

IL DATO E IL MIGLIORAMENTO SCOLASTICO

Il Seminario "I dati INVALSI:
uno strumento per la ricerca"

a cura di
Patrizia Falzetti

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

pon
2014-2020



INVALSI PER LA RICERCA
PERCORSI E STRUMENTI



INVALSI PER LA RICERCA

La collana Open Access INVALSI PER LA RICERCA si pone come obiettivo la diffusione degli esiti delle attività di ricerca promosse dall'Istituto, favorendo lo scambio di esperienze e conoscenze con il mondo accademico e scolastico.

La collana è articolata in due sezioni: "Studi e ricerche", i cui contributi sono sottoposti a revisione in doppio cieco, e "Percorsi e strumenti", di taglio più divulgativo o di approfondimento, sottoposta a singolo referaggio.

Direzione: Anna Maria Ajello

Comitato scientifico:

- Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano);
- Cinzia Angelini (Università Roma Tre);
- Giorgio Asquini (Sapienza Università di Roma);
- Carlo Barone (Istituto di Studi politici di Parigi);
- Maria Giuseppina Bartolini (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Giorgio Bolondi (Libera Università di Bolzano);
- Francesca Borgonovi (OCSE•PISA, Parigi);
- Roberta Cardarello (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Lerida Cisotto (Università di Padova);
- Patrizia Falzetti (INVALSI);
- Martina Irsara (Libera Università di Bolzano);
- Paolo Landri (CNR);
- Bruno Losito (Università Roma Tre);
- Annamaria Lusardi (George Washington University School of Business, USA);
- Stefania Mignani (Università di Bologna);
- Marcella Milana (Università di Verona);
- Paola Monari (Università di Bologna);
- Maria Gabriella Ottaviani (Sapienza Università di Roma);
- Laura Palmerio (INVALSI);
- Mauro Palumbo (Università di Genova);
- Emmanuele Pavolini (Università di Macerata);
- Donatella Poliandri (INVALSI);
- Roberto Ricci (INVALSI);
- Arduino Salatin (Istituto Universitario Salesiano di Venezia);
- Jaap Scheerens (Università di Twente, Paesi Bassi);
- Paolo Sestito (Banca d'Italia);
- Nicoletta Stame (Sapienza Università di Roma);
- Roberto Trinchero (Università di Torino);
- Matteo Viale (Università di Bologna);
- Assunta Viteritti (Sapienza Università di Roma);
- Alberto Zuliani (Sapienza Università di Roma).

Comitato editoriale:

Paola Bischetti; Ughetta Favazzi; Simona Incerto; Rita Marzoli (coordinatrice); Veronica Riccardi.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_pubblicare/pubblicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

IL DATO E IL MIGLIORAMENTO SCOLASTICO

Il Seminario "I dati INVALSI:
uno strumento per la ricerca"

a cura di
Patrizia Falzetti



FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

ISBN 9788835103585

Le opinioni espresse nei lavori sono riconducibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare i contributi contenuti nel volume non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

Grafica di copertina: Alessandro Petrini

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

ISBN 9788835103585

Indice

Introduzione

di <i>Patrizia Falzetti</i>	pag. 7
1. Il Sistema nazionale di valutazione e l'uso dei risultati delle Rilevazioni nazionali INVALSI nelle scuole: quali cambiamenti? di <i>Michela Freddano, Serafina Pastore</i>	» 9
2. I risultati INVALSI come stimolo di miglioramento e di progettualità interna: uno studio di caso. L'esperienza dell'IC "Renzo Gasparini" di Novi di Modena di <i>Emanuela Ballesini, Maria Lucia Preti</i>	» 33
3. Il fascicolo INVALSI: uno strumento metodologico per la crescita degli studenti e dei docenti di <i>Marianna Rasetta, Graziella Marrone, Marta Feliciani</i>	» 62
4. I dati INVALSI: un possibile utilizzo per la formazione e la didattica nelle ultime tre classi della scuola primaria di <i>Augusto Campagnolo, Paola Iannacci</i>	» 76
5. L'effetto scuola quale indicatore del Piano di miglioramento di <i>Maristella D.R. Fulgione</i>	» 98
6. I quesiti INVALSI come stimolo di ricerca-azione e innovazione didattica: un laboratorio di riflessione didattica sulle prove INVALSI di Italiano e Matematica di <i>Stefania Commerci, Anna M. Moiso, Claudia Testa, Cristina Vannini</i>	» 117

7. Dall'analisi dei risultati INVALSI di Matematica al Piano di miglioramento di <i>Ida Spagnuolo, Enrico Pietropoli, Daniela Pergola, Patrizia Baldassini, Angela Lanni</i>	pag. 143
8. <i>Hic sunt cheationes?</i> Viaggio <i>ad limina</i> alla ricerca di consapevolezza di <i>Nicola Chiriano, Maria Brutto</i>	» 161
9. Uso consapevole delle prove INVALSI: l'esperienza della scuola secondaria di primo grado "Stabiae" (Castellammare di Stabia – NA) di <i>Maria Principato</i>	» 185
10. Esiti delle prove standardizzate: tra monitoraggio esterno e interventi di miglioramento. Una ricerca empirica con scuole siciliane del I ciclo di <i>Viviana Assenza, Giorgio Cavadi, Patrizia Fasulo, Grazia Lo Presti, Agata Tringali, Marina Usala</i>	» 205
11. Prove INVALSI come risorse didattiche: le "buone prassi" del Liceo "G. Lombardo Radice" di Catania di <i>Fiorella Baldo, Angela Maria Giuliano</i>	» 226
Gli autori	» 239

1. Il Sistema nazionale di valutazione e l'uso dei risultati delle Rilevazioni nazionali INVALSI nelle scuole: quali cambiamenti?

di Michela Freddano, Serafina Pastore*

Da diverso tempo le scuole italiane sono impegnate nella valutazione, dal monitoraggio degli apprendimenti degli studenti mediante l'uso di *test* di apprendimento su larga scala, alla valutazione delle scuole, interna ed esterna. Il presente capitolo si focalizza su quale sia l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti della valutazione e, in particolare, verso l'uso dei risultati delle Rilevazioni nazionali INVALSI; se e come siano utilizzate le prove cognitive INVALSI nelle pratiche didattiche e se e quanto la formazione dei docenti su tematiche valutative incida sul loro atteggiamento verso l'uso e l'utilità di tali prove e dei loro risultati. Per questo fine utilizzeremo in modo aggregato i dati raccolti con il Questionario Insegnante proposto da INVALSI che accompagna la somministrazione delle prove cognitive degli aa.ss. 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016. L'analisi dei dati mostra il riconoscimento da parte dei docenti dell'utilità delle prove cognitive e conferma la relazione positiva con l'aver vissuto esperienze formative sul tema della valutazione.

1. Introduzione

Per la valutazione degli apprendimenti, accanto alle pratiche e agli strumenti di valutazione usati dai docenti in classe, si assiste alla diffusione di strumenti di ricerca su larga scala, fortemente strutturati e caratterizzati da una standardizzazione delle procedure, finalizzati a fornire evidenze utili per i processi decisionali a diversi livelli (nazionale, regionale, di distretto o istituto scolastico, di singole classi) (Bottani, 2002; Hamilton *et al.*, 2009; Cipollone e Sestito, 2010).

* Benché il contributo sia frutto del lavoro comune, il par. 1 è da attribuirsi a entrambe le autrici, i parr. 3, 4 sono da attribuirsi a Michela Freddano e i parr. 2, 5 sono da attribuirsi a Serafina Pastore.

Con l'avvio del Sistema nazionale di valutazione (DPR 80/2013)¹ ogni istituzione scolastica italiana deve compiere un percorso di autovalutazione e definire delle azioni di miglioramento da portare avanti nel corso di un triennio. La spinta innovativa contenuta nella normativa introduce nelle scuole nuove pratiche valutative o cambia e adatta quelle già in essere (Freddano e Pastore, 2018).

Qual è l'atteggiamento dei docenti nei confronti delle valutazioni sugli apprendimenti su larga scala? È possibile integrare queste pratiche di ricerca con le pratiche didattiche, ovvero gli insegnanti possono utilizzare le prove standardizzate o i loro esiti con le attività proposte in classe?

Scopo di questo contributo è studiare quale sia l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti della valutazione e, in particolare, se vi sia una propensione all'utilizzo di diverse misure di valutazione, non soltanto quindi quelle prodotte dagli stessi docenti nella quotidiana attività in classe, ma anche quelle provenienti dalle indagini su larga scala sugli apprendimenti.

