

Quando la valutazione orienta: indagine esplorativa tra i corsisti dei percorsi abilitanti 30, 36 e 60 CFU

When Assessment Guides: an Exploratory Study Among Trainees in the 30, 36 and 60 CFU Teacher Qualification Pathways

RICCARDO MANCINI

L'articolo esplora il significato attribuito alla valutazione del lavoro docente dai corsisti impegnati nei percorsi abilitanti da 30, 36 e 60 CFU per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria presso la Link Campus University, attraverso uno studio esplorativo a metodologia mista che ha coinvolto 207 partecipanti e volto a comprendere come avviene tale valutazione. Quello che emerge è un atteggiamento positivo verso la valutazione, riconosciuta come necessaria e potenzialmente formativa, ma che evidenzia al contempo una certa distanza tra il principio valutativo e le pratiche effettivamente vissute, spesso percepite come poco trasparenti o non coerenti con la complessità del lavoro del docente. Lo studio invita a ripensare la valutazione nei percorsi di formazione iniziale come pratica educativa orientativa e situata, capace di accompagnare lo sviluppo professionale senza ridurre l'esperienza dell'insegnare a logiche procedurali o di controllo.

PAROLE CHIAVE: VALUTAZIONE; PROFESSIONALITÀ; FEEDBACK; AGENCY; FORMAZIONE.

The article explores the meaning attributed to the evaluation of teaching work by trainees enrolled in the 30, 36, and 60 CFU initial teacher education programmes for secondary school teachers at Link Campus University, through an exploratory mixed-methods study involving 207 participants aimed at understanding how such evaluation is carried out. The findings reveal a positive attitude towards evaluation, recognised as necessary and potentially formative, while at the same time highlighting a gap between evaluative principles and the practices actually experienced, often perceived as lacking transparency or as inconsistent with the complexity of teaching work. The study calls for a reconsideration of evaluation within initial teacher education programmes as a situated and guidance-oriented educational practice, capable of supporting professional development without reducing the experience of teaching to procedural or control-oriented logics.

KEYWORDS: ASSESSMENT; PROFESSIONALISM; FEEDBACK; AGENCY; TRAINING.

Introduzione

A seguito del DM del 4 agosto 2023, la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria ha iniziato a occupare un ruolo rilevante nel sistema scolastico italiano. Questa rilevanza non implica che il tema conservi centralità e condivisione: la frammentazione dei commenti, le urgenze normative e, soprattutto, i vincoli organizzativi e logistici hanno spesso rischiato di ridurre una questione strutturalmente complessa a un problema di efficienza o di mero adempimento. A questa tensione non è stata immune l'attivazione dei percorsi abilitanti da 30, 36 e 60 CFU, che ha riaperto interrogativi non nuovi, ma ancora irrisolti: che cosa significa oggi formare un insegnante? Quale idea di professionalità docente viene implicitamente costruita attraverso i dispositivi di formazione iniziale? Quali esperienze concrete vivono coloro che attraversano questi percorsi?

Se si osserva l'evoluzione storica e normativa delle politiche formative italiane, si nota un'oscillazione costante tra due poli. Da un lato permane la volontà di migliorare la qualità dell'insegnamento; dall'altro emerge la tendenza a tradurre tale obiettivo in meccanismi prevalentemente regolativi. In questa oscillazione, la valutazione ha assunto nel tempo un ruolo ambiguo, spesso caricata di aspettative salvifiche, come se fosse sufficiente valutare meglio per far funzionare meglio la scuola¹. Questa visione, tuttavia, ha mostrato tutti i suoi limiti ogni volta che la valutazione è stata pensata come strumento rapido, normativo, capace di distinguere ciò che funziona da ciò che non funziona senza attraversare davvero i processi, i contesti e le condizioni reali del lavoro docente². Se la valutazione viene ridotta a un mero dispositivo tecnico, tende a perdere la sua dimensione pedagogica e formativa, rischiando di produrre effetti come l'irrigidimento delle pratiche, resistenze professionali, sfiducia nei confronti delle istituzioni³. Gli stessi insegnanti, soprattutto coloro che si trovano all'inizio della professione, appaiono spesso attraversati da dubbi e profonde incertezze: se da un lato riconoscono l'importanza della valutazione come occasione di crescita e

¹ G. Biesta, *World-centred education: A view for the present*, Routledge, New York 2022.

² C. Corsini, *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano 2023.

³ B. Vertecchi, *Manuale della valutazione: Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano 2003.

miglioramento, dall'altro percepiscono le pratiche valutative come distanti, opache o poco coerenti con la complessità dell'insegnare⁴.

I percorsi formativi abilitanti fanno da cassa di risonanza per questa ambivalenza, perché la valutazione non riguarda soltanto l'accertamento di competenze, ma contribuisce a modellare il modo in cui i futuri docenti interpretano il proprio ruolo, il proprio margine di autonomia e il senso stesso del loro agire professionale⁵. Valutare non significa soltanto attribuire un giudizio, ma anche orientare l'apprendimento professionale, esplicitando ciò che viene ritenuto rilevante all'interno dell'esperienza formativa. In altre parole, le pratiche valutative parlano, spesso in modo implicito, dell'idea di scuola e di insegnamento che un'istituzione intende promuovere⁶.

La letteratura più recente ha insistito con forza su questo punto: valutazione e apprendimento non sono processi separabili. Il modo in cui si valuta incide sul modo in cui si apprende, su ciò che si studia, su come lo si studia e su quali significati si attribuiscono all'esperienza formativa⁷.

Proprio per questo diventa importante non soffermarsi sull'architettura formale dei percorsi abilitanti ma spostare l'attenzione sulla percezione e sul vissuto dei corsisti che 'vivono' i corsi come attori principali⁸. Le loro percezioni, i loro giudizi rappresentano un riferimento prezioso, perché permettono di capire ciò che spesso sfugge alle analisi normative, ovvero gli strappi che si verificano tra intenzioni progettuali e pratiche effettive e le tensioni tra valutazione e riconoscimento professionale⁹.

