

## Concezioni valutative: uno studio trasversale sui futuri docenti specializzati sul sostegno didattico

### Assessment conceptions: a cross-sectional study on pre-service special education teachers

Iolanda Sara Iannotta

University of Salerno, Italy

Deborah Gragnaniello

University of Salerno, Italy

OPEN ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Iannotta, I.S., & Gragnaniello, D. (2026). Concezioni valutative: uno studio trasversale sui futuri docenti specializzati sul sostegno didattico. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 194-213. <https://doi.org/10.7346/sird-012026-p194>

**Copyright:** © 2026 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. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research ([www.sird.it](http://www.sird.it)).

**Received:** March 17, 2025

**Accepted:** May 22, 2026

**Published:** June 30, 2026

**Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744**

**DOI: 10.7346/sird-012026-p194**

#### Abstract

This paper explores the assessment conceptions held by future special education teachers, analysing how professional identity is shaped in response to diverse institutional contexts. The reflection stems from the recognition that assessment is not merely a technical act but a multidimensional construct. In this idea, the drive for learning improvement, the demands of school and student accountability, and the risk of drifting toward pedagogical irrelevance are deeply intertwined (Brown, 2006; Rosa & Ciani, 2023). Methodologically, a structured questionnaire adapted from the literature (Brown et al., 2019) was administered to a sample of prospective teachers (N=576) across four educational levels: pre-school, primary, and lower and upper secondary school. The results highlight significant vertical variability: while improvement prevails in primary school (73,61%), in secondary school, a shift toward irrelevance emerges (45,28%). The analysis suggests a link between the high rate of novices in higher grades (62,1%) and the tendency to reproduce patterns of punishment experienced in one's school history. From this perspective, the study emphasizes the urgent need for training that promotes Teacher Assessment Literacy (TAL), understood as a reflective posture (Pastore, 2023). For support teachers, developing a robust TAL means guiding collegial contexts toward educational co-responsibility and the removal of learning barriers, in full alignment with the bio-psycho-social model (ICF).

**Keywords:** assessment conceptions, teacher assessment literacy (TAL), special education teacher training course, teacher training.

#### Riassunto

Il contributo esplora le concezioni valutative dei futuri docenti specializzati sul sostegno didattico, analizzando come l'identità professionale si modella in risposta ai diversi contesti istituzionali. La riflessione muove dalla consapevolezza che l'*assessment* sia un costrutto multidimensionale dove si intrecciano la spinta al miglioramento degli apprendimenti (*improvement*), le istanze di rendicontazione del sistema (*school accountability*), la responsabilità dello studente (*student accountability*) e il rischio di una deriva verso l'irrelevanza pedagogica (*irrelevant*) (Brown, 2006; Rosa & Ciani, 2023). Lo studio mira a verificare se il grado di scuola di futura afferenza agisca come variabile discriminante nelle visioni dei docenti in formazione. Attraverso la somministrazione di un questionario strutturato, ripreso dalla letteratura (Brown et al., 2019), l'indagine analizza le concezioni di un campione di futuri docenti (N=576) afferenti ai quattro gradi d'istruzione (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I e II grado). I risultati evidenziano una significativa variabilità verticale: mentre nella scuola primaria prevale una visione promozionale legata all'*improvement* (73,61%), nella scuola secondaria di secondo grado emerge una preoccupante deriva burocratica, con il picco della concezione *irrelevant* (45,28%). L'analisi suggerisce un nesso tra l'alto tasso di noviziato nei gradi superiori (62,1%) e la tendenza a riprodurre modelli sanzionatori subiti nel proprio passato scolastico. In questa prospettiva, lo studio sottolinea l'urgenza di una formazione che promuova una *Teacher Assessment Literacy* (TAL) intesa come postura riflessiva (Pastore, 2023). Per l'insegnante specializzato sul sostegno, sviluppare una solida TAL significa poter orientare i contesti collegiali verso la corresponsabilità educativa e la rimozione degli ostacoli all'apprendimento, in coerenza con il modello bio-psico-sociale (ICF).

**Parole chiave:** concezioni valutative, teacher assessment literacy (TAL), TFA sostegno, formazione dei docenti.

## 1. Introduzione

Nel quadro della formazione professionale dei docenti, la valutazione si configura come un dispositivo pedagogico fondamentale, capace di orientare non solo i processi di apprendimento, ma l'intero profilo identitario di chi insegna (Viganò, 2017). Nel contesto specifico dei percorsi di specializzazione per il sostegno didattico, la ricerca educativa assume una precisa responsabilità sociale: promuovere una cultura della valutazione che superi il mero adempimento burocratico per farsi strumento di emancipazione e inclusione. Come evidenziato dalla letteratura sull'*Assessment for/as Learning* (Trincherò, 2023), l'atto valutativo deve trasformarsi in una risorsa strategica: se, in un'ottica formativa, esso permette di regolare l'insegnamento in funzione dei bisogni di ciascuno (AfL) (Black et al., 2003; Sambell et al., 2012), nella sua dimensione metacognitiva esso diventa il motore per lo sviluppo di una consapevolezza critica nel soggetto (AaL) (Earl, 2003). Tuttavia, l'efficacia dei percorsi di specializzazione si scontra con le concezioni ingenuie dei docenti, ovvero credenze sedimentate attraverso anni di "osservazione apprendistato" (Lortie, 1975) che agiscono come filtri latenti capaci di resistere ai nuovi paradigmi scientifici (Brown, 2004). Esiste, dunque, un divario epistemologico tra i modelli teorici proposti in sede accademica e le rappresentazioni mentali maturate dai docenti sul campo (Thompson, 1992), rendendo necessaria una formazione intesa come processo di decostruzione critica. In tale scenario, emerge la necessità di una disamina che consideri la variabilità delle concezioni in funzione dei diversi contesti operativi di riferimento. Il presente contributo adotta, pertanto, una prospettiva di analisi verticale, volta a intercettare l'influenza esercitata dalle culture organizzative e dalle prassi didattiche e valutative che caratterizzano i diversi gradi scolastici.

L'obiettivo principale è mappare i sistemi di credenze dei futuri docenti specializzati, verificando in particolare se l'innalzarsi dell'ordine scolastico e l'assenza di una consolidata esperienza professionale possano favorire posture valutative orientate alla mera rendicontazione sociale (*accountability*) o, al contrario, alla percezione di una sostanziale irrilevanza pedagogica dell'atto valutativo.

In questa cornice, le riflessioni proposte mirano a generare una ricaduta di duplice natura. Sul piano teorico, il lavoro intende alimentare il dibattito sulla *Teacher Assessment Literacy* (TAL), evidenziando come le variabili ambientali e il vissuto biografico modellino la postura etico-riflessiva del docente. Sul piano della formazione, l'indagine si propone di fornire indicazioni operative per i percorsi di specializzazione per il sostegno, configurando lo sviluppo di una solida TAL come una competenza strategica indispensabile per orientare i contesti collegiali verso una reale corresponsabilità educativa. In ultima analisi, l'intento è promuovere una visione in cui la valutazione cessi di essere intesa come un atto neutro o burocratico per trasformarsi in un processo attivamente orientato alla rimozione delle barriere e al successo formativo di ciascun alunno.

## 2. Quadro teorico

Nel panorama della formazione professionale dei docenti, il costrutto relativo alle concezioni valutative si configura come un sistema multidimensionale di credenze, significati e cornici mentali che mediano il rapporto tra i modelli teorici proposti in sede accademica e l'agire didattico quotidiano (Thompson, 1992). La letteratura internazionale ha adottato terminologie variegata per definire tale costrutto, riferendosi a esse come *teacher beliefs* (Lasley, 1980; Pajares, 1992), *teacher perspectives* (Tabachnick & Zeichner, 1984), *implicit theories* (Clark, 2012; Clark & Peterson, 1986); o *untested assumptions* (Calderhead, 1996). Al di là delle sfumature lessicali, emerge il riconoscimento di tali strutture come veri e propri filtri cognitivi ed epistemologici: un docente che intende la valutazione come mera misurazione tenderà a prediligere prove standardizzate e a generare un clima orientato alla prestazione, mentre chi la percepisce come supporto all'apprendimento preferirà compiti autentici, attività di *problem solving* e ambienti collaborativi (Yan et al., 2021).

Nel contesto specifico del sostegno didattico, la letteratura evidenzia come questo profilo professionale presenti una curvatura peculiare rispetto ai docenti curricolari. Se per questi ultimi, l'assessment è spesso legato alla verifica del raggiungimento di obiettivi disciplinari, per il docente specializzato sul sostegno la valutazione si configura come un dispositivo di mediazione inclusiva, teso a bilanciare le richieste del gruppo classe con la personalizzazione prevista dal Piano Educativo Individualizzato (PEI). In questa pro-

spettiva, le concezioni valutative dei futuri docenti riflettono una scelta etica: la letteratura suggerisce che l'insegnante specializzato debba possedere una TAL più orientata alla dimensione formativa per agire come garante dell'equità nei contesti collegiali, evitando che la valutazione si trasformi in una barriera che conduce all'esclusione (Pastore, 2023).

Assume inoltre una rilevanza strategica, sia sul piano formativo sia su quello della ricerca, la comparazione tra i diversi ordini di scuola. Tale confronto permette di indagare come le differenti culture organizzative e i modelli pedagogici di riferimento – dalla flessibilità metodologica tipica della scuola primaria alla maggiore rigidità disciplinare della scuola secondaria – agiscano come variabili ambientali capaci di modellare o distorcere le credenze individuali. Esplicitare queste differenze è utile per comprendere se la costruzione delle concezioni valutative sia un processo puramente soggettivo o se, invece, sia fortemente influenzato dalle pressioni istituzionali e dalle prassi consolidate nei diversi gradi scolastici, offrendo evidenze per calibrare i percorsi di formazione iniziale.

