di competenze e prassi valutative efficaci, ponendo enfasi sulla connessione tra scelte valutative e obiettivi disciplinari, con valutazione formativa continua;
- *rilevazione finale*, con ri-somministrazione del questionario per valutare l'evoluzione delle concezioni, con analisi comparativa pre-post per identificare strategie efficaci e resistenze al cambiamento.

Per i docenti in-service, la ricerca-formazione si è articolata nelle fasi presentate a seguire:

- *rilevazione iniziale*, con somministrazione dello stesso questionario previsto per il gruppo pre-service per catturare le loro concezioni attuali e un'analisi preliminare per orientare le fasi successive;
- *intervento formativo tematico*, approfondendo le funzioni del feedback, la valutazione autentica e le implicazioni per l'inclusione, con discussioni stimulate dalla presentazione di casi reali;
- *applicazione pratica contestualizzata*, per incoraggiare la riflessione critica e la sperimentazione di nuovi approcci, con attività come la riprogettazione di prove o la pianificazione di strategie di feedback, includendo momenti di confronto tra pari e brevi report di riflessione;
- *rilevazione finale*, con ri-somministrazione del questionario per rilevare variazioni nelle concezioni, con discussione dei risultati.

Per esplorare le concezioni valutative degli insegnanti, è stato utilizzato il questionario Teachers' Conceptions of Assessment (TCoA-IIIa) (Brown, 2006; Brown et al., 2019). Questo strumento è stato tradotto e adattato per il contesto educativo italiano, seguendo un processo di validazione linguistica e culturale per garantirne la pertinenza e la piena comprensibilità. Specificamente, il questionario originale in lingua inglese è stato inizialmente tradotto in italiano. Successivamente, la versione tradotta è stata sottoposta a un panel di esperti (accademici del settore pedagogico ed esperti di valutazione educativa) per valutare l'equivalenza concettuale e semantica degli item, nonché la loro adeguatezza culturale. Sulla base del feedback del panel, sono state apportate le necessarie modifiche. Successivamente, la versione raffinata del questionario è stata sottoposta a un *pilot test* su un piccolo campione di docenti (sia pre-service che in-service, non inclusi nel campione finale) per verificarne la comprensibilità, il tempo di compilazione e l'assenza di ambiguità nella formulazione delle domande. Le osservazioni emerse da questa fase hanno permesso ulteriori affinamenti prima della somministrazione definitiva.

Il TCoA-IIIa indaga le concezioni valutative dei docenti attraverso nove fattori, ciascuno misurato

da tre item. Questi fattori sono: responsabilità scolastica, responsabilità degli studenti, miglioramento dell'insegnamento, miglioramento dell'apprendimento, validità della valutazione, valutazione delle abilità, valutazione negativa, ignorare la valutazione e imprecisione della valutazione.

Il questionario esplora in particolare quattro tipologie principali di concezioni valutative, offrendo un quadro multidimensionale delle prospettive dei docenti:

- *improvement*, la valutazione è strumento formativo per favorire l'apprendimento degli studenti e migliorare l'insegnamento, tramite feedback e promozione dell'autoregolazione;
- *school accountability*, la valutazione è intesa come strumento per misurare l'efficacia della scuola a fini di rendicontazione, monitorando il rendimento su larga scala e le performance istituzionali;
- *student accountability*, la valutazione è intesa come accertamento del livello di apprendimento individuale, con l'obiettivo di classificare o certificare il profitto dello studente;
- *irrelevant*, la valutazione è vista come un'attività di scarso valore, talvolta controproducente o una mera formalità burocratica.

Il questionario è stato somministrato a entrambi i campioni di docenti, assicurando così una base comune per il confronto delle loro concezioni. La struttura complessiva del questionario comprende 31 item, suddivisi in due sezioni principali. La prima è una sezione anagrafica, composta da 4 item a scelta multipla semplice volti a delineare il profilo sociodemografico e professionale dei partecipanti; questa sezione include anche una domanda sull'autopercezione delle proprie competenze valutative. La seconda sezione, dedicata alle concezioni valutative, contiene 27 item. Ogni item è formulato su una scala Likert a quattro passi, con etichette verbali che variano da 1 ("per niente d'accordo") a 4 ("molto d'accordo") (Lisimberti, 2015). La somministrazione del questionario è avvenuta in modalità autocompilativa online, preceduta da una lettera informativa che illustra gli obiettivi della ricerca, fornisce indicazioni sulle modalità di compilazione e sottolinea l'importanza della tutela della *privacy* (D.Lgs. n. 101/2018).

