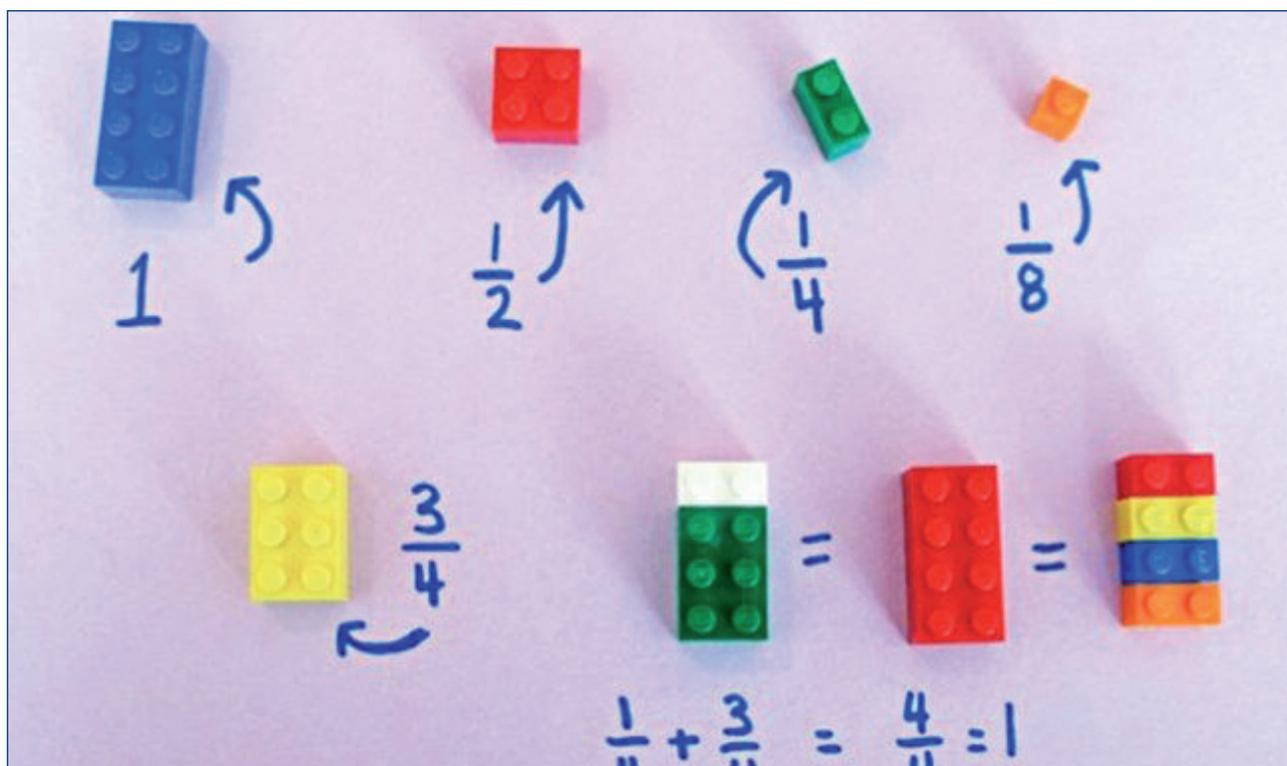




I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca

A cura di Patrizia Falzetti





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 ne massimizza la visibilità e favorisce la facilità di ricerca per l'utente e la possibilità di impatto per l'autore.

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.



I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca

A cura di Patrizia Falzetti

FrancoAngeli

Le opinioni espresse in questo lavoro sono attribuibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Nel citarlo, non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI.

Copyright © 2017 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 3.0 Italia (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

*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
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>*

Introduzione

di Anna Maria Ajello

pag. 9

Parte prima I dati INVALSI per la didattica

1. **I dati INVALSI come strumento per la formazione dei docenti**
INVALSI assessment data as a tool for teachers' training
di Roberto Capone, Cristina Coppola » 13
2. **Dalle prove INVALSI alle pratiche didattiche**
From INVALSI tests to the teaching practices
di Mario Castoldi » 19
3. **I legami tra i risultati delle prove di pre-lettura, difficoltà di lettura e reading literacy**
Relations between performance on pre-reading skills, reading difficulty and reading literacy
di Graziella Marrone, Marianna Rasetta, Giselda Di Cesare, Sergio Di Sano » 33
4. **Il database GESTINV delle prove standardizzate INVALSI: uno strumento per la ricerca.**
Alcuni esempi di utilizzo nell'ambito della matematica
The GESTINV database of INVALSI standardized tests: a research tool.
Some examples of utilization in Mathematics
di Giorgio Bolondi, Federica Ferretti, Alessandro Gambini » 43
5. **Un'analisi qualitativa delle prove di matematica**
A qualitative analysis of Mathematics tests
di Federica Ferretti, Alice Lemmo, Andrea Maffia » 49
6. **Le prove INVALSI quale strumento di miglioramento**
INVALSI tests as a tool for improvement
di Maria Brutto » 57
7. **Somministrazione delle prove INVALSI dal 2009 al 2015:**
un patrimonio d'informazioni tra evidenze psicometriche e didattiche
INVALSI tests' administration from 2009 to 2015.
Big data assets between Psychometrics and Didactics
di Giorgio Bolondi, Clelia Cascella » 75

