

Evaluation in practice: The relation between practicum and trainees' evaluative knowledge and skills

Valutazione in pratica: Il rapporto tra tirocinio e conoscenze e abilità valutative dei tirocinanti

Laura Sara Agrati

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi di Bergamo –
laurasara.agrati@unibg.it
<https://orcid.org/0000-0003-0108-5176>

Viviana Vinci

Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Scienze Umane, Università Mediterranea degli
Studi di Reggio Calabria – viviana.vinci@unirc.it
<https://orcid.org/0000-0002-4091-0098>

ABSTRACT

The practicum is the training activity that characterizes the qualifying degree courses as it supports, with the laboratories, the 'practical knowledge' construction that is necessary for future professionalism to grow. Specifically, practicum should encourage the reflection on the activities, in terms of planning, implementation and evaluation of teaching interventions. The work reports a study conducted at the Universities of Bergamo and Reggio Calabria on the practicum of the Primary Education Sciences degree course. The study aimed to explore how the practicum achieved by students affects the basic concepts of assessment knowledge; it involved a sample of 130 students and attended the evaluation courses. The investigation allows to confirm that students with more hours of practicum carried out tend to: a. develop assessment knowledge more related to real circumstances, less abstract and generic; b. be more adept at grasping aspects of formative assessment, not just summative. The proposal therefore offers evidence confirming the importance of the practicum in initial teacher training, also with regard to assessment skills.

Il tirocinio è l'attività formativa che caratterizza i corsi di laurea abilitanti in quanto favorisce, con i laboratori, la costruzione del 'sapere pratico' necessario alla crescita della futura professionalità. Nello specifico, il tirocinio dovrebbe favorire la riflessione sulle attività svolte, riguardo la progettazione, l'implementazione e la valutazione degli interventi didattici. Il lavoro riporta uno studio condotto presso le Università di Bergamo e di Reggio Calabria sui tirocini del CdL in Scienze della Formazione Primaria. Lo studio ha voluto esplorare quanto l'esperienza di tirocinio realizzata dagli studenti influisca sui concetti di base delle conoscenze valutative e ha coinvolto un campione di 130 studenti frequentati i corsi di valutazione. L'indagine consente di affermare che gli studenti con all'attivo più ore di tirocinio svolte tendono a: a. sviluppare conoscenze valutative più legate alle circostanze reali, meno astratte e generiche; essere più inclini a cogliere aspetti di valutazione for-

* Concezione (Agrati e Vinci); Analisi dei dati (Agrati); Metodologia (Agrati); Scrittura – bozza originale (Agrati, Vinci); Scrittura – revisione e redazione (Vinci).

mativa, non solo sommativa. La proposta, pertanto, offre evidenze a conferma dell'importanza del tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti, anche per quanto riguarda l'abilità valutativa.

KEYWORDS

Practicum; evaluation-assessment; pre-service training; assessment literacy; comparative analysis

Tirocinio; valutazione-verifica; formazione pre-servizio; alfabetizzazione valutativa dei docenti; analisi comparativa

ACKNOWLEDGMENTS

Le Autrici non hanno ricevuto supporto finanziario per la ricerca e la pubblicazione di questo articolo.

CONFLICTS OF INTEREST

The Authors declare that there is no conflict of interest.

1. Introduzione: tirocinio e professionalità docente

Il tirocinio è una delle attività formative che caratterizzano i corsi di laurea abilitanti in quanto favorisce, con i laboratori, la costruzione del «sapere pratico» necessario alla crescita della futura professionalità (Berliner, 2002; Agrati, 2008; Zeichner, 2010; Perla, 2015; Perla, Schiavone & Vinci, 2012; Perla & Vinci, 2012). Il tirocinio è stato definito come un ponte tra l'essere studente in formazione e l'essere un docente con piena responsabilità di intervento didattico (Shulman, 1987; Beck & Kosnik, 2002; Flores, 2010). Durante il tirocinio il futuro docente ha modo di costruire quel «sapere empirico doxatico» per mezzo dell'osservazione dell'expertise e la condivisione dell'esercizio della pratica didattica all'interno di situazioni «che non possono per definizione essere uniformi» (Bertagna, 2016, p. 331).

Inteso come esperienza di apprendimento osservativo e documentale sotto la guida di un tutor accogliente e che prevede compiti e discussioni di follow-up con tutor supervisor, il tirocinio presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria differisce dal tirocinio in servizio (cfr. tirocinio dell'anno di prova) in quanto non prevede la diretta assunzione di responsabilità riguardo l'organizzazione e l'intervento didattico (cfr. dm 249/2010 e L.107/2015, art. 1, comma 124), con il supporto e la guida del tutor esperto e del dirigente scolastico (Feiman-Nemser, 2001).