Questo studio esplorativo si colloca proprio in questo spazio di interrogazione, poiché vuole contribuire a una prima lettura critica dei percorsi abilitanti a partire dallo sguardo dei corsisti. Le loro impressioni sono state raccolte alla fine del percorso, ma prima della discussione della prova finale. Tale scelta ha consentito

⁴ M. Castoldi, *Oltre il voto: Esperienze e proposte nella scuola secondaria di II grado*, Mondadori Education, Milano 2023.

⁵ M. A. Flores, *The complexities and challenges of be(com)ing a teacher and a teacher educator*, «European Journal of Teacher Education», XL, 1 (2017), pp. 2-5.

⁶ L. Darling-Hammond, J. Oakes, *Preparing teachers for deeper learning*, Harvard Education Press, Harvard 2019.

⁷ G. Kelchtermans, *Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection*, «Teachers and Teaching: Theory and Practice», XV, 2 (2009), pp. 257-272.

⁸ F. Korthagen, *Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0*, «Teachers and Teaching: Theory and Practice», XXIII, 4 (2017), pp. 387-405.

⁹ E. Panadero, H. Andrade, S. M. Brookhart, *Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going*, «The Australian Educational Researcher», XLV, 1 (2018), pp. 13-31.

di rilevare giudizi maturati a ridosso dell'esperienza formativa, senza l'interferenza dell'esito conclusivo.

Nel presente studio, il termine 'valutazione' non rinvia alla prova finale dei percorsi abilitanti, ma al significato attribuito dai corsisti alla valutazione del lavoro docente e alle pratiche di feedback, riconoscimento e giudizio ad essa associate nei contesti scolastici e formativi.

L'adozione di un modello esplorativo non è stata una scelta di comodo, ma una precisa presa di posizione epistemologica. Proprio perché questa fase di implementazione è ancora in evoluzione, adottare un approccio esplorativo permette di procedere con cautela, a partire dalla voce diretta degli attori coinvolti. Dare parola ai corsisti significa riconoscere che la qualità di un dispositivo formativo si misura anche nella sua capacità di essere abitato¹⁰ in modo significativo da chi lo attraversa¹¹. Diventa pertanto essenziale aprire uno spazio di riflessione informata e situata, capace di alimentare il dibattito scientifico e istituzionale sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, restituendo complessità a un tema che troppo spesso viene trattato in modo riduttivo o meramente procedurale.

Metodologia

Questo studio si colloca all'interno di un impianto esplorativo a prevalenza interpretativa, ritenuto adeguato ad analizzare un dispositivo formativo in fase di prima implementazione, quando l'esperienza è ancora viva nella memoria dei partecipanti. Tale impianto ha permesso di trattare i dati non come semplici misure, ma come segnali quantitativi che raccontano come il percorso viene abitato e valutato da chi lo attraversa¹².

La domanda di ricerca che guida lo studio è la seguente: in che modo i corsisti dei percorsi abilitanti da 30, 36 e 60 CFU percepiscono la valutazione del lavoro docente, intesa come insieme di pratiche di giudizio, riconoscimento e feedback osservate o sperimentate nei contesti scolastici e formativi (ma non coincidenti

¹⁰ L. Mortari, *Educazione ecologica e responsabilità dell'abitare la terra*, «Encyclopaideia», XXIV, 56 (2020), pp. 7-20.

¹¹ M. Cochran-Smith, et al., *Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, Part II*, «Journal of Teacher Education», LXVI, 2 (2015), 109-121.

¹² J. W. Creswell, V. L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*, SAGE, New York 2018; G. Biesta, *World-centred education: A view for the present*, cit.

con la prova finale del percorso) e quali configurazioni di senso emergono nel rapporto tra valutazione, *agency* docente e sviluppo delle competenze professionali nella fase iniziale della carriera?

Pertanto, si intende analizzare, attraverso un approccio esplorativo a metodologia mista, come la valutazione del lavoro docente, così come rappresentata e interpretata dai corsisti, operi come dispositivo formativo capace di orientare oppure, al contrario, di comprimere i processi di costruzione dell'identità professionale docente, secondo i seguenti obiettivi.

1. Indagare le rappresentazioni della valutazione del lavoro docente espresse dai corsisti, distinguendo tra valutazione come principio pedagogico legittimato e valutazione come pratica concretamente sperimentata nei contesti formativi e scolastici.
2. Analizzare la coerenza percepita tra pratiche valutative, complessità del lavoro docente e qualità del feedback, con particolare attenzione a trasparenza, riconoscimento professionale e significatività formativa.
3. Esplorare il rapporto tra valutazione del lavoro docente e *agency* professionale, rilevando in che misura la valutazione sia vissuta come leva di sviluppo, innovazione e inclusione, oppure come fattore di controllo e riduzione dell'autonomia didattica.
4. Mettere in relazione dati quantitativi e qualitativi per individuare pattern ricorrenti, ambivalenze e fratture tra dimensioni dichiarative e vissuti esperienziali, rafforzando la solidità interpretativa dei risultati.
5. Contribuire al dibattito scientifico sulla formazione iniziale degli insegnanti, offrendo una lettura critica dei percorsi abilitanti che restituisca centralità all'esperienza dei corsisti e alla valutazione del lavoro docente come pratica educativa orientativa, situata e formativamente sostenibile.

Il disegno di ricerca adottato è di tipo *cross-sectional*, con rilevazione effettuata in un unico momento, ovvero alla conclusione del percorso, prima dell'esame finale¹³. Questo è stato fatto intenzionalmente perché ha permesso di rilevare giudizi maturi e ancora radicati nella memoria dell'esperienza, ma non condizionati dall'esito conclusivo, che avrebbe potuto alterare il modo di raccontare ciò che si è vissuto. Lo stesso disegno è coerente con una logica *mixed methods* in forma integrata con le scale Likert che forniscono una

¹³ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research methods in education (8th ed.)*, Routledge, New York 2018.

mappatura comparativa delle percezioni, mentre le risposte danno spessore ai significati e lasciano emergere le zone di confine, le ambivalenze, le fratture che i numeri da soli non sanno dire¹⁴.

