

Le competenze valutative percepite da insegnanti esperti in relazione a pratiche collaborative.

Expert teachers' perceived assessment competencies in relation to collaborative practices.

Ilaria Salvadori, Università degli Studi di Firenze.

ABSTRACT ITALIANO

Nei processi formativi è progressivamente emerso un crescente interesse per modelli e approcci valutativi di tipo partecipativo. Orientare questi processi verso una *literacy* da acquisire nella collaborazione va nella direzione di formare una *teacher leadership* esperta con competenze valutative più adeguate ai processi di apprendimento e alla professionalizzazione degli insegnanti. Lo scopo del contributo è quello di indagare quanto gli insegnanti di scuola primaria si considerino competenti nell'agire pratiche valutative in modalità collaborativa. I dati rilevati dal questionario sottoposto a un campione di 921 docenti toscani hanno indicato come coloro che hanno una expertise maturata con incarichi formali mostrino una percezione di minore accordo verso pratiche valutative collaborative. Gli esiti della ricerca suggeriscono di incrementare percorsi di formazione tesi a ripensare e rafforzare l'agire valutativo degli insegnanti nell'esercizio di professionalità collaborative.

ENGLISH ABSTRACT

A growing interest in collaborative evaluation models and approaches has gradually emerged in educational processes. Steering these processes towards a literacy to be acquired in collaboration moves in the direction of training expert teacher leadership with evaluative competences that are more appropriate for learning processes and teacher professionalization. The aim of the paper is to investigate the extent to which primary school teachers consider themselves competent in acting out collaborative evaluation practices. The data collected from the questionnaire submitted to a sample of 921 Tuscan teachers indicated that those who have expertise gained through formal assignments show a perception of less agreement towards collaborative evaluation practices. The results of the research suggest increasing training courses aimed at rethinking and strengthening teachers' evaluative actions through collaborative professionalism.

Introduzione

Quando si parla di valutazione ci si riferisce generalmente a un processo sistematico culturalmente influenzato che si realizza attraverso la progettazione di attività mirate volte alla raccolta di dati di performance e alla loro misurazione sulla base di criteri prestabiliti e condivisi, per migliorare la conoscenza e i processi decisionali all'interno delle organizzazioni. Ricondurre questi elementi all'azione di valutare in senso educativo porta a considerare altri aspetti del concetto.

Nel contesto di *learning organizations* come la scuola, la valutazione rappresenta un tema segnato da profonde e continue riflessioni su prospettive, modelli e pratiche all'interno dei diversi paradigmi teorici che di volta in volta son stati assunti a riferimento; è un fenomeno

complesso che riguarda l'intero processo formativo, uno strumento e una risorsa indispensabile per sostenere i processi di cambiamento (Castoldi, 2016; Galliani, 2015; Vertecchi, 2003).

Articolata in una serie di step logici progressivi, la valutazione orienta l'agire da un livello micro-didattico ad uno macro-sistemico con il fine di garantire il successo formativo degli alunni, implementare pratiche di insegnamento efficaci e far funzionare in modo organico i diversi sistemi organizzativi scolastici. Le procedure metodologiche per attuare processi valutativi affidabili a ciascuno di questi livelli sono analoghe e richiedono una solida e critica cultura valutativa (Capperucci et al., 2018; Domenici, 2021) all'interno della prospettiva di una valutazione finalizzata all'apprendimento (*Assessment for Learning*). Per promuovere una cultura della valutazione è necessario agire "durante" i processi educativi e non solo al loro termine, con azioni di ri-orientamento e intenti formativi; in tal senso la valutazione diventa anche prassi democratica poiché contempla sia la partecipazione dello studente agli stessi processi valutativi con forme di feedback interno (Grion et al., 2021; Hattie & Timperley, 2007; Nicol, 2019) che processi auto-valutativi degli insegnanti.

Il tema della valutazione è fortemente legato a quello di un profilo professionale docente le cui competenze sono andate progressivamente ad ampliarsi negli ultimi decenni. Lo sviluppo di una professionalità consapevole ed efficace, una *teacher quality* che impatta positivamente sugli apprendimenti degli alunni, è diventato un tema di ricerca molto dibattuto a livello internazionale e nazionale (Batini et al., 2017; Darling-Hammond et al., 2017; Hattie & Yates, 2013; Magnoler e Notti, 2017; OECD, 2013; Perla, 2016; Sachs, 2016). La letteratura di riferimento e la ricerca educativa fanno emergere un profilo docente che tende verso l'acquisizione di professionalità specifiche e che si può tradurre nei termini di una leadership che supporta l'agentività professionale a più livelli (Biesta et al., 2015; Molla & Nolan, 2020), consapevole ed efficace (Scheerens, 2018), distribuita (Harris, 2009; Spillane, 2012), ibrida (Gronn, 2009), esperta (Salvadori, 2021), esercitata non in modo individualistico, ma nell'interazione con colleghi e con il dirigente scolastico in forme di professionalità collaborative (Hargreaves, 2019; Hargreaves & O'Connor, 2018; Paletta et al., 2022), per far convergere l'efficacia collettiva verso un fine comune (Donohoo, 2018) e realizzare ambienti di apprendimento equi (Ciani et al., 2020; Datnow & Park, 2018). Siamo all'interno della prospettiva di una *teacher leadership*, un modello di leadership educativa che adotta e promuove modelli collaborativi (Wenner & Campbell, 2017; Nguyen et al., 2020; York-Barr & Duke, 2004) definibile come

Il processo attraverso il quale gli insegnanti, individualmente o collettivamente, influenzano i loro colleghi, i dirigenti e altri membri della comunità scolastica per migliorare le pratiche di insegnamento e apprendimento con l'obiettivo di incrementare l'apprendimento e i risultati degli studenti (York-Barr & Duke, 2004, p. 287).