Alcune reviews (Lawson et al., 2015; Cohen et al., 2013) hanno messo in rilievo che, pur nella diversità delle impostazioni dei programmi e delle modalità di conduzione, scopo comune alle diverse esperienze di tirocinio è promuovere lo sviluppo delle competenze di insegnamento e approfondire la conoscenza della diversità degli alunni. Sul piano specifico dell'integrazione teoria-pratica, lo studio di Allen e Wright (2013) ha rimarcato, per un verso, la capacità dei tirocinanti di apprezzare sia le componenti teoriche che quelle pratiche del programma – «il che è in contrasto con la tendenza comunemente identificata del docente in formazione di privilegiare la pratica rispetto alla teoria» – e, per altro verso, la necessità di «collegare la valutazione dei corsi universitari al tirocinio come mezzo per colmare il divario tra l'università e la scuola, da un lato, e teoria e pratica, dall'altro» (Allen & Wright, p. 138).

Per quanto riguarda l'efficacia dei tirocini nel promuovere lo sviluppo delle competenze di insegnamento, sono stati condotti studi sulla relazione con le com-

petenze trasversali (Hascher, 2012) oltre che con le conoscenze specifiche (Arnold et al., 2014) – relative alla progettazione, implementazione e valutazione degli interventi didattici. Più recentemente sono state condotte delle indagini mirate, per un verso, allo studio degli effetti del tirocinio sulle assunzioni implicite dei tirocinanti – relative alle forme di valutazione del rendimento scolastico e agli scopi della valutazione (Xu & He, 2019) – e, per altro, ad approfondire le motivazioni della scarsa preparazione dei tirocinanti nell'utilizzare le valutazioni per supportare l'apprendimento degli studenti (Zin Oo et al., 2022).

Lo stato attuale delle ricerche sugli effetti che l'esperienza di tirocinio ha nella costruzione delle conoscenze e abilità valutative dei tirocinanti (Xu & He, 2019; Zin Oo, Alonzo & Asih, 2022), nonché il suggerimento di connettere l'efficacia dei corsi universitari all'esperienza di tirocinio (Allen & Wright, 2013), ha orientato lo studio teso ad approfondire il rapporto tra esperienza di tirocinio e alfabetizzazione valutativa degli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

2. Inquadramento Teorico. Tirocinio e competenza valutativa del futuro docente

La competenza valutativa dei docenti è stata definita come un insieme di conoscenze, abilità e attitudini che un insegnante – in servizio o in formazione – utilizza per pianificare e attuare una valutazione in linea con le condizioni del contesto della classe (Popham, 2004; Stiggins, 2002; Volante & Fazio, 2007). Gli insegnanti competenti in materia di valutazione non sono solo in grado di scegliere le strategie e gli strumenti valutativi in modo adeguato alle caratteristiche degli studenti e ai processi di apprendimento da attivare (Green & Mantz, 2002; Sheppard, 2000) ma approfondiscono la comprensione dei principi della valutazione, considerano la valutazione un fattore positivo che incide, oltre che sull'apprendimento e sulle prestazioni degli studenti, anche sul lavoro quotidiano del docente e sul miglioramento delle scuole.

Per quanto riguarda la competenza valutativa nell'ambito della formazione iniziale, la ricerca ha più volte rimarcato la scarsa capacità degli insegnanti in formazione di ricorrere a strategie e a pratiche valutative adeguate al contesto d'uso e sulla base dei criteri suggeriti dalla teoria (Graham, 2005). Specifici studi hanno, inoltre, rilevato che le pratiche valutative esperite dai futuri docenti nel percorso formativo sono risultate spesso incongruenti rispetto a quelle raccomandate dalla ricerca (Galluzzo, 2005; Mertler, 2003; Zhang & Burry-Stock, 1997).

Lo studio di Volante e Fazio (2007) è stato tra i primi ad indagare la competenza valutativa degli insegnanti in formazione nella sua progressione durante i quattro anni del programma di studi. Furono riscontrati, per un verso, livelli di autoefficacia relativamente bassi negli insegnanti in formazione, indipendentemente dall'anno di corso seguito; per altro verso, la tendenza da parte loro ad adottare strategie valutative funzionali alla verifica degli apprendimenti – in chiave di valutazione sommativa – piuttosto che all'approfondimento degli studenti riguardo i processi di apprendimento attivati – in chiave di valutazione formativa (Earl, 2003).