Il campione preso in esame è formato dai corsisti iscritti ai percorsi abilitanti 30/36/60 CFU presso Link Campus University, ai quali è stato inviato un questionario on-line. La partecipazione è stata su base volontaria e non incentivata; infatti, su circa 800 corsisti iscritti, 207 hanno compilato il questionario. L'unico criterio di selezione è stato l'aver concluso il percorso formativo (insegnamenti, laboratori e tirocinio), proprio per poter raccogliere valutazioni basate su un'esperienza realmente compiuta¹⁵.

Lo strumento utilizzato è un questionario somministrato tramite *SurveyMonkey*, costituito da item su scala Likert e da domande aperte. Gli item Likert sono stati costruiti per rilevare percezioni relative all'organizzazione del percorso, alla sua coerenza interna, al tirocinio, al significato attribuito alla valutazione del lavoro docente, alle pratiche di valutazione e *feedback* nei contesti scolastici e all'impatto percepito sullo sviluppo delle competenze professionali. Le domande aperte sono state progettate come uno spazio discorsivo in cui il corsista potesse nominare ciò che spesso resta ai margini: frizioni, passaggi decisivi, elementi di cura o di disallineamento¹⁶.

Gli item relativi alla valutazione sono stati costruiti per indagare tre livelli distinti ma connessi: il significato professionale attribuito alla valutazione dei docenti; la percezione delle pratiche valutative e di *feedback* sperimentate nei contesti scolastici; i cambiamenti ritenuti necessari per rendere tali pratiche più utili e formative. Nessun item ha riguardato la prova finale dei percorsi abilitanti.

Per garantire la validità dei contenuti, le domande sono state costruite in modo da comprendere più dimensioni concettuali chiare e distinguibili come l'organizzazione, il tirocinio, la valutazione/*feedback* e gli esiti percepiti.

L'aggiunta delle domande aperte ha rafforzato la validità interpretativa, poiché ha consentito di confrontare i dati delle scale Likert con le risposte narrative, verificando eventuali convergenze o discrepanze nei vissuti riportati.

¹⁴ J. W. Creswell, V. L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*, cit.

¹⁵ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari 2004.

¹⁶ E. Panadero, H. Andrade, S. M. Brookhart, *Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going*, vol. XLV, cit., pp. 13-31; D. Aquario, *Quale valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity*. «Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research», Numero Speciale 2019, pp., 29-44.

Per quanto riguarda l'affidabilità del questionario, la coerenza interna delle domande è stata valutata tramite *Cronbach's alpha*, assunto con responsabilità interpretativa (non come timbro automatico di qualità, ma come indicatore che va letto alla luce del numero di item e dell'omogeneità del costrutto)¹⁷.

Il questionario è stato compilato dai corsisti in modo autonomo. Prima della compilazione delle domande, nella parte riservata alla presentazione del questionario, è stato predisposto un testo informativo contenente le finalità della ricerca, la garanzia di anonimato e uso dei dati in forma aggregata. È stato esplicitato che chi avrebbe compilato il questionario non avrebbe avuto nessun tipo di ricaduta valutativa né, tantomeno, avrebbe avuto benefici personali oltre al fatto che la loro identità non sarebbe stata in alcun modo riconoscibile.

L'assetto etico si basa sui principi di trasparenza, consenso informato, tutela della *privacy* e minimizzazione del rischio, come riportato nelle linee guida per la ricerca educativa¹⁸.

Le statistiche descrittive sono state utilizzate per l'analisi dei dati quantitativi mediante ricognizioni associative in linea con la natura ordinale delle variabili. In particolare, l'obiettivo non è generare un modello esplicativo, ma riconoscere configurazioni ricorrenti e *pattern* di coerenza/incoerenza tra dimensioni percepite.

Considerato che i dati hanno la loro origine da autovalutazioni che sono state raccolte con lo stesso strumento, è stata posta particolare attenzione al rischio di *common method bias*: un tema classico nelle ricerche *survey* che invita a leggere le associazioni con prudenza, distinguendo tra relazione empirica e possibile effetto di metodo¹⁹.

Tramite l'analisi tematica a orientamento induttivo si è proceduto alla decodifica delle risposte aperte, in particolare: lettura iterativa, identificazione di unità di significato, costruzione e raffinamento dei temi, con attenzione alla coerenza interna e alla distinzione tra temi vicini²⁰.

Nell'integrazione tra i dati quantitativi e qualitativi, la valutazione non è trattata come uno sterile "dato", ma si è posto l'accento sull'esperienza culturale ed

¹⁷ K. S. Taber, *The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education*, «Research in Science Education», XLVIII, 6 (2018), pp. 1273–1296.

¹⁸ British Educational Research Association, *Ethical guidelines for educational research (4th ed.)*, BERA, Londra 2018.

¹⁹ P. M. Podsakoff, S. B. MacKenzie, N. P. Podsakoff, *Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it*, «Annual Review of Psychology», LXIII, 1 (2012), pp. 539–569.

²⁰ V. Braun, V. Clarke, *Thematic analysis: A practical guide*, SAGE, New York 2021.

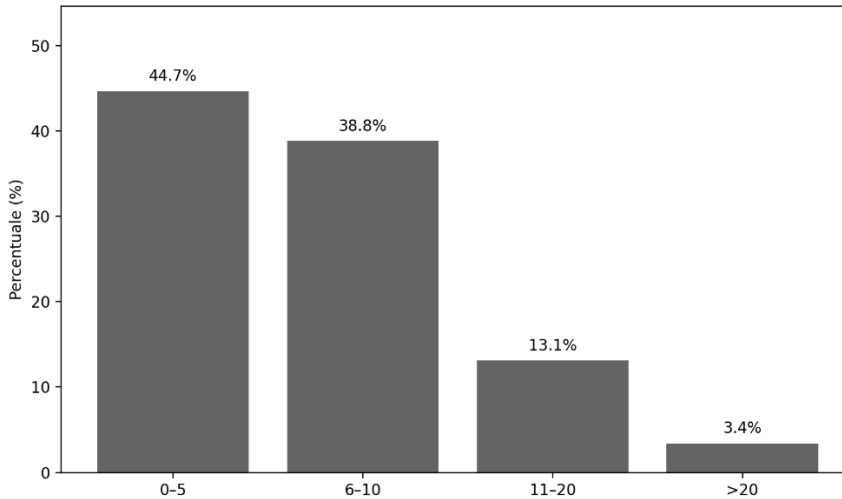
emotiva che attraversa l'identità professionale in formazione: per questo, nella lettura delle risposte aperte si è prestata cura alle parole che rimandano a feedback, dialogo, frame impliciti e vissuti legati alla valutazione²¹.

