

24
December 2021

- Gaetano Domenici*
Editoriale / Editorial
Apprendimento scolastico, «denutrizione scientifica»
e atteggiamenti no-vax 11
(*School Learning, «Scientific Malnutrition» and No-vax Attitudes*)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA
STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

- Antonio Calvani - Paola Damiani - Luciana Ventriglia*
Evidenze, miti e prassi didattiche: il caso dell'insegnamento
della lettura nella scuola italiana 27
(*Evidence, Myths and Teaching Practices: The Case of Teaching Reading
in Italian Schools*)
- Andrea Ciani - Elia Pasolini - Ira Vannini*
Il *formative assessment* nelle convinzioni e nelle pratiche
degli insegnanti. Analisi secondarie da una indagine sui docenti
di scuola media di due regioni italiane 45
(*Formative Assessment in Teachers' Beliefs and Practices. Secondary Analysis
of a Survey on Middle School Teachers from Two Italian Regions*)

- Antonella Poce*
Virtual Museum Experience for Critical Thinking Development: 67
First Results from the National Gallery of Art (MOOC, US)
(Esperienza museale virtuale per lo sviluppo del pensiero critico: primi risultati della National Gallery of Art – MOOC, US)
- Choi Hyo-Jung - Lee Kyung-Hwa*
The Mediating Effect of Creative Personality in the Relationship 85
between Childcare Teacher's Efficacy and Creative Teaching
Behaviour
(L'effetto di mediazione della personalità creativa nella relazione tra l'efficacia degli insegnanti di scuola dell'infanzia e il comportamento didattico creativo)
- Kathryn Rai - Rajinder Singh*
Conflicts in Schools: Causative Factors and Resolution Strategies 109
(Conflitti nelle scuole: fattori causali e strategie di risoluzione)
- Italo Testa - Giovanni Costanzo - Alessio Parlati - Francesca Tricò*
Validazione di uno strumento per valutare la partecipazione 129
alle attività extracurricolari in area STEM. Il questionario
Science Activities Evaluation Engagement (SAEE)
(Design and Development of an Instrument to Measure Students' Engagement in Extra-curricular STEM Activities. The Science Activities Evaluation Engagement – SAEE)
- Paola Ricchiardi - Cristina Coggi*
L'affidamento familiare: le strategie educative elaborate 147
dagli affidatari
(Family Foster Care: Educational Strategies Developed by Caregivers)
- Amalia Lavinia Rizzo - Marta Pellegrini*
L'efficacia della musica a scuola: una rassegna delle evidenze 173
(Music Effectiveness in School: A Review of the Evidence)

Stefano Scippo - Émiliane Rubat du Mèrac
Criterion Validation of the Scales of Autonomy, Collaboration,
Empathy, Problem-solving and Self-confidence of the 3SQ.
Soft Skills Self-evaluation Questionnaire Adapted for Lower
Secondary School 193

*(Convalida per criterio delle scale di Autonomia, Collaborazione,
Empatia, Problems-solving e Fiducia in sé del 3SQ. Soft Skills
Self-evaluation Questionnaire adattato per la scuola secondaria
di primo grado)*

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

Irene Dora Maria Scierri
Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere
l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata
delle ricerche empiriche 213

*(Formative Assessment Strategies and Tools to Promote Self-regulated
Learning: A Reasoned Review of Empirical Studies)*

COMMENTI, RIFLESSIONI,

PRESENTAZIONI,

RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS,

PRESENTATIONS,

REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

Gaetano Domenici - Giuseppe Spadafora - Valeria Biasci
Presentazione dei Seminari Internazionali Itineranti 231
(Presentation of Itinerant International Seminars)

Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies 237
Notiziario / News

Author Guidelines 241

Il formative assessment nelle convinzioni e nelle pratiche degli insegnanti *

Analisi secondarie da una indagine sui docenti di scuola media di due regioni italiane

Andrea Ciani - Elia Pasolini - Ira Vannini

*Alma Mater Studiorum Università di Bologna - Department of Educational Sciences
(Italy)*

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-024-cian>

andrea.ciani5@unibo.it
elia.pasolini2@unibo.it
ira.vannini@unibo.it

FORMATIVE ASSESSMENT IN TEACHERS' BELIEFS AND PRACTICES. SECONDARY ANALYSIS OF A SURVEY ON MIDDLE SCHOOL TEACHERS FROM TWO ITALIAN REGIONS

ABSTRACT

All around the world, several scholars are reflecting on the role of the so-called «teacher variable» for orienting changes towards quality and equity in the education. In this field, it is stressed the importance of the relationship between teachers' beliefs practices. Following this tradition, this paper aims to prove the existence of a relationship between democratic beliefs of the teachers and their adoption of formative assessment (FA) practices. Secondary analyses are conducted on data collected during a study, which involved a

* Un ringraziamento all'Istituto Invalsi per l'accompagnamento del più ampio lavoro di ricerca da cui discende questo studio, in particolare ad Anna Maria Ajello e Roberto Ricci e tutto lo staff degli uffici. Il gruppo di ricerca è composto da Amelia Manuti, Consuelo Mameli, Greta Mazzetti, Elia Pasolini, Davide Della Rina, Viviana Vinci, Claudio Cortese, Dina Guglielmi, Loredana Perla, Roberto Trincherro, Ira Vannini.

sample of more than a thousand middle school teachers. In this work we focused on data from two Italian regions: Emilia-Romagna and Piemonte. These data are re-analyzed to prove the relationship between the declaration on the adoption of FA practices and three beliefs variables, namely teachers' beliefs on the FA, on the existence of natural gifts of students, and on the utility and dynamicity of instructional design. Personal, professional, and experiential variables are included to prove the existence of significant differences. The results suggest that the teachers who adopt FA practices more often and who present more democratic beliefs are: women, experienced teachers, those who teach literature or scientific disciplines, and those who are specialized in special needs teaching. Multivariate regression analysis, finally, confirm the relationship between the adoption of FA practices and positive beliefs towards the formative assessment and instructional design.