Nei processi formativi si è riscontrato il crescente interesse per azioni valutative più orientate a un apprendimento di tipo collaborativo rispetto a forme di valutazione unicamente centrate sugli aspetti sommativi svolti dai singoli insegnanti e valutatori (Preskill & Russ-Eft, 2015). È il risultato della diffusione di modelli e approcci alla

valutazione di tipo partecipativo/collaborativo (Cousins & Chouinard, 2012; O'Sullivan, 2012) e riferiti all'ambito della teoria dell'apprendimento organizzativo e dell'*Improvement Science* (Torres & Preskill, 2001), nei quali la valutazione è considerata un'attività sociale condivisa, agita dai diversi membri dell'organizzazione e integrata in tutte le pratiche.

In ambito educativo, la collaborazione viene considerata sempre più una leva per il miglioramento (Harris et al., 2017). Andy Hargreaves e Michael T. O'Connor (2018) approfondiscono gli aspetti che caratterizzano le "professionalità collaborative" distinguendo il concetto da quello di "collaborazione professionale": il primo comporta un'attenzione sulle modalità trasformative attraverso le quali le persone possono collaborare in modo professionale per incentivare *professional learning communities*. Dieci principi vengono individuati come pilastri per professionalità collaborative che raccordano apprendimenti individuali e collettivi: autonomia, efficacia, responsabilità, ricerca, iniziativa, dialogo reciproco, joint work, scopi comuni, collaborazioni con gli studenti e quadro generale del sistema scolastico.

Il lavoro collettivo delle professionalità collaborative è incorporato nella cultura e nella vita della scuola, dove gli educatori si preoccupano attivamente e sono solidali tra loro come colleghi professionisti mentre portano avanti il loro lavoro insieme e dove collaborano professionalmente in modi che rispondono e includono le culture dei loro studenti, di loro stessi, della comunità e della società (Hargreaves, O'Connor, 2018, p. 5).

Tra i dieci principi, di particolare interesse per la presente ricerca è quello di efficacia collettiva (*collective efficacy*) nel senso di una prospettiva in grado di attivare e sviluppare attitudini alla costruzione di percorsi e processi formativi e valutativi adeguati per sviluppare e incrementare capacità di miglioramento (*Capacity Building*) (Lewis, 2015; Spaulding, et al., 2021; Stoll, 2009; Stringer, 2013).

L'esercizio di un pensiero critico sulla valutazione, il pensare in modo valutativo e praticare un agire valutativo consapevole diventano competenze essenziali per formare una expertise professionale docente adeguata ai complessi contesti attuali. In questa direzione si muove l'approccio centrato sulla capacità di agire per il miglioramento in ambito di valutazione denominato *Evaluation Capacity Building* (ECB) (Preskill & Boyle, 2008; Preskill & Russ-Eft, 2015).

A partire dagli anni 2000, l'interesse attorno al costruito ECB è andato progressivamente crescendo soprattutto nel settore delle organizzazioni come quello della sanità e educativo, ampliandosi ad altri settori più di recente (Bourgeois et al., 2022). Sono stati svolti studi descrittivi ed esplorativi e prodotti numerosi contributi concettuali ed empirici così come reviews per rilevare pratiche attuate e risultati raggiunti (Labin et al., 2012; Norton et al., 2016).

L'ECB Si riferisce a quell'insieme di azioni intenzionali per lo sviluppo di competenze valutative e delle capacità per il loro utilizzo da parte delle organizzazioni (Stockdill et al., 2002) che richiedono anche pratiche collaborative e distribuite. È il processo attraverso il quale un'organizzazione costruisce capacità di valutazione attraverso l'uso di strutture, supporti e risorse che consentono di condurre una valutazione di qualità per il miglioramento dei risultati e del processo decisionale (Cousins et al., 2014). Le iniziative di

sviluppo della capacità di valutazione (ECB) sono "un processo intenzionale per aumentare la motivazione, le conoscenze e le competenze individuali e per migliorare la capacità di un gruppo o di un'organizzazione di condurre o utilizzare la valutazione" (Labin et al., 2012, p. 308) e promuovono le valutazioni come parte integrante della pianificazione dei programmi.

La scuola è un'organizzazione che apprende in modo adattivo anche in virtù di una leadership decentralizzata (Fullan, 1995; Harris & van Tassell, 2005) e come tale tutti i suoi membri partecipano dei processi formativi e valutativi. Orientare i processi verso una *literacy* valutativa da acquisire nella collaborazione con i colleghi consente di formare competenze valutative più adeguate ai processi di apprendimento degli alunni e alla professionalizzazione degli insegnanti. Questo è l'assunto alla base del lavoro di ricerca qui presentato.