Risultati

L'analisi dei risultati prende avvio da alcuni dati descrittivi che aiutano a inquadrare la posizione professionale da cui il campione prende parola. Il campione risulta a prevalenza femminile (73,43%), con una quota maschile pari al 25,12% e una residuale preferenza di non risposta (1,45%) (N=207). Sul piano anagrafico, la distribuzione si concentra nelle fasce 50–59 (36,23%) e 40–49 (35,75%), seguite da 30–39 (19,81%); risultano minoritarie le fasce <30 (2,42%) e ≥60 (5,80%) (N=207). Per ordine di scuola, prevale nettamente la secondaria di II grado (56,80%), seguita dalla secondaria di I grado (27,18%), mentre primaria (10,68%) e infanzia (5,34%) rappresentano quote più contenute (N=206). La provincia di servizio evidenzia una dispersione territoriale ampia, con le quote più elevate in Roma (5,39%), Perugia (4,90%) e Taranto (4,90%) (N=204). Seguono valori prossimi al 4–4,5% per Catania (4,41%), Lecce (4,41%) e Milano (4,41%), mentre ulteriori province mostrano incidenze inferiori ($\leq 3,43\%$), confermando una distribuzione policentrica senza un singolo polo dominante. I corsisti che hanno risposto al questionario si trovano alle prime esperienze di insegnamento. Quasi la metà, infatti, dichiara un'esperienza compresa tra 0 e 5 anni (44,7%) e poco meno di quattro su dieci tra 6 e 10 anni (38,8%), mentre la quota oltre i vent'anni è residuale (3,4%) (Figura 1).

²¹ D. Aquario, *Quale valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity*, cit., pp. 29-44.

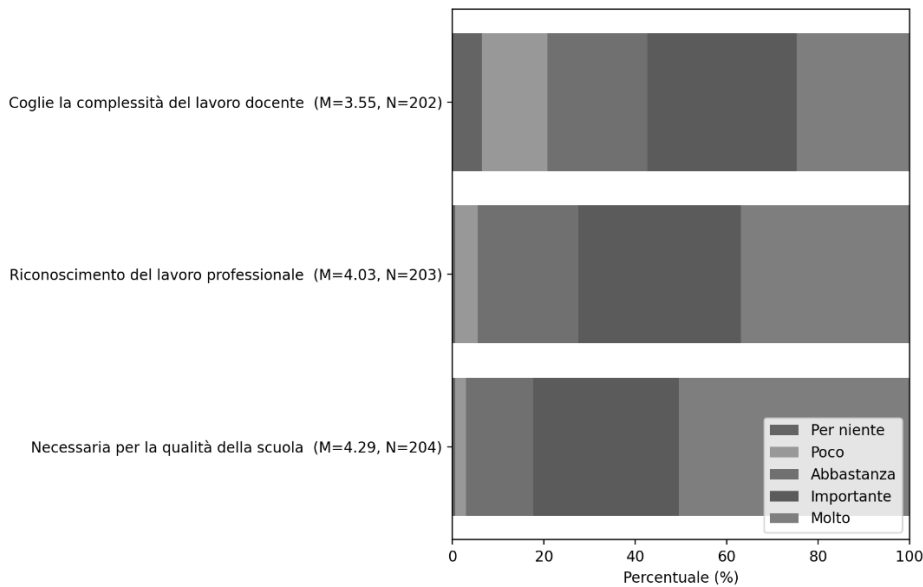
Figura 1: anni di servizio come docenti (N=206)



Il dato è molto significativo perché è proprio durante i primi anni di insegnamento che i docenti costruiscono la loro identità ed è in questa fase iniziale di esperienza che la valutazione viene percepita come un'esperienza che riguarda l'autoefficacia, il senso di legittimità e il bisogno di orientamento, piuttosto che come una procedura neutrale. In altre parole, la voce dei corsisti è condizionata da chi sta ancora formando la propria postura educativa e la propria professionalità.

La domanda D6, riferita al significato professionale della valutazione del lavoro docente (e non alla prova finale del percorso), evidenzia che i corsisti non rifiutano la valutazione in sé, ma la considerano necessaria ai fini di migliorare la qualità dell'insegnamento. La domanda 'la valutazione è necessaria per migliorare la qualità della scuola' arriva a una media ponderata molto alta (M=4,29; N=204), con oltre l'82% di risposte concentrate nei livelli 'Importante' e 'molto importante' (Figura 2).

Figura 2: significato attribuito alla valutazione



Sulla stessa linea si colloca la domanda sull'idea di valutazione come riconoscimento del lavoro professionale che è ampiamente condivisa (M=4,03; N=203), con oltre il 72% nei due livelli alti.