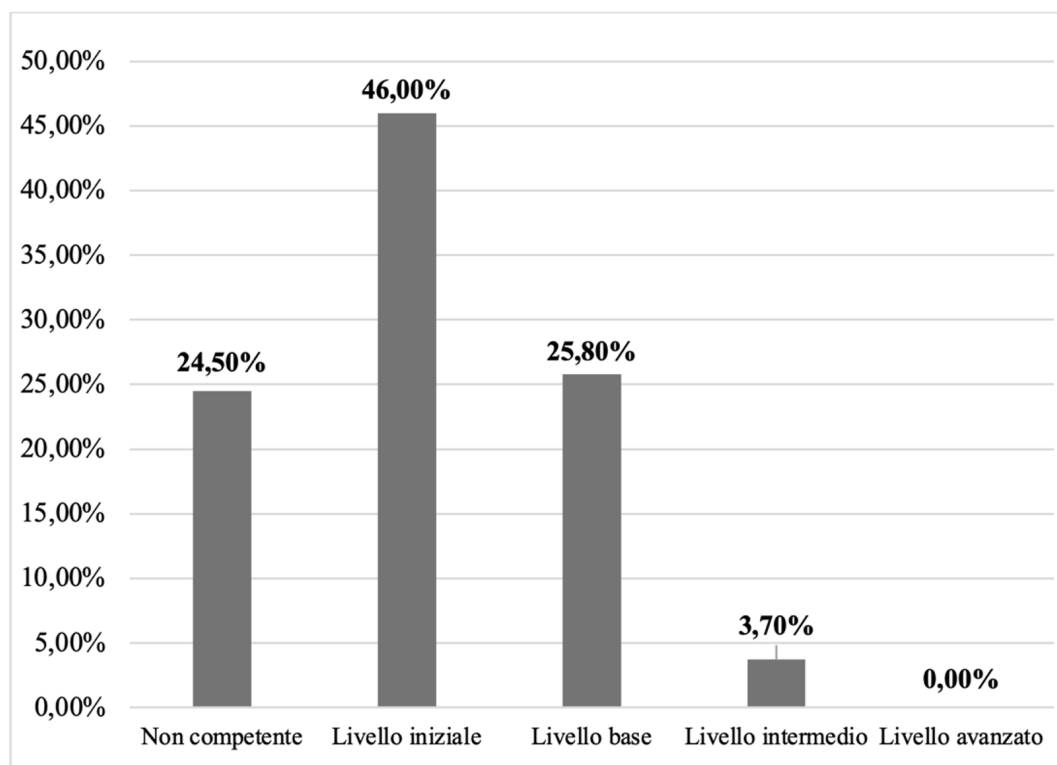
4. Risultati

Si presenta un'analisi descrittiva dei dati raccolti nella fase iniziale dell'indagine, utilizzando il software SPSS, per esplorare le principali concezioni valutative dei docenti sia pre-service che in-service. L'obiettivo è mettere in luce le somiglianze e le differenze nelle prospettive dei due gruppi, fornendo un quadro di riferimento per futuri interventi formativi.

4.1 Le concezioni valutative dei docenti pre-service

Il corpus di partecipanti in formazione iniziale ammonta a 163 individui, di cui 94 hanno aderito nell'anno accademico 2023-24 e i restanti 69 nel 2024-25. L'esame demografico del campione rivela una prevalenza femminile, pari al 96,2%, con una minima rappresentanza maschile (1,9%) e un'uguale percentuale di non specificato. L'età dei partecipanti si concentra in modo preponderante nella fascia 20-29 anni (94,5%), seguita da percentuali minori per le fasce 30-39 anni (4,9%) e 40-49 anni (0,6%), non riscontrando adesioni nelle coorti più anziane.

In merito all'autopercezione delle competenze valutative, i dati indicano che una significativa quota di aspiranti docenti si colloca nei livelli iniziali (46%), con un considerevole 24,5% che ammette una completa assenza di tali competenze. Percentuali inferiori si registrano per i livelli base (25,8%) e intermedio (3,7%), mentre nessuno si identifica con un livello di competenza avanzato (Graf. 1). Questa distribuzione, nonostante la carenza di formazione specifica o esperienza sul campo, suggerisce che l'autovalutazione possa derivare da un senso comune o da pregresse esperienze di apprendimento. È imperativo, pertanto, indagare a fondo queste concezioni iniziali, poiché una sottovalutazione della complessità della valutazione e della necessità di una formazione mirata potrebbe compromettere la futura qualità della didattica e delle pratiche di assessment, rendendo indispensabile un processo di decostruzione e ri-costruzione concettuale durante la formazione accademica.



Graf. 1: Item 4 del questionario per docenti pre-service, "Come valuta le sue competenze valutative?" (N=163)

Il profilo concettuale sull'assessment è stato delineato utilizzando le quattro dimensioni fondamentali del TCoA-III: *improvement*, *school accountability*, *student accountability* e *irrelevant* (Brown et al., 2019). Per l'analisi descrittiva, le risposte sulla scala Likert sono state aggregate per riflettere le tendenze di accordo.

La concezione di *school accountability* ha evidenziato un'adesione moderata tra i futuri docenti, come mostrato nel Fattore 1. Il 55,9% dei partecipanti concorda che la valutazione dei risultati degli studenti fornisca informazioni sul funzionamento delle scuole (item 5); il 39,9% la vede come un indicatore preciso della qualità di un istituto (item 6); e un analogo 39,8% la considera un buon modo per valutare le scuole (item 7). Ciò suggerisce una percezione limitata del ruolo della valutazione come strumento di rendicontazione sistemica, un aspetto che potrebbe richiedere maggiore enfasi nella formazione.

La concezione di *student accountability* presenta una duplice sfumatura. Nel Fattore 2, l'accordo sulla funzione puramente classificatoria della valutazione è modesto, attestandosi al 16%, con un ulteriore 19,6% che esprime accordo parziale e una netta maggioranza (64,4%) che manifesta dissenso verso questa funzione (item 8). Similmente, solo il 38% concorda sull'esclusiva assegnazione di un voto o livello (item 9) (Bellomo 2016). Tuttavia, si osserva un consenso nettamente più elevato, pari al 79,8%, riguardo al ruolo della valutazione nel determinare se gli studenti hanno effettivamente raggiunto gli obiettivi di apprendimento (item 10), indicando una focalizzazione più sul monitoraggio del progresso individuale che sulla mera classificazione. Nel Fattore 3, relativo alla valutazione delle abilità, si registra un buon livello di accordo: il 73% dei futuri docenti ritiene che la valutazione rilevi la quantità di apprendimento (item 11); il 63,2% concorda che identifichi cosa sia stato appreso (item 12); e il 58,9% che misuri abilità cognitive superiori (item 13).