L'esperienza pratica è spesso stata indicata come fondamentale per migliorare l'alfabetizzazione alla valutazione da parte dei docenti in formazione iniziale. DeLuca e Klinger (2010) hanno evidenziato come l'esperienza pratica stimoli la fiducia dei novizi nell'uso delle strategie e degli strumenti valutativi. Ogan-Bekiroglu e Suzuk (2014), d'altro canto, hanno rilevato quanto l'esperienza di tirocinio favorisca il ricorso a conoscenze e abilità di area valutativa quando queste vengono istruite e valutate attraverso strategie e strumenti funzionali, come i project-work.

La ricerca più recente ha successivamente indagato il rapporto esistente tra l'esperienza di tirocinio e la costruzione delle conoscenze e delle abilità valutative da parte degli insegnanti in formazione. Lo studio di Xu e He (2019) sottolinea il grande peso che l'esperienza di tirocinio ha nella modifica delle concezioni personali e formali sulla valutazione. Lo studio condotto presso una scuola primaria sede del tirocinio di tre insegnanti in formazione mostra che le conoscenze personali delle tirocinanti hanno subito un rapido cambiamento passando da una percezione della valutazione legata al rendimento scolastico a una comprensione più completa dei diversi scopi della valutazione, legata ad aspetti di feedback (Vinci, 2021b), di equità nell'adozione dei criteri nonché di coinvolgimento degli studenti nei processi di valutazione. L'indagine di Zin Oo et al. (2022) parte dal constatare la scarsa preparazione degli insegnanti in formazione iniziale sul piano della pratica valutativa e sottolinea la necessità che i programmi di formazione debbano garantire opportunità per acquisire conoscenze e abilità di valutazione sia teoriche che pratiche. L'esame sistematico condotto sulla letteratura – 12 studi pubblicati tra il 1998 e il 2020 – ha portato a inferire alcune caratteristiche comuni (contenuti, approcci, durata e modalità di verifica dei risultati) e specifiche (basate sulla teoria o sulla pratica in aula) relative ai programmi di valutazione. Riguardo le caratteristiche comuni, l'indagine ha rilevato che, sebbene siano varie le modalità di verifica dei risultati raggiunti, prevalgono metodi quantitativi, qualitativi o misti tesi a verificare i cambiamenti dei tirocinanti riguardo le percezioni personali, le conoscenze e le abilità sulla valutazione. Riguardo le caratteristiche specifiche dei programmi basati sulla pratica in aula, l'indagine mette in evidenza l'utilità di combinare nel programma il lavoro reale degli studenti (Brevik et al., 2017; Izci & Caliskan, 2017; McGee & Colby, 2014) – es. far effettuare ai futuri docenti compiti di valutazione reale – es. la strutturazione e l'utilizzo di una rubrica (Izci & Caliskan, 2017; Giraldo & Murcia, 2019; Agrati & Vinci, 2022).

Nello studio proposto sono stati assunti i modelli formativi più recenti, al fine di indagare la relazione tra esperienza di tirocinio e modifica di quelle componenti – concezioni, rappresentazioni, convinzioni personali sulla valutazione (Münster et al., 2017) – che si sviluppano nel corso della carriera del docente (Xu & Marrone, 2016) – cfr. *Figura 1*.

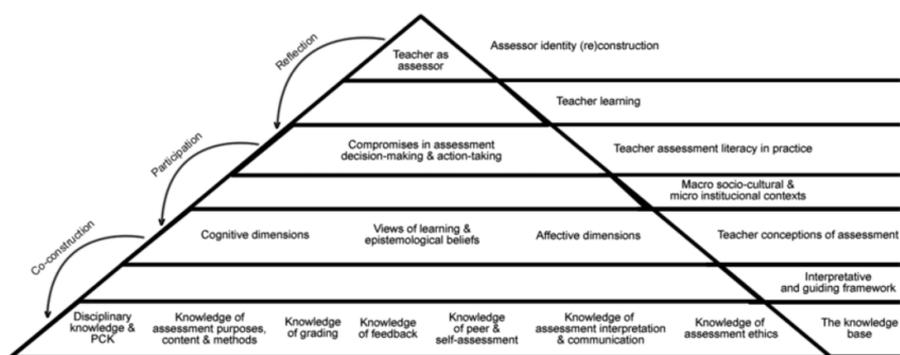


Figura 1. Quadro teorico della competenza valutativa del docente in pratica (Xu - Brown, 2016, p. 155).