Per studiare questo aspetto abbiamo utilizzato in modo aggregato i dati del Questionario Insegnante somministrato ai docenti di Italiano e di Matematica delle classi campionate nelle Rilevazioni nazionali INVALSI degli aa.ss. 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016. Questo studio è stato possibile dal momento che per quegli anni, alcuni quesiti del Questionario Insegnante sono rimasti i medesimi così come gli altri aspetti di raccolta dei dati (scelta del target degli insegnanti da intervistare e tempi e modalità di somministrazione del questionario).

Il presente contributo, dopo una premessa teorica che riflette sulla coerenza tra valutazione degli apprendimenti in classe e valutazione di sistema, illustra le domande di ricerca, il campione di riferimento, il metodo e i principali risultati. Si presentano le pratiche in atto nelle scuole rispetto all'uso dei risultati delle Rilevazioni nazionali INVALSI, al grado di scuola e alla collocazione territoriale, si vuol conoscere l'atteggiamento degli insegnanti nell'uso dei risultati delle prove INVALSI e se e come questo cambi in riferimento ad alcune caratteristiche degli stessi. In particolare, si studia la relazione tra l'aver svolto attività formative su temi valutativi, compreso l'aver condotto attività di ricerca/formative proposte dall'INVALSI, e la percezione dell'utilità rispetto all'uso dei risultati delle Rilevazioni nazionali INVALSI. Infine, si approfondisce in che modo le prove INVALSI sono utilizzate nelle pratiche didattiche anche rispetto ad alcune caratteristiche degli insegnanti.

¹ Cfr. il Decreto del Presidente della Repubblica "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione", testo disponibile al sito: http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf.

2. Valutazione di sistema e valutazione in classe: due sguardi prospettici sull'apprendimento

L'apprendimento è l'oggetto cui sia la valutazione di sistema sia quella realizzata in classe guardano. Diverse però sono le finalità. La valutazione di sistema si serve di indagini su larga scala che servono a misurare i trend nei livelli di apprendimento degli studenti e per l'*accountability* delle scuole. A questa finalità è possibile aggiungerne altre come l'esemplificazione degli obiettivi di apprendimento (nei termini di standard e livelli formativi attesi in riferimento a una determinata fascia di studenti); la programmazione formativa; la certificazione o lo screening dei livelli di apprendimento maturati dagli studenti. In alcuni sistemi scolastici questa forma di valutazione è utilizzata anche come spunto per lo sviluppo professionale dei docenti e per il miglioramento ulteriore dei livelli di apprendimento degli studenti (Guskey, Roy e Von Frank, 2014).

La valutazione in classe, invece, è prevalentemente intesa per aiutare gli studenti ad apprendere; va "agganciata" strettamente alle unità didattiche definite dall'insegnante, che ricorre a tale valutazione in momenti specifici del processo di insegnamento-apprendimento (per esempio, quando si tratta di introdurre un nuovo concetto o di compiere un passaggio ulteriore nell'apprendimento). Per restituire informazioni utili e funzionali, le domande dell'insegnante devono essere rivolte alla comprensione dello studente e consentire di identificare quali siano gli ostacoli o le eventuali errate (o parziali) concezioni che impediscono l'apprendimento degli studenti. La valutazione in classe, pur contemplando il momento della verifica finale, nell'ottica di un approccio didattico per competenze è (o dovrebbe essere) orientata prevalentemente ad attività di supporto che permettano di identificare i passi successivi nell'apprendimento. È per tale ragione che le strategie e le tecniche utilizzate in questa valutazione sono connotate da un elevato grado di informalità (il che non implica però mancanza di validità e affidabilità).

Si individuano quattro aspetti che principalmente fanno da contrappunto e segnano le diversità sostanziali tra valutazione di sistema e valutazione in classe:

- il *processo*. Nel caso della valutazione di sistema si tratta di un processo necessariamente standardizzato (pena il venir meno della stessa logica e funzionalità di questa valutazione). Per la valutazione in classe, invece, si tratta di un processo più fluido e dinamico che, soprattutto nella declinazione *formativa* (Andrade ed Heritage, 2018) è contrassegnato da un continuo rimando con le azioni della progettazione e dell'insegnamento vero e proprio, quasi come in una sovrapposizione armonica e organica;

- la *natura* del dato che riflette i processi di valutazione. Nel caso della valutazione di sistema, il dato è uniforme nelle indagini su larga scala, mentre nella valutazione realizzata in classe è dinamico e, poiché ricavato in momenti continui e contigui, può subire modifiche, alterazioni, integrazioni da parte dell'insegnante al fine di consentire, quanto più possibile, una presa di decisioni basata su informazioni solide e robuste, non ambigue e incerte;
- la *performance*. Nel caso delle indagini su larga scala la performance dello studente è considerata a livello individuale; in classe, invece, può trattarsi anche di una performance assistita e supportata dall'insegnante;
- il *feedback*, l'elemento principe della valutazione (Hattie e Timperley, 2007). Per le indagini su larga scala il feedback è restituito con tempi lunghi e con modalità che spesso non prevedono la diretta partecipazione degli studenti che pur sono parte della rilevazione stessa. Questo feedback non è inoltre informativo in termini dettagliati e descrittivi rispetto all'apprendimento (e al processo di apprendimento) degli studenti. Nella valutazione in classe declinata in termini *formative*, invece, il feedback è immediato, tempestivo e consente di avere riscontri rispetto non solo al prodotto/esito di apprendimento, ma, aspetto molto importante se si vuole agire sul miglioramento, sul processo messo in atto dagli studenti e sulle strategie utilizzate per affrontare il compito o la situazione valutativa predisposta dall'insegnante.

3. Il metodo

3.1. Il campione

La popolazione oggetto di studio è composta dagli insegnanti di Italiano e di Matematica delle classi quinte di scuola primaria (grado 5), delle classi terze di scuola secondaria di I grado (grado 8) e delle classi seconde di scuola secondaria di II grado (grado 10).

L'analisi dei dati è stata condotta sui docenti di Italiano e di Matematica delle classi campionate nelle ultime tre edizioni delle Rilevazioni nazionali INVALSI (aa.ss. 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016), che hanno risposto al Questionario Insegnante proposto dall'INVALSI in concomitanza della somministrazione agli studenti delle prove cognitive. In tutto si tratta di $N = 24.101$ insegnanti rispondenti, dei quali il 62% del I ciclo (quinte classe di scuola primaria e terze classi di scuola secondaria di I grado) e il restante 38% del II ciclo (seconde classi di licei, istituti tecnici e istituti professionali).

Nelle Rilevazioni nazionali INVALSI, il campione degli studenti, estratto secondo una procedura di campionamento stratificato per scuole e per classi

(e per la secondaria di II grado, anche per tipo di scuola – licei, istituti tecnici e istituti professionali), è rappresentativo della popolazione nazionale. I docenti, invece, non costituiscono uno strato nella procedura di campionamento, ovvero non sono selezionati dall'insieme di tutti i docenti di Italiano e di Matematica (o dall'insieme di tutti i docenti) presenti nelle scuole del primo strato, ma sono direttamente individuati, in qualità di docenti delle classi campionate. Considerando che, per ogni livello scolastico interessato dalle prove INVALSI, l'estrazione casuale delle classi avviene sulla totalità delle classi ivi presente, e che a ognuna di esse corrisponde un docente di Italiano e un docente di Matematica, è come se questi venissero estratti casualmente dall'insieme dei docenti di Italiano e di Matematica di quei gradi scolastici.

La tab. 1 mostra il numero di insegnanti rispondenti per grado scolastico e per disciplina per ognuno dei tre anni di indagine, mentre la tab. 2 riporta la percentuale di copertura rispetto all'insieme dei docenti delle classi campionate, evidenziando il progressivo aumento dei rispondenti nel susseguirsi delle edizioni.

Tab. 1 – Insegnanti di Italiano e di Matematica delle classi campionate nelle Rilevazioni nazionali INVALSI per gli anni scolastici 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016 che hanno risposto al Questionario Insegnante (valori assoluti)

<i>Tipo di scuola</i>	<i>Materia</i>	<i>A.s. 2013/2014</i>	<i>A.s. 2014/2015</i>	<i>A.s. 2015/2016</i>	<i>Totale</i>
Insegnanti delle classi V scuola primaria	Italiano	1.183	1.058	1.285	3.526
	Matematica	1.163	1.084	1.281	3.528
Insegnanti delle classi III scuola secondaria di I grado	Italiano	1.285	1.326	1.323	3.934
	Matematica	1.293	1.330	1.337	3.960
Insegnanti delle classi II licei	Italiano	631	546	668	1.845
	Matematica	627	578	677	1.882
Insegnanti delle classi II istituti tecnici	Italiano	494	431	575	1.500
	Matematica	508	443	593	1.544
Insegnanti delle classi II istituti professionali	Italiano	417	321	441	1.179
	Matematica	401	344	458	1.203
Totale insegnanti		8.002	7.461	8.638	24.101

Fonte: elaborazione su dati INVALSI – Servizio statistico.