La concezione di *improvement* ha registrato la più alta percentuale di accordo, rivelando una maggiore consapevolezza del potenziale formativo della valutazione e dell'importanza del feedback. Nel Fattore 4, ben il 90,8% dei partecipanti è concorde sul fatto che la valutazione fornisca feedback utili sulle performance (item 14) (Trinchero, 2023). Inoltre, il 67,5% riconosce la sua capacità di fornire agli studenti informazioni sui loro specifici bisogni di apprendimento (item 15), e il 71,2% ne apprezza il ruolo nel supportare attivamente il processo di miglioramento (item 16). Queste risposte riflettono una compren-

sione approfondita delle funzioni formative della valutazione, intesa come leva per la crescita individuale degli studenti. Nel Fattore 5, incentrato sul miglioramento dell'insegnamento, si riscontra un consenso significativo che evidenzia ulteriormente questa consapevolezza: il 77,9% concorda sull'integrazione della valutazione con la pratica didattica (item 17); l'82,8% ne riconosce l'utilità nel fornire dati per modificare e adattare l'insegnamento (item 18); e il 73% ne sottolinea il ruolo nell'adattare l'insegnamento alle differenze individuali (item 19). Tuttavia, nel Fattore 6, che indaga la validità della valutazione, emerge una certa cautela: il 43% ritiene che i risultati siano pienamente affidabili (item 20); il 44,8% li considera coerenti con gli apprendimenti (item 21); e il 46% vi si affiderebbe completamente (item 22), suggerendo una consapevolezza delle sfide connesse all'accuratezza valutativa.

Le concezioni di *irrelevant* hanno ottenuto livelli di accordo generalmente bassi, indicando che i futuri docenti non percepiscono la valutazione come intrinsecamente dannosa. Nel Fattore 7, ad esempio, solo il 13,5% concorda che la valutazione costringa gli insegnanti a didattiche contrarie alle loro convinzioni (item 23); il 23,3% sulla sua capacità di indurre ansia negli studenti (item 24); e il 29,4% sulla sua interferenza con l'insegnamento (item 25). Tuttavia, nel Fattore 8, si manifesta una maggiore consapevolezza delle inefficienze: il 58,2% concorda sul sottoutilizzo dei risultati della valutazione (item 26); il 42,9% sul fatto che i risultati siano spesso archiviati e ignorati (item 27); e il 23,9% sul minimo impatto della valutazione sull'insegnamento (item 28). Nel Fattore 9, relativo all'imprecisione della valutazione, l'accordo è significativo: il 73,7% concorda sulla necessità di cautela interpretativa (item 29); un elevato 79,8% ritiene che si debbano considerare possibili errori nei processi valutativi (item 30); e il 41,7% percepisce la valutazione come un processo intrinsecamente impreciso (item 31).

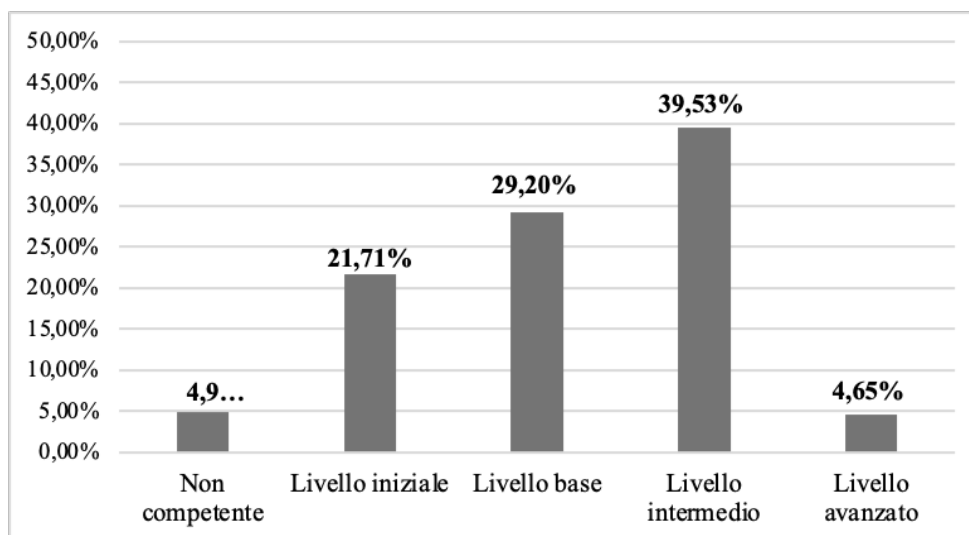
4.2 Le concezioni valutative dei docenti in-service

Il campione in-service è costituito da 387 docenti. La composizione di genere rivela una netta predominanza femminile (86,6%). Gli uomini costituiscono il 12,1% del campione, mentre una piccola percentuale (1,3%) ha scelto di non specificare il proprio genere.

Per quanto riguarda l'età, i partecipanti si distribuiscono in diverse fasce, con una concentrazione maggiore (49,6%) tra i 40-49 anni. Seguono le fasce 30-39 anni (24%) e 50-59 anni (15,8%), mentre i docenti più giovani, tra i 20 e i 29 anni, rappresentano il 10,1% del campione. Una quota esigua, pari allo 0,5%, rientra nella fascia d'età superiore ai 60 anni.

L'analisi delle esperienze professionali ha rivelato una notevole varietà all'interno del campione. Circa un terzo dei docenti (33,4%) ha maturato un'esperienza di supplenza annuale, e una percentuale ancora maggiore (38,6%) ha svolto supplenze pluriennali. Quote minori hanno accumulato esperienze di supplenza giornaliera (3,3%), settimanale (4,6%) o mensile (10,6%). Soltanto una minoranza dei partecipanti (9,5%) è in possesso di un contratto a tempo indeterminato.

In relazione all'autopercezione delle competenze valutative, i risultati mostrano una distribuzione diversificata. Una percentuale modesta di docenti (4,91%) dichiara di non possedere competenze specifiche in questo ambito. Il 21,71% si colloca a un livello iniziale. Una quota più consistente si autovaluta a un livello base (29,20%) e intermedio (39,53%), suggerendo una buona padronanza delle pratiche valutative comuni. Solamente il 4,65% dei docenti percepisce di possedere competenze avanzate, evidenziando come la formazione continua in quest'area possa rappresentare un'opportunità di crescita professionale per la maggior parte del campione (Graf. 2).