Metodo e strumenti

A partire da questi presupposti teorici, con un disegno di ricerca di tipo descrittivo, il contributo intende indagare la percezione di un campione di 921 insegnanti di scuola primaria nella regione Toscana in merito alle competenze valutative agite per rilevare il grado di diffusione di pratiche collaborative entro la dimensione della *teacher leadership*. Lo studio si avvale di un questionario che va a rilevare i tratti di leadership docente e l'uso di pratiche valutative esperte, il *Teacher Leadership Model Standards* (TLMS, 2011), tradotto in lingua italiana dall'autrice del contributo. Il questionario è stato sviluppato dallo statunitense *Teacher Leadership Exploratory Consortium*, un gruppo eterogeneo di organizzazioni (tra cui la National Education Association, NEA), istituti di istruzione superiore, professionisti e agenzie educative statali che hanno sviluppato standard per orientare i curricula e le opportunità di apprendimento professionale in modo da sostenere la crescita professionale degli insegnanti.

Il TLMS è strutturato con affermazioni che descrivono le azioni attese di un'insegnante leader (Cosenza, 2015) nei confronti delle quali i partecipanti sono chiamati ad esprimere il proprio grado di accordo attraverso una scala Likert a cinque passi in ordine crescente dal "non saprei" al "molto d'accordo". Le aree in cui viene riconosciuto l'esercizio di una leadership professionale docente sono sette: la dimensione collaborativa, la ricerca, l'apprendimento, i processi di insegnamento, la collaborazione con le famiglie e la comunità scolastica, il sostegno all'apprendimento degli alunni e alla professione e la dimensione della valutazione. Per lo scopo specifico del contributo, l'attenzione si concentra soltanto sull'ultimo ambito riferito alla valutazione e all'uso dei dati ai fini del miglioramento.

Il metodo di campionamento adottato è stato di tipo non probabilistico e il campione raggiunto con il questionario online indirizzato alle scuole toscane è stato suddiviso in due gruppi sulla base delle attività e degli incarichi formali dichiarati negli ultimi tre anni, tra i quali, l'aver ricoperto i ruoli di vicepresidente, collaboratore del dirigente, funzione strumentale e componente del nucleo interno di valutazione. Coloro che hanno ricoperto questi ruoli sono stati identificati come "esperti" e i dati di questo sottogruppo sono stati messi in relazione a quelli emersi dal gruppo di insegnati che non si sono riconosciuti

come esperti al fine di rilevare i tratti della dimensione collaborativa in relazione alle pratiche valutative.

La domanda che ha guidato la ricerca è stata la seguente:

1. Gli insegnanti ritengono che i docenti esperti/competenti agiscano processi valutativi in modo collaborativo?

Ovvero,

2. In relazione alle variabili del questionario considerate, c'è differenza nei gradi di accordo tra gli insegnanti di scuola primaria che si sono dichiarati esperti/competenti rispetto a coloro che non si sono dichiarati tali? Tale differenza è significativa?

L'ipotesi di partenza derivata dalla letteratura di riferimento è che gli insegnanti esperti o competenti condividano appieno una visione di pratiche valutative collaborative; quindi, da questo gruppo ci si aspettano valori di "maggiore accordo" più elevati per le affermazioni presentate nel questionario.

La sezione del questionario oggetto della presente indagine riguarda le azioni svolte dagli insegnanti in relazione alla valutazione e all'uso dei dati ad essa connessi (area E del TLMS) ed è articolata in cinque indicatori per i quali un insegnante esperto: E1. Aiuta i colleghi a identificare e utilizzare più strumenti di valutazione; E2. Collabora con i colleghi nella progettazione e implementazione di dati per migliorare la pratica educativa e l'apprendimento degli allievi; E3. Collabora con i colleghi nella interpretazione e valutazione di dati per migliorare la pratica educativa e l'apprendimento degli allievi; E4. Crea un clima di fiducia tra i colleghi per coinvolgerli nella riflessione critica riguardo i dati sugli apprendimenti emersi; E5. Lavora con i colleghi per utilizzare i risultati dei processi di valutazione e i dati al fine di promuovere i cambiamenti nelle pratiche didattiche e nelle strutture organizzative e migliorare l'apprendimento degli allievi.

Il Campione di riferimento

Negli a.s. 2019-2020 e 2020-2021, ad un campione di insegnanti toscani della scuola primaria è stato chiesto di partecipare ad un questionario online che intendeva rilevare la loro percezione riguardo l'expertise professionale. Hanno risposto 921 insegnanti di cui 749 curricolari e 172 di sostegno.

Al campione è stato chiesto di indicare gli incarichi formali svolti negli ultimi tre anni come fattore di expertise distinti tra: vicepresidente, collaboratore del dirigente, fiduciario di plesso, staff del dirigente, funzione strumentale, membro Consiglio d'Istituto, membro del Nucleo Interno di Valutazione. Il 27% del campione, corrispondente a n.252 docenti, ha dichiarato di aver svolto uno o più incarichi formali, il 70% (640 docenti) di non averne svolto alcuno, il 3% non ha fornito risposta (Fig. 1).