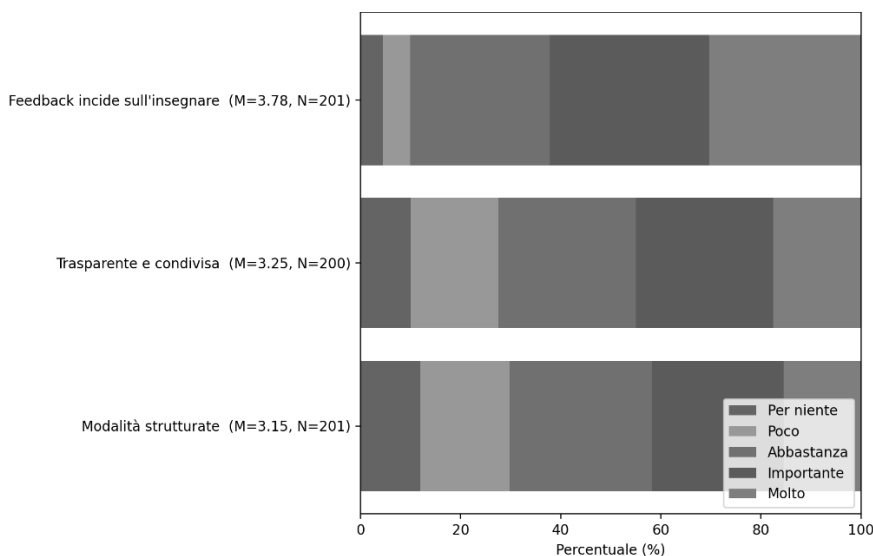
Quando però il questionario entra in una fase più marcata e più concreta, ovvero 'la capacità della valutazione di cogliere realmente la complessità del lavoro docente' l'accordo diminuisce: la media scende (M=3,55; N=202) mentre sale la quota di risposte basse, con un 20,8% tra 'per niente' e 'poco'. Questo dato introduce una criticità interpretativa che passa per l'intero dataset: i corsisti riconoscono la legittimità della valutazione, ma molti nutrono dubbi sul fatto che strumenti e pratiche attuali sappiano davvero vedere la densità del lavoro docente. Ciò suggerisce che riconoscono la legittimità della valutazione come principio, pur ritenendo che alcune sue forme concrete risultino ancora inadeguate. Questo punto rispecchia ciò che la letteratura scientifica ha scritto sulla valutazione formativa descrivendola come differenza tra valutazione che certifica e valutazione che orienta: la prima produce esito, la seconda produce comprensione e sviluppo professionale²².

La domanda D7 'in che misura ritieni che, nella tua scuola, le pratiche di valutazione dei docenti siano strutturate, trasparenti, condivise e capaci di

²² D. Aquario, *Quale valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity*, cit., pp. 29-44.

offrire feedback utili?’ permette di evidenziare come questo dualismo produca degli effetti sulle esperienze scolastiche. Alla domanda se, nelle scuole, esistano modalità strutturate per valutare il lavoro docente, la risposta resta moderata (M=3,15; N=201), e quasi un terzo del campione riferisce risposte tra i livelli bassi (29,85%). Anche la trasparenza e la condivisione della valutazione vengono percepite solo parzialmente stabili (M=3,25; N=200), con il 27,5% nei due livelli bassi (Figura 3).

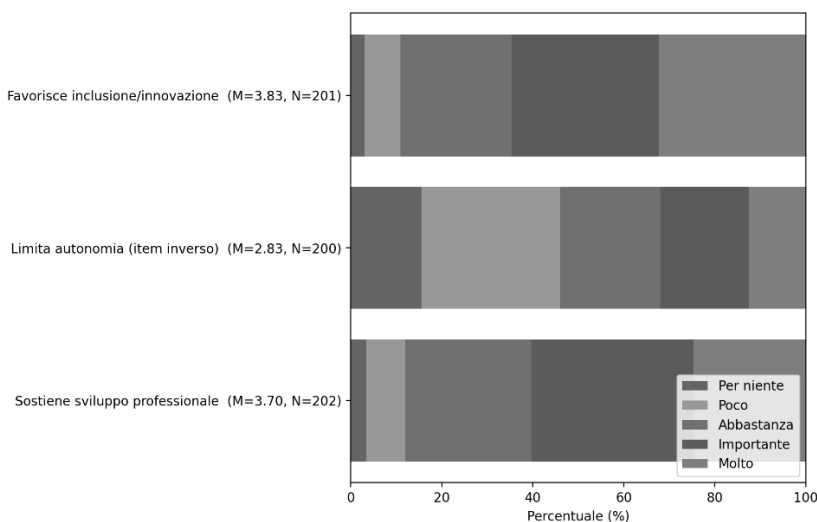
Figura 3: pratiche valutative nella scuola



Si può osservare come il dispositivo valutativo appaia spesso intermittente e non sempre riconoscibile come un impianto coerente e condiviso. Pur in un quadro percepito come fragile, emerge un dato che non può essere liquidato come secondario: la domanda relativa all’impatto del feedback sul modo di insegnare mostra valori più alti e una distribuzione nettamente più favorevole (M=3,78; N=201), con oltre il 62% di risposte nei livelli ‘importante’ e ‘molto importante’ e meno del 10% nei livelli bassi. Quello che ne consegue è evidente: anche se la valutazione formale non è molto strutturata, l’esperienza del feedback, quando viene percepito come concreto, comprensibile e legato alla pratica, viene considerata veramente trasformativa. È un risultato che rafforza l’idea che non sia la presenza astratta della valutazione a determinare valore, ma la sua

capacità di produrre orientamento e possibilità di miglioramento nel passo successivo, cioè ciò che rende il *feedback* 'utilizzabile' e non soltanto ricevuto²³. La D8 porta il discorso sul piano dell'agency professionale, cioè su ciò che la valutazione fa alla postura del docente e al suo margine di azione. Qui la valutazione viene interpretata come spunto di sviluppo e innovazione: l'idea che essa sostenga lo sviluppo professionale ottiene una media pari a 3,70 (N=202) e oltre il 60% di risposte nei livelli alti, mentre nella domanda sulla capacità della valutazione di favorire pratiche inclusive e innovative è ancora più marcato (M=3,83; N=201), con circa il 65% di risposte alte (Figura 4).