Graf. 2: Item 4 del questionario per docenti in-service, "Come valuta le sue competenze valutative?" (N=387)

L'analisi della concezione di *school accountability* (Fattore 1) rivela un orientamento moderato verso la funzione della valutazione come strumento di rendicontazione istituzionale. Dall'item 5 emerge che il 62% dei rispondenti concorda che la valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sull'efficacia del funzionamento delle istituzioni scolastiche. Tuttavia, le percentuali diminuiscono quando si tratta di considerare la valutazione come un indicatore più diretto della qualità scolastica. All'item 6, il 50,9% ritiene che tale valutazione costituisca un indicatore accurato della qualità di una scuola. Similmente, all'item 7, le opinioni sull'efficacia della valutazione dei risultati studenteschi come strumento per valutare una scuola appaiono divise.

La concezione di *student accountability* rivela una maggiore propensione verso una funzione sommativa e certificativa della valutazione. Dal Fattore 2, l'analisi dell'item 8 rivela che il 32,5% dei docenti associa primariamente la valutazione a una funzione classificatoria (Bellomo, 2016). Analogamente, l'item 9 evidenzia come una porzione rilevante del corpo docente (43,9%) aderisca a una concezione della valutazione focalizzata sulla funzione sommativa (Corsini, 2023). Nonostante ciò, gli esiti dell'item 10 corroborano la percezione diffusa (74,4%) dell'importanza cruciale della valutazione nel determinare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Dal Fattore 3, che concerne gli oggetti della valutazione, emerge una chiara enfasi sulla valutazione di prodotto. In riferimento all'item 11, una cospicua maggioranza di docenti riconosce l'utilità della valutazione nel rilevare l'apprendimento conseguito e, all'item 12, nell'accertare l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze. Tale orientamento è parzialmente corroborato dall'item 13, dal quale si evince che per il 57% la valutazione consente di misurare abilità cognitive di ordine superiore.

In merito alla concezione di *improvement*, i dati mostrano un apprezzamento per la funzione formativa della valutazione, pur in un contesto che privilegia l'aspetto sommativo. Dal Fattore 4, l'esame degli item 14 e 16 ha rivelato una marcata convergenza di opinioni concernente la valutazione *in itinere* con funzione formativa (Falcinelli, 2015). Una vasta maggioranza dei docenti (rispettivamente 82,4% e 72,5%) concorda sulla sua efficacia nel fornire un feedback continuativo agli studenti e nel potenziare i loro itinerari di apprendimento (Trincherò, 2023). In riferimento alla valutazione *ex ante* con funzione diagnostica, l'item 15 evidenzia che una cospicua maggioranza del campione (70,4%) ne riconosce il ruolo precipuo nell'identificazione dei bisogni formativi dei discenti e nell'orientamento della progettazione didattica. Per quanto concerne il Fattore 5, relativo al miglioramento dell'insegnamento, i risultati relativi all'item 17 indicano che una consistente maggioranza dei docenti (78,3%) riconosce la capacità della valutazione di integrarsi con la pratica didattica. All'item 18, l'86,8% ritiene che le informazioni fornite dalla valutazione consentano di modificare *in itinere* l'insegnamento. Analogamente, l'analisi dell'item 19 ha evidenziato un'eterogeneità di vedute circa la capacità della valutazione di modulare l'insegnamento in funzione delle differenze individuali. Sebbene il 78% dei rispondenti ne attesti tale funzione (Ciani & Rosa, 2022; Hattie,

2016). Relativamente al Fattore 6, concernente l'affidabilità della valutazione, emergono alcune criticità. Dall'item 20 emerge che per il 54,5% i risultati della valutazione sono affidabili; mentre per il 45,5% non lo sono. Per l'item 21, il 51,9% ritiene che i risultati della valutazione siano coerenti; mentre per il 48,1% non lo sono. L'analisi dell'item 22 conferma queste perplessità, rivelando che oltre il 40% del campione non esprime un pieno accordo sulla affidabilità dei dati valutativi (Besozzi, 2009; Hattie, 2016; Ciani & Rosa, 2021).

Le concezioni di *irrelevant* mostrano una generale percezione che la valutazione non sia intrinsecamente dannosa, ma evidenziano alcune criticità legate alla sua implementazione e utilizzo. Relativamente al Fattore 7, dall'item 23 emerge che per il 79,6% la valutazione non costringe gli insegnanti a insegnare in modo contrario alle loro convinzioni. Dall'item 24 emerge che per il 76,8% la valutazione non sia ingiusta nei confronti degli studenti. Tuttavia, per quanto concerne la valutazione di processo, l'analisi dell'item 25 rivela una significativa resistenza all'idea di utilizzare la valutazione come strumento informativo per le pratiche di insegnamento. Relativamente al Fattore 8, nonostante l'ampio consenso sulla centralità della valutazione nel processo educativo, le evidenze empiriche raccolte mettono in luce alcune criticità percepite dagli insegnanti riguardo all'effettivo impatto e utilizzo dei risultati. In particolare, i dati emersi dall'item 26 indicano che una consistente percentuale di docenti (44,4%) ritiene che, sebbene le pratiche valutative siano implementate nella quotidianità scolastica, l'utilizzo effettivo dei risultati ottenuti sia limitato. Dall'item 27 emerge che per il 74,4% i risultati della valutazione non sono archiviati e ignorati. Ciononostante, all'item 28, il 72,9% dissente dall'affermazione che la valutazione abbia un impatto trascurabile sull'insegnamento. Relativamente al Fattore 9, l'item 29 rafforza questa interpretazione, evidenziando come una netta maggioranza di docenti (71,3%) ritenga indispensabile interpretare i risultati valutativi con cautela, attribuendo tale necessità alla consapevolezza dei margini di errore intrinseci a qualsiasi strumento. Dall'item 30 emerge che per il 79,9% gli insegnanti dovrebbero tener conto degli errori e delle imprecisioni in tutti i processi valutativi. Allo stesso modo, all'item 31, per il 48,8% la valutazione è un processo impreciso e per il 51,2% non lo è (Grion, 2008; Pastore & Pentassuglia, 2015).