Tab. 2 – Percentuale di copertura dei rispondenti rispetto al numero delle classi campionate nelle Rilevazioni nazionali INVALSI, anni scolastici 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016

		A.s. 2013/2014	A.s. 2014/2015	A.s. 2015/2016	Totale
		% copertura	% copertura	% copertura	% copertura
Classi V di scuola primaria	Italiano	80,0	83,4	91,3	84,9
	Matematica	79,7	82,9	90,7	84,4
Classi III di scuola secondaria di I grado	Italiano	88,0	91,3	94,6	91,2
	Matematica	88,9	91,9	95,5	92,1
Licei	Italiano	76,1	83,5	86,2	81,7
	Matematica	75,7	88,5	87,7	83,5
Istituti tecnici	Italiano	69,7	82,9	85,9	79,0
	Matematica	71,2	85,2	88,4	81,1
Istituti professionali	Italiano	69,0	81,1	83,2	77,1
	Matematica	73,4	87,5	86,9	82,1
Totale		79,4	86,6	90,3	85,3

Fonte: elaborazione su dati INVALSI – Servizio statistico.

Tab. 3 – Insegnanti di Italiano e di Matematica delle classi campionate nelle Rilevazioni nazionali INVALSI degli anni scolastici 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016 che hanno risposto al Questionario Insegnante (valori assoluti e valori percentuali)

		I ciclo		II ciclo	
		N	%	N	%
Materia	Italiano	7.460	49,9	4.524	49,4
	Matematica	7.488	50,1	4.629	50,6
Genere	Uomini	1.335	8,9	2.196	24,0
	Donne	12.940	86,6	6.814	74,4
	Dato mancante	673	4,5	143	1,6
Fasce d'età	Meno di 35 anni	438	2,9	378	4,1
	35-49 anni	5.307	35,5	3.349	36,6
	50 anni e oltre	8.530	57,1	5.283	57,7
	Dato mancante	673	4,5	143	1,6
Basi		14.948	100,0	9.153	100,0

Fonte: elaborazione su dati INVALSI – Servizio statistico.

La tab. 3, infine, mostra la distribuzione degli insegnanti rispondenti articolati per I ciclo (classi V di scuola primaria e classi III di scuola secondaria di I grado) e II ciclo (scuola secondaria di II grado), materia di insegnamento, genere e fasce d'età, evidenziando una distribuzione equilibrata tra insegnanti di Italiano e di Matematica; una prevalenza delle donne tra i docenti sia del I che del II ciclo (rispettivamente 86,6% e 74,4%) e un'incidenza di docenti con cinquant'anni o più (il 57,1% al I ciclo e il 57,7% al II ciclo).

3.2. Il Questionario Insegnante

Il Questionario Insegnante è uno strumento predisposto dall'INVALSI e inserito accanto alle prove cognitive, rivolto ai docenti con la finalità di conoscere il loro atteggiamento nei confronti delle Rilevazioni nazionali INVALSI e sulla valutazione sugli apprendimenti in generale (livello individuale); qual è l'uso che fanno dei risultati della valutazione sugli apprendimenti (livello scuola) e quali sono le pratiche didattiche e valutative utilizzate nelle classi campionate (livello classe) (INVALSI, 2014)². Il Questionario Insegnante prevede una parte generale, composta da 17 quesiti uguali per gli insegnanti di entrambe le discipline e di ogni ordine e grado, e una parte specifica, composta da 14 quesiti per gli insegnanti di Italiano e da 10 quesiti per gli insegnanti di Matematica. Il questionario viene proposto ai docenti in modalità online, nel periodo concomitante con lo svolgimento delle Rilevazioni nazionali INVALSI.

Sono stati elaborati e analizzati in modo aggregato i dati presenti nelle matrici dei dati relative al Questionario Insegnante somministrato negli aa.ss. 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016 agli insegnanti di Italiano e di Matematica delle classi campionate nelle Rilevazioni nazionali INVALSI³.

² Per ulteriori approfondimenti, cfr. la Nota metodologica sul Questionario Insegnante (INVALSI, 2014).

³ È possibile scaricare i Questionari Insegnante e le matrici dei dati accedendo al sito <https://INVALSI-serviziostatistico.cineca.it/index.php> previa registrazione al sito del Servizio statistico dell'INVALSI.

3.3. Le variabili

3.3.1. Uso dei risultati delle prove INVALSI nelle istituzioni scolastiche

Per approfondire l'uso dei risultati delle prove INVALSI nelle scuole sono stati considerati cinque dei sei item della domanda G9 del Questionario Insegnante: “Le chiediamo ora informazioni sull’uso che ha fatto la Sua scuola dei risultati delle Rilevazioni INVALSI (dell’anno precedente) nell’anno scolastico in corso. I risultati sono stati:

- a) discussi dal dirigente scolastico con i singoli insegnanti;
- b) comunicati nel Collegio dei docenti;
- c) commentati in una commissione apposita;
- d) discussi fra colleghi della stessa disciplina;
- e) presentati ai genitori durante le assemblee di classe”⁴.

3.3.2. Formazione dei docenti in materia di valutazione

Per la formazione dei docenti in materia di valutazione, sono state prese in considerazione le informazioni provenienti dalle domande G4: “Quali tra le attività di aggiornamento ha svolto negli ultimi due anni scolastici?”⁵ e G5: “Indichi di seguito se negli ultimi due anni scolastici ha fatto qualcuna delle seguenti esperienze:

- a) osservatore esterno per le Rilevazioni INVALSI;
- b) osservatore esterno per le indagini internazionali organizzate dall’INVALSI (PISA; TIMSS ecc.);
- c) partecipazione a seminari di formazione organizzati dall’INVALSI;
- d) partecipazione ad altri progetti promossi dall’INVALSI;
- e) nessuna di queste esperienze”.

Della domanda G4 è stato utilizzato l’item “d”, “Metodi e tecniche di valutazione”, mentre della domanda G5 è stato ricodificato l’item “e” in “Almeno un’esperienza proposta da INVALSI”.

⁴ La domanda prevede come modalità di risposta “Sì”, “No” e l’opzione “Non so/non saprei”. L’item “f” non è stato preso in considerazione in quanto è cambiata l’etichetta nell’a.s. 2014/2015 da “presentati ad altri soggetti esterni alla scuola” a “pubblicati sul web”.

⁵ Nella domanda G4, composta da un insieme di item relativi a tematiche formative, il rispondente può spuntare tutte le esperienze di formazione che ha svolto negli ultimi due anni tra quelle proposte (risposta multipla).

L'aggregazione di queste due variabili ha permesso di creare un'unica variabile sulle esperienze formative dei docenti sulla valutazione, di seguito definita "Esperienza o formazione sulla valutazione".

3.3.3. *Utilità percepita verso l'uso dei risultati delle prove INVALSI*

Per conoscere l'utilità percepita verso l'uso dei risultati delle prove INVALSI sono stati considerati gli item della domanda G8⁶: "Dica ora quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni: i risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere...:

- a) usati dagli insegnanti per valutare i singoli studenti nel corso dell'anno, contribuendo a definire il loro voto finale;
- b) utilizzati per confrontare i livelli di apprendimento nelle diverse classi all'interno di una scuola;
- c) discussi tra dirigente scolastico e docenti;
- d) utilizzati dalle singole scuole per l'autovalutazione di istituto;
- e) resi pubblici e utilizzati per confrontare i livelli di apprendimento tra scuole diverse"⁷.

È stato costruito un indice sull'atteggiamento nei confronti dell'uso dei risultati delle Rilevazioni nazionali INVALSI, utilizzando i quattro item – a), b), d), e) – che sono rimasti invariati nelle diverse indagini, sommando le modalità di risposta e ottenendo una scala da un valore minimo di 4 a un valore massimo di 20, con moda 4 e media e mediana uguale a 10⁸.

Per studiare se, all'aumentare delle esperienze formative o della partecipazione ad attività svolte in ambito valutativo con INVALSI, aumenta anche una sensibilità positiva dell'utilità dei risultati delle prove INVALSI, è stata condotta un'analisi di regressione che considera come variabile dipendente l'indice di utilità percepita delle Rilevazioni nazionali INVALSI e come indipendente le esperienze formative dei docenti sulla valutazione, e

⁶ La domanda G8 prevede come modalità di risposta una scala Likert a 4 passi ("Per niente"; "Poco"; "Abbastanza"; "Molto") più l'opzione "Non so/non saprei".