-
8. **“Questione di feedback”:** dati INVALSI e pratiche di valutazione in classe
“A matter of feedback”: INVALSI data and classroom assessment practices
 di Serafina Pastore, Michela Freddano pag. 89
9. **Uno strumento per analizzare l’impatto di una variazione nella formulazione di un quesito INVALSI di matematica**
A tool for analyzing the impact of a variation in the formulation of an INVALSI question in Mathematics
 di Rebecca Boninsegna, Giorgio Bolondi, Laura Branchetti, Chiara Giberti, Alice Lemmo » 101
10. **LIM e rendimenti scolastici degli studenti italiani: un’analisi di impatto su larga scala**
The effects of interactive whiteboards on students’ academic performances: a large scale impact analysis
 di Gianluca Argentin, Tiziano Gerosa » 111

Parte seconda
I dati INVALSI per il governo del sistema scolastico

11. **Il tempo pieno e la dispersione dei voti**
Full-time school scheme and inequality in students’ learning outcomes
 di Giulia Bovini, Marta De Philippis, Paolo Sestito » 125
12. **Predittori della comprensione del testo nei primi anni di scuola primaria: un’analisi multilivello**
Predictors of reading comprehension in early primary school grades: a multilevel analysis
 di Marta Desimoni, Antonella Mastrogiovanni, Alessia Mattei » 137
13. **La Prova nazionale INVALSI e l’esame conclusivo del primo ciclo d’istruzione**
The role of INVALSI national test in the leaving exam of lower secondary education
 di Angela Martini » 153
14. **Stima pesata delle abilità degli studenti nei test standardizzati di profitto attraverso modelli IRT multidimensionali**
Weighted estimate of students’ abilities in standardized assessment tests through multidimensional IRT models
 di Simone Del Sarto, Michela Gnaldi » 165
15. **Tecniche statistiche avanzate per la previsione della performance scolastica**
Advanced statistical models for predicting student performances
 di Anna Siri, Nicola Luigi Bragazzi, Luca Oneto » 175
16. **Oltre l’effetto “in media”: uno studio sulle prestazioni degli studenti nei test INVALSI utilizzando l’approccio quantile**
Thinking beyond the “average case”: exploring students’ performance in INVALSI test through a quantile regression perspective
 di Antonella Costanzo, Marta Desimoni » 185
17. **Non proprio la stessa scuola. Segregazione degli insegnanti tra scuole e abbinamento insegnanti-studenti come meccanismi nascosti di disuguaglianza nel sistema scolastico italiano**
Not really the same school. Teachers inter-school segregation and teachers-students matching as hidden inequality mechanisms in the Italian school system
 di Gianluca Argentin, Giovanni Abbiati, Tiziano Gerosa » 199
-

**18. Differenze di genere e di status socio-economico nel rendimento scolastico:
evidenze empiriche nella scuola primaria**
*Gender and socio-economic gaps in educational achievement:
empirical evidence from primary school*
di Clelia Cascella, Elisa Cavicchiolo

pag. 211

Gli autori

» 223

8. “Questione di feedback”: dati INVALSI e pratiche di valutazione in classe “A matter of feedback”: INVALSI data and classroom assessment practices

di Serafina Pastore, Michela Freddano

L'enfasi sull'uso dei dati per il miglioramento dei livelli di apprendimento degli studenti rappresenta uno dei trend più evidenti in ambito scolastico. I movimenti di *school effectiveness* e *school improvement* hanno esercitato una notevole pressione sugli insegnanti alimentando, spesso, identificazioni immediate e non sempre corrette: se gli studenti ottengono punteggi alti nelle prove abbiamo insegnanti di successo, se gli studenti hanno risultati di livello inferiore, la conclusione è opposta. Performance di livello superiore si possono però ottenere anche attraverso metodi “alternativi” come il *teaching to the test* e il *cheating* (Shepard, 2000). Le modalità utilizzate dagli insegnanti per prendere decisioni didattiche rispondenti al contesto classe non sono ancora ben definite e sufficientemente indagate: utilizzare i dati delle rilevazioni su vasta scala per informare le azioni didattiche sembra una pratica incoativa (Wyatt-Smith, 2000). Opportuno, allora, interrogarsi su quanto i dati delle Rilevazioni nazionali INVALSI supportino gli insegnanti a:

- stabilire le priorità dell'insegnamento, anche rispetto a chi presenta difficoltà o ritardi nell'apprendimento;
- ridefinire i metodi didattici;
- considerare se, e come, adattare le pratiche didattiche.

Con un richiamo forte all'orientamento internazionale dell'*Assessment for learning* (Wiliam, 2010), i dati provenienti dalle indagini su larga scala possono essere utilizzati dagli insegnanti, non solo in ottica sistemica, per la progettazione e implementazione di percorsi di miglioramento, ma per restituire agli studenti, attraverso la pratica del *formative assessment*, informazioni dettagliate sul loro apprendimento e costruire così percorsi riflessivi e meta-cognitivi funzionali a una reale didattica per competenze.