In questo scenario, il modello *Teachers' Conceptions of Assessment* (TCoA), sviluppato e raffinato da Brown (2004; 2006), rappresenta il paradigma di riferimento per l'analisi delle dimensioni latenti che sottendono l'atto valutativo. Attraverso questo strumento d'indagine, è possibile mappare quattro macro-orientamenti fondamentali, i quali non vanno intesi come categorie mutualmente escludenti, ma come prospettive che possono coesistere nel profilo di ogni insegnante (Brown et al., 2019; Scierri, 2024), ovvero: *improvement*, la valutazione come motore del progresso pedagogico, finalizzata a fornire feedback per affinare l'insegnamento e potenziare l'autoregolazione dello studente; *school accountability*, focalizzata sulla funzione rendicontativa e sul monitoraggio della qualità e dell'efficacia del sistema formativo nel suo complesso; *student accountability*, intesa come accertamento del profitto individuale per fini di classificazione, certificazione e misurazione delle abilità raggiunte; *irrelevant*, una visione della valutazione come pratica priva di utilità pedagogica, percepita come mera formalità burocratica o interferenza negativa nella relazione educativa.

Tali orientamenti teorici trovano una traduzione operativa nel passaggio da una prospettiva puramente sommativa e finale (*Assessment of Learning*) verso approcci integrati e riflessivi. L'*Assessment for Learning* (AfL) si configura come un dispositivo essenziale per la personalizzazione didattica, fornendo informazioni che permettono al docente specializzato sul sostegno di regolare il Piano Educativo Individualizzato (PEI) in base ai bisogni reali dei discenti (Black & Wiliam, 1998). Parallelamente, l'*Assessment as Learning* (AaL) (Trincherò, 2023), sposta il baricentro verso la dimensione metacognitiva, trasformando il discente in un soggetto attivo capace di monitorare e autoregolare il proprio apprendimento. In questa cornice si inserisce il concetto di *Sustainable Assessment* (SA), una valutazione sostenibile che prepara gli studenti a formulare giudizi sulla propria *performance* anche in contesti futuri, promuovendo un meta-apprendimento che va oltre il compito immediato (Boud & Soler, 2015).

Poiché queste concezioni sono profondamente radicate in quello che Lortie (1975) definisce “apprendistato per osservazione” – ovvero la sedimentazione di modelli vissuti passivamente durante la propria carriera scolastica – la formazione universitaria per il sostegno didattico deve istituirsi come uno spazio di riflessività critica. In questo senso, l'obiettivo primario della formazione diventa lo sviluppo di una solida *Teacher Assessment Literacy* (TAL), intesa come un costrutto multidimensionale che integra conoscenze teoriche sulla misurazione, abilità tecniche nella progettazione di strumenti e, soprattutto, una postura etico-riflessiva capace di orientare l'atto valutativo verso il successo formativo (Pastore, 2023; Stiggins, 2005). Non è dunque sufficiente l'acquisizione di tecniche valutative; è necessaria una trasformazione ontologica del docente attraverso la decostruzione delle concezioni ingenue e l'evoluzione verso pratiche realmente inclusive (Fajet et al., 2005; Pastore & Pentassuglia, 2015).

### 3. Metodologia della ricerca

#### 3.1 Disegno, domande e obiettivi di ricerca

L'impianto metodologico del presente studio si iscrive entro la cornice della ricerca-azione (Elliott, 1991; Kemmis et al., 2014). In tale ambito, la ricerca non si configura come un'osservazione asettica di variabili esterne, ma come un dispositivo volto a generare consapevolezza critica nei soggetti coinvolti. Nello specifico contesto dei percorsi di specializzazione per il sostegno didattico, la ricerca-azione assume una valenza

strategica: essa funge da catalizzatore per l'emersione delle teorie implicite dei docenti in formazione, permettendo di trasformare la rilevazione dei dati in un momento di auto-analisi e di AaL.

Dal punto di vista del disegno sperimentale, lo studio adotta un approccio quantitativo di tipo comparativo *cross-sectional*. Tale scelta metodologica è finalizzata all'analisi simultanea delle concezioni valutative in quattro gruppi indipendenti, differenziati in base al grado di scuola di futura afferenza (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado). Il disegno permette di intercettare le variabilità tra i campioni, fornendo una fotografia dei sistemi di credenze in funzione della "cultura di grado" (Lortie, 1975).

L'obiettivo generale della ricerca consiste nell'esplorare il profilo delle concezioni valutative dei docenti in formazione specialistica, verificando se e in che misura il grado di scuola di destinazione agisca come variabile discriminante nel modellare tali visioni. Seguendo le indicazioni della letteratura sulla formazione dei docenti (Brown, 2006; Cinotti & Farina, 2023; Yan et al., 2021), lo studio intende rispondere alle seguenti domande di ricerca: quali sono le concezioni valutative prevalenti nei docenti specializzandi sul sostegno all'inizio del percorso formativo? Quali differenze si riscontrano tra i profili descrittivi rilevati nei quattro gradi scolastici? In particolare, si osserva una tendenza verso l'accentuazione delle funzioni rendicontative (*accountability*) con l'innalzarsi del grado scolastico? In che misura le concezioni rilevate sono compatibili con le istanze di personalizzazione e flessibilità richieste dalla progettazione del PEI?

L'ipotesi di fondo è che la percezione della valutazione subisca un'influenza dai contesti scolastici di riferimento, rischiando di propendere verso modelli sanzionatori nei gradi scolastici dove la pressione certificativa e la valutazione degli apprendimenti disciplinari sono più marcate (Baldacci, 2023; Brown, 2006; Calvani et al., 2017; Ciani & Rosa, 2021; Rosa & Ciani, 2023; Scierri, 2023; Trincherò, 2023).

## 3.2 Il campione

La ricerca ha coinvolto i docenti iscritti ai percorsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico presso l'Università degli Studi di Salerno nell'a.a. 2025-2026. Il campionamento adottato è di tipo non probabilistico di convenienza. La decisione di stratificare il campione totale in quattro sottogruppi risponde a una precisa esigenza euristica: indagare come le differenti identità ordinamentali e le "culture di grado" (Lortie, 1975) possano modellare o distorcere le concezioni valutative dei docenti, nonostante la natura trasversale e inclusiva del profilo del docente specializzato sul sostegno.

### 3.2.1 Campione di docenti della scuola dell'infanzia

L'indagine condotta sul campione di docenti in formazione specialistica per la scuola dell'infanzia (N=109) delinea un profilo demografico e professionale caratterizzato da una spiccata omogeneità e da una significativa maturità anagrafica. La variabile di genere manifesta una polarizzazione quasi assoluta verso il genere femminile (95,4%), a fronte di una presenza maschile esigua (2,8%) e di una quota residuale di non specificati (1,8%), confermando i trend storici della femminilizzazione nei primi segmenti dell'istruzione (Lortie, 1975). Sotto il profilo anagrafico, il campione si colloca prevalentemente in una fase di consolidamento o riorientamento della carriera: la coorte più rappresentata è quella compresa tra i 40 e i 49 anni (54,1%), seguita dalla fascia 50-59 anni (40,4%), mentre risultano marginali i docenti nelle fasce 30-39 anni (3,7%) e 20-29 anni (1,8%).

L'esperienza professionale pregressa appare solida: il 44% ha svolto supplenze annuali e il 28,4% vanta incarichi pluriennali continuativi. Solo il 9,2% si accosta alla professione per la prima volta, mentre le supplenze brevi oscillano tra l'8,3% (mensili) e il 3,7% (settimanali/giornaliere). La stabilità contrattuale a tempo indeterminato riguarda appena il 2,8% del campione.

In merito alla competenza valutativa percepita, i partecipanti tendono verso un'autovalutazione intermedia (49,5%). Le restanti quote si distribuiscono tra livelli base (31,2%) e iniziali (17,4%), con una minima incidenza di competenze avanzate (1,8%).

### 3.2.2 Campione di docenti della scuola primaria

Il profilo demografico del gruppo di specializzandi afferenti alla scuola primaria (N=158) si distingue per una componente pressoché femminile che raggiunge il 96,2%, lasciando alla rappresentanza maschile un ruolo marginale (3,2%). L'assetto anagrafico rivela una prevalenza di professionisti in età matura: oltre il 63% dei partecipanti si colloca nella decade dei quarant'anni (40-49), seguiti da un 18,4% di docenti tra i 50 e i 59 anni. Più contenute le fasce giovanili, con il 12% tra i 20-29 anni e il 5,1% tra i 30-39.

Sotto il profilo professionale, emerge un vissuto lavorativo consolidato: la somma di chi ha svolto supplenze annuali (31,6%) e chi ha ricoperto incarichi pluriennali (31%) descrive un campione con un solido *background* d'aula. Il 13,3% si dichiara privo di precedenti esperienze di docenza. Per quanto concerne l'autopercezione delle competenze valutative, la maggioranza (57%) si posiziona su un livello intermedio, mentre circa un quarto del campione (23,4%) si colloca a un livello base (Nigris & Agrusti, 2021).

### 3.2.3 Campione di docenti della scuola secondaria di primo grado

Il profilo demografico dei docenti in formazione specialistica per la scuola secondaria di I grado (N=143) si caratterizza per una netta prevalenza femminile (74,1%). Si osserva una partecipazione maschile (25,9%) sensibilmente più marcata rispetto ai gradi scolastici precedenti. La distribuzione anagrafica delinea un gruppo mediamente più giovane: la coorte dei trentenni (30-39 anni) rappresenta il nucleo principale (48,3%), affiancata da un significativo 25,2% di partecipanti appartenenti alla fascia 20-29 anni. Le fasce più mature risultano meno consistenti, con il 21,7% tra i 40-49 anni e il 4,9% tra i 50-59 anni.

Sotto il profilo professionale, il 37,1% dei corsisti si avvicina alla specializzazione senza aver maturato precedenti esperienze d'aula. Tuttavia, una parte rilevante del gruppo possiede un trascorso lavorativo stabile, suddiviso tra chi ha ricoperto incarichi annuali (23,8%) e chi vanta collaborazioni pluriennali (16,8%). Relativamente all'autopercezione delle competenze valutative, la quota maggiore (40,6%) dichiara un livello base, seguita da un 27,3% al livello iniziale, mentre il 25,9% riferisce una competenza di livello intermedio.

### 3.2.4 Campione di docenti della scuola secondaria di secondo grado

Il gruppo afferente alla scuola secondaria di II grado (N=166) manifesta una composizione demografica eterogenea. Sebbene la prevalenza femminile resti marcata (78,8%), si registra una significativa presenza di docenti di genere maschile (16,7%), con una quota del 4,5% che ha preferito non fornire tale indicazione. Relativamente alla distribuzione anagrafica, il gruppo più numeroso è rappresentato dalla fascia 40-49 anni (31,8%), seguito dai più giovani tra i 20-29 anni (27,3%), tra i 30-39 anni (21,2%) e tra i 50-59 anni (19,7%).