Keywords: Democratic teaching; Formative assessment; Instructional design; Teacher Change; Teachers' beliefs.

1. L'IMPORTANZA DI STUDIARE LE CONVINZIONI DEGLI INSEGNANTI

Il dibattito pedagogico internazionale da tempo riflette sui modi in cui la variabile docente influisce sui risultati di apprendimento degli allievi e su quanto le convinzioni e le pratiche dell'insegnante siano due elementi chiave sui cui cercare di agire (Guskey, 2002; Hattie, 2009; Hanif, 2016; Schleicher, 2016) per orientare il cosiddetto *teacher change* (Richardson & Placier, 2002) verso una maggiore qualità ed equità nei sistemi di istruzione.

Il presente lavoro parte da questa riflessione per focalizzare l'attenzione sulle variabili che caratterizzano l'insegnante, la sua «postura» di fronte alla didattica e all'apprendimento degli studenti, in termini appunto di convinzioni e di pratiche. In particolare si farà riferimento alle convinzioni democratiche degli insegnanti – connotate da un ideale di didattica attentamente progettata, dinamica e individualizzata – e alla loro relazione con l'adozione di pratiche di *formative assessment* (FA) in classe.

Analizzare questi aspetti risulta essenziale per contribuire all'individuazione di nuovi tasselli nel complesso puzzle dell'efficacia scolastica. Conoscere che cosa pensano e come gli insegnanti si pongono di fronte alla possibilità di un *apprendimento per tutti*, analizzare come queste convinzioni si intreccino con le pratiche didattiche, risulta rilevante per costruire e consolidare ipotesi operative di ricerca sul ruolo della variabile docente per l'efficacia della didattica (Scheerens, 2005; 2016).

Sappiamo che – anche e soprattutto nei contesti dell’insegnamento – il rapporto tra le convinzioni e le pratiche è molto complesso e quasi mai unidirezionale. Le convinzioni, in particolare, sono costrutti mentali (cfr. Vannini, 2012) propri di un individuo (o di un gruppo sociale, nel caso siano diffuse) che si formano in base alle conoscenze pregresse del soggetto e alle sue nuove esperienze (Charlier, 1998). Esse tendono a permanere immutate nell’individuo e possono ri-strutturarsi verso nuove concezioni (Tyson *et al.*, 1997) solo quando le vecchie – al confronto con l’esperienza reale – si rivelano improduttive e le nuove sono percepite come intelleggibili, plausibili e vantaggiose per le loro ricadute sull’esperienza del soggetto.

A questo proposito, Richardson (1996), già alla fine del primo millennio, metteva in evidenza l’importanza di studiare a fondo le convinzioni degli insegnanti, in quanto esse hanno interazioni complesse con le prassi, e possono reciprocamente influenzarsi. Pur essendo infatti presenti molti studi, alcuni anche in Italia (Lodini & Vannini, 2006), che evidenziano l’influenza delle prassi sul cambiamento delle credenze degli insegnanti, resta di notevole importanza comprendere come queste ultime si costruiscano e si modifichino (Gill, 2003), così da poter tentare di influenzare il cambiamento delle pratiche didattiche, orientandole verso una didattica di maggiore equità ed efficacia.

Molti sono gli studi che hanno indagato le relazioni tra atteggiamenti, convinzioni e pratiche (cfr. Guskey, 2002; OECD, 2009; Vannini, 2012; Buehl & Beck, 2014; Ng & Leicht, 2019) degli insegnanti e si sono interrogati su un loro possibile cambiamento nelle direzioni di una maggior fiducia dei docenti nel «potere» della didattica, nella possibilità di promuovere qualità ed equità nella scuola, e un’immagine di scuola democratica capace di garantire apprendimento per tutti ostacolando le disuguaglianze socio-culturali.

Ancora oggi è di particolare interesse studiare il complesso ambito delle credenze e delle pratiche degli insegnanti, soprattutto in relazione a una didattica che la ricerca empirica evidenzia come maggiormente efficace per promuovere il successo nell’apprendimento (cfr. Hattie, 2009). Tra queste vi sono di certo tutte quelle pratiche orientate all’uso del FA in classe (Guskey, 1985; Fuchs & Fuchs, 1986; Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009; Schildkamp *et al.*, 2020; cfr. anche Batini & Guerra, 2020).

È noto come il costrutto di FA sia ampio e consideri un insieme di pratiche in classe (Wiliam & Thompson, 2008; Black & Wiliam, 2009; Bennett, 2011) molteplici, tanto che vari autori sottolineano ancora oggi la necessità di continuare a lavorare alla sua definizione operativa, utile a orientare la ricerca empirica.

Nonostante il suo essere un costrutto ancora in via di definizione, diviene importante esplorare come gli insegnanti vi si pongono di fronte e quale sia la coerenza tra le loro convinzioni teoriche e le loro pratiche. In questo modo si possono individuare più analiticamente i bisogni formativi degli insegnanti e i modi per accompagnarli verso una loro più adeguata competenza valutativa. Quest'ultima deve essere capace di contemperare non solo adeguate conoscenze, ma atteggiamenti e abilità coerenti con un uso opportuno e corretto del FA.

2. PERCHÉ STUDIARE CONVINZIONI E PRASSI DI FORMATIVE ASSESSMENT NELLA SCUOLA?

Il FA corrisponde a un insieme di strategie integrate nel processo d'insegnamento finalizzate a raccogliere informazioni sull'apprendimento degli studenti per poter fornire un feedback di miglioramento e apportare aggiustamenti all'intervento didattico (Black & Wiliam, 1998a e 1998b; Bennett, 2011) nella prospettiva dell'individualizzazione e della promozione di equità nei risultati di apprendimento.