Dal punto di vista metodologico, il presente contributo si concentra sui dati delle Rilevazioni nazionali INVALSI condotte nell'a.s. 2013-14 e nell'a.s. 2014-15 e ricorrendo alle informazioni raccolte con il Questionario insegnante si focalizza sulle attività dei docenti di italiano delle classi quinte di scuola primaria.

I dati raccolti mostrano come sia profonda la frattura tra le forme del *classroom assessment* e del *large-scale assessment*. Quest'ultimo appare quasi “rimosso” dal processo di istruzione, al punto che spesso il senso e la finalità di una simile forma di valutazione rimangono “oscuri” per gli insegnanti.

The emphasis on data gathered through large-scale assessment programs to improve students' achievement levels represents one of the most evident trends within the educational field.

The school effectiveness and school improvement movements have exerted a great pressure on teachers. These movements have also reinforced identifications that are not always correct: if students' scores on such tests are high, educators are regarded as successful. If students' scores are low, the opposite conclusion is reached. However, high scores in high-stakes testing environments can be achieved using “alternative” methods such as excessive teaching to the test and cheating (Shepard, 2000).

In spite of the attention on large-scale assessment systems (both at national and international levels) how teachers use data for decision-making in their daily classroom activity is not well defined and represents a research object not sufficiently considered. Using data gathered through large-scale programs seems to be an inchoative practice (Wyatt-Smith, 2000).

In this vein, it is opportune to wonder about how much data gathered through INVALSI can help teachers to:

-
- articulate teaching priorities and define actions for students with learning difficulties;
 - refine teaching methods;
 - consider if, and how, to adapt the instructional practices.

Recalling the *Assessment for learning* perspective (William, 2010), data of large-scale assessment can be used by teachers not only to design and implement school improvement actions, but also, in a formative assessment framework, to give students detailed information on their achievement. This paper focuses on the INVALSI test (“Rilevazioni nazionali”) conducted in 2013-14 and 2014-15, and on the results obtained through the Teacher Questionnaire, an instrument designed to gain information from teachers selected within the sample-classes during the INVALSI test administration. More specifically, we focus on Italian teachers of the 5th level of the primary school.

Data gathered confirm how deep is the fracture arisen between classroom assessment and large-scale assessment, as to such an extent that teachers do not understand the meaning and aims of large-scale assessment.

1. Introduzione

Il tema della valutazione in ambito scolastico costituisce un aspetto di cruciale rilevanza. Sullo sfondo della *learning society* e dei rapidi e profondi cambiamenti che hanno pervaso i sistemi educativi attuali, la valutazione ha finito con il catalizzare e monopolizzare una crescente attenzione, tanto da configurarsi quasi come un passaggio obbligato dei processi di cambiamento e miglioramento. Entrata a far parte della *governance* dei sistemi educativi, la valutazione, a servizio della collettività e dei diversi attori coinvolti nel mondo della scuola, ha cominciato a facilitare le scelte educative, l’identificazione di punti di forza e di debolezza del servizio scolastico, la definizione di programmi per un agevole conseguimento dei risultati auspicati. Si è così posta in termini di funzionalità strategica per comprendere le criticità di un sistema di istruzione e per migliorare le politiche scolastiche individuandone i punti deboli e definendone gli investimenti e i margini di azione. Le riforme che negli ultimi 20-25 anni hanno cercato di rispondere, in modo più o meno coordinato, alle trasformazioni sociali, politiche, economiche, hanno alimentato un inedito e più vigoroso interesse per la valutazione, tanto nelle scelte a livello di *policies* educative, tanto a livello pratico-operativo rispetto alle modalità di utilizzo e implementazione delle stesse politiche per raggiungere buoni risultati.

L’espansione della scuola di massa, il riconoscimento della valenza del capitale umano per la produzione di ricchezza nella società della conoscenza, la decentralizzazione del potere e l’aumento dell’autonomia scolastica, hanno reso la valutazione un’enorme cassa di risonanza, in grado di assorbire e amplificare l’interesse politico e sociale per l’analisi dei sistemi organizzativi dell’istruzione. Produttività, concorrenza, efficienza, misurabilità dei risultati sono, in breve tempo, divenuti aspetti rappresentativi di una valutazione tesa ad assolvere sia le funzioni di controllo, garanzia, regolamentazione del sistema di istruzione, sia quelle di promozione e sostegno dell’innovazione (Laveault, 2016; Pastore, 2015; Faggioli, 2014; Bottani, 2013; Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013). Nell’ottica di una maggiore qualità, trasparenza e disponibilità alla rendicontazione di quanto realizzato si è rimarcato il valore della scuola in termini di apprendimento e di risultati attraverso prove strutturate con standard di riferimento nazionali (INVALSI) e comparazioni internazionali (OCSE-PISA; IEA-TIMSS e PIRLS).

L’enfasi sulla dimensione dell’*accountability* spesso, però, ha indotto a declinare la valutazione solo nei termini del controllo e delle indagini campionarie su larga scala sul profitto degli studenti.