Figura 4: valutazione e agency professionale



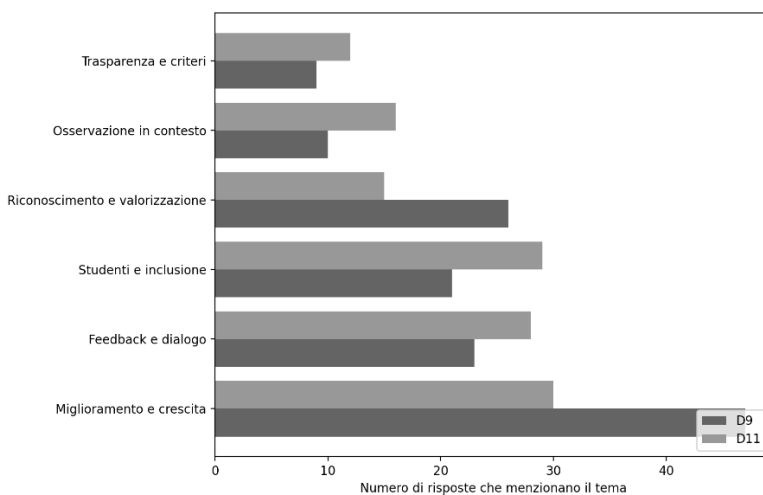
Per quanto riguarda la domanda opposta sulla limitazione dell'autonomia didattica non troviamo consensi univoci ma una distribuzione delle risposte atipica che merita un'osservazione attenta. La media, infatti, si colloca a 2,83 (N=200): quasi la metà dei rispondenti non percepisce una limitazione rilevante (46% nei livelli bassi), ma circa un terzo dichiara invece livelli alti di percezione della limitazione (32%). È un risultato che va letto con cura, perché non esprime un rifiuto generalizzato della valutazione, bensì la presenza di una quota significativa per la quale la valutazione può essere vissuta come pressione o come contrazione del margine professionale. In altre parole, la valutazione è desiderata come leva di crescita e come stimolo all'innovazione, ma non viene

²³ *Ibidem*.

percepita come neutra rispetto all'autonomia: è un dispositivo che può sostenere, ma può anche comprimere, a seconda di come è costruito e di come è praticato.

Questo stesso quadro prende forma, con una densità più emotiva e più concreta, nelle risposte aperte D9 e D11, analizzate secondo un orientamento induttivo di analisi tematica. Come già descritto nel paragrafo metodologia, nessuna categoria ha assunto una regola di esclusiva: una risposta, infatti, contiene più nuclei di significato, e il conteggio delle occorrenze serve a orientare la lettura senza rallentarla. Nella domanda aperta D9 'che cosa significa, per te, essere valutato come docente?' emerge chiaramente l'idea della valutazione come miglioramento e crescita (30,7% delle risposte), seguita da riconoscimento/valorizzazione e da *feedback*/dialogo. Quello che si evince è che la valutazione viene assunta per 'capire', 'rivedersi', 'migliorare', o come momento in cui ci si sente finalmente considerati professionalmente. Nella positività della rappresentazione si evidenziano comunque situazioni vissute in maniera problematica come quando la valutazione viene associata a pressioni, a un'esperienza asimmetrica o a una sensazione di giudizio non pienamente giusto. Nella domanda D11 'quali cambiamenti desidereresti vedere nella valutazione dei docenti per renderla realmente utile e formativa?' il fulcro si sposta e iniziano a emergere tematiche legate al *feedback* e al dialogo (20%), alla centralità degli studenti e dell'inclusione (20,7%), e all'osservazione in contesto (11,4%), insieme alla richiesta di criteri più trasparenti (8,6%) (Figura 5).

Figura 5: temi emergenti nelle risposte aperte (primi 6)



Questo è un passaggio che definisce l'importanza dell'indagine tra ciò che la valutazione 'significa' e ciò che 'manca'. Quello che prevale è l'idea di crescita e le condizioni affinché la crescita sia realmente possibile. Quello che vogliono dire è che non esprimono il bisogno di un incremento quantitativo delle pratiche valutative, ma di una loro diversa configurazione: più situata, meno burocratica, maggiormente dialogica e più capace di parlare alla pratica, non soltanto ai documenti²⁴. È qui che la prospettiva *dell'Assessment for Learning* e il tema dell'*assessment identity* diventano una chiave interpretativa pertinente: la valutazione è riconosciuta come formativa quando è vissuta come parte del mestiere, come pratica di consapevolezza e di orientamento, non quando viene percepita come etichetta o come controllo²⁵. Al tempo stesso, la convergenza tra ciò che emerge nelle distribuzioni Likert e ciò che emerge nelle risposte aperte suggerisce un quadro interno coerente: la stessa frattura tra legittimazione della valutazione e domanda di credibilità/giustizia ricompare nei numeri e nelle parole. Questo non serve a cancellare i limiti che un'indagine esplorativa autosomministrata genera perché l'attenzione al possibile *common method bias* e all'effetto di metodo nelle associazioni²⁶ è sempre da considerare ma rafforza, comunque, la solidità descrittivo-interpretativa dei risultati perché non si tratta di un 'chiacchiericcio' occasionale, ma di una configurazione ricorrente.

Visti nel loro complesso i risultati rimandano a un'immagine chiara e definita dove la valutazione è desiderata come leva di qualità, come riconoscimento e come orientamento; ciò che viene messo in discussione non è la valutazione, ma la sua capacità di essere formativa, giusta, comprensibile e situata. In questa distanza tra principio e pratica si colloca la domanda più forte che il campione consegna allo studio: rendere la valutazione un dispositivo che accompagna e illumina, non un meccanismo che semplifica e irrigidisce²⁷.

²⁴ C. Corsini, *La fabbrica dei voti: Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*, Laterza, Bari 2025.

²⁵ C. Corsini, E. Nigris, E. (eds.), *La valutazione alla scuola primaria: Dalla vecchia alla nuova Ordinanza: Manuale d'uso della valutazione formativa*, Sanoma, Milano 2025.

²⁶ P. M. Podsakoff, S. B. MacKenzie, N. P. Podsakoff, *Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it*, vol. LXIII, cit., pp. 539-569.

²⁷ G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica (12ª ed.)*, Laterza, Bari 2003.