In Italia, il FA è maggiormente conosciuto con il termine *valutazione formativa* nell'accezione di uno specifico momento valutativo che «analizza e ricostruisce» il processo d'insegnamento-apprendimento regolandolo *in itinere* (Vertecchi, 1976; Vannini, 2019). Come già detto precedentemente, nonostante in letteratura non vi sia una comunanza di vedute su una definizione specifica e su un costrutto operativo, la promozione di buone conoscenze e abilità degli studenti in modo equo è una finalità condivisa dai diversi approcci teorici. In linea di massima, le strategie più annoverate nel FA sono cinque (Broadfoot *et al.*, 1999; Leahy *et al.*, 2005), corrispondenti a precise azioni/attenzioni del docente: chiarire e condividere gli obiettivi didattici e i criteri di massima padronanza e qualità, proporre attività che elicitino evidenze di acquisizioni, fornire un feedback che indichi le tappe successive per imparare, attivare gli studenti come risorse didattiche per gli altri e come esperti del proprio apprendimento. La tensione del FA a promuovere apprendimento e motivazione a imparare sono state oggetto di interesse per la ricerca in ambito educativo.

Secondo la prima *research review* condotta da Black e Wiliam (1998a), tali strategie sembravano avere un impatto statisticamente significativo sugli apprendimenti nei diversi gradi scolastici e in diverse discipline. Tuttavia, tale lavoro è stato criticato puntualmente, in termini metodologici, da diversi studiosi (cfr. Dunn & Mulvenon, 2009) che hanno suggerito di non considerare le analisi di Black e Wiliam come «conclusive», ma di

esplorare ulteriormente il costrutto (cfr. Bennett, 2011). In questa prospettiva Hattie (2009), in un lavoro di meta-analisi molto più ampio sui fattori che definiscono l'insegnamento efficace, ha evidenziato che le strategie di FA costituiscono il terzo fattore più influente tra i 138 rilevati; l'uso del feedback in particolare. Se è vero che il campo di studi è ancora aperto e denso di problematiche, oggi possiamo comunque considerare che il FA rientra all'interno di un processo didattico efficace, con metodologie didattiche coerenti e una precisa postura relazionale del docente.

L'esercizio del FA, ma anche un *mindset* dinamico e aperto al cambiamento (Dweck, 2006), sono riconducibili a uno stile d'insegnamento *student-centered* e particolarmente attento al tema dell'equità degli apprendimenti. In una recente indagine sulle convinzioni dei futuri insegnanti, la funzione formativa della valutazione emerge come parte integrante di un costrutto validato di convinzioni d'*insegnamento democratico* (Ciani & Vannini, 2017). All'interno di tale costrutto, la funzione formativa della valutazione viene intesa come approccio che valorizza l'errore dello studente come opportunità per interventi didattici orientati a rispondere ai bisogni di recupero e consolidamento emersi. In questo senso, le convinzioni sul FA appartengono chiaramente a un costrutto di insegnamento democratico. L'uso del FA focalizza lo sguardo del docente sull'apprendimento dello studente, chiedendo all'insegnante un forte coinvolgimento degli alunni durante il processo didattico. In tal senso, si può comprendere perché, all'interno dello stesso costrutto la funzione formativa della valutazione venga associata ad altri due fattori come il *contrasto dell'ideologia delle doti naturali* (quale rifiuto categorico di qualsiasi giustificazione di fallimento legata all'assenza di talenti naturali) e la *fiducia nella didattica* (quale atteggiamento proattivo dell'insegnante nel favorire costantemente l'apprendimento degli studenti).

La stessa ricerca (Ciani, 2019) ha permesso di esplorare le correlazioni fra convinzioni democratiche dell'insegnamento e variabili di tipo pedagogico-didattico. In particolare è apparsa significativa la relazione positiva tra tale costrutto e un'idea della progettazione didattica come pratica utile e caratterizzata da dinamicità, fortemente correlata anche a un atteggiamento positivo verso il FA. Il FA prevede infatti strategie operative che liberano l'insegnamento da schemi didattici prescrittivi, accompagnando il docente a porre attenzione costante alle evidenze che emergono via via nel processo di insegnamento-apprendimento, riprogettandolo in modo più preciso e vicino ai bisogni e alle difficoltà degli allievi (Ciani, Ferrari, & Vannini, 2020). In questo senso, convinzioni e pratiche riconducibili al FA potrebbero costituire un elemento necessario per progettare e condurre l'intervento educativo-didattico in una prospettiva democratica.

3. INTERROGATIVI E IPOTESI DELLO STUDIO SECONDARIO

Il presente lavoro riporta analisi secondarie (Glass, 1976) di dati raccolti in una ricerca sugli insegnanti di scuola secondaria di I grado in tre regioni italiane (Molino *et al.*, 2020). Tale ricerca è un progetto promosso da un gruppo di ricercatori pedagogisti e psicologi delle Università di Bologna, Bari e Torino, in collaborazione con Invalsi e i rispettivi Uffici Scolastici Regionali. Il progetto parte dal presupposto che diversi fattori scolastici possano influenzare gli esiti di apprendimento degli studenti (Scheerens, 2005 e 2016). Tali fattori possono essere esplorati attraverso gli atteggiamenti e le convinzioni degli insegnanti rispetto ai loro contesti di lavoro, nonché attraverso le loro dichiarazioni sulle pratiche didattiche adottate.

Ai fini del presente lavoro sono stati considerati i soli dati provenienti dalle regioni Emilia-Romagna e Piemonte. Le analisi svolte (*Fig. 1*) hanno puntato a rispondere alle seguenti domande: (a) A quali caratteristiche personali, esperienziali e professionali degli insegnanti sono correlate le convinzioni in merito al FA e allo specifico costrutto di «insegnamento democratico»? (b) Quale relazione sussiste tra le caratteristiche degli insegnanti e le dichiarazioni in merito all'adozione di pratiche di FA? (c) Esiste una relazione tra convinzioni e atteggiamenti «democratici», convinzioni in merito alla progettazione didattica e dichiarazioni di pratiche di FA?