Tali indagini sono finalizzate a:

- mettere a punto indicatori delle prestazioni degli studenti comparabili (e dunque dei risultati dei sistemi di istruzione), in riferimento ai giovani in uscita dalla scuola dell’obbligo;
- individuare i fattori che spieghino gli esiti delle prove e gli elementi che caratterizzano i sistemi (o le scuole) che hanno ottenuto risultati migliori, in termini di livello medio e di omogeneità ed equità dei risultati, in modo da trarre indicazioni relative a scelte politiche e gestionali efficaci;
- fornire dati sui risultati del sistema di istruzione, in modo regolare e prevedibile, così da consentire un monitoraggio del sistema di istruzione che ne segua gli sviluppi e rilevi l’impatto di provvedimenti innovativi e di interventi di riforma (Bolletta e Siniscalco, 2008).

È difficile che tali finalità siano immediatamente attribuite alle pratiche di *testing* su larga scala; più frequentemente, queste sono percepite come imposte dall'alto e pertanto da dover gestire (quando non è possibile evitarle del tutto), anziché “illuminating, helpful, or even essential to better learning” (Popham, 2003, p. VI).

I dati raccolti attraverso la valutazione dovrebbero servire a dare riscontro rispetto all'allineamento tra i processi di istruzione, apprendimento e valutazione. Tuttavia negli anni si è consumata una progressiva rimozione di questo tipo di valutazione dal contesto di insegnamento-apprendimento (Darling-Hammond e Adamson, 2014; Popham, 2003 e 2008; Shepard, 2000; Wyatt-Smith, 2000). Per via della loro impostazione tecnica, test e misurazioni nell'ambito dell'istruzione (e nello specifico in riferimento al livello di apprendimento degli studenti) sono stati visti come dominio esclusivo degli statistici, più che degli insegnanti e degli specialisti del settore educativo. La dimensione più tecnica della valutazione è, così, stata quasi scorporata dalla pratica degli insegnanti. La valutazione agita in classe ha finito con il differenziarsi in maniera progressiva dalle valutazioni effettuate mediante indagini su larga scala (Bottani e Checchi, 2012) tanto da far apparire le due forme di valutazione, del *classroom assessment* e del *large-scale assessment*, come inconciliabili. Due aspetti hanno, inoltre, esercitato un peso notevole in questo processo di separazione: da un lato, la diffusione del concetto di competenza e, dall'altro, il radicarsi della cultura dell'evidenza. Nel primo caso, le attività di insegnamento-apprendimento, abbandonando un'impostazione didattica di tipo tradizionale (trasmissione di nozioni e contenuti), si sono orientate, in ottica socio-costruttivista, alla promozione di studenti cosiddetti competenti. La definizione di apprendimento in termini di competenza ha investito non soltanto il processo di insegnamento in senso stretto (ciò che l'insegnante fa in classe), ma anche i processi di progettazione e valutazione; ha, inoltre, orientato lo sviluppo di pratiche didattiche in grado di sostenere e incoraggiare lo sviluppo di processi cognitivi, riflessivi, meta-cognitivi e di auto-regolazione dell'apprendimento degli studenti. Ne deriva per gli insegnanti, e siamo al secondo aspetto, l'opportunità di avvalersi dei risultati desunti dalla valutazione degli apprendimenti condotta mediante indagini su larga scala, al fine di migliorare tanto l'insegnamento, quanto l'apprendimento stesso.

Nella prospettiva dell'*evidence-based education* e abbandonando la stagione dell'improvvisazione estemporanea, dell'autoreferenzialità, degli apriorismi ideologici che spesso hanno condizionato, specialmente in Italia, la pratica educativa e didattica, i dati raccolti, anche attraverso le indagini su larga scala, si offrono come base e opportunità per assumere decisioni consapevoli e rispondenti alle esigenze degli studenti (Calvani, 2013). L'enfasi sull'uso dei dati e delle evidenze di apprendimento per informare le pratiche dell'istruzione rappresenta un trend ormai decennale (Stiggins, 1995): un orientamento che ha progressivamente acquisito visibilità tanto nell'ambito delle politiche educative, quanto nella ricerca, agganciandosi al tentativo di incrementare i processi di cambiamento nei diversi sistemi di istruzione. In tale ottica, Darling-Hammond e Adamson (2014) prospettano un nuovo approccio all'*accountability* più rispondente alle esigenze del mondo della scuola e in grado di consentire agli insegnanti, agli operatori e ai *policymakers* di migliorare e supportare i processi decisionali. Un simile cambiamento diviene possibile se integra il nuovo paradigma di *accountability* con la visione dell'apprendimento, allineandolo coerentemente ai cambiamenti sistemici implicati dall'obiettivo stesso.

Tuttavia, come gli insegnanti utilizzino i dati (tanto quelli ricavati dalla valutazione in classe, quanto quelli relativi alle indagini su larga scala) in modo da supportare e orientare la loro azione didattica rappresenta un tema di indagine ancora poco approfondito (De Luca, 2012; Brookhart, 2011). A partire da simile considerazione il presente contributo intende soffermarsi su quanto i dati delle Rilevazioni nazionali condotte dall'INVALSI siano di supporto agli insegnanti in termini di implementazione e modulazione dell'attività didattica e valutativa in classe. I dati provenienti dalle indagini su larga scala potrebbero essere utilizzati dagli insegnanti, non solo per definire e implementare percorsi di miglioramento dell'istituzione scolastica, ma anche per sostenere e accompagnare, attraverso la pratica del *formative assessment*¹, gli studenti nell'apprendimento per competenze.