Sotto il profilo professionale, il dato più rilevante è l'alto tasso di corsisti alla prima esperienza: il 62,1% degli specializzandi dichiara infatti l'assenza di un pregresso lavorativo d'aula. La quota di chi ha già maturato un'esperienza stabile si divide equamente tra supplenze annuali (10,6%) e incarichi pluriennali (10,6%). Questa configurazione si riflette in un'autopercezione delle competenze valutative meno polarizzata: se il 31,8% si attesta su un livello intermedio, una quota quasi identica (30,3%) si definisce a un livello iniziale e il 28,8% a un livello base. Solo una ristretta porzione (4,5%) riferisce competenze avanzate, a fronte di un 4,5% che dichiara una totale assenza di preparazione docimologica.

## 3.3 Lo strumento di indagine

Lo strumento d'indagine individuato per la ricerca è il questionario strutturato *Teachers' Conceptions of Assessment – Abridged version* (TCoA-IIIa), ampiamente validato a livello internazionale e specificamente progettato per esplorare la complessità dell'agire valutativo attraverso un set mirato di affermazioni. Rispetto alla versione estesa originale (TCoA-III) composta da 50 item, il TCoA-IIIa garantisce una maggiore agilità nella somministrazione senza rinunciare al rigore metodologico necessario per indagare le diverse concezioni dei docenti.

L'adattamento dello strumento al contesto educativo italiano ha seguito un protocollo di validazione articolato in tre fasi sequenziali. Inizialmente, il questionario è stato tradotto da due ricercatori esperti in docimologia e successivamente sottoposto a una procedura di *back-translation* verso la lingua inglese. Questa operazione, affidata a un traduttore madrelingua ignaro della versione originale, ha permesso di escludere discrepanze di significato e di confermare la fedeltà concettuale della traduzione.

Successivamente, la versione italiana è stata vagliata da un panel di esperti composto da tre docenti universitari di Pedagogia sperimentale. Il loro intervento è stato fondamentale per calibrare la pertinenza e la chiarezza degli item, adattando i riferimenti normativi e la terminologia tecnica alle specificità del sistema scolastico nazionale.

Infine, si è vagliata l'affidabilità interna della scala. Il calcolo dell'alfa di Cronbach ha restituito valori compresi tra .75 e .88 per le quattro macro-dimensioni indagate, evidenziando una soddisfacente coerenza interna dello strumento. Sebbene la struttura fattoriale del TCoA-IIIa sia consolidata in letteratura (Brown et al., 2019), un'analisi preliminare condotta sui dati del presente studio ha ribadito la tenuta del modello multidimensionale a quattro fattori, confermandone la validità empirica.

Lo strumento si articola in 31 item complessivi, organizzati in due sezioni funzionali:

- *sezione anagrafica* (4 item), volta a definire, attraverso item a scelta multipla semplice, il profilo biografico e professionale del campione, raccogliendo dati relativi a genere, età, anni di esperienza nell'insegnamento e una scala di autovalutazione delle competenze valutative pregresse;
- *sezione core* (27 item), dedicata all'indagine delle concezioni valutative propriamente dette. Gli item sono stati somministrati mediante una scala Likert a quattro passi (da 1 = per niente d'accordo a 4 = molto d'accordo). Questa scelta è finalizzata a forzare la presa di posizione del rispondente, evitando la tendenza centrale che spesso inficia le rilevazioni sulle credenze (Lisimberti, 2015).

Gli item della sezione *core* sono distribuiti equamente su nove fattori di primo ordine, ciascuno misurato attraverso tre affermazioni specifiche, che riflettono le diverse sfaccettature della postura professionale del docente:

- *responsabilità scolastica*, enfasi sulla funzione di rendicontazione (*accountability*) e sulla gestione dei sistemi formativi;
- *responsabilità degli studenti*, focalizzata sulla misurazione delle prestazioni individuali e sulla promozione della responsabilità del discente;
- *valutazione delle abilità*, orientata all'accertamento delle conoscenze e delle abilità acquisite;
- *miglioramento dell'apprendimento*, visione della valutazione come supporto diagnostico e *feedback* per lo studente;
- *miglioramento dell'insegnamento*, utilizzo dei risultati valutativi per regolare e ottimizzare l'azione didattica del docente;
- *validità della valutazione*, riconoscimento della necessità di adottare metodi di misurazione validi, affidabili e rigorosi;
- *valutazione negativa*, percezione dell'atto valutativo come dispositivo sanzionatorio o di controllo disciplinare;
- *ignorare la valutazione*, tendenza a minimizzare l'impatto dei risultati valutativi sulla prassi educativa;
- *imprecisione della valutazione*, scetticismo verso lo strumento valutativo, basato sulla potenziale fallibilità o soggettività dei risultati.

Sulla base di precedenti evidenze emerse da ricerche condotte dagli autori del contributo con il medesimo strumento, la struttura originale del questionario è stata integrata con una sezione specifica volta a esplorare il vissuto biografico dei partecipanti. Nello specifico, è stata inserita una domanda dicotomica con funzione di filtro, propedeutica a due ulteriori quesiti: un item su scala Likert a sei punti (da 1 = per niente a 6 = moltissimo) e una domanda aperta, entrambi focalizzati sull'esperienza personale maturata dai docenti con la valutazione scolastica durante il proprio percorso di studi.

### 3.4 Procedure di raccolta dati e analisi

La procedura di raccolta dati è avvenuta attraverso la somministrazione online di quattro protocolli digitali distinti, creati sulla piattaforma Google Moduli e differenziati per grado scolastico. La somministrazione è stata preceduta da una sessione informativa durante i corsi dedicati alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), volta a esplicitare il valore formativo della partecipazione. I corsisti hanno compilato lo strumento in modalità autogestita, con un tempo medio di risposta stimato in circa 10 minuti. La scelta della modalità digitale ha permesso di ottimizzare i tempi di raccolta e di minimizzare gli errori di trascrizione dei dati.

Tuttavia, sebbene il protocollo di rilevazione includesse tali quesiti a risposta aperta per una prospettiva narrativa, si è scelto di focalizzare il presente contributo esclusivamente sull'analisi quantitativa delle scale Likert. Tale decisione risponde a ragioni di sintesi e alla volontà di garantire una comparazione statistica rigorosa e omogenea tra i profili dei quattro gradi di scuola coinvolti, rimandando l'analisi tematica del materiale qualitativo a successivi lavori di approfondimento.

L'indagine è stata condotta nel pieno rispetto dei protocolli etici e della normativa vigente in materia di protezione dei dati personali (D.Lgs. n. 101/2018).

Il trattamento dei dati ha seguito un protocollo di analisi descrittiva basato sulla distribuzione delle frequenze per i 27 item del questionario. L'esposizione dei risultati segue una struttura ricorsiva: per ciascun grado di istruzione, l'analisi procede attraverso le quattro macro-concezioni. All'interno di ogni dimensione, il commento approfondisce la granularità dei nove fattori indagati, presentando le percentuali di accordo positivo – calcolate mediante un *cut-off* di 3-4 per gli item su scala Likert a quattro punti – ottenute dai singoli item costitutivi.

## 4. Analisi dei dati

### 4.1 Scuola dell'infanzia: profili professionali e orientamenti valutativi

L'analisi delle credenze nel campione della scuola dell'infanzia rivela una complessa stratificazione di significati attribuiti all'atto valutativo.

La macro-concezione *school accountability* raccoglie un consenso robusto nell'ambito del Fattore 1. La quasi totalità dei soggetti (78,9%) considera la valutazione degli alunni come una fonte informativa essenziale sul funzionamento operativo degli istituti (item 5). Il 67% interpreta tale valutazione come un indicatore della qualità intrinseca della scuola (item 6) e il 64,2% la ritiene una delle pratiche più efficaci per la valutazione complessiva dell'istituzione (item 7).

La dimensione *student accountability* oscilla tra la misurazione oggettiva e la resistenza alla classificazione. Nel Fattore 2, il consenso sulla natura selettiva (item 8) è frammentato: 33,1% di accordo, 40,4% di accordo parziale e 26,6% di dissenso. Tuttavia, permane un'adesione maggioritaria (54,2%) all'assegnazione formale di voti o livelli (item 9), e un consenso elevato (77,9%) sul ruolo dell'*assessment* nel determinare il conseguimento degli obiettivi (item 10). Il Fattore 3 registra una fiducia consolidata: i docenti concordano che la valutazione serva a rilevare la "quantità" di apprendimento (77,1%, item 11) e a individuare "cosa" è stato appreso (74,3%, item 12), sebbene la capacità di misurare abilità cognitive superiori convinca il 56% (item 13) (Bellomo, 2016).

In linea con i paradigmi dell'AfL (Black & Wiliam, 1998), la concezione *improvement* ottiene i consensi più significativi. Nel Fattore 4, il 73,4% riconosce l'utilità dei feedback (item 14), il 62,4% la capacità di evidenziare i bisogni educativi (item 15) e il 66% il supporto al progresso (item 16). Tale visione si riflette nel Fattore 5, dove emerge la necessità di integrare l'*assessment* nella didattica quotidiana (75,2%, item 17), utilizzandolo per calibrare l'insegnamento (78,9%, item 18) e rispondere alle differenze individuali (77%, item 19) (Falcinelli, 1999). Il Fattore 6 evidenzia una fiducia maggioritaria nel rigore tecnico: i risultati sono ritenuti affidabili (53,2%, item 20), coerenti agli apprendimenti (52,3%, item 21) e meritevoli di fiducia (54,1%, item 22) (Besozzi, 2009; Ciani & Rosa, 2022; Hattie, 2016).