Sono stati considerati anche gli anni di ruolo del campione (raggruppati in otto fasce, ciascuna comprendente cinque anni) distinguendo tra docenti che non hanno avuto incarichi formali e coloro che invece li hanno svolti negli ultimi tre anni (Grafico 1). In questo ultimo caso, il numero maggiore dei partecipanti è costituito da docenti con 11-15 (23%) e 21-25 anni di ruolo (19%). Inoltre, il campione è costituito prevalentemente da insegnanti donne (95,54%) con una ridotta percentuale di uomini (3,90%).

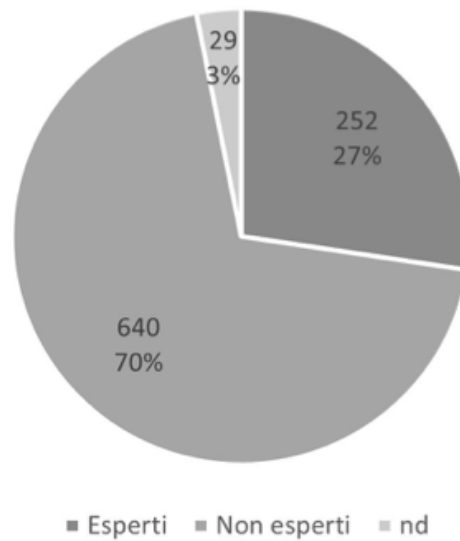
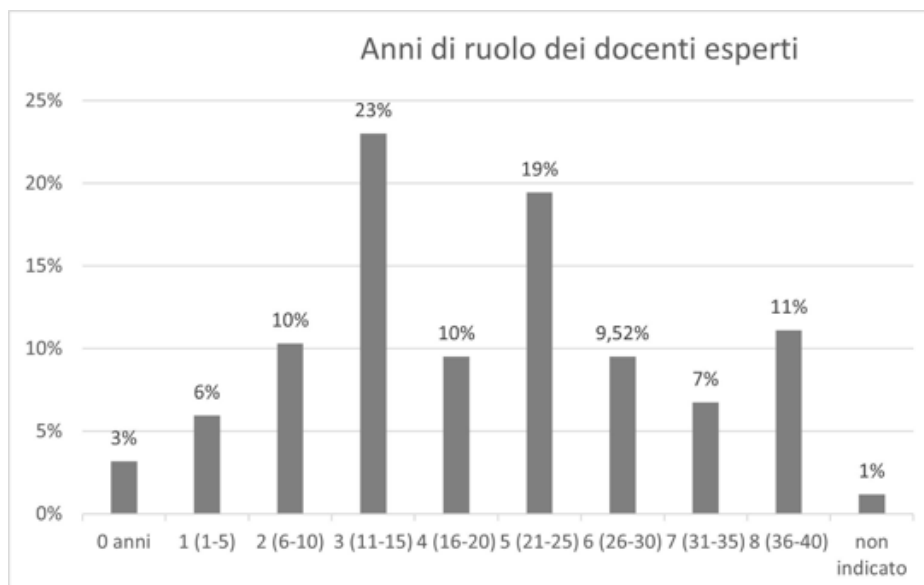


FIG. 1: INSEGNANTI CHE HANNO INDICATO DI AVER/NON AVER RICOPERTO RUOLI FORMALI



GRAF. 1: ANNI DI RUOLO DEI DOCENTI CON INCARICHI FORMALI

Analisi dei dati

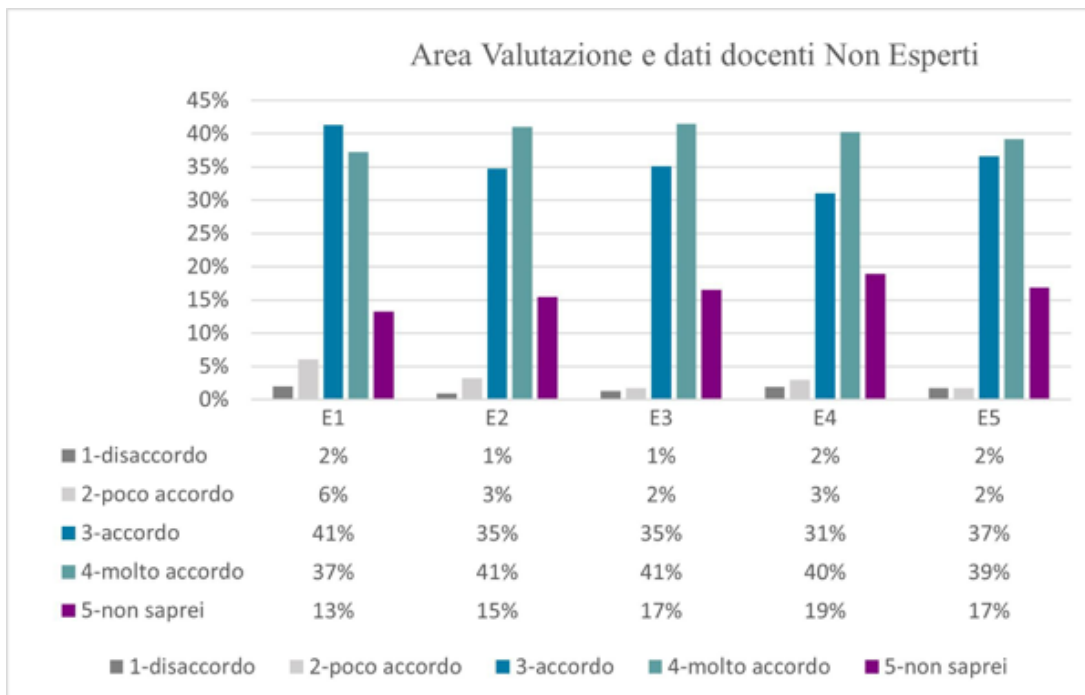
L'analisi descrittiva sui dati è stata condotta con i programmi Jamovi (ver. 2.3.18) e SPSS (ver. 24) e ha consentito inizialmente di rilevare la media dei gradi di accordo dei due gruppi di insegnanti considerati in relazione ai punti della scala Likert (1= disaccordo; 2= poco accordo; 3= accordo; 4= molto accordo e 5= non saprei).