Nei paragrafi seguenti, alla rassegna della letteratura sul feedback e sulle modalità più efficaci che possono consentire agli insegnanti di restituire informazioni costruttive e di supporto all'apprendimento degli studenti è affiancata un'analisi delle pratiche di valutazione degli insegnanti italiani così come emerse dalla somministrazione del Questionario insegnante.

¹ Il *formative assessment* (che può essere reso in italiano anche con *valutazione per l'apprendimento* o *valutazione a sostegno dell'apprendimento*) corrisponde a un processo attivo e intenzionale per promuovere ulteriore apprendimento negli studenti (Pastore e Heritage 2015). Tale valutazione è realmente funzionale se consente agli studenti di esercitarsi all'uso di una postura riflessiva (meta-cognizione).

2. Al cuore della valutazione: il feedback

L'intenzione di non ridurre la valutazione degli apprendimenti alla dimensione sommativa, oltre a comportare la valorizzazione del ruolo e delle finalità della valutazione stessa, investe le modalità attraverso cui poter realisticamente gestire tale processo rispetto alla pratica didattica. La valutazione non è solo finalizzata a determinare quanto gli studenti abbiano acquisito in termini di contenuto a conclusione di un'unità di apprendimento o di un segmento didattico (visione tradizionale e, in parte, strumentale della valutazione dell'apprendimento), ma dovrebbe, in un'ottica di miglioramento continuo, consentire agli insegnanti di fornire agli studenti informazioni sul loro apprendimento al fine di gestire, autonomamente, il proprio apprendimento e divenire, in tal senso, *self-directed learners* (Angelo e Cross, 1993).

La valutazione, in quest'ottica, assume un ruolo fondamentale nell'architettura del processo didattico in quanto consente di stabilire ciò che gli studenti sanno già, individuare gli elementi di criticità e lavorare su tali aspetti (Pastore, 2014; Pastore e Salamida, 2013). La corretta e chiara definizione dell'oggetto di apprendimento permette all'insegnante di monitorare il progresso degli studenti, di comprendere a che punto dell'apprendimento essi si trovino e di progettare azioni didattiche che siano rispondenti al contesto della classe. Le strategie di valutazione devono pertanto essere significative per gli studenti e situate rispetto al contesto in modo da poter garantire informazioni precise e attendibili sul livello di apprendimento maturato. Attraverso le evidenze raccolte, con modalità formali e strutturate (per es. prove scritte o interrogazioni) e modalità informali (per es. osservazioni, conversazioni in aula), l'insegnante può scandire al meglio il ritmo della sua azione didattica e rimodulare e mediare le sue interpretazioni perché siano funzionali a sostenere gli studenti nell'apprendimento.

Numerosi studi mostrano quanto la valutazione influenzi e direzioni gli studenti verso l'apprendimento dei contenuti formativi che gli insegnanti indicano essere oggetto di valutazione (Kingston e Nash, 2011; Hattie e Timperley, 2007; Black e Wiliam, 1998; Crooks, 1988; Natriello, 1987). È anche vero però che, spesso, nella pratica le cose vanno diversamente: la valutazione può non essere di sostegno per docenti e studenti, e rivelarsi irrilevante (Brown, 2006; Warren e Nisbet, 1999; Torrance e Pryor, 1998).

Diversi gli interrogativi che, a questo punto, emergono: quanto la valutazione migliora l'apprendimento degli studenti? I docenti forniscono un feedback utile, adeguato e tempestivo? Gli studenti sono in grado di riconoscere e comprendere gli elementi che possono indurre un miglioramento nella loro performance? (Brookhart e Bronowicz, 2003; Elwood e Klenowski, 2002). Talvolta la valutazione ha un'influenza più forte dello stesso insegnamento sull'apprendimento degli studenti, perché:

- orienta la selezione dei contenuti di insegnamento/apprendimento;
- ha un potente effetto su *cosa* e su *come* gli studenti apprendono;
- consolida lo sviluppo di strategie di apprendimento;
- influenza il valore che il soggetto attribuisce alla formazione, così come il senso di realizzazione personale e la volontà di portare a termine determinati compiti di apprendimento;
- contribuisce a definire cosa gli studenti associano, in generale, all'esperienza della valutazione in ambito scolastico e formativo (Price *et al.*, 2010).

Se la valutazione ha un tale impatto, meriterebbe una maggiore attenzione da parte degli stessi docenti che, spesso, prestano eccessiva attenzione alla definizione di voti e punteggi e non considerano gli effetti che simili pratiche possono provocare (abbassamento del livello di stima personale, incidenza sui livelli di performance, mancato incoraggiamento a migliorare) (Pastore, 2012, p. 64).

Gli studi attuali, specie a livello internazionale, muovono verso la revisione delle modalità tradizionali di *testing*, l'individuazione di forme alternative di valutazione, l'analisi delle rappresentazioni e delle percezioni che della valutazione hanno insegnanti e studenti (Brown, 2006) e la comprensione dell'impatto del feedback sulla qualità dei processi di insegnamento e apprendimento. È all'interno dell'ultimo orientamento che si colloca il presente contributo. L'attenzione al feedback nei processi valutativi in ambito didattico si aggancia così al dibattito sul miglioramento della qualità dell'istruzione.