Infine, le concezioni di *irrelevant* appaiono contenute. Nel Fattore 7, una minoranza teme che la valutazione forzi l'agire contro le proprie convinzioni (24,8%, item 23), generi ansia (30,2%, item 24) o in-

terferisca con l'insegnamento (33,9%, item 25). Nel Fattore 8, emerge la percezione di un sottoutilizzo dei dati (46,8%, item 26), ma pochi ritengono che gli esiti vengano ignorati (34,9%, item 27) o abbiano impatto minimo (29,4%, item 28) (Grion, 2008; Pastore & Pentassuglia, 2015). Al contrario, il Fattore 9 registra una spiccata consapevolezza critica: il 68,8% invoca cautela interpretativa (item 29), il 77,1% riconosce la possibilità di errori (item 30) e il 52,3% definisce la valutazione come un processo intrinsecamente impreciso (item 31) (Tab. 1).

| Concezioni valutative   | N. item | Per niente d'accordo (%) | Poco d'accordo (%) | Abbastanza d'accordo (%) | Molto d'accordo (%) |
|---|---------|--------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|
| <b>School accountability</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| <b>Fattore 1 – responsabilità scolastica</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul funzionamento delle scuole  | 5       | 3,7                      | 17,4               | 67,0                     | 11,9                |
| La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore della qualità di una scuola | 6       | 3,7                      | 29,4               | 53,2                     | 13,8                |
| La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola                | 7       | 6,4                      | 29,4               | 53,2                     | 11,0                |
| <b>Student accountability</b>   |         |                          |                    |                          |                     |
| <b>Fattore 2 – responsabilità degli studenti</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| Classifica gli studenti   | 8       | 26,6                     | 40,4               | 24,8                     | 8,3                 |
| Consiste nell'assegnare un voto/livello   | 9       | 17,4                     | 28,4               | 45,0                     | 9,2                 |
| Determina se sono stati raggiunti gli obiettivi   | 10      | 0,0                      | 22,0               | 55,0                     | 22,9                |
| <b>Fattore 3 – valutazione delle abilità</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| Consente di rilevare quanto gli studenti hanno appreso  | 11      | 0,9                      | 22,0               | 52,3                     | 24,8                |
| Consente di rilevare cosa gli studenti hanno appreso  | 12      | 1,8                      | 23,9               | 54,1                     | 20,2                |
| Consente di misurare abilità cognitive superiori  | 13      | 9,2                      | 34,9               | 45,9                     | 10,1                |
| <b>Improvement</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| <b>Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento</b>   |         |                          |                    |                          |                     |
| Fornisce feedback   | 14      | 2,8                      | 23,9               | 50,5                     | 22,9                |
| Fornisce informazioni sui bisogni di apprendimento  | 15      | 5,5                      | 32,1               | 42,2                     | 20,2                |
| Aiuta a migliorare l'apprendimento  | 16      | 2,8                      | 31,2               | 44,0                     | 22,0                |
| <b>Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| È integrata con la pratica didattica  | 17      | 2,8                      | 22,0               | 53,2                     | 22,0                |
| Consente di modificare l'insegnamento   | 18      | 3,7                      | 17,4               | 49,5                     | 29,4                |
| Consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze individuali                      | 19      | 4,6                      | 18,3               | 55,0                     | 22,0                |
| <b>Fattore 6 – validità della valutazione</b>   |         |                          |                    |                          |                     |
| I risultati della valutazione sono affidabili   | 20      | 7,3                      | 39,4               | 46,8                     | 6,4                 |
| I risultati della valutazione sono coerenti   | 21      | 10,1                     | 37,6               | 47,7                     | 4,6                 |
| Si può fare affidamento sui risultati della valutazione   | 22      | 10,1                     | 35,8               | 48,6                     | 5,5                 |
| <b>Irrelevant</b>   |         |                          |                    |                          |                     |
| <b>Fattore 7 – valutazione negativa</b>   |         |                          |                    |                          |                     |
| Costringe a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni                                  | 23      | 37,6                     | 37,6               | 21,1                     | 3,7                 |
| È ingiusta nei confronti degli studenti   | 24      | 31,2                     | 38,5               | 28,4                     | 1,8                 |
| Interferisce con l'insegnamento   | 25      | 30,3                     | 35,8               | 28,4                     | 5,5                 |

| Fattore 8 – ignorare la valutazione   |    |      |      |      |      |
|---|----|------|------|------|------|
| Gli insegnanti utilizzano poco i risultati  | 26 | 16,5 | 36,7 | 36,7 | 10,1 |
| I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati                                | 27 | 25,7 | 39,4 | 26,6 | 8,3  |
| Ha un impatto minimo sull'insegnamento  | 28 | 28,4 | 42,2 | 23,9 | 5,5  |
| Fattore 9 – imprecisione della valutazione  |    |      |      |      |      |
| I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela                | 29 | 2,8  | 28,4 | 45,9 | 22,9 |
| Gli insegnanti dovrebbero tener conto delle imprecisioni in tutti i processi valutativi | 30 | 3,7  | 19,3 | 45,0 | 32,1 |
| È un processo impreciso   | 31 | 10,1 | 37,6 | 40,4 | 11,9 |

Tab.1: Concezioni valutative dei futuri docenti specializzati sul sostegno didattico per la scuola dell'infanzia

#### 4.2 Scuola primaria: profili professionali e orientamenti valutativi

Esaminando le credenze attraverso il modello di Brown (2006), nel campione della scuola primaria la dimensione della *school accountability* evidenzia una forte adesione alle funzioni della valutazione. Nello specifico del Fattore 1, l'83% del campione riconosce nell'*assessment* degli apprendimenti una fonte informativa cruciale per il monitoraggio degli istituti scolastici (item 5). Tale orientamento è confermato dal 70,2% dei docenti che identifica la valutazione come parametro della qualità scolastica (item 6) e dal 61,4% che la annovera tra gli strumenti più efficaci per l'*audit* istituzionale (item 7).

La macro-concezione *student accountability* riflette una visione pragmatica ma meno polarizzata. Nel Fattore 2, l'idea che la valutazione serva primariamente a classificare gli alunni (item 8) ottiene un consenso parziale (37,3% di accordo marcato). Tuttavia, la necessità di formalizzare il processo tramite voti o livelli rimane un punto fermo per il 57,6% (item 9) (Corsini, 2023), mentre il 79,1% ne sottolinea il valore nel certificare il raggiungimento dei traguardi (item 10). La funzione di misurazione delle abilità (Fattore 3) trova un riscontro solido nella rilevazione del "quanto" (79,2%, item 11) e del "cosa" (77,3%, item 12) sia stato appreso, sebbene permanga uno scetticismo latente sulla capacità di mappare i processi cognitivi superiori (55,1%, item 13) (Bellomo, 2016).

L'orientamento all'*improvement* rappresenta il nucleo identitario del gruppo. Le frequenze relative al Fattore 4 mostrano una valorizzazione del feedback (84,8%, item 14), inteso come leva per esplicitare i bisogni educativi (71,5%, item 15) e sostenere la progressione degli apprendimenti (74%, item 16). Nel Fattore 5, l'integrazione tra valutazione e prassi didattica è considerata imprescindibile dal 79,7% (item 17), con l'88% dei docenti che utilizza l'*assessment* per calibrare l'insegnamento (item 18) e il 76,6% per personalizzare i percorsi (item 19). Tale fiducia pedagogica è corroborata da una percezione di validità tecnica (Fattore 6) che supera il 62% in termini di affidabilità (item 20), coerenza (63,3%, item 21) e fiducia complessiva nei risultati (62,6%, item 22).

Infine, le posizioni legate alla macro-concezione *irrelevant* appaiono decisamente defilate nel campione della primaria. Nel Fattore 7, sono pochi i docenti che vivono la valutazione come un'imposizione contraria alle proprie convinzioni (18,3%, item 23), mentre il 25,9% ritiene che essa possa generare stati d'ansia negli alunni (item 24) e il 27,9% la percepisce come un elemento di disturbo o interferenza didattica (item 25).

Per quanto concerne il Fattore 8, sebbene il 39,8% lamenta un sottoutilizzo dei risultati raccolti (item 26), una parte rifiuta l'idea che gli esiti vengano meramente archiviati e ignorati (23,5%, item 27) o che l'*assessment* produca un impatto minimo sull'insegnamento (26,6%, item 28). Permane, tuttavia, una spiccata consapevolezza epistemologica sulla fallibilità della misura (Fattore 9): il 69,6% richiama alla cautela interpretativa dei dati (item 29) e il 78,5% riconosce l'ineludibilità dell'errore nei processi valutativi (item 30), ammettendo la natura intrinsecamente imprecisa di tale pratica (44,9%, item 31) (Tab. 2).

| Concezioni valutative   | N. item | Per niente d'accordo (%) | Poco d'accordo (%) | Abbastanza d'accordo (%) | Molto d'accordo (%) |
|---|---------|--------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|
| <b>School accountability</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| <b>Fattore 1 – responsabilità scolastica</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul funzionamento delle scuole  | 5       | 4,4                      | 12,7               | 62,7                     | 20,3                |
| La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore della qualità di una scuola | 6       | 3,2                      | 26,6               | 52,5                     | 17,7                |
| La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola                | 7       | 8,2                      | 30,4               | 50,6                     | 10,8                |
| <b>Student accountability</b>   |         |                          |                    |                          |                     |
| <b>Fattore 2 – responsabilità degli studenti</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| Classifica gli studenti   | 8       | 29,1                     | 33,5               | 29,1                     | 8,2                 |
| Consiste nell'assegnare un voto/livello   | 9       | 17,7                     | 24,7               | 44,9                     | 12,7                |
| Determina se sono stati raggiunti gli obiettivi   | 10      | 2,5                      | 18,4               | 54,4                     | 24,7                |
| <b>Fattore 3 – valutazione delle abilità</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| Consente di rilevare quanto gli studenti hanno appreso  | 11      | 1,9                      | 19,0               | 58,9                     | 20,3                |
| Consente di rilevare cosa gli studenti hanno appreso  | 12      | 1,9                      | 20,9               | 55,1                     | 22,2                |
| Consente di misurare abilità cognitive superiori  | 13      | 10,8                     | 34,2               | 41,8                     | 13,3                |
| <b>Improvement</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| <b>Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento</b>   |         |                          |                    |                          |                     |
| Fornisce feedback   | 14      | 3,2                      | 12,0               | 51,3                     | 33,5                |
| Fornisce informazioni sui bisogni di apprendimento  | 15      | 8,2                      | 20,3               | 48,7                     | 22,8                |
| Aiuta a migliorare l'apprendimento  | 16      | 5,7                      | 20,3               | 48,7                     | 25,3                |
| <b>Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| È integrata con la pratica didattica  | 17      | 1,9                      | 18,4               | 48,1                     | 31,6                |
| Consente di modificare l'insegnamento   | 18      | 0,6                      | 11,4               | 49,4                     | 38,6                |
| Consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze individuali                      | 19      | 2,5                      | 20,9               | 43,7                     | 32,9                |
| <b>Fattore 6 – validità della valutazione</b>   |         |                          |                    |                          |                     |
| I risultati della valutazione sono affidabili   | 20      | 3,8                      | 34,3               | 50,0                     | 12,0                |
| I risultati della valutazione sono coerenti   | 21      | 4,4                      | 32,3               | 53,2                     | 10,1                |
| Si può fare affidamento sui risultati della valutazione   | 22      | 4,4                      | 32,9               | 54,4                     | 8,2                 |
| <b>Irrelevant</b>   |         |                          |                    |                          |                     |
| <b>Fattore 7 – valutazione negativa</b>   |         |                          |                    |                          |                     |
| Costringe a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni                                  | 23      | 45,6                     | 36,1               | 13,9                     | 4,4                 |
| È ingiusta nei confronti degli studenti   | 24      | 41,8                     | 32,3               | 21,5                     | 4,4                 |
| Interferisce con l'insegnamento   | 25      | 36,7                     | 35,4               | 22,8                     | 5,1                 |
| <b>Fattore 8 – ignorare la valutazione</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| Gli insegnanti utilizzano poco i risultati  | 26      | 19,0                     | 41,1               | 33,5                     | 6,3                 |
| I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati  | 27      | 40,5                     | 36,1               | 18,4                     | 5,1                 |
| Ha un impatto minimo sull'insegnamento  | 28      | 34,2                     | 39,2               | 20,9                     | 5,7                 |