Come primo elemento, possiamo osservare che per l'intero questionario la percentuale maggiore di risposte si riferisce ai gradi di accordo (3) e molto accordo (4) con le

affermazioni proposte. Sarà dunque su questi valori che si andranno a rilevare le differenze tra i due gruppi. La media di risposte dei docenti esperti risulta inferiore rispetto all'altro gruppo pur all'interno del grado di accordo (3) nei cinque item dell'area del questionario (Tab. 1).

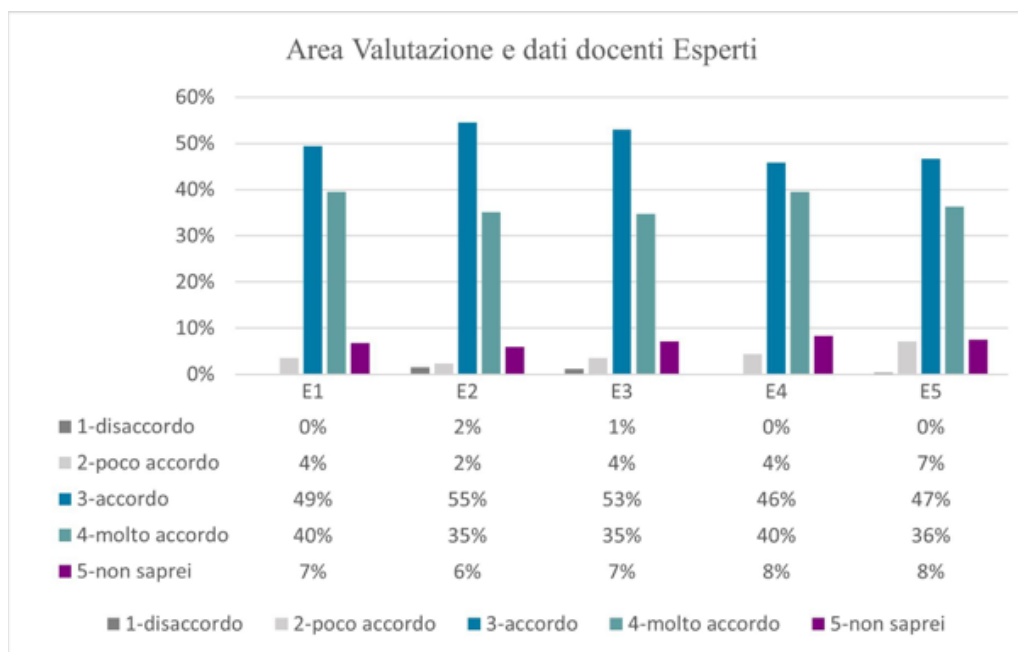
TAB. 1: ANALISI DESCRITTIVA PER L'AREA DELLA VALUTAZIONE

Descrittive			E1	E2	E3	E4	E5
		incarichi ultimi 3 anni					
N	Esperto		251	252	252	251	248
	Non esperto		640	639	640	638	640
Media	Esperto		3.50	3.42	3.43	3.56	3.44
	Non esperto		3.61	3.69	3.72	3.76	3.69
Mediana	Esperto		3	3.00	3.00	3	3.00
	Non esperto		4.00	4	4.00	4.00	4.00
Deviazione standard	Esperto		0.677	0.712	0.730	0.759	0.756
	Non esperto		0.819	0.826	0.810	0.896	0.836



GRAF. 2: PERCENTUALI RELATIVE AI GRADI DI ACCORDO PER L'AREA DELLA VALUTAZIONE DEI DOCENTI SENZA INCARICHI FORMALI

I docenti che non hanno svolto incarichi formali negli ultimi tre anni (“non esperti”) concordano con le affermazioni in misura maggiore (punto 4 di “molto accordo”) rispetto all’altro gruppo per quattro indicatori, ad eccezione del primo (E1: “Aiuta i colleghi a identificare e utilizzare più strumenti di valutazione”) dove invece si rileva una percentuale di “molto accordo” (37%) inferiore rispetto al grado di “accordo” (41%) (Grafico 2). Per il gruppo di “esperti” tutti gli indicatori riportano percentuali di “accordo” superiori (Grafico 3).