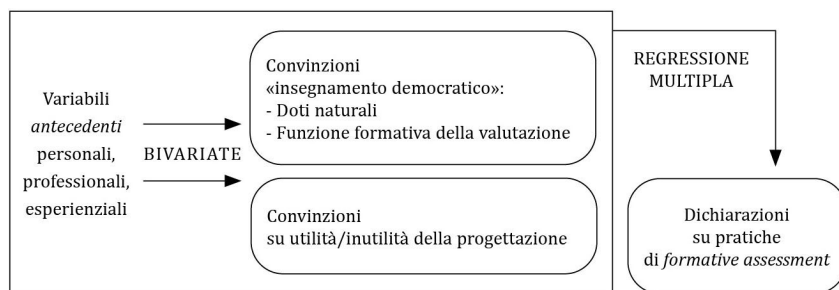


Figura 1. – Rappresentazione delle ipotesi correlazionali.

3.1. Ipotesi e costrutti

Le ipotesi che sono state testate sono le seguenti: esiste una correlazione tra variabili di carattere personale e professionale riferibili all'insegnante e loro convinzioni e pratiche relative al FA; esiste una correlazione tra variabili di carattere personale e professionale dell'insegnante e le loro convinzioni

democratiche; esiste una correlazione positiva tra l'adozione di pratiche di FA e il più complesso fattore di convinzioni democratiche (considerandone anche le correlazioni con gli atteggiamenti verso la progettazione didattica).

Tra le variabili e gli indici disponibili nel dataset riferito a Emilia-Romagna e Piemonte, quelli di interesse per il presente lavoro vengono illustrati di seguito. Per quanto attiene le dichiarazioni sulle *Pratiche di valutazione formativa in classe*, nell'ambito dell'indagine principale è stata composta una scala a cinque stimoli. Essi chiedevano agli insegnanti di dichiarare con quale frequenza mettano in pratica comportamenti che la letteratura riferisce al FA (Trincherò, 2018; Perla, 2019). Alla prova dell'analisi fattoriale, gli stimoli presentavano un discreto grado di coerenza e un'alpha di Chronbach pari a 0,70 (Molino *et al.*, 2020).

Per comporre il profilo degli atteggiamenti da indagare è stato poi considerato il costrutto relativo alle convinzioni sull'insegnamento democratico (Ciani, 2019), nel quale sono incluse le convinzioni sull'esistenza o meno di presunte doti naturali dello studente e gli atteggiamenti verso la funzione formativa della valutazione. L'insegnante che risponde a un profilo di insegnamento democratico rifiuta l'idea secondo cui il successo formativo degli alunni dipenda dalle loro doti innate, mentre è fiducioso che gli interventi didattici, se ben strutturati e supportati dal FA, possano condurre tutti gli studenti a buoni risultati. Pertanto, per le analisi secondarie sono state riprese dal dataset le due scale di segno opposto: *Fiducia nelle potenzialità della didattica* e *Ideologia delle doti naturali*; oltre alla scala di atteggiamento di *Adesione al FA*. Si tratta, nei tre casi, di scale precedentemente validate (Ciani & Vannini, 2017) e costituite da item tipo Likert con gradazione di accordo da 1 a 4.

Infine, si è già detto come precedenti ricerche (Ciani, 2019) evidenzino correlazioni importanti tra atteggiamenti positivi verso la progettazione e convinzioni sull'insegnamento democratico. Si è deciso perciò di includere nel presente lavoro due scale di segno opposto: *Utilità e dinamicità della progettazione* e *Inutilità e rigidità della progettazione*. Esse indagano, attraverso 4 item di tipo Likert ciascuna, se e quanto gli insegnanti ritengano il lavoro di progettazione dinamico e arricchente. Anche queste scale erano state precedentemente validate (Luppi *et al.*, 2014).

Come anticipato, tali scale sono state messe in relazione a caratteristiche personali, quali *genere ed età*; professionali, quali *Anzianità di servizio*, *Posizione nella scuola (ruolo o precario)*, *Materia insegnata* e *Specializzazione per il sostegno*; ed esperienziali, quali *Precedente lavoro in altri ordini scolastici* e *Partecipazione ad associazioni e/o funzioni di referenza all'interno della scuola*.

3.2. *Il disegno della ricerca principale*

Alla ricerca hanno partecipato più di mille insegnanti di scuola secondaria di I grado: 845 insegnanti in Emilia-Romagna e 486 in Piemonte. La procedura che ha portato alla selezione dei soggetti è stata un campionamento di giudizio: grazie a informazioni fornite da Invalsi, sono stati selezionati gli istituti con *Effetto scuola* (in Italiano o in Matematica) alto e basso; all'interno di ogni istituto il questionario è stato proposto a tutti gli e le insegnanti, senza obbligo di risposta (in accordo con le norme etiche stabilite dall'AIP). Il questionario è stato somministrato – tra marzo e giugno 2019 – in due versioni alternative, distribuite equamente all'interno di ciascuna scuola; alcune scale erano rilevate in entrambe le versioni, altre erano esclusive per l'una o l'altra. Si voleva così bilanciare il contenimento dei tempi di compilazione con la volontà di non rinunciare a informazioni importanti.

3.3. *Analisi secondarie effettuate*

Per poter essere utilizzate in questo studio, alcune variabili hanno richiesto una rielaborazione: *Età* e *Anzianità di servizio* sono state categorizzate, mentre è stato creato un indice dicotomico di *Impegno professionale* che rileva se l'insegnante abbia dichiarato di avere ruoli di referenza e/o di aderire o partecipare ad associazioni in ambito educativo. Allo scopo di analizzare quali variabili antecedenti avessero una relazione con *Convinzioni* e *Pratiche* si è studiata la significatività delle differenze nelle medie tra i gruppi attraverso il t-test o il test ANOVA. Infine, adottando un'ottica multivariata sono state svolte analisi di regressione multipla per studiare la relazione tra pratiche di FA e convinzioni democratiche senza escludere l'effetto delle variabili antecedenti. Tutte le analisi sono state svolte utilizzando il software IBM SPSS Statistics 23.