La Tabella 1 offre una panoramica complessiva delle diverse concezioni sulla valutazione espresse dai docenti pre-service e in-service.

Concezioni valutative	N. item	Campione	Per niente d'accordo (%)	Poco d'accordo (%)	Abbastanza d'accordo (%)	Molto d'accordo (%)
School accountability						
Fattore 1 – responsabilità scolastica						
La valutazione degli apprendimenti fornisce informazioni sul funzionamento delle scuole	5	Pre-service	9,1	35	48,5	7,4
		In-service	8,2	29,8	51,2	10,8
La valutazione degli apprendimenti costituisce un indicatore accurato della qualità di una scuola	6	Pre-service	17,2	42,9	36,2	3,7
		In-service	11,2	37,9	42,1	8,8
La valutazione degli apprendimenti è un buono modo per valutare una scuola	7	Pre-service	19,6	40,6	38	1,8
		In-service	11,7	38,7	40,8	8,8
Student accountability						
Fattore 2 – responsabilità degli studenti						
Classica gli studenti	8	Pre-service	64,4	19,6	8,6	7,4
		In-service	33,6	33,9	24,5	8
Consiste nell’assegnare un voto/livello	9	Pre-service	27,6	34,4	27	11
		In-service	22,5	33,6	32,3	11,6
Determina se sono stati raggiunti gli obiettivi	10	Pre-service	1,2	19	54,6	25,2
		In-service	3,9	21,7	50,4	24
Fattore 3 – valutazione delle abilità						
Consente di rilevare quanto gli studenti hanno appreso	11	Pre-service	3,1	23,9	58,3	14,7
		In-service	4,8	24,5	51,9	18,8
Consente di rilevare cosa gli studenti hanno appreso	12	Pre-service	4,9	31,9	46,6	16,6
		In-service	3,9	22,5	57,6	16
Consente di misurare abilità cognitive superiori	13	Pre-service	9,2	31,9	41,7	17,2
		In-service	10,1	32,9	46,7	10,3

Improvement						
Fattore 4 – miglioramento dell’apprendimento						
Fornisce feedback	14	Pre-service	1,8	7,4	48,5	42,3
		In-service	3,4	14,2	54	28,4
Fornisce informazioni sui bisogni di apprendimento	15	Pre-service	6,7	25,8	48,5	19
		In-service	8,2	21,4	49	21,4
Aiuta a migliorare l’apprendimento	16	Pre-service	4,9	23,9	46	25,2
		In-service	6,3	21,2	51,1	21,4
Fattore 5 – miglioramento dell’insegnamento						
È integrata con la pratica didattica	17	Pre-service	4,3	17,8	51,5	26,4
		In-service	4,9	16,8	51,7	26,6
Consente di modificare l’insegnamento	18	Pre-service	0,6	16,6	45,4	37,4
		In-service	2,6	10,6	39,5	47,3
Consente di adeguare l’insegnamento in relazione alle differenze individuali	19	Pre-service	6,1	20,9	44,8	28,2
		In-service	5,5	16,5	45,5	32,5
Fattore 6 – validità della valutazione						
I risultati della valutazione sono affidabili	20	Pre-service	8,5	48,5	38,7	4,3
		In-service	8,3	37,2	48,6	5,9
I risultati della valutazione sono coerenti	21	Pre-service	5,5	49,7	36,8	8
		In-service	5,7	42,4	46	5,9
Si può fare affidamento sui risultati della valutazione	22	Pre-service	4,9	49,1	41,7	4,3
		In-service	5,9	36,7	50,9	6,5
Irrelevant						
Fattore 7 – valutazione negativa						
Costringe a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni	23	Pre-service	47,2	39,3	11	2,5
		In-service	43,9	35,7	16,8	3,6
È ingiusta nei confronti degli studenti	24	Pre-service	33,8	42,9	17,2	6,1
		In-service	41,7	35,1	18,3	4,9
Interferisce con l’insegnamento	25	Pre-service	33,2	37,4	22,7	6,7
		In-service	38,5	33,6	24,8	3,1
Fattore 8 – ignorare la valutazione						
Gli insegnanti utilizzano poco i risultati	26	Pre-service	11	30,8	38	20,2
		In-service	15,8	39,8	35,4	9
I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati	27	Pre-service	26,4	30,7	28,8	14,1
		In-service	36,4	38	20,4	5,2
Ha un impatto minimo sull’insegnamento	28	Pre-service	38,7	37,4	17,2	6,7
		In-service	35,2	37,7	23,5	3,6
Fattore 9 – imprecisione della valutazione						
I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela	29	Pre-service	3,1	23,2	43,6	30,1
		In-service	6	22,7	44,7	26,6
Gli insegnanti dovrebbero tener conto delle imprecisioni in tutti i processi valutativi	30	Pre-service	3,1	17,1	38,7	41,1
		In-service	3,9	16,2	46,3	33,6
È un processo impreciso	31	Pre-service	15,4	42,9	31,3	10,4
		In-service	17,6	33,6	36,7	12,1

Tab. 1: Percentuali di accordo sulle concezioni valutative dei docenti pre-service e in-service