⁷ Questo quesito è stato introdotto dal Questionario a.s. 2014/2015 in poi, pertanto per l'edizione 2013-14 non vi sono dati relativi.

⁸ È stata condotta un'analisi fattoriale di tipo *promax* che ha individuato un unico fattore che spiega buona parte della variabilità e la cui unidimensionalità è stata confermata dall'analisi di affidabilità. Le analisi hanno evidenziato la presenza di valori di asimmetria e curtosi per gli item considerati all'interno del range proposto da Curran, West e Finch (1996; valori di asimmetria inferiori a |2| e di curtosi inferiori a |7|). La saturazione di ogni item sul fattore è superiore a 0,72; la varianza spiegata è pari a 64%; l'analisi di affidabilità, condotta con l'Alfa di Cronbach (valore soglia 0,75), mostra un valore pari a 0,82.

controlla per variabili legate alle caratteristiche individuali, come il genere, l'età e la materia insegnata.

3.3.4. Utilizzo delle prove INVALSI nella pratica didattica

Per studiare l'uso delle prove INVALSI nella pratica didattica è stata utilizzata la domanda n. 4 del Questionario Insegnante dedicata agli aspetti specifici delle pratiche didattiche impiegate in classe durante le ore disciplinari.

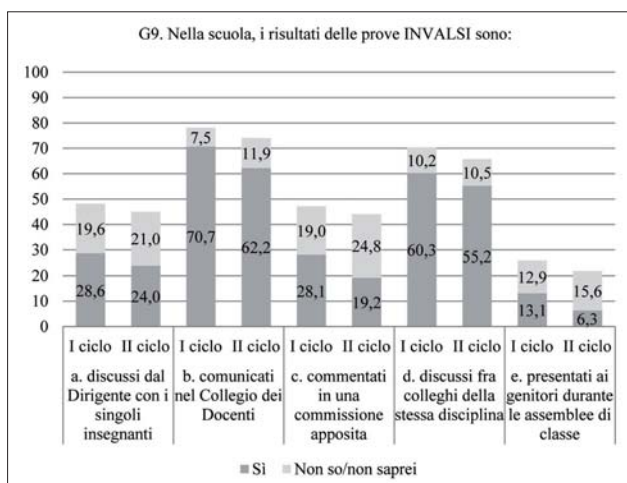
4. Risultati

4.1. Risultati della valutazione per la rendicontazione e l'apprendimento delle istituzioni scolastiche

Con l'avvio del Sistema nazionale di valutazione, l'attenzione da parte della scuola nei confronti della valutazione e dei suoi risultati è aumentata, nell'ottica sia di *accountability* verticale/orizzontale e interna/esterna dei risultati raggiunti, sia di *learning organization* (Freddano e Pastore, 2018; Muzzioli *et al.*, 2016; Landri e Maccarini, 2016; Barone e Serpieri, 2016; Poliandri, Quadrelli e Romiti, 2015; Faggioli, 2014; Palumbo, 2014).

La fig. 1 mostra le differenze tra docenti delle scuole del I e del II ciclo rispetto all'uso dei risultati delle prove INVALSI nella loro scuola di riferimento. L'attività più diffusa sull'uso dei risultati INVALSI e sulla quale gli insegnanti sembrano avere più il polso della situazione (la selezione della modalità di risposta "non so" è contenuta) è quella di comunicare i risultati delle prove INVALSI nel Collegio dei docenti (il 70,7% dei docenti del I ciclo e il 62,2% del II ciclo), seguita dalla discussione dei risultati fra colleghi della stessa disciplina (il 60,3% dei docenti del I ciclo e 55,2% del II ciclo). Meno frequente la discussione tra dirigente scolastico e singoli insegnanti (il 28,6% di docenti del I ciclo e il 24,0% del II ciclo) o in una commissione apposita (il 28,1% di docenti del I ciclo e il 19,2% del II ciclo). Di contro è davvero poco diffusa la pratica di presentare ai genitori i risultati delle prove INVALSI durante le assemblee di classe (soltanto il 13,1% di docenti del I ciclo e il 6,3% del II ciclo affermano di svolgere quest'attività).

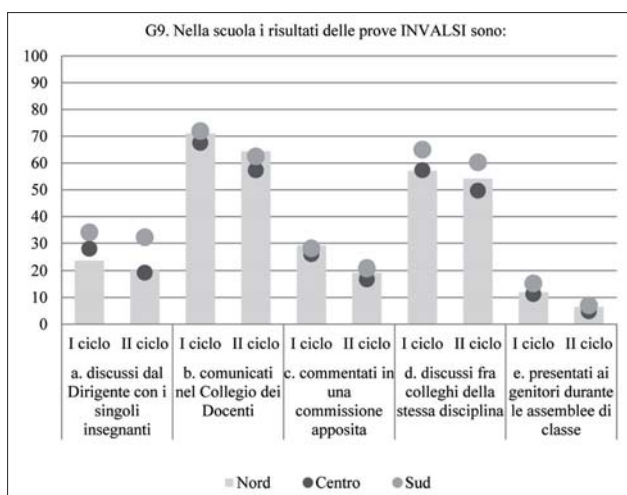
La fig. 2 mostra invece le differenze per macro-area, Nord, Centro e Sud, evidenziando un maggior utilizzo dei risultati delle prove INVALSI al Sud rispetto alle altre macro-aree geografiche nella maggior parte delle opzioni.



Basi minime: 14.948 insegnanti del I ciclo, di cui 673 mancanti di sistema; 9.153 insegnanti del II ciclo, di cui 143 mancanti di sistema.

Fig. 1 – Utilizzo dei risultati delle prove INVALSI a scuola per ordine di scuola (valori percentuali relativi alle modalità “Sì” e “Non so”)

Fonte: elaborazione su dati INVALSI – Servizio statistico.



Basi minime: 14.948 insegnanti del I ciclo, di cui 673 mancanti di sistema; 9.153 insegnanti del II ciclo, di cui 143 mancanti di sistema.

Fig. 2 – Utilizzo dei risultati delle prove INVALSI a scuola per ordine di scuola e per macro-area (valori percentuali relativi alla modalità “Sì”)

Fonte: elaborazione su dati INVALSI – Servizio statistico.

4.2. L'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'uso dei risultati delle Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti

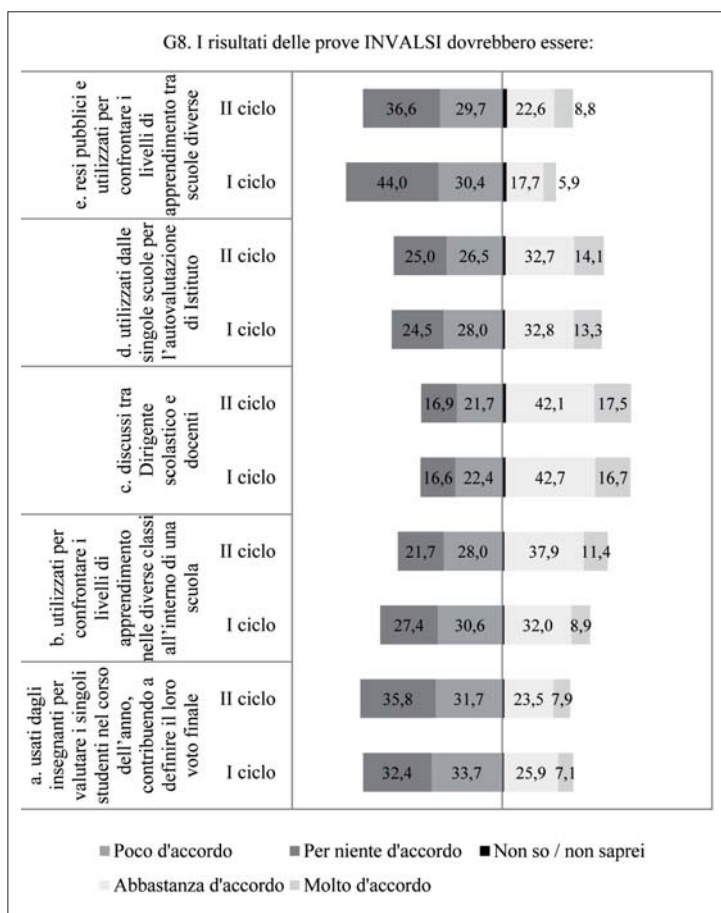
La fig. 3 mostra l'utilità percepita dagli insegnanti nei confronti dell'uso dei risultati delle prove INVALSI. La maggior parte degli insegnanti concorda sul fatto che i risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere discussi tra dirigente scolastico e docenti; segue l'uso da parte delle singole scuole per l'autovalutazione di istituto e per il confronto dei livelli di apprendimento nelle diverse classi all'interno di una stessa scuola.