4. RISULTATI

Le tabelle dalla 1 alla 6 illustrano i risultati delle analisi bivariate con un livello di significatività statistica pari almeno al 95%. Per quanto attiene le convinzioni (*Tab. 1*) e le dichiarazioni di pratiche (*Tab. 2*) in merito al FA, si sono registrati risultati simili. Gli insegnanti di età e anzianità di servizio maggiori hanno presentato in media punteggi più alti su entrambe

le scale rispetto ai colleghi più giovani, così come il gruppo delle insegnanti rispetto ai colleghi uomini, il gruppo dei docenti di ruolo rispetto ai supplenti, e gli insegnanti con esperienze pregresse in altri ordini scolastici. Anche la materia insegnata ha presentato relazioni significative, in entrambi i casi i docenti di lettere e materie scientifiche hanno mostrato punteggi superiori alla media. L'impegno in funzioni di referenza e/o in associazioni educative sembra parimenti essere legato a convinzioni più positive verso la funzione formativa della valutazione o a un maggiore uso di pratiche di FA. Limitatamente a queste ultime, infine, il gruppo degli insegnanti con una specializzazione per il sostegno presenta punteggi significativamente più alti sulla scala.

Passando all'analisi del rapporto tra le variabili antecedenti e gli atteggiamenti democratici, per quanto riguarda l'*Ideologia delle doti naturali* (Tab. 3) si sono registrate numerose differenze significative. A presentare convinzioni più democratiche sono, mediamente: le donne; i docenti di materie scientifiche, e in misura minore quelli di lettere; gli insegnanti che hanno una specializzazione sul sostegno. Anche l'*Impegno professionale* registra relazioni negative e significative con le convinzioni sull'ideologia delle doti naturali, e allo stesso tempo risulta essere l'unica variabile positivamente e significativamente correlata all'indice di *Fiducia nelle potenzialità della didattica* (Tab. 4).

Anche le convinzioni rispetto l'utilità/inutilità della progettazione presentano rapporti statisticamente significativi con variabili antecedenti. Le *Tabelle 5 e 6* indicano come, mediamente, le insegnanti abbiano atteggiamenti più favorevoli alla progettazione rispetto ai colleghi uomini. L'età dei docenti ha parimenti registrato una relazione: quelli appartenenti alle due fasce intermedie (dai 40 ai 60 anni) hanno un'opinione più positiva rispetto ai colleghi più giovani e più anziani. Similmente, gli insegnanti con meno esperienza e/o supplenti credono maggiormente che la progettazione didattica sia rigida e poco utile. Ancora, il gruppo degli insegnanti specializzati per il sostegno registra un atteggiamento più favorevole, così come coloro che hanno funzione di referenza e/o hanno partecipato alla vita di associazioni.

Infine, per testare l'ipotesi centrale di questo lavoro – quella sul rapporto tra convinzioni e pratiche – si sono svolte analisi di regressione multipla. Nella *Tabella 7* si propongono quattro diversi modelli esplicativi che vedono via via l'aggiunta di un numero maggiore di variabili antecedenti. L'aggiunta di tutti i regressori in M3, se da una parte ha comportato un aumento dell'indice R^2 – interpretabile come un aumento della variabilità spiegata (Corbetta, 2014) – dall'altra ha portato alla perdita di significatività di alcuni coefficienti. Cercando di trovare un modello mi-

gliore (Corbetta, Gasperoni, & Pisati, 2001) si è operata una quarta analisi, escludendo alcune variabili. Il modello M4 appare dunque migliore in quanto non solo comporta un aumento nella variabilità spiegata (da 0,147 a 0,154), ma permette anche di mantenere la significatività di un numero maggiore di coefficienti rispetto al precedente. I risultati dell'analisi mostrano come l'anzianità di servizio abbia una relazione positiva e significativa – seppure ridotta – con le dichiarazioni di pratiche di FA. Inoltre, anche depurando l'effetto delle altre variabili, l'insegnare italiano o materie scientifiche continua a essere una condizione abbinata a un maggiore utilizzo di tali pratiche. Ma è sul rapporto con le convinzioni che si registrano i due risultati più interessanti: l'opinione che la progettazione didattica sia utile e flessibile pare influenzare in modo statisticamente significativo e positivo le pratiche di FA. Un effetto, questo, che diventa ancora più sensibile quando si guardano le convinzioni relative alla funzione formativa della valutazione.

4.1. *Discussione dei risultati e limiti*

I risultati aprono diverse riflessioni e interpretazioni su cui soffermarsi. In primo luogo, per quanto attiene l'ipotesi centrale del lavoro, le regressioni suggeriscono che convinzioni democratiche in effetti possano avere una relazione significativa con l'adozione di pratiche di FA. Questo avviene almeno in due casi su quattro. Chiaramente si poteva prevedere la relazione positiva tra le *convinzioni* sulla valutazione e l'adozione di *pratiche* di FA, nonostante la relazione tra opinioni e pratiche non sia mai scontata. Meno intuibile *a priori* era il rapporto tra queste pratiche e le opinioni positive in merito alla progettazione. Indagini ulteriori e più approfondite dovranno essere svolte in questo senso, ma i risultati vanno nella direzione di sostenere un rapporto tra convinzioni democratiche e adozione di pratiche di qualità, unitamente ad atteggiamenti positivi verso una didattica attentamente e collegialmente progettata.

Una secondo aspetto significativo attiene al profilo dell'età e dell'anzianità di servizio degli insegnanti. Spesso si ritiene che gli insegnanti più anziani portino con loro preconcetti frutti di un *vecchio modo* di lavorare e che le giovani generazioni siano più adatte a portare innovazioni. In questo caso, invece, le analisi indicano come siano i primi a dichiarare un maggior utilizzo delle pratiche di FA, o ad avere convinzioni più democratiche. Un tale risultato può essere meglio compreso se si tengono in considerazione due aspetti.