Il modello descrittivo di Xu e Brown (2016) individua elementi organizzati per livello dove è facilmente individuare le conoscenze di base – primo livello – legate a quelle dell'ambito disciplinare, alla conoscenza didattica della disciplina, a spe-

cifiche modalità di valutazione (es. assegnazione dei voti, forme di feedback, autovalutazione e valutazione tra pari) nonché all'etica della valutazione. Tali conoscenze si incontrano con le concezioni personali – secondo livello – e le pratiche valutative esperite all'interno di contesti di pratica, tanto a livello micro (es. routine d'aula, prassi dei gruppi di lavoro) che macro (istituzionale, modello culturale ecc.) – terzo livello – tanto da condizionare le procedure effettive – come le prese di decisione e scelte di intervento.

3. Finalità e domande di ricerca. Tirocinio e conoscenze valutative

Lo scopo dello studio è stato quello di affrontare una questione di quadro più ampia: quanto l'esperienza di tirocinio influisce sulle conoscenze e sulle abilità valutative che gli studenti stanno sviluppando nel corso della loro formazione in servizio?

Nello specifico, le domanda dell'indagine è:

Q1 - quanto l'aver svolto un'esperienza di tirocinio influisce sui concetti di base delle conoscenze valutative del docente.

I concetti di base della conoscenza valutativa individuati sono: *a. differenza tra 'valutazione' e 'verifica', b. differenza tra 'valutare le conoscenze' e 'valutare le abilità' degli studenti, c. finalità della valutazione.* Essi si ispirano ai contenuti di conoscenza suggeriti da O'Leary (2008) come argomenti di area valutativa da affrontare nei programmi di formazione docente (cfr. *Tabella 1*).

| Argomento | Focus |
|---|---|
| Terminologia e concetti della valutazione | Terminologia, concetti e principi chiave che gli insegnanti dovrebbero comprendere |
| Valutazione delle competenze trasversali | Approcci alla valutazione della capacità di problem solving, pensiero critico e ragionamento |
| Test standardizzati del rendimento scolastico | Interpretazione dei risultati di test standardizzati. Il ruolo dei test standardizzati nell'insegnamento e nell'apprendimento |
| Autovalutazione degli allievi | Utilizzo di portfoli, rubriche, strumenti di autovalutazione, valutazione di documenti e incontri genitori/insegnanti coinvolti con gli alunni per sviluppare capacità di autovalutazione |

Tabella 1. Argomenti della conoscenza valutativa (adattato da O'Leary, 2008, p. 110).

Lo studio ha, inoltre, offerto informazioni e dati utili all'analisi comparativa di due corsi universitari di area valutativa, incardinati nei corsi di laurea di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Bergamo e di Reggio Calabria (cfr. *Tabella 2*).

| Università | CdS | Insegnamenti | A.A., semestre | n. di studenti |
|-----------------|-----------------------------------|---|----------------|----------------|
| Bergamo | Scienze della Formazione Primaria | 'Problemi e tecniche della valutazione' | 2020/21, II | 120 |
| Reggio Calabria | Scienze della Formazione Primaria | 'Teorie e metodi di progettazione e valutazione scolastica' | 2020/21, II | 199 |

Tabella 2. Università, CdS, insegnamenti e N studenti coinvolti.

3.1 Metodo e modalità di indagine

Partecipanti. Il campione è composto da 130 studenti iscritti a Scienze della Formazione Primaria; è stato suddiviso in due sotto-gruppi: 62 studenti docenti iscritti al quinto anno del corso universitario abilitante, che hanno maturato 600 ore di formazione; 68 studenti docenti iscritti al terzo anno di corso, che hanno svolto 300 ore di stage. Questa caratteristica è stata assunta come variabile nell'analisi statistica (cfr. *Tabella 3*). Gli studenti coinvolti provenivano rispettivamente dai territori della provincia di Bergamo e di Reggio Calabria e avevano un'età compresa tra 21 e 54 anni, con una media di 26,19 ($s = 7,40$).

| Università | N di studenti | Anno di corso | Ore di tirocinio svolte |
|-----------------|---------------|---------------|-------------------------|
| Bergamo | 62 | V | 600 |
| Reggio Calabria | 68 | III | 300 |

Tabella 3. La popolazione degli studenti docenti coinvolti.

L'esperienza d'aula maturata durante il tirocinio da parte degli studenti coinvolti, quindi, variava da 2 a 5 anni, con una media di 2,95 ($s = 1,002$).