Discussione

Se si leggono congiuntamente i dati qualitativi e quantitativi, emerge non solo una semplice opinione sulla valutazione, ma un vero e proprio orizzonte di senso che accetta la valutazione come necessità, ma lascia spazio a interrogativi sulla sua reale efficacia pedagogica²⁸.

In questo scarto emerge la difficoltà di chi è entrato da poco nella professione docente e sta cercando di costruirsi la propria identità professionale²⁹. Per questo, quando una quota non marginale dichiara che la valutazione attuale fatica a riflettere la complessità del lavoro docente, non sta dicendo «non voglio essere valutato»; sta dicendo «non voglio essere ridotto»³⁰. Qui torna, quasi letteralmente, il rischio denunciato dalla letteratura italiana quando la valutazione si fa pensiero veloce, risposta pronta, cornice moralistica che divide in buoni e cattivi, e scivola verso una pseudocultura della valutazione fatta di automatismi, slogan e premialità non sufficientemente ancorate a criteri espliciti e a prove di validità³¹.

Un'altra aporia, che rimane molto interessante soprattutto per quanto riguarda il punto di vista formativo, è connotata al *feedback* che, anche quando la valutazione nel contesto scolastico appare poco strutturata e non sempre trasparente, viene vissuto come capace di incidere sul modo di insegnare³². Se questo risultato viene letto insieme alle domande aperte, acquista uno spessore differente che rimanda al concetto di crescita, miglioramento, comprensione. Inoltre, alla domanda su quali cambiamenti introdurrebbero, molti indicano la necessità di un feedback più continuo, specifico ma soprattutto dialogico e meno burocratico³³.

Se si interpretano teoricamente le risposte, emerge una distinzione tra una valutazione che indirizza ma rischia di irrigidire e una valutazione che

²⁸ E. Nigris, B. Balconi, *Valutazione formativa e documentazione didattica: Idee e pensieri di futuri insegnanti e laureati in Scienze della Formazione Primaria*, «Pedagogia Oggi», XXI, 1 (2023), pp. 96–107.

²⁹ E. Nigris, C. Corsini, B. Balconi, (eds.), *Valutare e documentare alla scuola primaria: Guida alla valutazione formativa e sommativa*, Sanoma, Milano 2025.

³⁰ A. M. Notti, R. Tammaro (eds.), *Docimologia oggi: Manuale per docenti e futuri docenti*, Pensa Multimedia, Salerno 2023.

³¹ P. Lucisano, C. Corsini, *Docenti e valutazione di scuole e insegnanti*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», VIII, 15 (2015), pp. 97–109.

³² M. Pentucci, *La percezione degli insegnanti sulle funzioni della valutazione e sul potenziale trasformativo e metacognitivo del feedback*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XVI, 28 (2024), pp. 159–172.

³³ E. Restiglian, S. Maestrini, *Scoping review sulla valutazione formativa nella scuola primaria come pratica a sostegno dell'apprendimento*, «Ricercazione», XVI, 2 (2024), pp.47–62.

accompagna e può trasformare³⁴. La valutazione, quando è parte integrante del flusso didattico, smette di essere ai margini e riesce a rendere espliciti i frame impliciti che governano le pratiche e le emozioni. Ritroviamo, in questo concetto, il cuore della prospettiva di Aquario: la valutazione e l'apprendimento sono binomi inscindibili, il *feedback* assume la forma di un processo conversazionale e le culture valutative operano come sottotesto che possono generare fiducia o resistenza; *l'assessment identity* si configura come integrazione tra competenza tecnica e responsabilità morale del valutare³⁵.

La terza evidenza, che la parte quantitativa fa emergere con forza e la parte qualitativa conferma con parole spesso molto nette, riguarda l'asse *agency-autonomia*. La valutazione è riconosciuta come potenziale leva di sviluppo professionale e persino come fattore che può favorire pratiche inclusive e innovative; ma al tempo stesso una quota consistente avverte che essa può diventare una forma di compressione dell'autonomia. Qui non siamo davanti a una resistenza 'corporativa': siamo davanti a un problema di disegno. Quando la valutazione viene percepita come dispositivo di rendicontabilità o come meccanismo di controllo, tende ad attivare posture difensive; quando viene percepita come dispositivo di apprendimento professionale, tende ad attivare responsabilità e desiderio di miglioramento. È la stessa logica che Corsini mette in evidenza quando insiste sulla centralità del punto di vista di chi insegna: il livello di accettazione di modelli e criteri valutativi non è un dettaglio sociologico, è una condizione di possibilità della valutazione stessa, perché senza fiducia non c'è cooperazione e senza cooperazione la valutazione si riduce a rituale³⁶.

Questo permette l'interpretazione di un dato qualitativo che forse è tra i più rilevanti in chiave di discussione, ovvero la richiesta di rendere la valutazione situata, cioè ancorata al contesto reale della classe e non esclusivamente a documenti o adempimenti. Quando nelle risposte emergono l'osservazione in contesto, la trasparenza dei criteri e la centralità dello studente, questi elementi configurano una presa di posizione epistemologica. È come se i corsisti stessero chiedendo, implicitamente, una valutazione capace di essere insieme *connoisseurship e criticism*: riconoscere il valore nelle sue qualità, nei suoi

³⁴ J. Tai et al., *Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work*, «Higher Education», LXXVI, 3 (2018), pp. 467–481.

³⁵ D. Aquario, *Quale valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity*, cit., pp. 29–44.

³⁶ C. Corsini, *Valutare scuole e docenti: Un'indagine sul punto di vista di chi insegna*, Nuova Cultura, Roma 2015.

dettagli, nelle sue condizioni, e poi restituirlo in un linguaggio che illumina e rende comprensibile ciò che conta davvero³⁷. In questa direzione, la bibliografia italiana sulla valutazione scolastica ha già indicato da tempo una via possibile: spostare il baricentro dal voto come etichetta alla valutazione come processo, dalla misurazione isolata alla coerenza tra obiettivi, compiti autentici, criteri e *feedback*³⁸.