| Fattore 9 – imprecisione della valutazione  |    |      |      |      |      |
|---|----|------|------|------|------|
| I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela                | 29 | 7,0  | 23,4 | 40,5 | 29,1 |
| Gli insegnanti dovrebbero tener conto delle imprecisioni in tutti i processi valutativi | 30 | 4,4  | 17,1 | 45,6 | 32,9 |
| È un processo impreciso   | 31 | 19,0 | 36,1 | 31,0 | 13,9 |

Tab.2: Concezioni valutative dei futuri docenti specializzati sul sostegno didattico per la scuola primaria

### 4.3 Scuola secondaria di primo grado: profili professionali e orientamenti valutativi

Per quanto concerne le dimensioni del modello di Brown (2006), nel campione della scuola secondaria di primo grado la *school accountability* riceve un'adesione convinta. Nel Fattore 1, il 68,5% degli intervistati considera l'*assessment* degli studenti come un dispositivo fondamentale per monitorare l'efficienza istituzionale (item 5). Coerentemente, il 56,6% individua nella valutazione un indicatore della qualità dei servizi scolastici (item 6) e il 50,4% la riconosce come una procedura efficace per l'*audit* di sistema (item 7).

La macro-concezione *student accountability* riflette l'ambivalenza tipica della scuola secondaria di I grado. Nel Fattore 2, la funzione classificatoria (item 8) raccoglie il consenso di appena il 22,4%. Al contempo, permane la necessità di una restituzione formale tramite voti o livelli per il 51,1% (item 9) e un deciso riconoscimento del valore della valutazione nel certificare il raggiungimento degli obiettivi didattici (79,7%, item 10). La misurazione delle abilità (Fattore 3) trova conferma nel monitoraggio della quantità (74,1%, item 11) e della natura degli apprendimenti (71,3%, item 12), mentre la rilevazione delle abilità cognitive superiori convince il 54,6% (item 13).

La dimensione dell'*improvement* emerge come il paradigma dominante. Le evidenze del Fattore 4 indicano un'altissima considerazione del feedback (85,3%, item 14) (Trincherò, 2023), volto a identificare i bisogni educativi (74,1%, item 15) e a favorire il progresso individuale (74,1%, item 16). Il Fattore 5 sottolinea una tensione positiva verso la riflessività didattica: l'86% dei docenti reputa l'integrazione tra valutazione e prassi un elemento imprescindibile (item 17), l'86,1% utilizza i dati per modulare l'insegnamento (item 18) e il 79,7% li utilizza per la personalizzazione dei percorsi (item 19) (Falcinelli, 1999). La fiducia nella validità tecnica (Fattore 6) si attesta sull'affidabilità dei risultati (56,6%, item 20), sulla loro coerenza (58%, item 21) e sull'affidamento complessivo sulla misura (54,5%, item 22).

Infine, le visioni legate all'*irrelevant* sono circoscritte a una minoranza. Nel Fattore 7, il 29,4% percepisce la valutazione come una forzatura rispetto alle proprie convinzioni (item 23), il 23,8% ritiene che possa generare ansia negli studenti (item 24) e il 32,9% la vede come un'interferenza con l'insegnamento (item 25). Nel Fattore 8, il 38,5% lamenta uno scarso utilizzo dei dati (item 26), il 28,7% ne segnala l'archiviazione senza seguito (item 27) e il 21,7% ne ravvisa un impatto minimo sulla didattica (item 28). Persiste, infine, una solida consapevolezza critica sulla fallibilità del giudizio (Fattore 9): il 74,1% invoca cautela nell'interpretazione dei dati (item 29) e l'84,6% riconosce l'ineludibilità del margine di errore (item 30), ammettendo la natura intrinsecamente imprecisa del processo valutativo (51,1%, item 31) (Tab. 3).

| Concezioni valutative   | N. item | Per niente d'accordo (%) | Poco d'accordo (%) | Abbastanza d'accordo (%) | Molto d'accordo (%) |
|---|---------|--------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|
| <b>School accountability</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| <b>Fattore 1 – responsabilità scolastica</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul funzionamento delle scuole  | 5       | 2,8                      | 28,7               | 57,3                     | 11,2                |
| La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore della qualità di una scuola | 6       | 7,7                      | 35,7               | 51,7                     | 4,9                 |
| La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola                | 7       | 10,5                     | 39,2               | 45,5                     | 4,9                 |

| Student accountability  |    |      |      |      |      |
|---|----|------|------|------|------|
| <b>Fattore 2 – responsabilità degli studenti</b>  |    |      |      |      |      |
| Classifica gli studenti   | 8  | 32,9 | 44,8 | 20,3 | 2,1  |
| Consiste nell'assegnare un voto/livello   | 9  | 17,5 | 31,5 | 43,4 | 7,7  |
| Determina se sono stati raggiunti gli obiettivi   | 10 | 2,1  | 18,2 | 62,9 | 16,8 |
| <b>Fattore 3 – valutazione delle abilità</b>  |    |      |      |      |      |
| Consente di rilevare quanto gli studenti hanno appreso                                  | 11 | 1,4  | 24,5 | 56,6 | 17,5 |
| Consente di rilevare cosa gli studenti hanno appreso                                    | 12 | 4,9  | 23,8 | 56,6 | 14,7 |
| Consente di misurare abilità cognitive superiori  | 13 | 11,9 | 33,6 | 47,6 | 7,0  |
| <b>Improvement</b>  |    |      |      |      |      |
| <b>Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento</b>                                     |    |      |      |      |      |
| Fornisce feedback   | 14 | 0,7  | 14,0 | 61,5 | 23,8 |
| Fornisce informazioni sui bisogni di apprendimento                                      | 15 | 3,5  | 22,4 | 56,6 | 17,5 |
| Aiuta a migliorare l'apprendimento  | 16 | 1,4  | 24,5 | 51,0 | 23,1 |
| <b>Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento</b>                                      |    |      |      |      |      |
| È integrata con la pratica didattica  | 17 | 0,0  | 14,0 | 55,9 | 30,1 |
| Consente di modificare l'insegnamento   | 18 | 2,1  | 11,9 | 48,3 | 37,8 |
| Consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze individuali            | 19 | 2,8  | 17,5 | 53,1 | 26,6 |
| <b>Fattore 6 – validità della valutazione</b>   |    |      |      |      |      |
| I risultati della valutazione sono affidabili   | 20 | 2,1  | 41,3 | 55,9 | 0,7  |
| I risultati della valutazione sono coerenti   | 21 | 2,8  | 39,2 | 58,0 | 0,0  |
| Si può fare affidamento sui risultati della valutazione                                 | 22 | 3,5  | 42,0 | 53,8 | 0,7  |
| <b>Irrelevant</b>   |    |      |      |      |      |
| <b>Fattore 7 – valutazione negativa</b>   |    |      |      |      |      |
| Costringe a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni                        | 23 | 33,6 | 37,1 | 24,5 | 4,9  |
| È ingiusta nei confronti degli studenti   | 24 | 39,2 | 37,1 | 22,4 | 1,4  |
| Interferisce con l'insegnamento   | 25 | 32,9 | 34,3 | 28,0 | 4,9  |
| <b>Fattore 8 – ignorare la valutazione</b>  |    |      |      |      |      |
| Gli insegnanti utilizzano poco i risultati  | 26 | 14,0 | 47,6 | 35,7 | 2,8  |
| I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati                                | 27 | 35,7 | 35,7 | 26,6 | 2,1  |
| Ha un impatto minimo sull'insegnamento  | 28 | 28,7 | 49,7 | 21,0 | 0,7  |
| <b>Fattore 9 – imprecisione della valutazione</b>                                       |    |      |      |      |      |
| I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela                | 29 | 2,1  | 23,8 | 53,8 | 20,3 |
| Gli insegnanti dovrebbero tener conto delle imprecisioni in tutti i processi valutativi | 30 | 0,0  | 15,4 | 53,1 | 31,5 |
| È un processo impreciso   | 31 | 9,1  | 39,9 | 38,5 | 12,6 |

Tab.3: Concezioni valutative dei futuri docenti specializzati sul sostegno didattico per la scuola secondaria di I grado

#### 4.4 Scuola secondaria di secondo grado: profili professionali e orientamenti valutativi

L'analisi delle macro-concezioni nel campione della scuola secondaria di secondo grado rivela, per la *school accountability*, un consenso moderato ma costante. Nel Fattore 1, meno della metà del campione (48,4%)

interpreta la valutazione degli studenti come un dispositivo di monitoraggio dell'efficienza della scuola (item 5). Valori analoghi si riscontrano nella percezione dell'*assessment* come indicatore di qualità dei servizi (51,5%, item 6) e come strumento efficace per le procedure di *audit* istituzionale (48,4%, item 7).