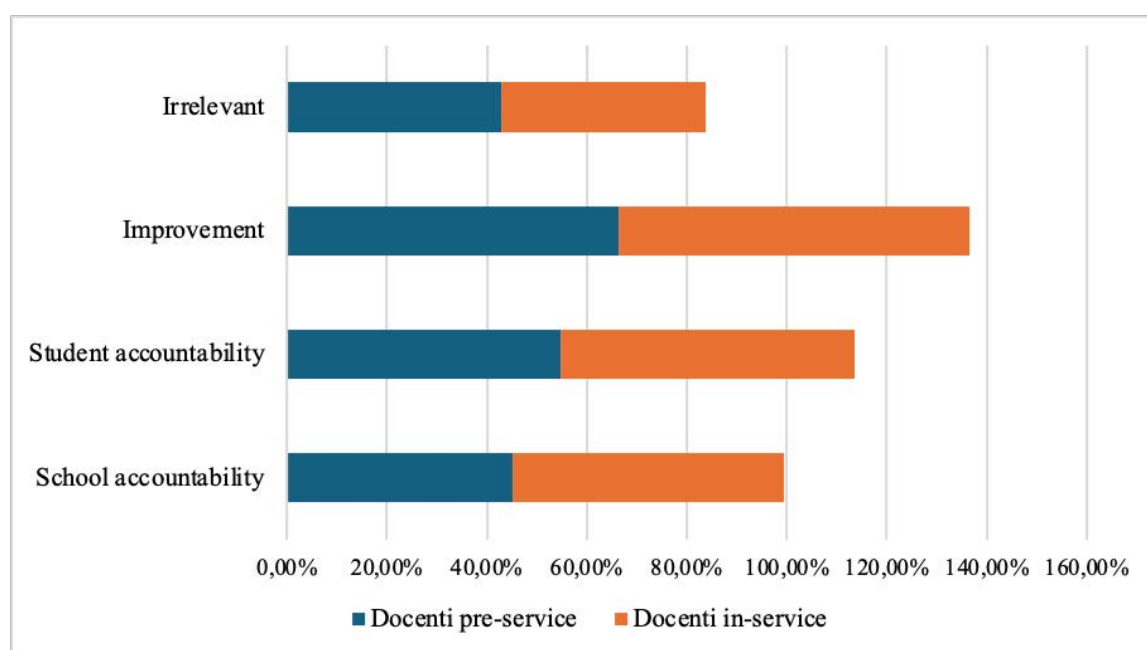
5. Discussione dei risultati

L'analisi comparativa tra i due gruppi, delineata dal calcolo delle medie di accordo sui macro-fattori, non si configura come una mera descrizione, ma come una forte evidenza quantitativa da cui derivare le direzioni per l'innovazione della formazione docente. Il calcolo delle medie delle percentuali di accordo medio-alto, relative agli item che compongono le quattro concezioni indagate, consente di delineare un profilo concettuale complessivo per entrambi i campioni (Graf. 3).

Per i docenti pre-service, questo profilo è dominato da una preminente adesione alla concezione di *improvement* (66,33%), riflettendo una forte enfasi sul potenziale della valutazione per la crescita e lo sviluppo. Segue, con un accordo significativo, la *student accountability* (54,81%), indicando una chiara attenzione all'accertamento degli apprendimenti individuali. La *school accountability* (45,20%) riceve un'adesione più contenuta, suggerendo una minore consapevolezza e valorizzazione della dimensione sistemica della valutazione. Infine, la concezione di *irrelevant* (42,93%) registra l'accordo minore, sebbene con una riconosciuta consapevolezza delle imperfezioni e del potenziale sottoutilizzo dei dati. In sintesi, i futuri docenti tendono a percepire la valutazione principalmente come uno strumento per favorire la crescita individuale

e accertare i risultati, attribuendo minor peso alla responsabilità istituzionale e manifestando una consapevolezza, seppur non preclusiva, dei limiti pratici e delle imperfezioni intrinseche dell'assessment (Fajet et al., 2005; Castoldi, 2010; Ciani & Rosa, 2021; Corsini, 2023).

Nel caso dei docenti in-service, il calcolo delle medie delle percentuali di accordo medio-alto rivela una distribuzione leggermente differente. La concezione di *improvement* registra l'adesione più elevata (70,24%), indicando una forte fiducia nel ruolo della valutazione come promotore di miglioramento nell'apprendimento e nell'insegnamento. Anche la *student accountability* (58,68%) mantiene un accordo significativo, sottolineando l'importanza attribuita all'accertamento dei risultati individuali degli studenti. A seguire, la *school accountability* (54,16%) mostra un'adesione considerevole, suggerendo una maggiore consapevolezza e valorizzazione della dimensione sistemica e di rendicontazione della valutazione rispetto ai pre-service. Infine, la concezione di *irrelevant* (40,95%) registra l'accordo minore.



Graf. 3: Accordo sulle concezioni valutative tra docenti pre-service e in-service

Le analisi comparative dei profili concettuali complessivi rivelano che, a un livello aggregato, le differenze tra i docenti pre-service e in-service non sono sempre ampie, suggerendo l'esistenza di una base concettuale più uniforme di quanto una prima ipotesi potesse suggerire: la concezione di *improvement* non diminuisce con l'esperienza, bensì si consolida ulteriormente tra i docenti in-service. Questo suggerisce che l'esperienza pratica non solo non intacca la fiducia nel potenziale migliorativo della valutazione, ma può addirittura rafforzarla.

Tuttavia, i docenti in-service mostrano anche un'adesione maggiore alle dimensioni di *school accountability* e *student accountability*. Ciò può essere interpretato come un adattamento alle multifunzionalità della valutazione nel contesto reale, dove la responsabilità verso gli standard e la rendicontazione istituzionale diventano elementi imprescindibili della pratica professionale. Questi risultati evidenziano come le concezioni valutative non siano mutualmente esclusive, ma possano coesistere e integrarsi, riflettendo la complessità del ruolo docente che deve bilanciare esigenze formative con quelle certificative e di sistema. Questa evidenza quantitativa è cruciale: essa segnala la direzione in cui l'esperienza pratica (il contesto scolastico, le pressioni amministrative e le esigenze di rendicontazione) "modella" le concezioni teoriche.