L'esigenza di affiancare alla tradizionale valutazione dell'apprendimento una valutazione pensata e agita per promuovere l'apprendimento comporta una revisione del ruolo e delle pratiche dell'insegnante in classe. Predisporre, infatti, una valutazione che, attraverso feedback efficaci e tempestivi, guidi l'alunno verso un'accurata esplorazione delle proprie conoscenze e abilità rappresenta, in termini didattici, un'impresa di non poco conto.

Per quanto la letteratura ribadisca l'importanza e la centralità del *feedback* (Popham, 2011; Black e Wiliam, 2009), specie nel *formative assessment* (di quella valutazione agita nel contesto classe per supportare l'apprendimento degli studenti attraverso una serie di strategie che ruotano attorno alle dimensioni del coinvolgimento, della metacognizione e dell'auto-apprendimento), sono ancora poche le evidenze di un cambiamento reale nelle pratiche valutative degli insegnanti (Hamilton *et al.*, 2009; Miller, 2009; Herman e Gribbons, 2001).

Il feedback si presenta come fattore chiave per la promozione dell'apprendimento (Black e Wiliam, 1998). Come componente essenziale del *formative assessment*, il feedback aiuta chi apprende a essere più consapevole dei gap che esistono tra gli obiettivi stabiliti dal docente e il livello di apprendimento acquisito dagli alunni (Hattie e Timperley, 2007). Il feedback più utile è quello che fornisce commenti sugli errori e suggerimenti specifici per migliorare e incoraggiare gli studenti a guardare in modo diverso al compito. Inoltre, a seconda di come è praticato, il feedback esercita un'influenza positiva o negativa sulle emozioni, sull'autostima e sulla motivazione degli alunni, contribuendo ad accrescere la fiducia in se stessi. Per questo è importante che si riveli:

- *realistico* e, dunque, rispondente a dati e situazioni concrete ed evidenti;
- *specifico*, centrato cioè sul compito e orientato in modo diretto sugli obiettivi formativi coinvolti in un determinato iter di apprendimento;
- *tempestivo*, immediato;
- *incline* all'incoraggiamento e, pertanto, al suggerimento dei passi successivi per raggiungere gli obiettivi di apprendimento;
- *descrittivo*, in grado di esporre giudizi espliciti (e comprensibili) e di fornire informazioni chiare e dettagliate sullo stato di apprendimento raggiunto e sulle possibili strategie da adottare;
- *diretto*, volto a individuare errori specifici e un insoddisfacente utilizzo delle strategie di apprendimento e a fornire consigli puntuali su come migliorare (Pastore e Beccia, 2017, p. 41).

In quest'ottica, anche le prove INVALSI, talvolta oggetto di contestazione (Castoldi, 2014), possono essere utilizzate dagli insegnanti per restituire agli alunni un feedback tale da consentire l'individuazione del gap di apprendimento, la correzione degli eventuali errori e *misconception*, e agevolare così tanto la motivazione quanto la loro partecipazione attiva.

Differenziandosi notevolmente dalle cattive pratiche che interessano il *testing* e diffusesi anche nel nostro sistema scolastico (a cominciare dai comportamenti opportunistici come il *cheating* e il *teaching to the test*) con l'avvio di indagini sistematiche sugli apprendimenti (Freddano, 2016), si possono suggerire agli studenti i passi da compiere per migliorare il proprio lavoro, fornendo loro un prezioso aiuto e favorendo la comprensione delle modalità e delle strategie atte a colmare il divario tra il loro rendimento effettivo e i risultati di apprendimento attesi.

3. Lo studio: obiettivi, analisi e risultati

Cosa pensa l'insegnante della valutazione? Quali finalità persegue attraverso essa? Che incidenza ha la valutazione nella sua pratica didattica? A quali strategie ricorre l'insegnante e quali difficoltà incontra nel valutare? Il docente è in grado di promuovere l'apprendimento dei suoi studenti attraverso la valutazione?

Queste le domande che scandiscono la riflessione di seguito presentata. A tal fine riprenderemo alcuni risultati del Questionario insegnante rivolto ai docenti delle classi quinte di scuola primaria campionate nelle Rilevazioni nazionali dell'a.s. 2013-14 e dell'a.s. 2014-15². Complessivamente sono state raccolte le risposte degli insegnanti di italiano di 1.188 delle classi quinte di scuola primaria campionate nell'a.s. 2013-14 e di 1.079 classi quinte di scuola primaria campionate nell'a.s. 2014-15.

In ottica *evidence-based*, presentiamo i primi risultati di un progetto di ricerca più ampio teso a indagare il rapporto tra gli esiti delle prove di apprendimento, gli atteggiamenti degli studenti e le pratiche di feedback dei docenti, ovvero, a esplicitare se e quanto il feedback (valutazione agita in classe) incida sui livelli di apprendimento degli studenti.