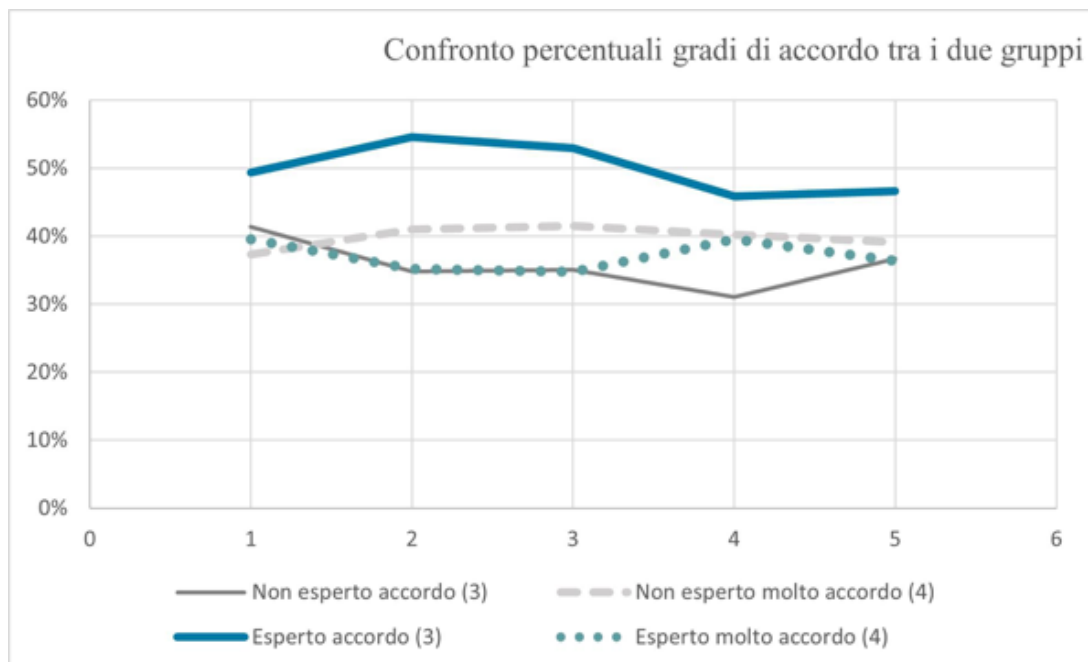


GRAF. 3: PERCENTUALI RELATIVE AI GRADI DI ACCORDO PER L'AREA DELLA VALUTAZIONE DEI DOCENTI CON INCARICHI FORMALI

Dal confronto tra i gradi di accordo (3) e molto accordo (4) nei due gruppi si può osservare meglio quanto rilevato (Grafico 4): gli insegnanti che hanno svolto incarichi formali negli ultimi tre anni condividono una percezione superiore di “accordo” (prima linea continua in alto) rispetto al “molto accordo” indicato dalla linea puntiforme. Per i docenti che non hanno dichiarato di aver svolto tali incarichi invece risulta una percentuale più elevata di “molto accordo” (linea tratteggiata) rispetto all’ “accordo” indicato dalla linea sottile riguardo gli indicatori del questionario TLMS riferita all’area della valutazione (Grafico 5).

Per confrontare le medie dei due gruppi è stato effettuato il T-test che ha rilevato una differenza statisticamente significativa (<0.05) tra le medie per gli indicatori E2, E3, E4, E5, ad eccezione dell’E1 (Tabella 2). Il dato ci dà informazioni riguardo la differenza tra le medie del gruppo di insegnanti esperti e di quello di non esperti che nel caso del primo indicatore (“Aiuta i colleghi a identificare e usare più strumenti di valutazione”), si avvicinano alla normalità a significare che le posizioni dei due gruppi sono molto vicine tra di loro, ovvero che entrambi i gruppi ritengono che un’insegnante esperto debba aiutare i colleghi a riconoscere e usare più strumenti di valutazione, differenziandone gli

usi. Però, le percezioni dei due gruppi differiscono nei gradi di accordo per quanto riguarda gli altri aspetti del profilo esperto di un docente indagati dal questionario, collaborare con i colleghi per progettare, implementare (E2), interpretare e valutare i dati (E3) ai fini del miglioramento, utilizzando i risultati per promuovere cambiamenti nelle pratiche didattiche e organizzative (E5), creare e diffondere un clima di fiducia tra i colleghi (E4).



GRAF. 4: PERCENTUALI GRADI ACCORDO E MOLTO ACCORDO NEI DUE GRUPPI DI INSEGNANTI

TAB. 2: T-TEST PER I DUE GRUPPI DI INSEGNANTI

Test t a campioni indipendenti

		Statistiche	gdl	p	Differenza media	Differenza SE	95% Intervallo di Fiducia	
							Minore	Superiore
E1	t di Student	-1.94 *	889	0.053	-0.113	0.0582	-0.227	0.00129
E2	t di Student	-4.70 *	889	< .001	-0.278	0.0592	-0.394	-0.16202
E3	t di Student	-4.91	890	< .001	-0.288	0.0586	-0.403	-0.17274
E4	t di Student	-3.14	887	0.002	-0.201	0.0640	-0.326	-0.07521
E5	t di Student	-4.03	886	< .001	-0.246	0.0610	-0.365	-0.12589

* Il test di Levene è significativo ($p < .05$), suggerendo una violazione dell'assunzione di varianze uguali

Per completezza di informazione, si accenna soltanto al fatto che anche nelle altre aree del questionario, che non sono oggetto d'interesse del presente contributo, le risposte fornite dagli insegnanti che hanno dichiarato di aver ricoperto ruoli formali negli ultimi tre anni sono state in percentuale mediamente di "accordo", ad eccezione della prima area, quella relativa alla Collaborazione, per la quale entrambi i gruppi di insegnanti hanno dichiarato una percentuale maggiore di "molto accordo" in tutti gli item.