Meno condivisa l'attitudine dell'uso dei risultati delle prove INVALSI per la valutazione dei singoli studenti nel corso dell'anno, contribuendo a definire il loro voto finale, e ancor meno l'idea che i risultati siano resi pubblici e utilizzati per confrontare i livelli di apprendimento tra scuole diverse.

Non emergono differenze rispetto al grado scolastico nella maggior parte degli ambiti, eccetto una maggiore propensione da parte dei docenti delle scuole del II ciclo a utilizzare i risultati delle prove INVALSI per confrontare i livelli di apprendimento tra le diverse classi di una stessa scuola e a rendere pubblici i risultati per confrontarli tra scuole diverse.

Il primo aspetto è di particolare importanza se si considerano le attività di valutazione che il docente conduce sugli studenti della propria classe, perché l'uso dei risultati provenienti da prove strutturate proposte su larga scala va nella direzione della maggiore oggettività e di una minore autoreferenzialità della valutazione. Diversi studi (Argentin e Triventi, 2015; Gay e Triventi, 2011) mostrano infatti che ci sono differenze tra i punteggi ottenuti dagli studenti nelle prove oggettive e i voti che “soffrono del fatto di essere attribuiti dagli insegnanti in modo non uniforme tra classi e scuole” (Argentin *et al.*, 2017, p. 12); da qui l'importanza di confrontare i giudizi espressi dai docenti con quelli emersi dalle indagini su larga scala.

Con riferimento all'utilità di pubblicare i risultati per confrontare le scuole tra loro, nel tempo si è assistito alla realizzazione di dispositivi digitali in grado di restituire le performance delle scuole, in un'ottica comparativa. Per esempio, a livello istituzionale, la scuola oltre al sito della scuola, può rendere pubblici gli esiti di apprendimento, tra cui i risultati delle prove INVALSI, attraverso il Rapporto di autovalutazione (RAV). Tale documento, insieme al Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) e alla rendicontazione sociale, è reso pubblico su Scuola in Chiaro, la piattaforma web ministeriale istituita con la finalità principale di rendere accessibili le informazioni sulle scuole agli utenti e ai portatori di interesse.



Basi minime: 14.948 insegnanti del I ciclo, di cui mancanti di sistema 673 (5.360 per l'item "c"); 9.153 insegnanti del II ciclo, di cui mancanti di sistema 143 (3.078 per l'item "c").

Fig. 3 – Utilità percepita dell'uso dei risultati delle prove INVALSI per ordine di scuola (valori percentuali)

Fonte: elaborazione su dati INVALSI – Servizio statistico.

Queste innovazioni rendono possibile da parte degli utenti (in primo luogo di studenti e genitori) una scelta della scuola più consapevole, perché guidata dalle informazioni, richiamando il modello della *school choice*. Tuttavia tale modello se da una parte può essere utile perché in grado di stimolare una "sana" competizione tra le scuole, dall'altra parte rischia di favorire processi di segregazione, accentuando le disuguaglianze tra le diverse realtà scolastiche sia in termini di condizioni socio-economico e culturali, sia di successo scolastico.

4.3. La formazione degli insegnanti e l'atteggiamento nei confronti dei risultati delle prove INVALSI

Da diverso tempo, intorno alle indagini sugli apprendimenti su larga scala si sono sviluppate diverse attività di formazione e di ricerca che mirano a valorizzare l'utilizzo delle prove INVALSI sia per l'attività didattica, sia per l'organizzazione della scuola. L'analisi dei dati mostra che circa un docente ogni quattro ha partecipato ad attività di aggiornamento relative a metodi e tecniche di valutazione oppure ha svolto attività con l'INVALSI come osservatore esterno per le Rilevazioni nazionali INVALSI o per le Indagini internazionali (PISA, TIMSS ecc.), oppure ha preso parte a seminari di formazione organizzati dall'INVALSI.

Dei 5.542 docenti (ovvero il 24% del totale) che affermano di aver svolto almeno una tra le esperienze proposte:

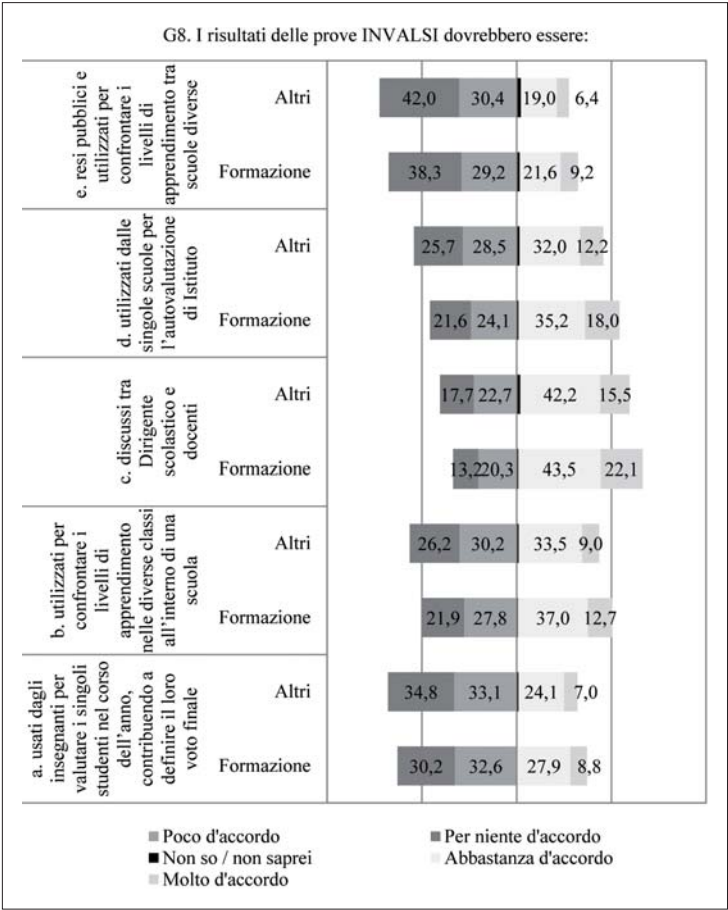
- il 66,5% è del I ciclo, e il restante 33,5% è del II ciclo;
- più nello specifico, circa un terzo è distribuito per ordine di scuola: il 30,2% nelle classi quinte di scuola primaria; il 36,3% nelle classi terze di scuola secondaria di I grado; il 33,5% nelle classi seconde del II ciclo (13,4% dei licei; 11% degli istituti tecnici e 9,1% degli istituti professionali);
- non vi sono differenze anche rispetto alla disciplina: il 50% insegna Italiano e il 50% insegna Matematica;
- c'è una forte presenza delle donne pari all'86,2%;
- il 3% ha un'età inferiore ai 35 anni, il 35,9% dai 35 ai 49 anni; il 39,8% dai 50 ai 59 anni e il 21,3% 60 anni o più.

La fig. 4 mette in evidenza l'atteggiamento nei confronti delle prove INVALSI e dell'uso dei suoi risultati rispetto all'aver svolto o meno almeno un'esperienza di formazione, di aggiornamento o di attività con l'INVALSI, mostrando una sensibile migliore predisposizione per l'utilizzo dei risultati delle prove INVALSI da parte di coloro che hanno vissuto almeno un'esperienza di formazione nell'ambito della valutazione, in tutte le situazioni esaminate.

A partire da questi risultati ci si è chiesti se c'è una relazione tra l'aver vissuto una situazione di ricerca o l'aver partecipato a percorsi formativi sul tema della valutazione e l'atteggiamento nei confronti dell'utilità e dell'uso dei risultati delle prove INVALSI.

La tab. 4 mostra le differenze in termini di atteggiamento nei confronti della percezione di utilità delle Rilevazioni nazionali INVALSI tra chi ha vissuto o meno un'esperienza formativa nell'ambito della valutazione o ha preso parte ad almeno un'iniziativa proposta dall'INVALSI (osservatore esterno nelle prove sugli apprendimenti o partecipante a seminari o

progetti). Si riportano i risultati del modello nullo, ove l’atteggiamento nei confronti dell’utilità percepita dell’uso dei risultati delle prove INVALSI è la variabile dipendente e l’aver svolto esperienze in tema di valutazione quella indipendente.



Basi minime: 24.101, di cui dati mancanti 816.

Fig. 4 – Utilità percepita dell’uso dei risultati delle prove INVALSI per formazione (valori percentuali)

Fonte: elaborazione su dati INVALSI – Servizio statistico.