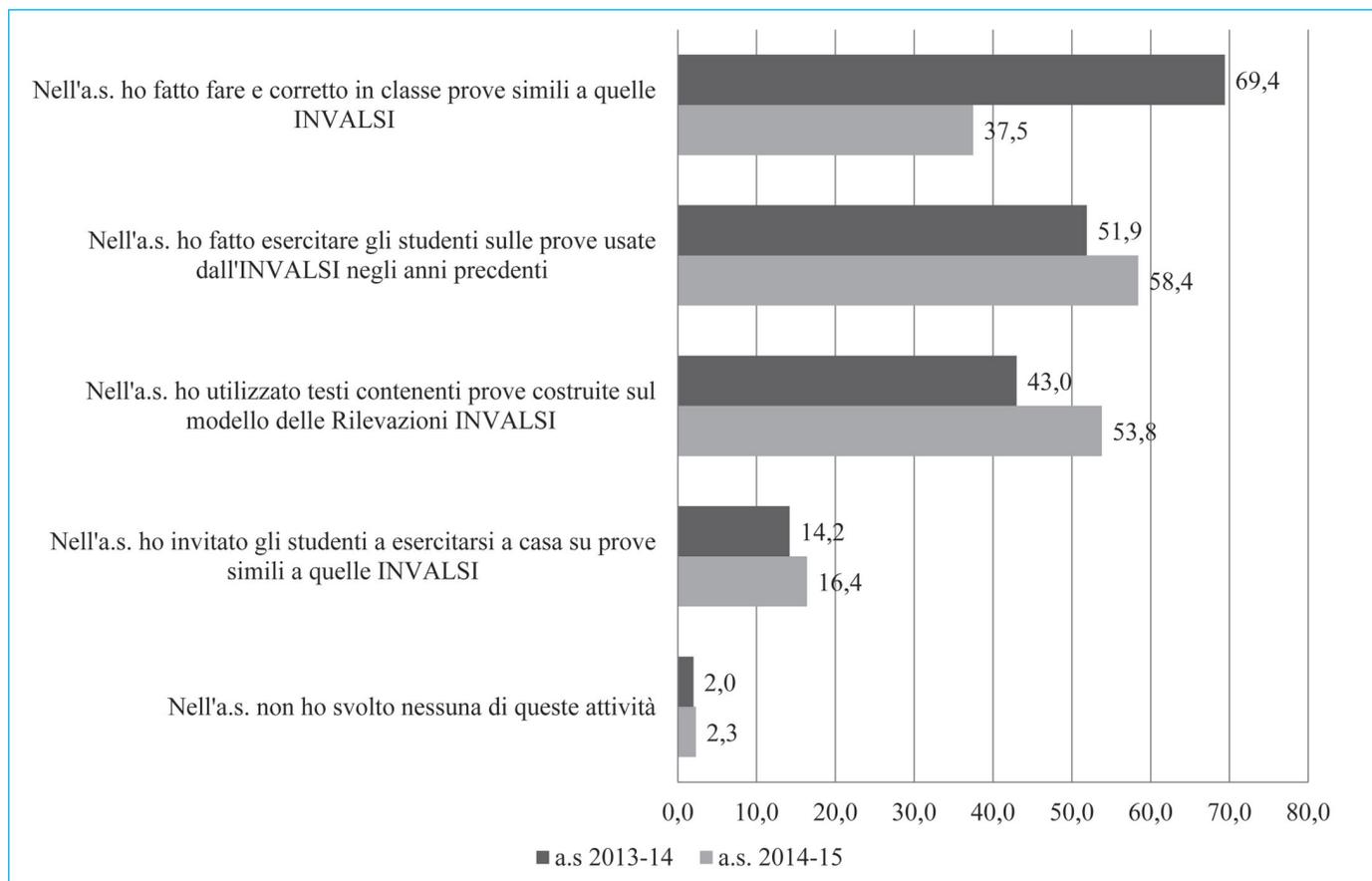
Nello specifico sono state considerate alcune domande, contenute nel Questionario insegnante, riguardanti le pratiche didattiche e valutative in classe e che fanno specifico richiamo all'uso, da parte dei docenti, di materiale concernente

² I testi del Questionario insegnante proposti nell'a.s. 2013-14 e nell'a.s. 2014-15 sono disponibili sul sito dell'INVALSI al link <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/sis/questionstins.php>.

le Rilevazioni nazionali INVALSI, relativi dunque non soltanto ai risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti ma anche ad altri documenti, quali per esempio le stesse prove standardizzate nazionali in qualità di strumento didattico da utilizzare in classe.

Rispetto all'uso dei testi contenenti prove costruite sul modello delle Rilevazioni INVALSI (fig. 1) emerge come gli insegnanti si siano decisamente orientati alla pratica del *teaching to the test*.