La *student accountability* riflette le istanze certificative tipiche della scuola secondaria di II grado. All'interno del Fattore 2, la funzione classificatoria degli studenti (item 8) ottiene un accordo dal 40,9% dei docenti, mentre il 51,6% sottolinea l'ineludibilità dell'assegnazione di voti o livelli (item 9). Emerge invece un riconoscimento più solido (63,7%) per la capacità della valutazione di attestare il raggiungimento degli obiettivi didattici (item 10). Per il Fattore 3, si conferma l'utilità nel rilevare la quantità (77,3%, item 11) e la natura degli apprendimenti (71,3%, item 12), con un 60,6% di docenti convinti che l'*assessment* possa mappare le abilità cognitive superiori (item 13).

La concezione legata all'*improvement* si conferma centrale. Il Fattore 4 evidenzia l'importanza attribuita al feedback (77,3%, item 14), funzionale alla diagnosi dei bisogni (66,7%, item 15) e al sostegno del progresso individuale (63,6%, item 16). Tale visione si salda con il Fattore 5, dove il 71,3% invoca una stretta integrazione tra valutazione e didattica (item 17). I dati vengono utilizzati per rimodulare l'insegnamento dal 77,3% dei soggetti (item 18) e per personalizzare i percorsi dal 72,8% (item 19). La fiducia nella validità della misura (Fattore 6) appare tuttavia più cauta: l'affidabilità (53%, item 20), la coerenza (51,5%, item 21) e l'affidamento sui risultati (54,5%, item 22) superano di poco la metà dei consensi (Cheung & Wong, 2002; Yan & Brown, 2017; Zhang et al., 2023).

Infine, relativamente alle dimensioni dell'*irrelevant*, nel Fattore 7 il 34,8% percepisce la valutazione come una forzatura etica (item 23), il 42,5% ne sottolinea la capacità di generare ansia (item 24) e il 40,9% la vive come un'interferenza (item 25). La metà del campione (50%) lamenta un sottoutilizzo sistemico dei dati (Fattore 8, item 26), con il 34,9% che segnala sia l'archiviazione degli esiti (item 27) sia un impatto minimo sulla prassi (item 28). Sul fronte epistemologico (Fattore 9), si registra una forte consapevolezza della fallibilità: il 69,7% richiede cautela interpretativa (item 29), il 78,8% riconosce il margine di errore (item 30) e il 56% definisce esplicitamente la valutazione come un processo impreciso (item 31) (Tab. 4).

| Concezioni valutative   | N. item | Per niente d'accordo (%) | Poco d'accordo (%) | Abbastanza d'accordo (%) | Molto d'accordo (%) |
|---|---------|--------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|
| <b>School accountability</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| <b>Fattore 1 – responsabilità scolastica</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul funzionamento delle scuole  | 5       | 10,6                     | 40,9               | 43,9                     | 4,5                 |
| La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore della qualità di una scuola | 6       | 10,6                     | 37,9               | 48,5                     | 3,0                 |
| La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola                | 7       | 13,6                     | 37,9               | 43,9                     | 4,5                 |
| <b>Student accountability</b>   |         |                          |                    |                          |                     |
| <b>Fattore 2 – responsabilità degli studenti</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| Classifica gli studenti   | 8       | 28,8                     | 30,3               | 33,3                     | 7,6                 |
| Consiste nell'assegnare un voto/livello   | 9       | 9,1                      | 39,4               | 45,5                     | 6,1                 |
| Determina se sono stati raggiunti gli obiettivi   | 10      | 4,5                      | 31,8               | 45,5                     | 18,2                |
| <b>Fattore 3 – valutazione delle abilità</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| Consente di rilevare quanto gli studenti hanno appreso  | 11      | 3,0                      | 19,7               | 69,7                     | 7,6                 |
| Consente di rilevare cosa gli studenti hanno appreso  | 12      | 3,0                      | 25,8               | 56,1                     | 15,2                |
| Consente di misurare abilità cognitive superiori  | 13      | 9,1                      | 30,3               | 51,5                     | 9,1                 |
| <b>Improvement</b>  |         |                          |                    |                          |                     |
| <b>Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento</b>   |         |                          |                    |                          |                     |
| Fornisce feedback   | 14      | 4,5                      | 18,2               | 66,7                     | 10,6                |

|   |    |      |      |      |      |
|---|----|------|------|------|------|
| Fornisce informazioni sui bisogni di apprendimento                                      | 15 | 4,5  | 28,8 | 59,1 | 7,6  |
| Aiuta a migliorare l'apprendimento  | 16 | 6,1  | 30,3 | 50,0 | 13,6 |
| <b>Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento</b>                                      |    |      |      |      |      |
| È integrata con la pratica didattica  | 17 | 6,1  | 22,7 | 56,1 | 15,2 |
| Consente di modificare l'insegnamento   | 18 | 3,0  | 19,7 | 60,6 | 16,7 |
| Consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze individuali            | 19 | 4,5  | 22,7 | 57,6 | 15,2 |
| <b>Fattore 6 – validità della valutazione</b>   |    |      |      |      |      |
| I risultati della valutazione sono affidabili   | 20 | 10,6 | 36,4 | 50,0 | 3,0  |
| I risultati della valutazione sono coerenti   | 21 | 7,6  | 40,9 | 50,0 | 1,5  |
| Si può fare affidamento sui risultati della valutazione                                 | 22 | 12,1 | 33,3 | 51,5 | 3,0  |
| <b>Irrelevant</b>   |    |      |      |      |      |
| <b>Fattore 7 – valutazione negativa</b>   |    |      |      |      |      |
| Costringe a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni                        | 23 | 16,7 | 48,5 | 30,3 | 4,5  |
| È ingiusta nei confronti degli studenti   | 24 | 18,2 | 39,4 | 36,4 | 6,1  |
| Interferisce con l'insegnamento   | 25 | 16,7 | 42,4 | 36,4 | 4,5  |
| <b>Fattore 8 – ignorare la valutazione</b>  |    |      |      |      |      |
| Gli insegnanti utilizzano poco i risultati  | 26 | 10,6 | 39,4 | 45,5 | 4,5  |
| I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati                                | 27 | 19,7 | 45,5 | 28,8 | 6,1  |
| Ha un impatto minimo sull'insegnamento  | 28 | 16,7 | 48,5 | 28,8 | 6,1  |
| <b>Fattore 9 – imprecisione della valutazione</b>                                       |    |      |      |      |      |
| I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela                | 29 | 4,5  | 25,8 | 48,5 | 21,2 |
| Gli insegnanti dovrebbero tener conto delle imprecisioni in tutti i processi valutativi | 30 | 1,5  | 19,7 | 47,0 | 31,8 |
| È un processo impreciso   | 31 | 9,1  | 34,8 | 34,8 | 21,2 |

Tab.4: Concezioni valutative dei futuri docenti specializzati sul sostegno didattico per la scuola secondaria di II grado

#### 4.5 Sintesi dei risultati

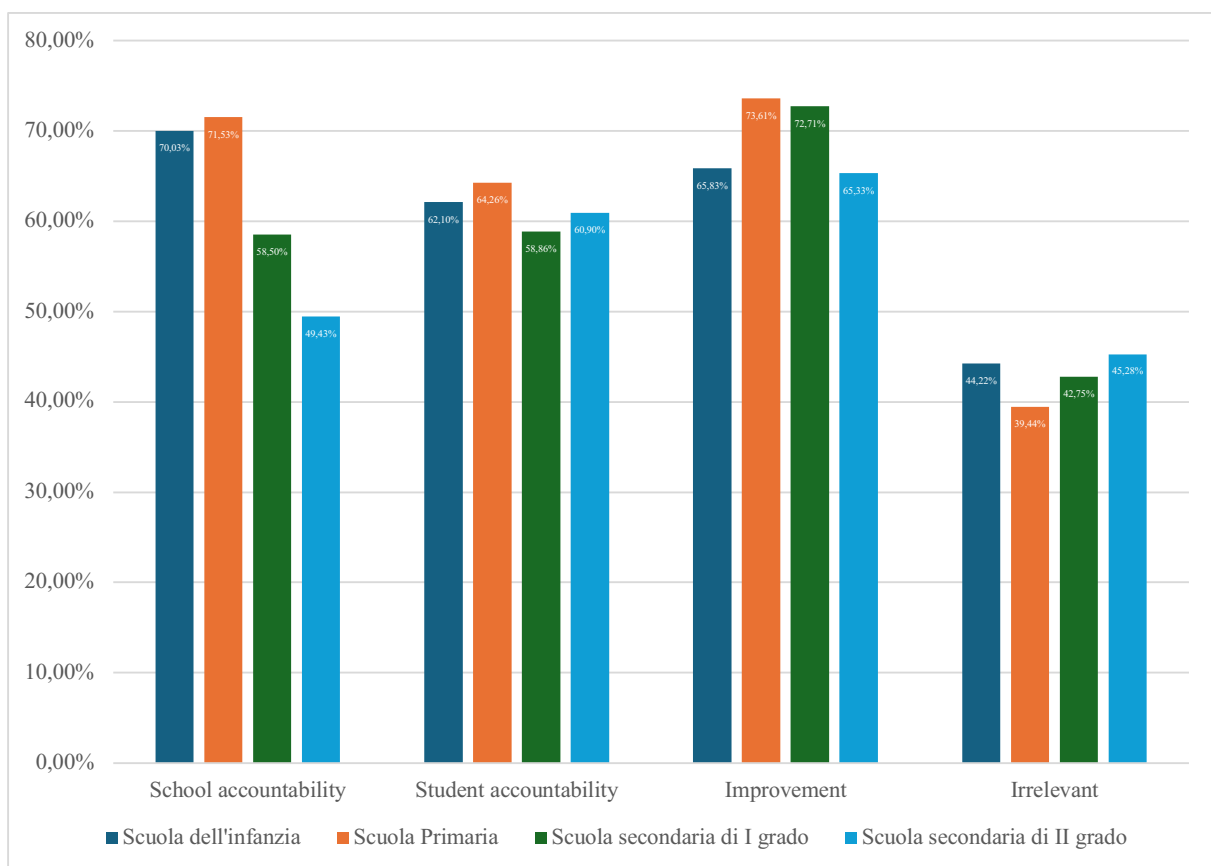
Per procedere a un'analisi sintetica, si è proceduto al calcolo delle medie delle percentuali di accordo medio-alto (passi 3 e 4 della scala Likert) relative agli item costituenti le quattro macro-concezioni indagate per ciascun grado di scuola. Tale aggregazione dei dati permette di delineare un profilo concettuale comparativo, rivelando un'architettura di credenze che evolve significativamente lungo il percorso d'istruzione.