Tab. 4 – Analisi di regressione: modello nullo per il totale degli insegnanti e per ciclo

Modello		Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati		t	Sig.
		B	Deviazione standard errore	Beta			
Tutti gli insegnanti	Utilità dei risultati delle prove INVALSI percepita (costante)	9,980	,033			299,673	0,000
	Esperienza o formazione sulla valutazione	0,831	,068	0,080		12,177	0,000
Insegnanti delle scuole del I ciclo	Utilità dei risultati delle prove INVALSI percepita (costante)	9,786	,043			229,777	0,000
	Esperienza o formazione sulla valutazione	0,805	,084	0,080		9,596	0,000
Insegnanti delle scuole del II ciclo	Utilità dei risultati delle prove INVALSI percepita (costante)	10,268	,053			192,928	0,000
	Esperienza o formazione sulla valutazione	0,982	,117	0,088		8,377	0,000

Basi minime: per il totale degli insegnanti, 24.101, di cui dati mancanti 816; per gli insegnanti del I ciclo 14.948, di cui 673 mancanti di sistema; per gli insegnanti del II ciclo, 9.153, di cui 143 mancanti di sistema.

Fonte: elaborazione su dati INVALSI – Servizio statistico.

Tab. 5 – Analisi di regressione: modello 1, 2, 3 per il totale degli insegnanti e per ciclo

	<i>Coefficienti B – Modello 1</i>	<i>Coefficienti B – Modello 2</i>	<i>Coefficienti B – Modello 3</i>
Tutti gli insegnanti	Utilità dei risultati delle prove INVALSI percepita (costante)	9,671	9,877
	Esperienza o formazione sulla valutazione	0,853	0,852
	Genere maschile (rispetto all'essere donna)	0,744	0,815
	Meno di 35 anni (rispetto ad averne 50-59)	0,955	0,914
	Età compresa tra i 35 e i 49 anni (rispetto ad averne 50-59)	0,253	0,219
	Età superiore ai 60 anni (rispetto ad averne 50-59)	0,309	0,298
	Matematica (rispetto a essere insegnante di Italiano)		-0,400
	Centro (rispetto al Nord)		-0,333
	Sud (rispetto al Nord)		-0,313
Insegnanti del I ciclo	Utilità dei risultati delle prove INVALSI percepita (costante)	9,494	9,594
	Esperienza o formazione sulla valutazione	0,809	0,807
	Genere maschile (rispetto all'essere donna)	1,081	1,113
	Meno di 35 anni (rispetto ad averne 50-59)	0,944	0,936
	Età compresa tra i 35 e i 49 anni (rispetto ad averne 50-59)	0,155	0,145
	Età superiore ai 60 anni (rispetto ad averne 50-59)	0,461	0,464
	Matematica (rispetto a essere insegnante di Italiano)		-0,199
	Centro (rispetto al Nord)		-0,353
	Sud (rispetto al Nord)		-0,286
Insegnanti del II ciclo	Utilità dei risultati delle prove INVALSI percepita (costante)	9,982	10,354
	Esperienza o formazione sulla valutazione	0,998	1,010
	Genere maschile (rispetto all'essere donna)	0,311	0,453
	Meno di 35 anni (rispetto ad averne 50-59)	0,917	0,789
	Età compresa tra i 35 e i 49 anni (rispetto ad averne 50-59)	0,404	0,311
	Età superiore ai 60 anni (rispetto ad averne 50-59)	0,099	0,029
	Matematica (rispetto a essere insegnante di Italiano)		-0,706
	Centro (rispetto al Nord)		-0,291
	Sud (rispetto al Nord)		-0,304

Note: i valori statisticamente significativi (p-value < 0,001) sono riportati in grassetto.

Fonte: elaborazione su dati INVALSI – Servizio statistico.

Diversi studi ed esperienze di ricerca-azione condotte con i docenti mostrano come la formazione sia un buon veicolo di sensibilizzazione positiva nei confronti della valutazione di sistema e delle scuole (Castoldi, 2013 e 2015; Freddano e Mori, 2017; Alemanno e Freddano, 2015; Freddano e Siri, 2012).

In particolare, l'atteggiamento nei confronti dell'uso dei risultati delle prove INVALSI da parte degli insegnanti che hanno svolto attività formative in ambito valutativo o esperienze di valutazione con l'INVALSI, è significativamente più positivo senza differenze rispetto all'ordine di scuola.

A questo modello sono state aggiunte come variabili di controllo il genere, l'età e la materia di insegnamento; è stato preso in considerazione come modello di partenza l'essere docente di Italiano, donna e di età compresa tra i 50 e i 59 anni.

Come mostra l'analisi dei dati presentati in tab. 5, sia che si controlli per le caratteristiche come il genere e l'età, sia che si controlli per il tipo di insegnamento, l'aver svolto attività formative inerenti la valutazione e i metodi valutativi o aver vissuto esperienze come osservatore delle prove ha sempre un effetto positivo sugli atteggiamenti nei confronti dell'uso dei risultati delle prove INVALSI, soprattutto per i docenti del II ciclo.

4.4. L'uso delle prove INVALSI per la didattica

In questo paragrafo ci concentreremo sull'uso specifico delle prove INVALSI come strumento per la didattica e per l'esercitazione in classe o a casa, aspetto che richiama in larga parte il fenomeno dell'insegnamento/addestramento allo svolgimento dei test di apprendimento (*teaching to the test*).

Quali sono le differenze rispetto al ciclo di scuola, la materia di insegnamento, il genere e l'età?

Nell'attività didattica oltre il 50% degli insegnanti fa esercitare i propri studenti allo svolgimento di test di comprensione della Lettura e di Matematica utilizzando le prove INVALSI, rese disponibili sul sito dell'INVALSI.

Riguardo al ciclo emergono notevoli differenze per quanto riguarda l'uso di testi appositi, prevalente tra gli insegnanti del I ciclo piuttosto che del II ciclo e la presenza del 15% di insegnanti al II ciclo che afferma di non aver svolto alcuna di quelle attività.

Il *teaching to the test* è utile quando i docenti preparano gli studenti, insegnando loro a essere abili nello svolgere e superare il test; di contro, è controproducente quando l'insegnamento dei docenti è basato su un addestramento ripetitivo e meccanico che trascura o addirittura elimina importanti contenuti curricolari perché gli stessi non rientrano nel test (Pozio, 2014; Freddano,

2016). L'esercizio su testi appositi contenenti prove simili a quelle INVALSI è proprio dei docenti delle scuole del primo ciclo.

L'analisi dei dati per ordine di scuola mostra pratiche didattiche diversificate nell'uso delle prove INVALSI rispetto all'ordine di scuola con una propensione maggiore al *teaching to the test* da parte dei docenti della scuola del primo ciclo, in parte prevedibile perché contenente gli insegnanti delle classi terze di scuola secondaria di I grado.

Infatti fino all'a.s. 2016/2017 la prova INVALSI di terza media è stata una prova ritenuta fortemente *high stake* perché parte integrante dell'esame di stato finale; dall'a.s. 2017/2018, la normativa⁹ prevede l'aver partecipato alle prove INVALSI come indispensabile per accedere all'esame di stato, ma il punteggio ivi conseguito non inciderà più nella votazione finale.

Gli insegnanti di Italiano prediligono lo svolgimento e la correzione in classe di prove elaborate da loro simili a quelle INVALSI oppure l'esercitazione su testi appositamente acquistati per prepararsi alle prove INVALSI; mentre sono più gli insegnanti di Matematica a invitare gli studenti a esercitarsi a casa o in classe sulle prove INVALSI o simili oppure che non svolgono alcuna di queste attività, specialmente nei tecnici e nei professionali (cfr. tab. 6).

Tab. 6 – Uso delle prove INVALSI per attività didattica (valori percentuali relativi alla modalità “Sì”) per grado di scuola e materia

	Ciclo scolastico		Materia	
	I ciclo	II ciclo	Italiano	Matematica
D4a. Nell'a.s. ho fatto svolgere e corretto in classe prove da me elaborate simili a quelle INVALSI	46,9	36,1	46,5	39,1
D4b. Nell'a.s. ho invitato gli studenti a esercitarsi a casa su prove simili a quelle INVALSI	29,8	29,1	26,3	32,8
D4c. Nell'a.s. ho fatto esercitare gli studenti sulle prove proposte dall'INVALSI negli anni precedenti	66,7	52,4	58,4	64,1
D4d. Nell'a.s. ho fatto esercitare gli studenti su un testo apposito, acquistato per prepararsi alle prove INVALSI	48,3	18,3	40,4	33,5
D4e. Nell'a.s. non ho svolto nessuna di queste attività	1,4	14,9	5,4	7,7

Basi minime: 24.101.