Discussione

Il presupposto dal quale la ricerca è partita è stato quello di ritenere, sulla base della letteratura di riferimento, che gli insegnanti che hanno ricoperto incarichi formali negli ultimi tre anni, identificati con l'etichetta di "esperti", possano condividere al grado massimo di accordo le affermazioni del questionario TLMS, strutturato proprio per andare a individuare i tratti di una *teacher leadership* esperta e competente in alcune dimensioni dominanti della professione, nello specifico, in riferimento a pratiche valutative collaborative. Ma questa ipotesi non è stata confermata dai dati della ricerca esplorativa. L'analisi descrittiva iniziale ha indicato che nella percezione del campione di 921 docenti, coloro che non hanno ricoperto incarichi formali condividono le affermazioni del questionario al massimo grado della scala Likert predisposta ("molto accordo"), ovvero ritengono che un insegnante, nell'esercizio della propria leadership professionale esperta, debba non solo utilizzare diversi strumenti di valutazione, ma anche aiutare i colleghi a farlo, collaborando con loro nella progettazione e implementazione oltre che interpretazione dei dati per migliorare la pratica educativa e in ultima analisi l'apprendimento degli alunni. Lavorare con i colleghi utilizzando i risultati dei processi di valutazione così attuati può portare a cambiamenti nelle pratiche didattiche poiché crea e diffonde un clima di fiducia e di riflessione critica sui vari aspetti dell'apprendimento e della valutazione. Queste sono le percezioni dei docenti identificati come non-esperti nei confronti di come dovrebbe essere un insegnante esperto. Tali presupposti sono confermati dalla letteratura di settore presa in considerazione riferita ai processi di *capacity building* anche in ambito valutativo e dunque di *evaluation capacity building* che ha indicato il ruolo determinante di questi processi ai fini di instaurare apprendimenti significativi e lo sviluppo di professionalità competenti ed esperte.

L'analisi dei dati del questionario ha fatto emergere come, mentre da un lato le aspettative nei confronti della dimensione esperta convergono verso i gradi più alti di "molto accordo" da parte degli insegnanti che non hanno svolto incarichi e ruoli formali di diverso tipo, i docenti che invece li hanno assunti negli ultimi tre anni si allontanano da queste posizioni manifestando percentuali di "molto accordo" inferiori, come se si percepissero meno esperti in ambito di valutazione e uso dei dati dei processi valutativi. L'unica dimensione per la quale entrambi i gruppi di docenti hanno fatto rilevare percentuali di molto accordo maggiori nell'intero questionario è quella della Collaborazione, dato che se da un lato indica come tale aspetto sia ritenuto di primaria importanza per attivare processi formativi efficaci ed equi, non appare tuttavia associato a pratiche valutative nella percezione dei docenti "esperti".

In risposta alle domande iniziali, si può sintetizzare che il campione della ricerca ha fatto rilevare che c'è una differenza nei gradi di accordo tra "esperti" e "non esperti", che questa è risultata significativa e che solo nella percezione di questi ultimi gli insegnanti definiti "esperti" agiscono i processi valutativi in modo collaborativo e la differenza rispetto al gruppo di docenti che hanno invece rivestito tali ruoli è risultata significativa. Le ragioni di questa divergenza si possono ipotizzare risiedere nella percezione di minor competenza nell'uso di pratiche valutative collaborative da parte di insegnanti con esperienza che dunque hanno provato tali pratiche. Forse perché la valutazione è ancora percepita come azione individuale. Per indirizzare i processi valutativi verso una prospettiva più ampia e democratica agita nella collaborazione, si ritiene necessario strutturare percorsi di formazione iniziale e in servizio come *driver* efficaci per una professionalità consapevole.

Conclusioni

L'assunto iniziale del presente lavoro, ovvero ritenere che gli insegnanti di scuola primaria che si sono qualificati come "esperti" sulla base degli incarichi formali rivestiti negli ultimi tre anni possano esprimere il massimo grado di accordo nei confronti delle affermazioni del questionario teso a rilevare la dimensione di expertise docente e di teacher leadership, non è stato confermato dai dati della ricerca esplorativa. L'analisi ha mostrato invece come la percezione del campione di docenti esperti in relazione a processi valutativi agiti in collaborazione sia sostanzialmente di una maggiore percezione di "accordo" in relazione alle affermazioni del questionario sugli aspetti collaborativi. Soltanto nella prima dimensione, quella riferita alla collaborazione, emergono percentuali di "molto accordo" maggiori in tutti i sotto-campioni considerati.