Innanzitutto, va considerata la questione dell'esperienza e sicurezza professionale, che si immagina possa incidere, con gli anni, sull'approfon-

dimento della propria formazione personale o sull'adozione di pratiche che si scoprono più efficaci. Tuttavia, questa ipotesi interpretativa deve essere considerata con cautela, tenendo conto di quanto la letteratura afferma in merito alla stabilità delle convinzioni. Esse, una volta createsi nel soggetto durante la sua formazione *iniziale*, risultano difficili da scardinare negli anni (Ciani, 2019, p. 19). In altre parole, è probabile che se oggi gli insegnanti presentano convinzioni più democratiche sia perché se le sono costruite durante la loro formazione *pre-service* e in esperienze di vita personali; oppure in formazioni *in service* specificamente ed efficacemente orientate al *teacher change* (Garet *et al.*, 2001; Richardson & Placier, 2002; Guskey & Yoon, 2009). Tutto ciò porta a considerare, come secondo aspetto, che i processi di formazione all'insegnamento negli ultimi vent'anni sono andati progressivamente indebolendosi. Tra il 1999 e il 2008, per entrare nella scuola secondaria era necessaria la frequenza delle Scuole di specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), percorsi universitari della durata di due anni successivi alla laurea di vecchio ordinamento. Un tale percorso era un'esperienza più lunga e articolata rispetto al successivo Tirocinio Formativo Attivo (TFA), che durava un solo anno ed era incentrato in gran parte su un'esperienza di tirocinio. Come sappiamo, il TFA ha avuto vita breve e, a partire dalla legge 107/2015, avrebbe dovuto essere sostituito con il percorso FIT, abolito prima ancora della sua nascita. A oggi l'unico obbligo formativo per i futuri insegnanti è il conseguimento di 24 CFU in ambito pedagogico, psicologico, antropologico e didattico-metodologico. Purtroppo, in questa indagine non è disponibile il dato sulla formazione in ingresso dei docenti rispondenti, tuttavia occorre rimarcare che i docenti entrati nella scuola dopo il 2015 hanno svolto percorsi di formazione più deboli rispetto ai colleghi del quindicennio precedente e questo fatto potrebbe essere coerente con i risultati delle analisi.

In ultimo, appare interessante il risultato che abbina convinzioni più democratiche a un maggiore impegno professionale. Tuttavia, la direzione di questa relazione non risulta immediatamente intuibile. Da una parte il fatto di possedere opinioni democratiche potrebbe essere la spinta motivazionale che porta i docenti ad accettare responsabilità aggiuntive. Dall'altra, potrebbe essere l'esperienza accumulata nell'esercizio di tali impegni ad averli portati a riscrivere le proprie convinzioni in senso più democratico. È legittimo immaginare, in questo senso, una relazione bidirezionale tra queste due variabili.

Nell'approcciarsi ai risultati occorre tuttavia ricordare alcuni limiti di natura metodologica e pratica dell'indagine. In primo luogo, la procedura di campionamento non probabilistica adottata, che non consente un'effettiva generalizzazione degli esiti. In secondo luogo, lo strumento di rileva-

zione è stato un questionario su atteggiamenti e opinioni, dunque tutte le analisi effettuate sulle pratiche di FA si basano su *autodichiarazioni* degli insegnanti. Se da una parte questo approccio era pressoché inevitabile, dall'altra occorre tenere in considerazione che, nonostante il questionario garantisca l'anonimato, i docenti possono aver risposto condizionati dalla desiderabilità sociale. Infine, un ultimo limite risiede nel fatto che la scala relativa alle pratiche di FA sia stata prodotta direttamente per la ricerca principale e non abbia ancora superato una fase di validazione.

5. CONCLUSIONI

In questo contributo si è indagato il rapporto tra convinzioni e atteggiamenti democratici degli insegnanti e l'adozione di pratiche di FA. Il profilo di democraticità dell'insegnamento è stato studiato rispetto a tre aspetti: gli atteggiamenti in merito alla funzione formativa della valutazione, le convinzioni sull'esistenza di doti naturali degli studenti, la fiducia nelle potenzialità della didattica. Queste concezioni sono state messe in relazione con le dichiarazioni di pratiche di FA e con gli atteggiamenti verso la progettazione didattica. Il lavoro si fonda su analisi secondarie di dati rilevati in una ricerca di più ampio respiro. Le analisi descrittive suggeriscono che, in media, ad adottare con più frequenza pratiche di FA e a presentare convinzioni più democratiche siano: le donne, gli insegnanti con maggiore età o esperienza, i docenti di lettere o di materie scientifiche, o che hanno una specializzazione per il sostegno, coloro che accettano maggiori impegni professionali. A tali risultati sono state aggiunte analisi di regressione multivariata, che hanno individuato una relazione significativa tra l'adozione di pratiche di FA e due variabili di atteggiamento: le convinzioni in merito alla funzione formativa della valutazione e l'atteggiamento positivo verso la progettazione. I risultati sono in linea con l'ipotesi che opinioni più democratiche e un atteggiamento più favorevole alla progettazione spingano gli insegnanti ad adottare maggiormente pratiche di FA in classe.

Certamente le interpretazioni dei dati aprono alla necessità di continuare la ricerca al fine di controllare le ipotesi delineate. In particolare, gli studi sul *teacher change* spingono il gruppo di ricerca a interrogarsi sul ruolo giocato dalla formazione *pre-service*, momento in cui un insegnante pone le basi delle convinzioni che fonderanno le sue pratiche didattiche.

Tabella 1. – Convinzioni sulla funzione formativa della valutazione: confronti significativi tra gruppi di insegnanti.

VARIABILE DI CONFRONTO	GRUPPO	N	MEDIA NEL GRUPPO
	Campione	1331	3,388
Età (A) **			
	<= 40	436	3,317
	41-50	434	3,404
	51-60	333	3,420
	>= 61	128	3,492
Genere (t) **			
	Donne	1056	3,413
	Uomini	267	3,286
Anzianità di servizio (A) **			
	1 anno o meno	75	3,277
	2-6 anni	342	3,271
	7-14 anni	321	3,399
	15-25 anni	317	3,471
	26 anni o più	276	3,454
Ruolo (t) **			
	Docente di Ruolo	825	3,450
	Incarico annuale o supplenza temporanea	506	3,286
Materia (A) **			
	Lettere	369	3,456
	Materie scientifiche	217	3,432
	Tecnica	80	3,360
	Inglese	170	3,421
	Altro	495	3,310
Servizio in altri ordini (t) **			
	Non ha mai lavorato in altri ordini scolastici	594	3,338
	Ha lavorato in altri ordini scolastici	734	3,429
Impegno (t) **			
	Non ha funzione di referenza, non partecipa ad associazioni	796	3,331
	Ha funzione di referenza e/o partecipa ad associazioni	535	3,472

Nota: Test: (t) = t-test; (A) = ANOVA. Significatività: * = 0,05; ** = 0,01.