Fonte: elaborazione su dati INVALSI – Servizio statistico.

⁹ Per ulteriori approfondimenti sulle modifiche normative si rimanda al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, testo disponibile al sito https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/normativa/Decreto_legislativo_62_2017.pdf, data di consultazione 20/03/2020.

La tab. 7 mostra l'analisi per genere e per fasce di età degli insegnanti.

Anche l'analisi per genere evidenzia delle differenze sull'uso delle prove INVALSI nell'attività didattica: vi è una prevalenza di insegnanti di genere maschile che non svolgono alcuna attività. Mentre sono più le donne che promuovono attività che potremmo definire di *teaching to the test*, dal far esercitare gli studenti su un testo apposito acquistato per prepararsi alle prove INVALSI, in tutti gli ordini di scuola esaminati, allo svolgere e correggere in classe prove simili a quelle INVALSI e al far esercitare gli studenti sulle prove INVALSI degli anni precedenti. Con riguardo, invece, alle fasce di età se non per quanto riguarda l'esercizio su testi appositi, acquistati per prepararsi alle prove INVALSI, prevalente per i docenti con età pari o superiore a 35 anni, con un'incidenza per chi ha oltre i 60 anni; mentre tra i più giovani vi è la tendenza a far lavorare di più gli studenti attraverso l'esercizio a casa su prove simili a quelle proposte dall'INVALSI.

In particolare sono le insegnanti a mostrare una propensione a svolgere azioni che richiamano il *teaching to the test* rispetto ai loro colleghi maschi, come l'acquisto di libri di testo specifici propedeutici alle prove INVALSI.

Tab. 7 – Uso delle prove INVALSI per attività didattica (valori percentuali relativi alla modalità "Sì") per genere e fasce di età

	Genere		Meno di 35 anni	Età		
	Uomini	Donne		35-49 anni	50-59 anni	60 anni e oltre
D4a. Nell'a.s. ho fatto svolgere e corretto in classe prove da me elaborate simili a quelle INVALSI	35,6	43,8	41,5	41,9	42,3	44,7
D4b. Nell'a.s. ho invitato gli studenti a esercitarsi a casa su prove simili a quelle INVALSI	30,9	29,8	34,1	30,5	29,0	29,9
D4c. Nell'a.s. ho fatto esercitare gli studenti sulle prove proposte dall'INVALSI negli anni precedenti	55,0	62,6	60,4	63,0	60,9	60,1
D4d. Nell'a.s. ho fatto esercitare gli studenti su un testo apposito, acquistato per prepararsi alle prove INVALSI	21,6	39,2	31,6	36,6	36,0	38,4
D4e. Nell'a.s. non ho svolto nessuna di queste attività	15,2	5,1	3,1	10,9	6,5	5,7

Basi minime: 24.101, di cui dati mancanti 816.

Fonte: elaborazione su dati INVALSI – Servizio statistico.

Tab. 8 – Uso delle prove INVALSI per attività didattica (valori percentuali relativi alla modalità “Sì”) per esperienza o formazione sulla valutazione

	<i>Insegnanti con esperienze formative</i>	<i>Insegnanti senza esperienze formative</i>
D4a. Nell’a.s. ho fatto svolgere e corretto in classe prove da me elaborate simili a quelle INVALSI	49,2	40,5
D4b. Nell’a.s. ho invitato gli studenti a esercitarsi a casa su prove simili a quelle INVALSI	32,0	29,3
D4c. Nell’a.s. ho fatto esercitare gli studenti sulle prove proposte dall’INVALSI negli anni precedenti	64,6	60,5
D4d. Nell’a.s. ho fatto esercitare gli studenti su un testo apposito, acquistato per prepararsi alle prove INVALSI	40,3	35,4
D4e. Nell’a.s. non ho svolto nessuna di queste attività	4,2	7,4

Basi minime: 24.101, di cui dati mancanti 816.

Fonte: elaborazione su dati INVALSI – Servizio statistico.

Infine, tra gli insegnanti che hanno svolto esperienze di formazione o di ricerca in ambito valutativo si nota un maggiore impiego delle prove INVALSI nell’attività didattica (cfr. tab. 8).

5. Conclusioni

Al di là dei limiti di desiderabilità sociale di questo studio e l’impossibilità di discriminare, tra i dati ricavati dall’analisi del Questionario Insegnante, tra le varie esperienze di formazione fruite dai docenti (aspetto che merita, indubbiamente, un ulteriore approfondimento futuro) è possibile ricavare anche considerazioni conclusive.

Le riforme più recenti nel contesto dell’istruzione hanno veicolato un rinnovato interesse verso la valutazione su vasta scala dell’apprendimento degli studenti (Hanushek e Woessmann, 2011; Baird, 2013). A dispetto però di tanta enfasi, come gli insegnanti usino questi dati nella pratica didattica rappresenta un campo di ricerca ancora poco definito e approfondito. Diversi studi (Mandinach, 2012; Mandinach e Gummer, 2012; Miller, Linn e Gronlund, 2009; Wayman, 2005) hanno già evidenziato come gli insegnanti non utilizzino i dati ricavati dalle indagini su larga scala per il processo decisionale in classe, e qui potremmo aggiungere di scuola.

La presa di consapevolezza negli insegnanti che le due forme di valutazione, benché finalizzate a “servire” diversamente l’apprendimento, siano ugualmente rilevanti, le fa convergere verso un obiettivo comune che è il miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento (Pastore e Freddano, 2017).

In tale prospettiva, i dati ci rispondono con l’atteggiamento positivo nei confronti dell’uso dei risultati delle prove sugli apprendimenti, anche se il loro utilizzo non è ancora molto diffuso nelle pratiche. Uno degli aspetti più interessanti emerso dall’analisi dei dati e che meriterebbe ulteriori approfondimenti, anche qualitativi, riguarda la relazione positiva individuata tra l’aver svolto esperienze o formazione in ambito valutativo e l’atteggiamento nei confronti dell’uso dei risultati delle Rilevazioni nazionali INVALSI, che ha sempre un effetto positivo, anche controllando per diverse variabili, come il genere, l’età, la materia insegnata e l’area di riferimento. Infine, l’approfondimento rispetto all’uso delle prove INVALSI per la didattica evidenzia delle differenze non soltanto rispetto all’ordine di scuola e alla materia di insegnamento ma anche rispetto al genere e all’età.

L’uso formativo dei dati della valutazione è inteso quindi in termini funzionali alla chiusura del gap tra gli obiettivi di apprendimento e la reale performance degli studenti (Good, 2011). Di contro, quando la concezione di *curriculum* trasmessa dai test delle valutazioni su vasta scala è in contrasto con gli obiettivi e i contenuti curriculari veicolati dagli insegnanti in classe cominciano a manifestarsi gli effetti negativi e le distorsioni sul processo di istruzione: emergono le difficoltà concrete da parte degli insegnanti a usare strategie in classe che siano di reale supporto alla comprensione, mentre, allo stesso tempo, deve lavorare per migliorare la performance (o livelli di performance) dello studente. Le cattive pratiche di valutazione, *in primis* proprio il *teaching to the test* e il *cheating*, hanno qui la loro origine.

Riferimenti bibliografici

- Alemanò I., Freddano M. (2015), “Autovalutazione e rendicontazione sociale per migliorare la scuola: un’esperienza di formazione e di empowerment”, *Rassegna Italiana di Valutazione*, XIX, 61, pp. 118-140.
- Andrade H., Heritage M. (2018), *Using Formative Assessment to Enhance Learning, Achievement, and Academic Self-Regulation*, New York, Routledge.
- Argentin G., Barbieri G., Falzetti P., Pavolini E., Ricci R. (2017), “I divari territoriali nelle competenze degli studenti italiani: tra fattori di contesto e ruolo delle istituzioni scolastiche”, *Politiche Sociali*, 1, pp. 7-28.