Tuttavia, un'analisi più approfondita permette di cogliere sfumature e priorità differenti che delineano divergenze cruciali, in particolare nella traduzione della teoria in prassi e nell'attribuzione di peso ai diversi aspetti della valutazione. Ad esempio, la concezione di *improvement* riceve un'adesione preminente da entrambi i gruppi, con il 66,33% di accordo medio-alto per i pre-service e un ancora più elevato 70,24% per gli in-service. Questa vicinanza suggerisce che l'importanza del miglioramento e del feedback è un principio saldamente radicato in entrambe le fasi della carriera docente (Pentucci, 2024). Similmente, per

la *student accountability*, le medie sono vicine (54,81% pre-service; 58,68% in-service), indicando una condivisa attenzione all'accertamento degli apprendimenti individuali. Anche la percezione di *irrelevant* è molto simile (42,93% pre-service; 40,95% in-service), denotando una generale non percezione della valutazione come intrinsecamente dannosa o irrilevante per entrambi i gruppi.

La divergenza più significativa emerge nella *school accountability*, dove i docenti in-service mostrano un accordo medio-alto del 54,16%, sensibilmente superiore al 45,20% dei pre-service. Questa differenza, sebbene non abissale, suggerisce che l'esperienza sul campo rende i docenti più consapevoli o più inclini a riconoscere il ruolo della valutazione nella rendicontazione e nel funzionamento sistemico delle scuole. Questa è la prima e più significativa direzione per il cambiamento: supportare gli in-service a bilanciare l'improvement con l'accountability istituzionale senza che quest'ultima soffochi la funzione formativa.

Nonostante queste vicinanze, l'analisi dei singoli item e la comprensione del contesto operativo permettono di ribadire che la pratica professionale sembra condurre a una focalizzazione su specifici aspetti valutativi (sommativi/certificativi) che, pur non annullando la valenza formativa, ne riorganizzano le priorità. I docenti in-service, pur mantenendo un'elevata sensibilità verso l'*improvement*, nella quotidianità sono spesso chiamati a dare maggiore peso alla certificazione e alla classificazione degli apprendimenti, a causa delle esigenze burocratiche e delle aspettative del sistema (come evidenziato nel Fattore 2, dove una porzione rilevante degli in-service, 43,9% su item 9, aderisce a una concezione focalizzata sulla funzione sommativa, e il 32,5% su item 8 la associa primariamente a una funzione classificatoria). La chiara enfasi sulla valutazione di prodotto (Fattore 3) tra gli in-service, pur riconoscendo l'apprendimento, si allinea con una pratica che spesso attribuisce un ruolo primario al voto. Le sfide legate all'affidabilità dei risultati (Fattore 6, dove solo il 54,5% su item 20 ritiene i risultati affidabili e il 51,9% su item 21 coerenti) possono ulteriormente complicare l'adozione di approcci più complessi e meno orientati alla mera quantificazione, spingendo verso la sicurezza del dato numerico.

Come precedentemente discusso, l'esame delle medie aggregate ha già rivelato importanti aree di convergenza. Entrambi i gruppi di docenti riconoscono l'importanza fondamentale della valutazione nel determinare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte degli studenti (item 10: 79,8% pre-service; 74,4% in-service). Questa significativa consapevolezza della funzione di verifica degli obiettivi costituisce una base comune solida, indicando che, al di là delle diverse modalità di attuazione, vi è un accordo sostanziale sul "perché" si valuta (Scierri, 2024).

Una convergenza ancora più interessante emerge nella concezione di *irrelevant*, specificamente nel Fattore 9, relativo all'imprecisione della valutazione. Sia i docenti pre-service (73,7% su item 29; 79,8% su item 30; 41,7% su item 31) che quelli in-service (71,3% su item 29; 79,9% su item 30; 48,8% su item 31) concordano sulla necessità di interpretare i risultati valutativi con cautela, riconoscendo i margini di errore intrinseci e le imprecisioni dei processi di assessment. Questa condivisa consapevolezza dei limiti metodologici della valutazione è un elemento cruciale. Essa suggerisce una potenziale apertura verso l'adozione di strumenti e metodologie più rigorosi e una maggiore attenzione alla validità e all'affidabilità dei dati, elementi fondamentali per qualsiasi percorso di miglioramento. Le convergenze sulle sfide etiche (item 23 e 24, Fattore 7) dove entrambi i gruppi mostrano basso accordo con l'idea che la valutazione sia ingiusta o coercitiva, rafforzano l'idea di una base etica comune nella concezione della valutazione, pur con le sfide pratiche percepite.

Le dinamiche emerse, in cui una sostanziale vicinanza concettuale si accompagna a una riorganizzazione delle priorità nella prassi, sollevano interrogativi profondi sulla trasferibilità del sapere teorico nella pratica didattica. L'orientamento idealistico e formativo dei docenti pre-service, sebbene lodevole e in linea con le moderne pedagogie, rischia di scontrarsi con la realtà delle aule, le pressioni amministrative e la complessità della gestione di classi eterogenee, portando a una potenziale adozione di pratiche valutative più tradizionali e sommative per esigenze operative. Questo sottolinea l'importanza cruciale della formazione continua per i docenti in-service, che devono essere supportati nell'aggiornamento delle loro pratiche valutative per integrare efficacemente le funzioni formative con le inevitabili esigenze certificative, evitando una dicotomia tra "ciò che si dovrebbe fare" e "ciò che si fa" (Ellerani, 2016).

Il valore primario di questa ricerca risiede nell'aver fornito una base quantitativa per il confronto tra le macro-tendenze concettuali di docenti pre-service e in-service, essenziale per definire le traiettorie di innovazione nella formazione. In tale contesto, si è consapevoli dell'eterogeneità intrinseca ai campioni, che influisce direttamente sulle concezioni valutative. In tale prospettiva, la scelta metodologica di aggregare

il campione in-service in questa prima fase di analisi è intesa come una semplificazione funzionale all'obiettivo principale: identificare il divario e le tendenze generali di adattamento della prassi professionale. Tale scelta, pur non permettendo di cogliere le sfumature legate al *signature pedagogies* (Shulman, 2005) di ciascun percorso, ha permesso di identificare le tendenze generali di adattamento della prassi professionale. Future ricerche potranno includere un'analisi disaggregata per percorso formativo e disciplina, al fine di arricchire l'interpretazione dei dati e personalizzare gli interventi di ricerca-formazione.