Tale risultato, sebbene ricavato da un campione numericamente ridotto e basato sull'auto-percezione, suggerisce di incrementare percorsi di formazione per tutti i docenti, finalizzati a ripensare i processi valutativi, a formare e rafforzare capacità di valutazione attraverso l'esercizio di professionalità collaborative.

Bibliografia

- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, M. E. (2017). Ripensare la professionalità docente imparando ad ascoltare la voce degli studenti. Magnoler, P., Notti, AM, Perla, L. (a cura di). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Pensa Multimedia.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bourgeois, I., Lemire, S. T., Fierro, L. A., Castleman, A. M., & Cho, M. (2022). Laying a Solid Foundation for the Next Generation of Evaluation Capacity Building: Findings from an Integrative Review. *American Journal of Evaluation*, 10982140221106991. <http://doi.10.1177/1098214022110699>
- Capperucci, D., Corsini, C., & Ugolini, F. C. (2018). Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi e insegnanti. Atti del convegno SIPED, Lecce, gruppo 14. Una nuova cultura della valutazione, 1013-1022.

- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica: aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Franco Angeli.
- Cosenza, M. N. (2015). Defining Teacher Leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in teacher education*, 24(2), 79-99. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090327.pdf>
- Cousins, J. B. & Chouinard, J. A. (2012). *Participatory evaluation up close: An integration of research-based knowledge*. IAP.
- Cousins, J. B., Goh, S. C., Elliott, C. J., & Bourgeois, I. (2014). Framing the capacity to do and use evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2014(141), 7-23. <https://doi.org/10.1002/ev.20076>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA, Earning Policy Institute.
- Datnow, A., & Park, V. (2018). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools*. Routledge.
- Domenici, G. (2021). Docimologia e valutazione educativa. In G. Domenici, Lucisano P & Biasi V., *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. Mc Graw Hill (Italy), 291-317.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of educational change*, 19(3), 323-345. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into practice*, 34(4), 230-235. <https://www.jstor.org/stable/1476595>
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo: manuale per docenti e formatori*. La Scuola.
- Grion, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *Education Sciences & Society-Open Access*, 12(2). <http://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12429>
- Gronn, P. (2009). *Hybrid leadership*. In *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 35-58). Routledge.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. *Distributed leadership*, 11-21. http://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_2
- Harris, A., Jones, M., & Huffman, J. B. (Eds.). (2017). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities*. Routledge.
- Harris, M. M., & van Tassell, F. (2005). The professional development school as learning organization. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 179-194. <https://doi.org/10.1080/02619760500093255>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.

- Labin, S. N., Duffy, J. L., Meyers, D. C., Wandersman, A., Lesesne, C. A. (2012). A research synthesis of the evaluation capacity building literature. *American Journal of Evaluation*, 33(3), 307-338. <http://doi.org/10.1177/1098214011434608>
- Lewis, C. (2015). What is improvement science? Do we need it in education? *Educational Researcher*, 44(1), 54-61. <http://doi.org/10.3102/0013189X15570388>
- Magnoler, P., & Notti, A. M. (2017). *La professionalità degli insegnanti: la ricerca e le pratiche*. Pensa multimedia.
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67-87. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740196>
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017) Evidence, patterns and implications. *Journal of educational administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Nicol, D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research*, 71-84. <https://doi.org/10.7346/SIRD-1S2019-P71> .
- Norton, S., Milat, A., Edwards, B., & Giffin, M. (2016). Narrative review of strategies by organizations for building evaluation capacity. *Evaluation and Program Planning*, 58, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.04.004>
- OECD. (2013). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013. Conceptualising teacher professionalism*. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-4-en>
- O'Sullivan, R. G. (2012). Collaborative evaluation within a framework of stakeholder-oriented evaluation approaches. *Evaluation and program planning*, 35(4), 518-522. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2011.12.005>
- Paletta, A., Greco, S., & Santolaya, E. M. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL Research*, 3(5), 1-5. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.361>
- Perla, L., (a cura di) (2016). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Pensa Multimedia.
- Preskill, H., & Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American journal of evaluation*, 29(4), 443-459. <http://doi.org/10.1177/1098214008324182>
- Preskill, H., & Russ-Eft, D. F. (2015). *Building evaluation capacity: Activities for teaching and training*. Sage Publications.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and teaching*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Salvadori, I. (2021). *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*. Franco Angeli.
- Scheerens, J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: Esame critico della knowledge base*. Springer.
- Spaulding, D. T., Crow, R., & Hinnant-Crawford, B. N. (Eds.). (2021). *Teaching Improvement Science in Educational Leadership: A Pedagogical Guide*. Myers Education Press.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership*. John Wiley & Sons.
- Stockdill, S., Baizerman, M., & Compton, D. (2002). Toward a definition of the ECB process: A conversation with the ECB literature. *New Directions for Evaluation*, 93, 1–25. <https://doi.org/10.1002/ev.39>

- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of educational change*, 10, 115-127. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9104-3>
- Stringer, P. (2013). *Capacity building for school improvement: Revisited*. Springer Science & Business Media.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). *Teacher leadership model standards*. <http://www.education.udel.edu/wp-content/uploads/2013/07/Exploratory-Consortium.pdf>
- Torres, R. T., & Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present, and future. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 387-395. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/home/aje>
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti* (Vol. 4). FrancoAngeli.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/home/rev>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>