Nella scuola dell'infanzia, i docenti intendono la valutazione soprattutto come una garanzia di qualità del sistema. Con una macro-concezione prevalente di *school accountability* (70,03%), l'*assessment* non è inteso come attribuzione del voto a una prestazione, quanto come una bussola per monitorare la bontà del servizio educativo offerto. Seguono le concezioni di *improvement* (65,83%) e *student accountability* (62,1%), definendo un equilibrio dove il benessere dell'istituto e la crescita dell'alunno sono gli aspetti centrali del processo valutativo. Resta però un monito: il 44,22% di percezione di *irrelevant* suggerisce che molti insegnanti temano ancora che la formalizzazione burocratica possa soffocare la spontaneità tipica di questa fascia d'età.

Spostandoci alla scuola primaria, i dati evidenziano una forte adesione alle macro-concezioni di *improvement* (73,61%) e di *school accountability* (71,53%). La valutazione è vissuta come uno strumento di giustizia sociale e di crescita, supportata da una solida *student accountability* (64,26%) che ne riconosce la necessità di formalizzazione. Allo stesso modo, la concezione *irrelevant* mostra un basso consenso (39,44%), a dimostrazione di quanto gli insegnanti si sentano investiti di una missione educativa chiara e concreta.

Nella scuola secondaria di I grado, sebbene la fiducia nel miglioramento dell'alunno sia tutelata (*improvement* al 72,71%), si avverte un minore consenso nel rapporto tra valutazione e sistema: la *school accountability* scende sensibilmente (58,5%). Allo stesso modo si verifica nella *student accountability* (58,86%). È il segnale che la valutazione da processo di crescita collettiva si stia configurando come misuratore della performance individuale. In questo scenario, anche la percezione di *irrelevant* (42,75%) è più marcata.

Infine, la scuola secondaria di II grado ci restituisce lo scenario più complesso e critico. Nonostante l'*improvement* (65,33%) resti formalmente la priorità, il calo rispetto agli altri gradi è evidente. Ciò che colpisce è il crollo della fiducia nella valutazione come indicatore di qualità della scuola (*school accountability* al 49,43%) e il contestuale picco dell'*irrelevant* (45,28%), che supera la rendicontazione sociale del sistema. La *student accountability* (60,9%) rimane un pilastro, ma la valutazione sembra essere vissuta quasi come un adempimento burocratico impreciso che genera ansia, riflettendo una frattura tra l'atto del valutare e il reale miglioramento del sistema scolastico (Castoldi, 2010; Ciani & Rosa, 2021; Corsini, 2023; Fajet et al., 2005; Pentucci, 2024) (Graf. 1).

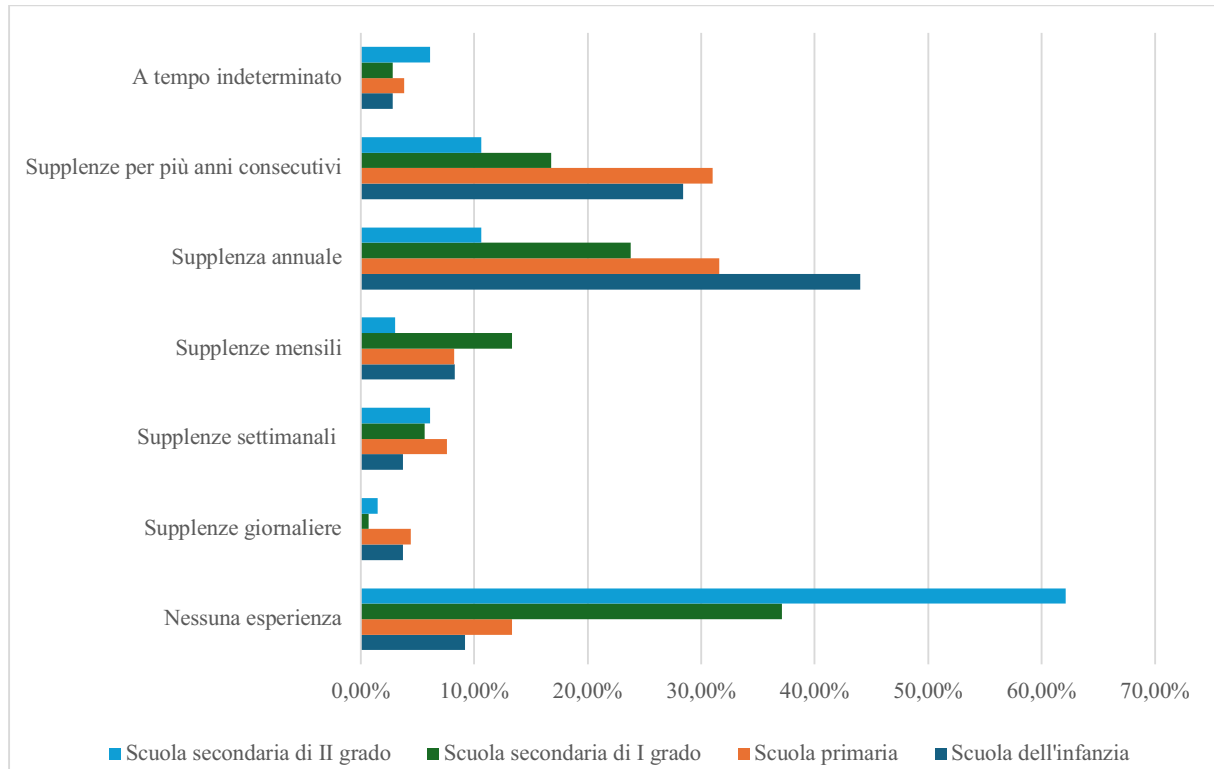


Graf.1: Percentuali di accordo medio-alto nelle concezioni valutative tra i differenti gradi scolastici

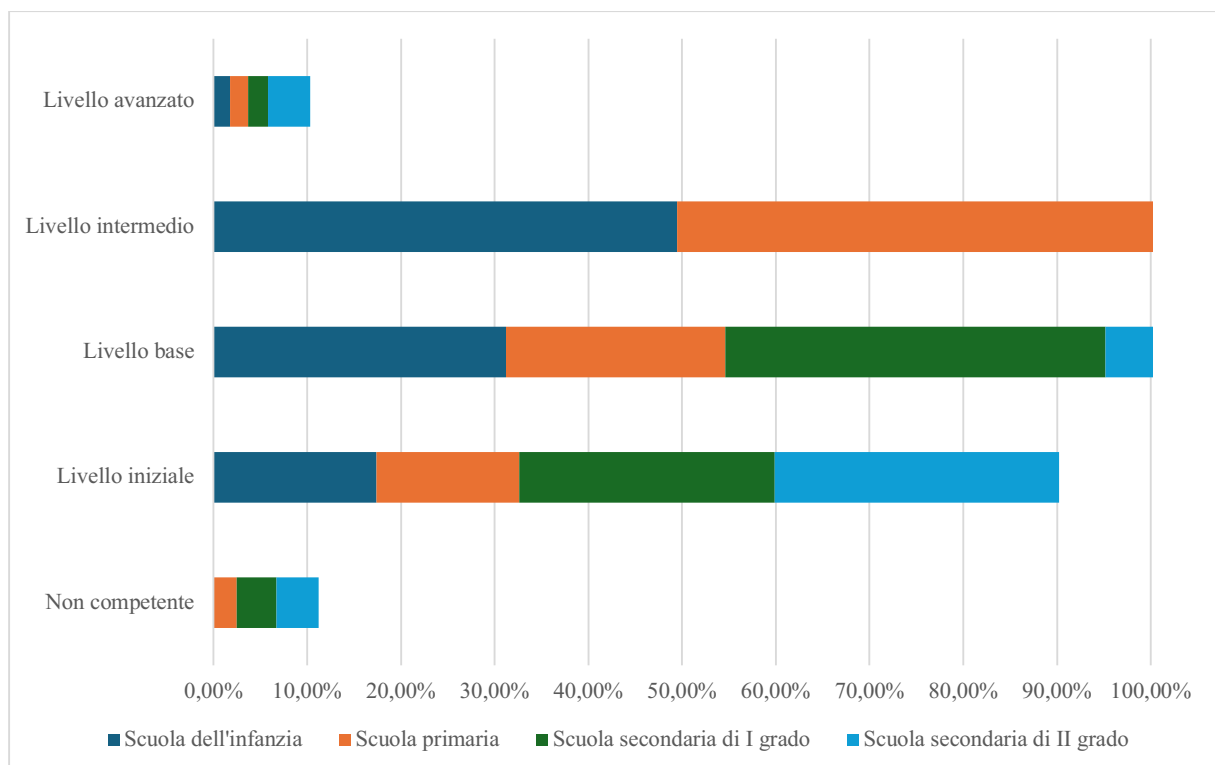
Tale frattura trova una spiegazione nell'analisi del profilo professionale e della competenza valutativa percepita dai partecipanti. Se nei gradi della scuola dell'infanzia e primaria l'esperienza d'aula appare consolidata – con oltre il 60% dei corsisti che ha ottenuto incarichi annuali o pluriennali – nella scuola secondaria di II grado si rileva un netto rovesciamento: il 62,1% degli specializzandi dichiara l'assenza di un progresso lavorativo (Graf. 2). Questa condizione di noviziato incide profondamente sull'autopercezione delle competenze valutative: mentre nella scuola primaria la maggioranza (57%) si attesta su un livello intermedio, nella scuola secondaria di II grado il dato si frammenta, con un 60% dei futuri docenti che si percepisce ancora a un livello iniziale o base (Graf. 3).