6. Conclusioni

Questo studio, attraverso la comparazione tra le concezioni valutative dei docenti pre-service e in-service, getta luce sulla tensione tra l'ideale teorico della valutazione e le priorità operative dettate dal contesto scolastico. I dati quantitativi ottenuti, in particolare le differenze sui fattori *student accountability* e *school accountability*, fungono da diagnosi diretta per il ripensamento della traduzione teoria-prassi e per la riprogettazione dell'efficacia formativa.

La necessità di una ricerca su questo tema emerge dalla persistenza del divario tra i principi formativi accademici e l'effettiva applicazione nell'azione valutativa quotidiana. Il presente contributo, fornendo dati sulle prospettive delle due coorti, identifica aree critiche e opportunità, incarnando la "terza missione" universitaria attraverso la generazione di conoscenza applicabile al miglioramento del sistema educativo.

I dati ottenuti indicano verso cosa ci portano i risultati e come debbano influenzare i contesti. Per la formazione iniziale, è necessario evolvere i curricula integrando sistematicamente esperienze pratiche simulate che preparino i futuri docenti alle pressioni certificative, supportandoli nel mantenimento di una visione equilibrata. Contestualmente, per la formazione in servizio, i risultati richiedono programmi che facilitino la riflessione critica sulle concezioni esistenti e forniscano strumenti per integrare efficacemente le funzioni formative con le esigenze certificative. Infine, per il sistema nel suo complesso, è indispensabile promuovere un dialogo strutturato e continuo tra università e scuola.

Fornire una comprensione approfondita delle concezioni valutative dei docenti significa dotare scuole e decisori politici di strumenti per progettare interventi formativi e politiche più efficaci, contribuendo a un sistema educativo più equo, efficace e rispondente alle complesse esigenze sociali (Viganò, 2017). Nonostante gli spunti, lo studio presenta alcuni limiti: la natura *cross-sezionale* non consente di stabilire relazioni causali dirette tra l'esperienza e l'evoluzione delle concezioni. L'utilizzo di un questionario *self-report*, inoltre, introduce un margine potenziale di *bias* legato all'autopercezione. Future ricerche dovrebbero implementare studi longitudinali e integrare metodologie qualitative (interviste, osservazioni) per ottenere una comprensione più ricca e sfumata delle motivazioni e delle sfide sottese alle azioni valutative dei docenti.

Bibliografia

- Altet, M., & Vinatier, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *LLL*, 19(42), 7-13.
- Bellomo, L. (2016). Assessment for learning: Solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative. *Formazione & Insegnamento*, (3), 231-242.
- Benvenuto, G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Besozzi, E. (2009). Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza. *Notiziario - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università*, 34(3), 22-40.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.
- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170.

- Brown, G. T. L., Gebril, A., & Michaelides, M. P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: A global phenomenon or a global localism. *Frontiers in Education*, 4(16), 1–13.
- Castaldi, A. (2016). L'importanza dell'errore nel processo di apprendimento. *Educare.it – Scuola*, 16(1), 10–14.
- Castaldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum design. *The Curriculum Journal*, 13(2), 225–248.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: Validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *LLL*, 17(39), 94–113.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: Una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 118–125.
- Corsini, C. (2021). Tra educazione e mercato. Valutazione, competenze, innovazione. *L'ospite ingrato*, 9, 111–119.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New York: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 101. *Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati)*.
- Ellerani, P. (2016). La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle comunità di apprendimento professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *Ricercazione*, 7(2), 253–276.
- European University Association. (2018). *2018 Annual Report*. <https://www.eua.eu/publications/reports/eua-annual-report-2018.html>
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S. A., Mesler, J. L., & Shaver, A. N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717–727.
- Falcinelli, F. (2015). Categorie e funzioni della valutazione. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo* (pp. 69–80). Brescia: La Scuola.
- Grión, V. (2008). Qualità della didattica universitaria e formazione iniziale degli insegnanti. In C. Biasin (Ed.), *La responsabilità sociale dell'università per le professioni* (pp. 269–281). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Australia: Deakin University Press.
- Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: Approfondimenti operativi. In K. Montalbetti & C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 83–127). Lecce: Pensa MultiMedia.
- OECD. Organization for the Economic Co-operation and Development. (2016). *Risultati TALIS 2013: Una prospettiva internazionale sull'insegnamento e sull'apprendimento*. OECD Publishing.
- OECD. Organization for the Economic Co-operation and Development. (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81, 376–407.
- Pastore, S., & Pentassuglia, M. (2015). "Another brick in the wall"? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: Il punto di vista di chi è in formazione. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 249–264.
- Pentucci, M. (2024). La percezione degli insegnanti sulle funzioni della valutazione e sul potenziale trasformativo e metacognitivo del feedback. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docenti*, 16(28), 159–172.
- Rosa, A., & Ciani, A. (2023). Esperienze valutativa e concezioni sulla valutazione: Una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XV(3), 278–293.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scierri, I. D. M. (2023). Il voto "muto": Tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. Le opinioni dei docenti. *QTimes – Journal of Education Technology and Social Studies*, 1(2), 519–540.
- Scierri, I. D. M. (2024). Perché valuto? Costruzione e validazione della scala delle concezioni valutative degli insegnanti (CoVI). *Ricerche di Pedagogia e Didattica-Journal of Theories and Research in Education*, 19(1), 109–128.
- Shulman, L. S. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). New York: Macmillan.

- Trinchero, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 108–117.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Vigandò, R. (2017). Qualità e professione docente: La valutazione come risorsa. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos*, 52, 269–285.
- Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2017). A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247–1262.
- Zhang, Z., Li, C., Sun, W., Liu, X., Min, X., & Zhai, G. (2023). A perceptual quality assessment exploration for AIGC images. In *2023 IEEE International Conference on Multimedia and Expo Workshops (ICMEW)* (pp. 440-445). New York: IEEE.