Raccolta e analisi dei dati

Utilizzando un campione di convenienza, abbiamo chiesto ai partecipanti di rispondere a un questionario somministrato al termine dei corsi universitari di ambito valutativo frequentati – cfr. tab. 1). La somministrazione è stata effettuata tra febbraio e marzo del 2021, fase in cui gli studenti coinvolti avevano completato le loro ore di tirocinio annuale. Il questionario 'ad hoc' è stato articolato in cinque domande – quattro a risposta chiusa e una a risposta aperta, non analizzata nel presente lavoro – indicative di quattro aree della conoscenza valutativa:

- (domanda 1) definizione generale di valutazione: attribuire valore; giudicare; classificare; altro;
- (domanda 2) distinzione tra valutazione e verifica: verifica come caso specifico di valutazione; verifica come piano differente rispetto alla valutazione; altro;
- (domanda 3) finalità della valutazione scolastica: verificare le conoscenze e abilità degli studenti; valutare le competenze; valutare i processi di apprendimento; altro;
- (domanda 4) processi di valutazione a scuola: valutazione dei risultati degli studenti; valutazione dei processi di apprendimento, valutazione dei processi di insegnamento e apprendimento; altro.

Per la costruzione delle alternative di risposta ci si è ispirati al lavoro di Barnes (Barnes et al., 2017) sulle credenze implicite e formali dei docenti in merito le conoscenze e le pratiche valutative.

È stata svolta un'analisi descrittiva e inferenziale sui dati raccolti attraverso il questionario relativo alle quattro aree di conoscenza valutativa. I dati sono stati analizzati statisticamente a doppio livello:

1. descrizione delle risposte ai quesiti attraverso il calcolo della media e della deviazione standard, con lo scopo di conoscere il comportamento medio di risposta dei due sotto-gruppi – cfr. *Tabella 4*;
2. stabilire una possibile relazione tra le risposte date e il dato relativo alle ore di tirocinio svolte dagli studenti, al fine di inferire una possibile relazione tra conoscenze dichiarate e tirocinio – cfr. *Tabella 5*.

Nello specifico, l'analisi si è concentrata sulla conoscenza dichiarativa degli apprendimenti, definita sulla base della modifica della conoscenza del focus e rilevata attraverso la somministrazione pre-post di un questionario 'ad hoc'.

| | Tot. | Università | |
|---------------------------------|----------|------------|-----------------|
| | | Bergamo | Reggio Calabria |
| <i>n</i> studenti | n = 130 | n = 62 | n = 68 |
| | m = 6,60 | m = 7,27 | m = 6 |
| Domanda | = 1,72 | = 1,78 | = 1,42 |
| <i>1 (Definizione)</i> | m = 1,73 | m = 1,87 | m = 1,61 |
| | = 1,06 | = 1,03 | = 1,09 |
| attribuire valore | 13,2% | 16,1% | 10,3% |
| giudicare | 39,8% | 37,1% | 42,6% |
| classificare | 27,2% | 32,3% | 22,1% |
| altro | 19,7% | 14,5% | 25,0% |
| <i>2 (Valutazione/verifica)</i> | m = 0,56 | m = 1,22 | m = 1,19 |
| | = 0,55 | = 0,68 | = 0,39 |
| caso specifico | 68,0% | 48,4% | 80% |
| piano differente | 28,1% | 37,1% | 19,1% |
| altro | 7,2% | 14,5% | 0,0% |
| <i>3 (Finalità)</i> | m = 1,60 | m = 1,98 | m = 1,26 |
| | = 0,85 | = 0,93 | = 0,61 |
| verif. conoscenze/abilità | 75,9% | 69,4% | 82,4% |
| valut. competenze | 11,6% | 14,5% | 8,8% |
| valut. proc. di apprendimento | 4,9% | 16,1% | 8,8% |
| altro | 0,0% | 0,0% | 0,0% |
| <i>4 (Val. a scuola)</i> | m = 2,05 | m = 2,19 | m = 1,92 |
| | = 0,85 | = 0,95 | = 0,73 |
| v. esiti degli studenti | 19,5% | 8,1% | 30,9% |
| v. processi di apprendimento | 40,5% | 35,5% | 45,6% |
| v. processi ins.-apprendim. | 35,1% | 46,8% | 23,5% |
| altro | 4,8% | 9,7% | 0,0% |

Tabella 4. Risposte al questionario sulle conoscenze valutative.

La tabella 4 illustra la descrizione statistica delle risposte: per ciascuna di esse sono state calcolate la media e la deviazione standard. L'analisi descrittiva è stata effettuata attribuendo valori assoluti alle tipologie di risposte – 3 punti, risposta giusta; 2 punti, risposta imprecisa; 1 punto, risposta sbagliata.