Dall'analisi descrittiva emerge una configurazione dei dati che suggerisce un nesso interpretativo tra il vissuto professionale e la postura valutativa. Si osserva, in particolare, una concomitanza tra l'elevata inci-

denza di noviziato nella scuola secondaria di II grado e il picco di percezione di irrilevanza (45,28%). Tale evidenza, sebbene derivante da un'indagine di tipo descrittivo, sembra corroborare le tesi di Lortie (1975) sull'apprendistato per osservazione: in assenza di una prassi consolidata, il futuro docente tende a riprodurre modelli valutativi sanzionatori subiti in passato, privando la valutazione della sua funzione orientativa (AaL).



Graf.2: Analisi del background professionale del campione per grado scolastico



Graf.3: Livelli di competenza valutativa percepita nei diversi gradi scolastici

## 5. Discussione

I dati rivelano una “deriva burocratica” (Hadji, 2017) all’innalzarsi dell’ordine scolastico. Il contesto della scuola primaria appare oggi particolarmente critico alla luce delle recenti riforme introdotte dalla Legge n. 150/2024 e dall’O.M. n. 3/2025. Sebbene i futuri docenti dimostrino di aver interiorizzato la funzione formativa *dell’assessment (improvement)*, la persistente adesione a logiche di *student accountability* suggerisce una vulnerabilità strutturale rispetto alla reintroduzione dei giudizi sintetici. Il rischio, evidenziato dalla letteratura (Nigris & Agrusti, 2021), è che il ritorno a scale nominali rigide riattivi logiche sanzionatorie, rendendo più difficile la narrazione dei processi evolutivi e dei progressi individuali, asse portante dell’inclusione scolastica. Nella prospettiva della progettazione del PEI, il radicamento trasversale dell’*improvement* è un dato confortante: indica che i futuri docenti specializzati sul sostegno intendono la valutazione come una strategia per evidenziare i bisogni e sostenere il successo formativo. Tale evidenza si allinea con l’AFL (Black & Wiliam, 1998). Tuttavia, si rileva una fragilità nell’AaL. L’AaL presuppone che lo studente diventi protagonista del processo valutativo attraverso l’autoregolazione.

La tendenza a percepire la valutazione come irrilevante, che si accentua nei gradi scolastici superiori, trova una possibile spiegazione nel profilo biografico dei partecipanti. L’elevata incidenza di docenti neofiti nella scuola secondaria di II grado correla direttamente con una forma di scetticismo valutativo: in assenza di una prassi didattica consolidata, il futuro docente tende a percepire l’assessment come una sovrastruttura o un’interferenza ansiogena rispetto alla mera trasmissione dei contenuti disciplinari. In coerenza con l’approccio della ricerca-azione, l’analisi di queste evidenze è stata condivisa con i partecipanti, favorendo uno spazio di riflessione sulle proprie resistenze iniziali. Tale confronto ha permesso ai futuri docenti di oggettivare i propri orientamenti, agevolando una transizione verso una visione della valutazione più integrata nell’agire professionale.

In questo senso, l’elevata adesione alla *student accountability* riscontrata nei gradi secondari pone una sfida diretta alla corresponsabilità educativa: se il Consiglio di Classe interpreta l’*assessment* solo come rendicontazione della performance, il docente specializzato sul sostegno – pur orientato all’*improvement* – rischia di trovarsi in una posizione di subalternità decisionale. Senza una padronanza docimologica robusta o la proposta di criteri personalizzati corre il rischio di essere delegittimata dai colleghi curricolari, venendo percepita come una forma di agevolazione eccessiva, anziché come un atto di equità volto a rimuovere le barriere all’apprendimento. È dunque indispensabile che il docente specializzato sul sostegno sappia agire come mediatore culturale, trasformando il feedback da etichetta sintetica a bussola per la progettazione collegiale (Menichetti & Piccioli, 2022).

I risultati interpellano i percorsi di formazione iniziale, evidenziando bisogni formativi atti a decostruire le concezioni ingenuie:

- *contrasto alla concezione irrelevant*, soprattutto per i neofiti della scuola secondaria, la formazione deve dimostrare come una valutazione rigorosa riduca l’ansia e ottimizzi l’efficacia didattica, trasformandola da adempimento a risorsa;
- *rilancio della school accountability*, è prioritario formare i docenti a interpretare i dati valutativi come indicatori per il miglioramento dell’organizzazione inclusiva dell’intero istituto (Castoldi, 2010);
- *padronanza docimologica*, la spiccata consapevolezza sulla fallibilità della misura deve essere trasformata in competenza tecnica (Baldacci, 2023; Scierri, 2024).

Nel complesso, il disegno di ricerca ha favorito nei partecipanti lo sviluppo di una postura riflessiva, non limitandosi alla mappatura delle credenze ma stimolando una rilettura critica del proprio ruolo. Questo coinvolgimento attivo ha permesso ai corsisti di maturare una maggiore consapevolezza circa l’importanza della mediazione valutativa, elemento essenziale per rispondere con equilibrio alle recenti innovazioni normative (L. n. 150/2024).

## 6. Conclusioni

Le evidenze raccolte supportano l'ipotesi di ricerca iniziale: si rileva una significativa differenziazione delle culture valutative dei futuri docenti specializzati sul sostegno in funzione dell'ordine di scuola di appartenenza.

Sebbene emerga una solida adesione al paradigma dell'*improvement*, i dati evidenziano come le "grammatiche della scuola" (Tyack & Tobin, 1994) influenzino le credenze individuali, portando a una progressiva erosione della funzione sistemica della valutazione nei gradi d'istruzione superiori. È ragionevole ipotizzare che tali orientamenti siano modellati da pregiudizi biografici derivanti dal lungo apprendistato per osservazione vissuto dai corsisti come studenti (Lortie, 1975).

La rilevanza della ricerca risiede nell'aver analizzato le tensioni epistemologiche di una figura professionale, quella del docente specializzato sul sostegno, chiamata a operare come mediatore all'interno dei team docenti e dei Consigli di Classe. In questa prospettiva, la valutazione non è un atto neutro: secondo il modello bio-psico-sociale dell'ICF, un *assessment* orientato all'*improvement* funge da facilitatore nel progetto di vita dell'alunno, mentre una concezione sanzionatoria o vissuta come irrilevante può trasformarsi in una barriera al successo formativo e all'inclusione autentica (Cinotti & Farina, 2023). Comprendere le concezioni ingenuie dei docenti in formazione è dunque essenziale per promuovere una reale corresponsabilità educativa. Tale obiettivo richiede il consolidamento di una TAL che si configuri come una competenza critica e riflessiva, indispensabile per decostruire i modelli valutativi tradizionali (Stiggins, 2005). Sotto il profilo metodologico, lo studio ha inteso valorizzare la dimensione autoriflessiva tipica della ricerca-azione. Il processo di indagine ha offerto ai partecipanti l'opportunità di riesaminare le proprie posizioni, favorendo un'evoluzione del pensiero che si è tradotta in una maggiore sensibilità verso pratiche valutative inclusive. Questa ricaduta, seppur circoscritta alla fase di formazione iniziale, suggerisce l'efficacia della ricerca come strumento di supporto alla maturazione professionale. Se il docente specializzato non possiede una solida TAL, rischia di non riuscire a incidere sulla progettazione collegiale, lasciando che prevalgano logiche escludenti, specialmente alla luce del ritorno ai giudizi sintetici (L. n.150/2024).

Tuttavia, il presente studio presenta dei limiti, come la natura campionaria della rilevazione e l'effetto di desiderabilità sociale tipico dei questionari *self-report*. Inoltre, l'attuale analisi quantitativa non permette di isolare l'impatto dell'esperienza lavorativa progressiva sulla stabilità delle credenze (Benvenuto, 2018). In ottica di sviluppi futuri, la ricerca si propone di integrare questi dati con l'analisi delle domande aperte per far emergere le radici profonde delle resistenze valutative. Sarebbe inoltre auspicabile avviare un monitoraggio longitudinale che segua i corsisti durante l'immissione in ruolo, indagando quanto la formazione specialistica riesca effettivamente a incrementare i livelli TAL e a trasformare la valutazione in un processo coerente con i paradigmi dell'AfL e dell'AaL e con la missione inclusiva della scuola (Castoldi, 2010).

## Bibliografia

- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 7–13. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.746>
- 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*. 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. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Open University Press.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable Assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>

- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166–170. <https://doi.org/10.2466/pr0.99.1.166-170>
- Brown, G. T. L., Gebriel, A., & Michaelides, M. P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: a global phenomenon or a global localism. *Frontiers in education*, 4(16), 1–13. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00016>
- Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). Macmillan.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 17(1), 18–48. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-20600>
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Mondadori.
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum journal*, 13(2), 225–248.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 94–113. <https://doi.org/10.19241/lll.v17i39.648>
- 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.
- Cinotti, A., & Farina, E. (2023). Valutazione descrittiva per gli alunni con disabilità e nuovo PEI: una sfida nella formazione degli insegnanti di sostegno. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 399–412. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2672>
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255–296). Macmillan.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa*. Franco Angeli.
- 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)*.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin.
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.002>
- Falcinelli, F. (1999). *La valutazione dell'azione formativa*. SEAM.
- 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). Pensa MultiMedia.
- Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. La Scuola.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erickson.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Lasley, T. J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38–41. <https://doi.org/10.1177/002248718003100410>
- Legge 1° ottobre 2024, n. 150. *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado*.
- 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). Pensa MultiMedia.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Menichetti, L., & Piccioli, M. (2022). Docenti in formazione per attività di sostegno e loro consapevolezza delle competenze acquisite. *Pedagogia oggi*, 20(1), 188–199.
- Nigris, E., & Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella Scuola primaria*. Pearson Academy.
- Ordinanza Ministeriale 9 gennaio 2025, n. 3. *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado*.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>

- Pastore, S. (2023). Teacher Assessment Literacy: a systematic review. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167>
- 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 valutative 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.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- Scierri, I. D. M. (2023). Per una valutazione centrata sull'allievo: framework teorico e primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 83–101. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.754>
- 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. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19258>
- Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28–36. <https://doi.org/10.1177/002248718403500608>
- 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). Macmillan.
- Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia oggi*, 21(1), 108–117. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-12>
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31, 435–479.
- Viganò, 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.
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 1–33. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>
- 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). IEEE.