Tabella 2. – Dichiarazioni sulle pratiche di valutazione formativa: confronti significativi tra gruppi di insegnanti.

VARIABILE DI CONFRONTO	GRUPPO	N	MEDIA NEL GRUPPO
	Campione	1331	2,797
Età (A) **			
	<= 40	436	2,731
	41-50	434	2,802
	51-60	333	2,827
	>= 61	128	2,922
Genere (t) **			
	Donne	1056	2,821
	Uomini	267	2,695
Anzianità di servizio (A) **			
	1 anno o meno	75	2,680
	2-6 anni	342	2,678
	7-14 anni	321	2,791
	15-25 anni	317	2,872
	26 anni o più	276	2,896
Ruolo (t) **			
	Docente di Ruolo	825	2,867
	Incarico annuale o supplenza temporanea	506	2,682
Materia (A) **			
	Lettere	369	2,906
	Materie scientifiche	217	2,834
	Tecnica	80	2,785
	Inglese	170	2,819
	Altro	495	2,693
Sostegno (t) **			
	Senza specializzazione sostegno	1133	2,779
	Con specializzazione sostegno	198	2,897
Servizio altri ordini (t) **			
	Non ha mai lavorato in altri ordini scolastici	594	2,746
	Ha lavorato in altri ordini scolastici	734	2,836
Impegno (t) **			
	Non ha funzione di referenza, non partecipa ad associazioni	796	2,742
	Ha funzione di referenza e/o partecipa ad associazioni	535	2,878

Nota: Test: (t) = t-test; (A) = ANOVA. Significatività: * = 0,05; ** = 0,01.

*Tabella 3. – Ideologia delle doti naturali:
confronti significativi tra gruppi di insegnanti.*

VARIABILE DI CONFRONTO	GRUPPO	N	MEDIA NEL GRUPPO
	Campione	643	2,055
Genere (t) *			
	Donne	497	2,029
	Uomini	142	2,143
Materia (A) *			
	Lettere	170	2,079
	Materie scientifiche	103	2,029
	Tecnica	50	2,173
	Inglese	78	2,139
	Altro	242	1,998
Sostegno (t) *			
	Senza specializzazione sostegno	554	2,074
	Con specializzazione sostegno	89	1,938
Impegno (t) *			
	Non ha funzione di referenza, non partecipa ad associazioni	385	2,094
	Ha funzione di referenza e/o partecipa ad associazioni	258	1,998

Nota: Test: (t) = t-test; (A) = ANOVA. Significatività: * = 0,05; ** = 0,01.

*Tabella 4. – Fiducia nelle potenzialità della didattica:
confronti significativi tra gruppi di insegnanti.*

VARIABILE DI CONFRONTO	GRUPPO	N	MEDIA NEL GRUPPO
Impegno (t) **			
	Non ha funzione di referenza, non partecipa ad associazioni	552	3,140
	Ha funzione di referenza e/o partecipa ad associazioni	372	3,219

Nota: Test: (t) = t-test; (A) = ANOVA. Significatività: * = 0,05; ** = 0,01.

Tabella 5. – Convinzioni sull'inutilità e rigidità della progettazione: confronti significativi tra gruppi di insegnanti.

VARIABILE DI CONFRONTO	GRUPPO	N	MEDIA NEL GRUPPO
	Campione	643	1,934
Età (A) *			
	<= 40	224	2,005
	41-50	196	1,884
	51-60	159	1,855
	>= 61	64	2,031
Genere (t) **			
	Donne	497	1,888
	Uomini	142	2,104
Anzianità di servizio (A) *			
	1 anno o meno	40	2,019
	2-6 anni	181	2,021
	7-14 anni	148	1,929
	15-25 anni	140	1,825
	26 anni o più	134	1,909
Ruolo (t) **			
	Docente di Ruolo	378	1,857
	Incarico annuale o supplenza temporanea	265	2,043
Sostegno (A) *			
	Senza specializzazione sostegno	554	1,955
	Con specializzazione sostegno	89	1,801
Impegno (t) **			
	Non ha funzione di referenza, non partecipa ad associazioni	385	2,003
	Ha funzione di referenza e/o partecipa ad associazioni	258	1,830

Nota: Test: (t) = t-test; (A) = ANOVA. Significatività: * = 0,05; ** = 0,01.

Tabella 6. – Convinzioni sull'utilità e dinamicità della progettazione: confronti significativi tra gruppi di insegnanti.

VARIABILE DI CONFRONTO	GRUPPO	N	MEDIA NEL GRUPPO
	Campione	643	3,271
Genere (t) *			
	Donne	497	3,295
	Uomini	142	3,180
Impegno (t) *			
	Non ha funzione di referenza, non partecipa ad associazioni	385	3,238
	Ha funzione di referenza e/o partecipa ad associazioni	258	3,321

Nota: Test: (t) = t-test; (A) = ANOVA. Significatività: * = 0,05; ** = 0,01.

Tabella 7. – Coefficienti di regressione per la variabile
«Dichiarazioni sulle pratiche di valutazione formativa»: confronto tra modelli alternativi.