È stata effettuata un'analisi correlazionale tra i dati delle quattro risposte (X 1, 2, 3, 4) e le ore di tirocinio svolte (Y). L'analisi della correlazione è stata effettuata calcolando il coefficiente di correlazione r , attribuendo valori assoluti alle tipologie di risposte e alla variabile adottata – tirocinio svolto (Y): sono stati attribuiti 2 punti al tirocinio di 300 ore, 4 punti al tirocinio di 600 ore – cfr. Tab. 5.

| Analisi correlazionale | Domande del questionario | | | |
|------------------------|-------------------------------|------------------------------------|--|-------------------------------------|
| | 1. Definizione di valutazione | 2. Differenza valutazione/verifica | 3. Finalità della valutazione a scuola | 4. Processi di valutazione a scuola |
| r | 0,118 | 0,031 | 0,420 | 0,156 |

Tabella 5. Analisi correlazionale tra risposte al questionario e ore di tirocinio.

3.2 Risultati

L'analisi descrittiva mette in evidenza che gli studenti hanno risposto alle domande ottenendo una media sufficiente ($m = 6,60$); la media è risultata maggiore per gli studenti di Bergamo ($m = 7,27$), minore per quello di Reggio Calabria ($m = 6$). L'analisi mostra, inoltre, risposte con medie più elevate rispetto alla quarta domanda ($m = 2,05$), alla prima ($m = 1,73$) e alla terza ($m = 1,60$). La media più bassa è stata ottenuta, in generale, rispetto la seconda domanda ($m = 0,56$). Nello specifico, l'analisi mostra che:

- rispetto alla domanda 1 (definizione generale di valutazione), pur con elevata volatilità ($\sigma = 1,06$), prevale il concetto di 'giudizio' (39,8%), meno quello di 'attribuzione di valore' (13,2%) nei due sotto-gruppi;
- in merito alla domanda 2 (distinzione tra valutazione e verifica), sebbene con volatilità inferiore ($\sigma = 0,55$), prevale chiaramente nei due sotto-gruppi l'idea che la verifica sia un caso specifico di valutazione (68,0%);
- per quanto riguarda la domanda 3 (finalità della valutazione della scuola), con volatilità ($\sigma = 0,85$), prevale chiaramente (75,9%) l'idea che la scuola verifichi le conoscenze e le abilità degli studenti (cfr. 'valutazione sommativa'), in tutti e due i sotto-gruppi;
- rispetto alla domanda 4 (processi di valutazione a scuola), con volatilità ($\sigma = 0,85$) e, sebbene in modo meno evidente (40,4%), prevale l'idea che la scuola debba valutare i risultati degli studenti. Tuttavia, i tirocinanti bergamaschi ritengono che la scuola possa valutare anche i processi di intervento didattico (46,8%).

L'analisi correlazionale (cfr. tab. 5) mostra una relazione diretta molto bassa tra il numero di ore di tirocinio svolte dagli studenti coinvolti e le risposte al quesito n. 2 ($r_{X2Y} = 0,03$). Una relazione più significativa è stata riscontrata, tuttavia, rispetto alle risposte alle domande n. 1 ($r_{X1Y} = 0,11$) e n. 4 ($r_{X4Y} = 0,15$). La relazione più alta è stata rinvenuta, invece, tra il numero di ore di tirocinio e le risposte alla domanda n. 3 ($r_{X3Y} = 0,42$).

L'analisi descrittiva e correlazionale consente, pertanto, di considerare l'espe-

rienza di tirocinio maturata come un fattore di influenza sulle conoscenze dichiarative più legate all'ambiente scolastico – in particolare quelle relative alle finalità della valutazione in ambito scolastico (domanda n. 3 = r 0,420) – e meno su quelle di carattere generale e astratto – cfr. domanda n. 1 = r 0,031, sulla definizione comprensiva di valutazione.

4. Dibattito e significato scientifico dello studio

Per quanto riguarda le conoscenze, in generale, sulla valutazione, prevale tra gli studenti coinvolti l'idea che: a. la valutazione non serva tanto a misurare gli apprendimenti degli studenti quanto piuttosto a giudicare ciò che viene realizzato sul piano dei processi di insegnamento-apprendimento; b. che il verificare vada ricompreso come azione specifica della più ampia attività di valutazione. Per quanto riguarda, invece, le conoscenze relative al tipo di valutazione svolta all'interno del contesto scolastico, negli studenti coinvolti prevale l'idea che la valutazione riguardi tanto le conoscenze quanto le abilità degli allievi ma che debba poter riguardare anche i processi di apprendimento degli stessi, in ottica di 'valutazione per l'apprendimento'. I futuri docenti sembrano, quindi, avere meno difficoltà a cogliere le diverse funzioni della valutazione rispetto ai processi concreti svolti a scuola; mostrano invece difficoltà nella conoscenza più astratta, ossia quando devono esprimersi attraverso definizioni generali e chiarimenti circa le differenze tra i concetti.