- Argentin G., Triventi M. (2015), "The North-South Divide in School Grading Standards: New Evidence from National Assessments of the Italian Student Population", *Italian Journal of Sociology of Education*, 7 (2), pp. 157-185.
- Baird J. (2013), "The currency of assessments", *Assessment in Education: Principles, policy and practice*, 20 (2), pp. 147-149.
- Barone C., Serpieri R. (a cura di) (2016), *Valutazione e miglioramento nei processi educativi*, special issue Scuola democratica. Learning for democracy, 2.
- Bottani N. (2002), *Insegnanti al timone. Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Bologna, il Mulino.
- Castoldi M. (2013), *Valutare a scuola*, Carocci, Roma.
- Castoldi M. (2015), "Dalla Valutazione al Miglioramento: uno snodo chiave per il Sistema nazionale di valutazione", *Rassegna Italiana di Valutazione*, 61, pp. 82-101.
- Cipollone P., Sestito P. (2010), *Il capitale umano*, Bologna, il Mulino.
- Curran P.J., West S.G., Finch J.F. (1996), "The robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis", *Psychological Methods*, 1, pp. 16-29.
- Faggioli M. (a cura di) (2014), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Bergamo, Junior-Spaggiari.
- Freddano M. (2016), "La valutazione di sistema sugli apprendimenti come misura del curriculum appreso", in P. Landri, A. Maccarini, *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita*, FrancoAngeli, Milano.
- Freddano M., Mori S. (2017), "Una ricerca-azione sui Piani di miglioramento", in P. Davoli, G. Desco (a cura di), *La dimensione territoriale del miglioramento*, Tecnodid, Napoli, pp. 20-60.
- Freddano M., Siri A. (2012), "Teacher Training For School Self-Evaluation", *Procedia - Social and Behavioral Sciences International Conference on Education and Educational Psychology*, 69, testo disponibile al sito: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055048>, data di consultazione 16/6/2020.
- Gay G., Triventi M. (2011), "Voti in Italiano e competenze in lettura: come variano gli standard valutativi in Italia?", in USR Lombardia (a cura di), *Le competenze degli studenti Lombardi. Il rapporto OCSE-PISA 2009 in Lombardia: risultati e approfondimenti tematici*, Vannini, Brescia.
- Good R. (2011), "Formative Use of Assessment Information: It's a Process, So Let's Say What We Mean", *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 16 (3), pp. 1-6.
- Guskey T.R., Roy P., Von Frank V. (eds.) (2014), *Reach the Highest Standard in Professional Learning: Data*, Corwin Press and Learning Forward, Thousand Oaks (CA).
- Hamilton L., Halverson R., Jackson S. S., Mandinach E., Supovitz J.A., Wayman J.C. (2009), *Using student achievement data to support instructional decision making*, NCEE 2009-4067: IES Practice Guide, testo disponibile al sito: https://ies.ed.gov/ncee/www/Docs/PracticeGuide/dddm_pg_092909.pdf, data di consultazione 16/6/2020.

- Hanushek E.A., Woessmann L. (2011), “How much do educational outcomes matter in OECD countries?”, *Economic Policy*, CEPR & CES & MSH, 26 (67), pp. 1-65.
- Hattie J., Timperley H. (2007), “The power of feedback”, *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-112.
- INVALSI (2014), *Nota metodologica. La validazione del Questionario Insegnante*, testo disponibile al sito: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/sis/Documenti/quest_insegnanti/12-13/Nota_metodologica_Q-Insegnante_2012-13.pdf, data di consultazione 16/6/2020.
- INVALSI (2017a), *Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione*, testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Mappa_degli_indicatori2017.pdf, data di consultazione 16/6/2020.
- INVALSI (2017b), *Rapporto di Autovalutazione. Guida all'autovalutazione*, testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Guida%20autovalutazione_2017.pdf, data di consultazione 16/6/2020.
- Landri P., Maccarini A. (a cura di) (2016), *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita*, FrancoAngeli, Milano.
- Mandinach E.B. (2012), “A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice”, *Educational Psychologist*, 47(2), pp. 71-85.
- Mandinach E.B., Gummer E.S. (2012), *Navigating the landscape of data literacy: It is complex*, WestEd/Education Northwest, Washington (DC)/Portland (OR).
- Miller M.D., Linn R.L., Gronlund N.E. (2009), *Measurement and assessment in teaching*, Pearson Education, Upper Saddle River (NJ), 10th ed.
- Muzzioli P., Perazzolo M., Poliandri D., Quadrelli I., (2016), *La qualità del percorso di autovalutazione*, special issue *Scuola Democratica*, 2-3, pp. 421-438.
- Palumbo M. (2014), “Come utilizzare i dati della valutazione esterna e dell'autovalutazione per compiere scelte di miglioramento”, in M. Faggioli (a cura di), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Spaggiari, Parma, pp. 173-191.
- Pastore S., Freddano M. (a cura di) (2018), *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Pastore S., Freddano M. (2017), “‘Questione di feedback’: dati INVALSI e pratiche di valutazione in classe”, in P. Falzetti (a cura di), *I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca*, FrancoAngeli, Milano, pp. 89-100.
- Poliandri D., Quadrelli I., Romiti S. (2015), “Il percorso VALES: quali indicazioni per le scuole?”, *La ricerca*, 3 (8), pp. 18-22.
- Wayman J. C. (2005), “Involving teachers in data-driven decision-making: Using computer data systems to support teacher inquiry and reflection”, *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 10 (3), pp. 295-308.

Nei giorni 17 e 18 novembre 2017, si è tenuta a Firenze la seconda edizione del Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca". L'evento è stato un'occasione di incontro e scambio fra ricercatori, docenti, dirigenti scolastici e, più in generale, tutti coloro che hanno interesse nella valutazione del sistema di istruzione e formazione italiano e sui possibili utilizzi dei dati prodotti annualmente dall'Istituto, sia in relazione alle applicazioni nel mondo della didattica, sia in relazione a eventuali correnti di interpretazione di fenomeni complessi come quello educativo. I dati INVALSI, difatti, pur non avendo la pretesa di esaurire al loro interno la complessità del mondo scolastico e della politica in tema di istruzione, possono essere utilizzati per comprendere alcuni fenomeni che proprio nella scuola trovano una loro origine o un loro scopo.

Il Servizio Statistico dell'INVALSI ha deciso di raccogliere i numerosi contributi di ricerca presentati in questa occasione in specifici testi tematici. Il presente volume, composto di 11 capitoli, è dedicato al rapporto tra mondo della scuola e uso delle prove standardizzate, tematica indagata attraverso riflessioni e analisi scaturite da esperienze concrete di utilizzo delle prove INVALSI al fine di promuovere il miglioramento scolastico. Largo spazio viene lasciato quindi, in questa sede, al punto di vista degli "addetti ai lavori" del mondo della scuola, che sono indubbiamente tra i principali interlocutori dell'operato dell'Istituto.

Patrizia Falzetti è Responsabile del Servizio Statistico dell'INVALSI, che gestisce l'acquisizione, l'analisi e la restituzione dei dati riguardanti le Rilevazioni nazionali e internazionali sugli apprendimenti alle singole istituzioni scolastiche, agli *stakeholders* e alla comunità scientifica.



INVALSI PER LA RICERCA

La collana Open Access INVALSI PER LA RICERCA si pone come obiettivo la diffusione degli esiti delle attività di ricerca promosse dall'Istituto, favorendo lo scambio di esperienze e conoscenze con il mondo accademico e scolastico.

La collana è articolata in due sezioni: "Studi e ricerche", i cui contributi sono sottoposti a revisione in doppio cieco, e "Percorsi e strumenti", di taglio più divulgativo o di approfondimento, sottoposta a singolo referaggio.

Direzione: Anna Maria Ajello

Comitato scientifico:

- Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano);
- Cinzia Angelini (Università Roma Tre);
- Giorgio Asquini (Sapienza Università di Roma);
- Carlo Barone (Istituto di Studi politici di Parigi);
- Maria Giuseppina Bartolini (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Giorgio Bolondi (Libera Università di Bolzano);
- Francesca Borgonovi (OCSE•PISA, Parigi);
- Roberta Cardarello (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Lerida Cisotto (Università di Padova);
- Patrizia Falzetti (INVALSI);
- Martina Irsara (Libera Università di Bolzano);
- Paolo Landri (CNR);
- Bruno Losito (Università Roma Tre);
- Annamaria Lusardi (George Washington University School of Business, USA);
- Stefania Mignani (Università di Bologna);
- Marcella Milana (Università di Verona);
- Paola Monari (Università di Bologna);
- Maria Gabriella Ottaviani (Sapienza Università di Roma);
- Laura Palmerio (INVALSI);
- Mauro Palumbo (Università di Genova);
- Emmanuele Pavolini (Università di Macerata);
- Donatella Poliandri (INVALSI);
- Roberto Ricci (INVALSI);
- Arduino Salatin (Istituto Universitario Salesiano di Venezia);
- Jaap Scheerens (Università di Twente, Paesi Bassi);
- Paolo Sestito (Banca d'Italia);
- Nicoletta Stame (Sapienza Università di Roma);
- Roberto Trinchero (Università di Torino);
- Matteo Viale (Università di Bologna);
- Assunta Viteritti (Sapienza Università di Roma);
- Alberto Zuliani (Sapienza Università di Roma).

Comitato editoriale:

Paola Bischetti; Ughetta Favazzi; Simona Incerto; Rita Marzoli (coordinatrice); Veronica Riccardi.