		M1	M2	M3	M4
Costante		2,639	2,612	1,048	0,986
Genere (Uomo)	Donna	0,121**	0,084*	0,037	0,038
Età (40 o meno)	41-50	0,064	-0,033	0,036	
	51-60	0,085*	-0,073	0,058	
	61 o più	0,191**	-0,034	0,094	
Anzianità di servizio			0,005*	0,001	0,004*
Ruolo (Docente di ruolo)	Supplenza annuale o temporanea		-0,064	-0,023	
Materia (Altro)	Lettere		0,168**	0,202**	0,205**
	Materie scientifiche		0,120*	0,144*	0,143*
	Tecnica		0,141*	0,102	0,109
	Inglese		0,098	0,093	0,105
Specializz. sostegno (No)	Si		0,094*	0,050	0,052
Lavoro in altri ordini (No)	Si		0,059	0,035	
Impegno (No)	Si		0,060	-0,005	
Ideologia delle doti naturali				-0,042	-0,037
Convinzioni sulla funzione formativa della valutazione				0,339**	0,340**
Inutilità della progettazione				0,007	0,007
Utilità della progettazione				0,148**	0,153**
R2		0,013	0,047	0,147	0,154

Nota: Significatività statistica: * = 0,05; ** = 0,01.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Batini, F., & Martina, G. (2020). Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 78. doi: 10.14605/PD622006
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practices*, 18(1), 5-25.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P. J., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C. V., Harlen, W., James, M., et al. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill, *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). London: Routledge.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Ciani, A. (2019). *L'insegnante democratico. Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per la qualità e l'equità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciani, A., & Vannini, I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *CADMO*, 2, 5-32. doi: 10.3280/CAD2017-002003
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (2ª ed.). Bologna: il Mulino.
- Corbetta, P., Gasperoni, G., & Pisati, M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative assessments in education. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gill, M. G. (2003). Is it a challenge or a threat? A dualprocess model of teachers' cognition and appraisal process during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15, 147-179.
- Glass, G. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *Educational Research*, 5, 3-8.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3-4), 381-391.
- Guskey, T. R., & Gates, S. (1985). A synthesis of research on group-based mastery learning programs. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, March 31 - April 4.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan International*, 90(7), 495-500.
- Hanif, S. (2016). *Distal and proximal indicators of teacher effectiveness*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Hattie, J. C. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Oxon, UK: Routledge.
- Hattie, J. C., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Lodini, E., & Vannini, I. (Eds.). (2006). *Istruzione e formazione: il monitoraggio dell'integrazione. Valutare e accompagnare i percorsi formativi integrati nelle Province di Forlì-Cesena e Rimini*. Milano: FrancoAngeli.
- Luppi, E., Tartufoli, L., & Vannini, I. (2014). Valutazione degli esiti di un progetto di ricerca-formazione nella scuola primaria. Le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti. In L. Balduzzi, D. Mantovani, M. T. Tagliaventi, D. Tuorto, & I. Vannini (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il future*. Roma: Aracne.
- Molino, M., et al. (2020). La scuola che funziona. Indagine sulle caratteristiche organizzative e didattiche in istituti con effetto-scuola positivo e negativo. *Counseling*, 13(2).
- Ng, C., & Leicht, A. (2019). «Struggles as engagement» in teacher change: A longitudinal case study of a reading teacher's changing practices. *Teachers and Teaching*, 25(4), 453-468.

- OECD (2009). Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes. In *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Perla, L. (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T.-J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (pp. 102-119). New York: Macmillan Library.
- Richardson, V., & Placier, P. (2002). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.). Washington, DC: AERA.
- Scheerens, J. (2005). Review of school and instructional effectiveness research. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report*.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness*. New York: Springer.
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-16.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Trinchero, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55. doi: 10.17471/2499-4324/1013
- Tyson, L. M., Venville, G. J., Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (1997). A multidimensional framework for interpreting conceptual change events in the classroom. *Science Education*, 81(4), 387-404.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Vannini, I. (2019). Valutare per apprendere e progettare. In E. Nigris, B. Balconi, & L. Zecca, *Dalla progettazione alla valutazione didattica* (pp. 250-276), Milano - Torino: Pearson.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- William, D., & Thompson, M. (2008). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. In E. C. Wylie (Ed.), *Tight but loose: Scaling up teacher professional development in diverse contexts*. Princeton: Educational Testing Service.

ABSTRACT

Per orientare cambiamenti significativi nei sistemi di istruzione verso maggiore qualità ed equità, il dibattito pedagogico internazionale riflette da tempo sull'importanza della variabile docente, in particolare sul rapporto tra convinzioni e pratiche degli insegnanti. Seguendo tale tradizione, questo lavoro vuole verificare l'esistenza di una relazione tra una postura democratica dell'insegnante e l'adozione di pratiche riconosciute come di qualità, riferibili al «formative assessment» (FA). A tal fine vengono condotte analisi secondarie dei dati raccolti in un'indagine che ha coinvolto più di mille insegnanti di scuola secondaria di I grado. I dati relativi a Emilia-Romagna e Piemonte vengono qui ri-analizzati al fine di studiare la relazione tra le dichiarazioni sull'adozione di pratiche di FA e tre variabili relative alle convinzioni democratiche (atteggiamenti verso la funzione formativa della valutazione, ideologia delle doti naturali e importanza della progettazione didattica). Le caratteristiche personali, professionali ed esperienziali degli insegnanti sono inoltre studiate per individuare differenze significative. I risultati suggeriscono che ad adottare maggiormente pratiche di FA e a presentare convinzioni più democratiche siano: le donne, gli insegnanti con più esperienza, i docenti di lettere o di materie scientifiche, coloro che hanno una specializzazione per il sostegno. Le regressioni multivariate confermano la relazione tra l'adozione di pratiche di FA e le convinzioni sulla funzione formativa della valutazione e sull'utilità e dinamicità della progettazione.

Keywords: Convinzioni degli insegnanti; Insegnamento democratico; Progettazione didattica; Teacher change; Valutazione formativa.

How to cite this Paper: Ciani, A., Pasolini, E., & Vannini, I. (2021). *Il formative assessment nelle convinzioni e nelle pratiche degli insegnanti. Analisi secondarie da una indagine sui docenti di scuola media di due regioni italiane [Formative assessment in teachers' beliefs and practices. Secondary analysis of a survey on middle school teachers from two Italian regions]. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 24, 45-65.* DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-024-cian>