Per quanto, da un punto di vista generale, persista ancora l'idea di un tipo di valutazione sommativa (valutazione *dell'apprendimento*, con funzione di giudizio degli esiti), in riferimento alla valutazione scolastica emerge, invece, l'idea di valutazione formativa (valutazione *per l'apprendimento*, che presta attenzione anche ai processi di apprendimento; cfr. Earl, 2003). Quest'ultimo aspetto è confermato proprio dai dati relativi all'esperienza di tirocinio svolta: gli studenti e le studentesse che hanno all'attivo più ore di tirocinio sono tendenzialmente anche in grado di sviluppare una conoscenza valutativa più complessa, che tiene conto sia dei risultati dell'apprendimento (intesi come conoscenze e abilità) come anche dei processi di apprendimento degli studenti.

Tale risultato emergente dovrebbe essere verificato da studi più estesi che possano comprendere una popolazione con caratteristiche socio-professionali differenti. Tuttavia, sulla base dell'analisi effettuata, è possibile rilevare una tendenza opposta ai risultati dei primi studi sull'alfabetizzazione valutativa dei docenti (cfr. Volante & Fazio, 2007) e più in linea con le indagini di Xu e He (2019) relative all'importanza dell'esperienza del tirocinio nello stimolare una concezione più estesa e complessa dei processi di valutazione a scuola.

5. Conclusioni

La valutazione, in generale, è sempre più considerata un aspetto imprescindibile della professionalità docente (Andrade & Heritage, 2018; Vinci, 2021a; Perla, 2019; Perla, Vinci 2021). Sul piano della formazione iniziale alle conoscenze e alle abilità valutative del futuro docente, lo studio presentato ha indagato l'aspetto peculiare del tirocinio. Attraverso il tirocinio i futuri insegnanti in formazione iniziale imparano a valutare in quanto osservano pratiche effettive, prendono dimestichezza con strategie e strumenti e, così facendo, modificano le personali concezioni im-

plicite (Perla, 2010) sulla valutazione anche in modo radicale (Xu & He, 2019), passando da percezioni e rappresentazioni superficiali – relative al rendimento scolastico – a quadri di comprensione più articolati e complessi – che coinvolgono anche i processi di intervento didattico e di gestione.

Sarebbe utile poter approfondire l'indagine sulle conoscenze e le abilità valutative dei docenti in formazione iniziale in prospettiva più ampia, in modo da comprendere, oltre alla fase di tirocinio pre-servizio, anche il periodo di inserimento al lavoro – cfr. il tirocinio svolto nell'anno di prova, come suggeriscono gli studi di DeLuca et al. (2012). Si potrebbe in questo modo stimare quanto i contesti di pratica concreta – che implicano il confronto con il proprio tutor e gli altri attori del contesto scuola; il considerare il clima e l'organizzazione specifica della classe e della scuola, ecc. – influiscano sulle concezioni, sulle rappresentazioni e sulle convinzioni personali anche rispetto alla valutazione (Münster et al., 2017).

Conoscere l'effetto delle esperienze formative pratiche – stage, tirocinio, pratica guidata – su specifiche aree di competenza dei docenti (Hascher, 2012), come quelle valutative, offrirebbe anche prove utili per la progettazione e lo sviluppo di percorsi formativi più attenti al complesso di conoscenza degli insegnanti (Xu & Brown, 2016) più efficaci e con maggiore impatto sulle conoscenze degli studenti. Lo studio presentato ha voluto favorire, inoltre, un primo confronto tra due sedi universitarie dove sono attivi i medesimi corsi di laurea. Tale esperienza potrebbe essere estesa ad altre università e altri paesi del mondo per favorire, oltre tutto, un possibile dialogo interculturale (De Luca et al., 2018).

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S. (2008). *Alla conquista del sapere pratico: Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Agrati, L. S., & Vinci, V. (2022). Evaluative Knowledge and Skills of Student Teachers Within the Adapted Degree Courses. *Frontiers in Education*, 7, 817963. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.817963>
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Andrade, H., & Heritage, M. (2018). *Using Formative Assessment to Enhance Learning, Achievement, and Academic Self-Regulation*. London: Routledge.
- Arnold, K-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Eds.), *Pedagogical field experiences in teacher education / Schulpraktika in der Lehrerbildung* (pp. 9–25). New York-Munster: Waxmann. Retrieved September 30, 2022, from <http://dx.doi.org/10.7892/boris.52526>
- Barnes, N., Fives, H., Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. In H. Fives, & M. G. Gill (Ed.) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 249–266). New York & London: Routledge.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perspectives. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
- Berliner, D.C. (2002). Comment: Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/3594389>
- Bertagna, G. (2016). Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento. *Ricerche di psicologia*, 3/2016, 319–360. Retrieved September 30, 2022, from <https://doi.org/10.3280/RIP2016-003004>
- Brevik, L. M., Blikstad-Balas, M., & Engelién, K.L. (2017). Integrating assessment for learning