È prudente sottolineare che si tratta di uno studio esplorativo che prende in esame un campione non probabilistico. Le autovalutazioni, infatti, sono state raccolte con un unico strumento e quindi può emergere un rischio di effetto di metodo³⁹.

Nel tradurre, comunque, questo assetto in una ricaduta concreta per i percorsi abilitanti, si potrebbe dire che la valutazione del futuro docente dovrebbe essere strutturata come un ciclo di apprendimento, con spazi definiti di osservazione, restituzione e rielaborazione ma, soprattutto, con criteri espliciti che la rendano non soltanto 'accettabile', ma formativamente abitabile. Detto in altri termini, una valutazione che non si limita ad attribuire un giudizio, ma orienta; che non semplifica, ma riconosce; che non chiude il discorso, ma lo apre. I risultati, infatti, non si limitano a descrivere atteggiamenti o percezioni dei corsisti rispetto alla valutazione, ma invitano a un riposizionamento teorico del concetto stesso di valutazione nei percorsi di formazione iniziale. Ciò che emerge non è soltanto una valutazione 'più o meno efficace', bensì una distinzione qualitativa tra una valutazione intesa come atto tecnico di certificazione e una valutazione concepita come pratica pedagogica orientativa, capace di incidere sui processi di costruzione del senso professionale.

In questa prospettiva, il contributo dello studio consiste nello spostare l'attenzione dalla funzione meramente certificativa della valutazione ai modi in cui essa viene vissuta, interpretata e incorporata dai soggetti in formazione. I dati suggeriscono che la valutazione agisca come una componente interna dell'esperienza professionale, incidendo su tre piani strettamente intrecciati: la costruzione dell'identità docente, i margini di *agency* e il livello di fiducia nei

³⁷ D. Aquario, *Quale valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity*, cit., pp. 29-44.

³⁸ M. Castoldi, *Valutare a scuola: Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma 2012; Id, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016.

³⁹ R. Trincherò, *Assessment as learning in università: Costruire le capacità autovalutative degli studenti*, «Pedagogia Oggi», XXI, 1 (2023), pp. 108-117.

confronti dell'istituzione. Quando le pratiche valutative risultano trasparenti, comprensibili e orientative, tendono a sostenere responsabilità professionale e sviluppo; quando invece sono percepite come opache o meramente burocratiche, rischiano di alimentare posture difensive e vissuti di riduzione.

Conclusioni

L'indagine esplorativa che ha coinvolto i corsisti dei percorsi abilitanti 30/36/60 CFU della Link Campus University ha mostrato un atteggiamento non oppositivo verso la valutazione del lavoro docente, riconosciuta come un'esigenza necessaria e, in larga parte del campione, come possibile leva di qualità e di riconoscimento professionale. La criticità emerge quando la valutazione viene percepita come incapace di restituire la complessità situata del lavoro docente, oppure come pratica non sufficientemente trasparente e condivisa, poiché finisce per evidenziare ciò che viene considerato rilevante, condizionando aspettative e identità. L'assonanza tra i risultati Likert e le risposte aperte, inoltre, definisce un fattore decisivo: il *feedback*. Quando è costante, chiaro e dialogico, la percezione è positiva e il *feedback* viene vissuto come parte formativa dell'esperienza professionale. Non è infatti l'accumulo di prove in sé a produrre apprendimento professionale, ma è la qualità della comunicazione valutativa e la sua capacità di trasformare l'esito in orientamento a fare la differenza. Nel complesso, emerge un quadro nitido e articolato: per avere una valenza 'abitabile' formativamente, la valutazione deve andare oltre l'alfabetizzazione procedurale sostenendo una più profonda consapevolezza dei frame impliciti, delle culture valutative e delle componenti emotive che attraversano il valutare e l'essere valutati. Sul piano operativo, i risultati suggeriscono di evitare scorciatoie perché se la valutazione viene pensata come qualcosa di rapido che serve a sostenere il sistema rischia di perdere la sua valenza educativa. Nei contesti complessi, come quello scolastico, una valutazione utile è quella che si prende tempo e attraverso l'osservazione verifica, sbaglia e riprova. Solo così diventa possibile valutare non soltanto l'esito finale, ma anche la qualità dei mezzi, delle condizioni e delle scelte che hanno portato a quell'esito. In questa direzione, i percorsi abilitanti possono rafforzare la propria funzione formativa strutturando la valutazione come ciclo di osservazione in contesto, restituzione e rielaborazione, con criteri chiari e

pratiche di *feedback* che sostengano *agency* e responsabilità professionale, anziché contrarre l'autonomia percepita. Come studio esplorativo, il presente lavoro presenta limiti che definiscono l'orizzonte interpretativo dei risultati. In primo luogo, il campione non probabilistico, riferito a un unico contesto istituzionale, limita la generalizzabilità delle evidenze, che vanno lette come configurazioni situate utili a comprendere dinamiche e tensioni emergenti più che a produrre inferenze estendibili. Un secondo limite riguarda la natura auto-riferita dei dati, raccolti attraverso un unico strumento. Pur adottando cautele metodologiche per contenere il rischio di *common method bias*, le associazioni tra variabili richiedono un'interpretazione prudente. Tuttavia, la convergenza tra risultati quantitativi e analisi qualitative rafforza la solidità descrittivo-interpretativa del quadro emerso. Alla luce di tali limiti, future ricerche potrebbero sviluppare studi longitudinali per analizzare l'evoluzione delle rappresentazioni della valutazione nel passaggio dalla formazione iniziale alla pratica professionale, nonché adottare strategie di triangolazione metodologica, integrando autovalutazioni, osservazioni in contesto e analisi delle pratiche valutative. Ulteriori studi comparativi tra istituzioni permetterebbero inoltre di esplorare come differenti assetti organizzativi e culture valutative influenzino la percezione della valutazione come pratica formativa o come dispositivo di controllo. In questa prospettiva, i limiti dello studio delineano una possibile agenda di ricerca orientata a indagare la valutazione non solo nei suoi esiti, ma nelle sue condizioni pedagogiche, istituzionali e professionali di possibilità.

RICCARDO MANCINI
Link Campus University