- in the teacher education programme at the University of Oslo. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 164–184. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1239611>
- Cohen, E. Hoz, R., Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- De Luca, C., Schneider, C., Pozas, M., & Coombs, A. (2018). Exploring the Structure and Foundations of Assessment Literacy: A Cross-cultural Comparison of German and Canadian Student Teachers. *ECER 2018*. Retrieved September 30, 2022, from <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/43815/>
- DeLuca, C. & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419–438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- DeLuca, C., Chavez, T., & Cao, C. (2012). Establishing a foundation for valid teacher judgement on student learning: the role of pre-service assessment education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 107–126. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.668870>
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Flores, M. A. (2010). School cultures and organizations and teacher induction. In Wang, J., Odell, S.J., & Clift, R.T. (2010). *Past, present, and future research on teacher induction: An anthology for researchers, policy makers, and practitioners* (Ch. 5). Rowman & Littlefield.
- Galluzzo, G. R. (2005). Performance assessment and renewing teacher education. *Clearing House*, 78(4), 142–145. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/30185898>
- Giraldo, F., & Murcia, D. (2019). Language assessment literacy and the professional development of pre-service language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 243–259. <https://doi.org/10.14483/22487085.14514>
- Graham, P. (2005). Classroom based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21, 607–621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.001>
- Green, S.K., & Mantz, M. (2002). Classroom assessment practices: Examining impact on student learning. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April 1–5, 2002). Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED464920>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum: Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Izci, K. & Caliskan, G. (2017). Development of prospective teachers' conceptions of assessment and choices of assessment tasks. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(2), 464–474. <https://doi.org/10.21890/ijres.327906>
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, M. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- McGee, J. & Colby, S. (2014). Impact of an assessment course on teacher candidates' assessment literacy. *Action in Teacher Education*, 36(5–6), 522–532. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.977753>
- Mertler, C.A. (2003). Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid Western Educational Research Association*, (Columbus, OH, October 15-18, 2003). Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED482277>
- Münster, W. Schneider, C., & Bodensohn, R. (2017). Student teachers' appraisal of the importance of assessment in teacher education and self-reports on the development of assessment competence. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 127–146. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1293002>

- O'Leary, M. (2008). Towards an agenda for professional development in assessment. *Journal of In-Service Education*, 34(1), 109–114. <https://doi.org/10.1080/13674580701828252>
- Ogan-Bekiroglu, F. & Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal*, 25(3), 344–371. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.899916>
- Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito: Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2015). Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento. *Formazione Lavoro Persona*, 5(15), 33–44. Retrieved September 30, 2022, from <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/219>
- Perla, L. (2019). *Valutare per valorizzare: La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L., Schiavone, N., & Vinci, V. (2012). La memoria del tirocinio. Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 8, 145–162. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/230>
- Perla, L., & Vinci, V. (2012). Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine. *CQIA - Centro per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento*, 2(5), 26–41. Retrieved September 30, 2022, from <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/70>
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). Videovalutare l'agire competente dello studente. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 6(1), 119–135. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2021oa12075>
- Popham, W. J. (2004). All about accountability: Why assessment illiteracy is professional suicide. *Educational Leadership*, 62(1), 82–83.
- Sheppard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Vinci, V. (2021a). La documentazione per la valutazione. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 445–457.
- Vinci, V. (2021b). Peer review, feedback e nuovi modelli di valutazione partecipata nell'higher education: una sperimentazione presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria. *EDUCATION SCIENCES & SOCIETY*, 12(2), 250–264. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12477>
- Volante, J., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749–770. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ780818>
- Xu, Y., & Brown, G. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Xu, Y., & He, L. (2019). How Pre-service Teachers' Conceptions of Assessment Change Over Practicum: Implications for Teacher Assessment Literacy. *Frontiers in Education*, 4, 145. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00145>
- Zeichner, K.M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1/2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zhang, Z., & Burry Stock, J. (1997). *Assessment Practices Inventory: A multivariate analysis of teachers' perceived assessment competence*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (Chicago, IL, March 25–27, 1997). Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED408333>
- Zin Oo, C., Alonzo D., & Asih, R. (2022). Acquisition of teacher assessment literacy by pre-service teachers: A review of practices and program designs. *Issues in Educational Research*, 32(1), 352–373. Retrieved September 30, 2022, from <http://www.iier.org.au/iier32/oo.pdf>