Fig. 1 – Percentuale di classi quinte di scuola primaria di cui gli insegnanti di italiano rispondono in modo affermativo alla seguente domanda: “Nel corso dell’anno scolastico, ha proposto agli studenti della classe qualcuna delle attività sottoelencate?”. Confronto tra a.s. 2013-14 e a.s. 2014-15

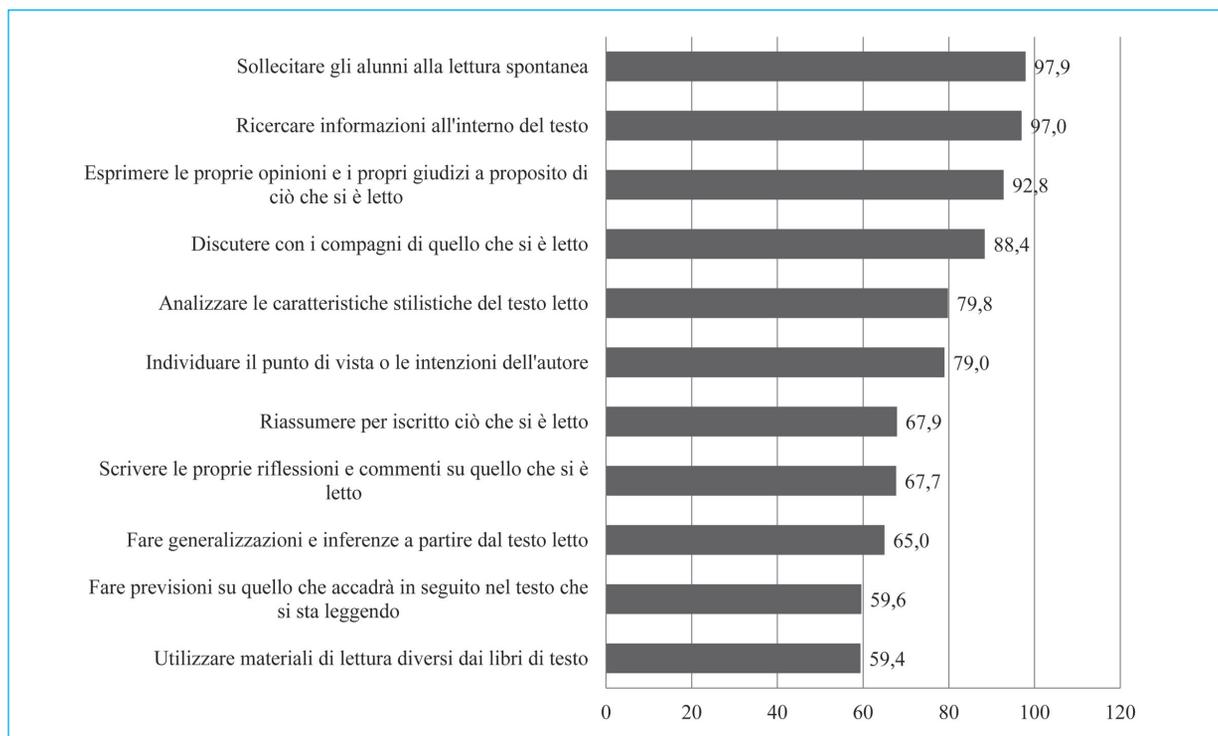


Fonte: elaborazioni su dati INVALSI Questionario insegnante di italiano delle classi quinte di scuola primaria campionate nelle Rilevazioni nazionali a.s. 2013-14 e a.s. 2014-15.

Nelle due annualità esaminate si nota che il ricorso a prove simili a quelle delle Rilevazioni nazionali è, infatti, considerevolmente diminuita da un'annualità all'altra (da un valore sostanzialmente alto di 69,4% delle classi che praticavano questa attività a un valore di 37,5%). Aumenta invece la pratica di far esercitare gli studenti sulle prove usate dall'INVALSI negli anni passati di circa 8 punti percentuali da un'annualità all'altra. Poco utilizzato l'esercizio a casa su prove simili a quelle INVALSI, mentre è pressoché nullo il fatto di non svolgere alcuna tra le attività previste.

Rispetto alle pratiche didattiche utilizzate per la promozione della competenza di italiano, gli insegnanti delle quinte classi di scuola primaria rispondenti nell'a.s. 2013-14 non solo affermano di ricorrere a una pluralità di attività legate ai testi letti, ma ritengono di farlo in maniera frequente, se non addirittura costante (fig. 2).

Fig. 2 – Percentuale di classi quinte di scuola primaria di cui i docenti di italiano rispondono “Spesso” o “Sempre” alla seguente domanda: “Con quale frequenza Le capita di far svolgere in classe agli alunni le seguenti attività in relazione ai testi letti per la scuola?” – a.s. 2013-14



Fonte: elaborazioni su dati INVALSI Questionario insegnante di italiano delle classi quinte di scuola primaria campionate nelle Rilevazioni nazionali a.s. 2013-14.

L'analisi dei dati mostra che nella maggior parte delle classi quinte di scuola primaria si svolgono le attività proposte in relazione ai testi letti; tra le attività meno svolte, si nota il fare generalizzazioni, inferenze o previsioni a partire dai testi letti (che richiede livelli di competenza superiori, e dunque una maggiore abilità linguistica). Inoltre, l'attività meno condotta in assoluto nelle classi quinte è quella di utilizzare materiali di lettura diversi dai libri di testo: nel 40% circa delle classi questa attività viene condotta soltanto occasionalmente o per nulla. Di riflesso emerge l'importanza dedicata all'uso del libro di testo, che permane come il dispositivo prediletto nelle attività didattiche, nonostante nel tempo si siano sviluppati altri canali in grado di veicolare con facilità ed efficacia la conoscenza. Questo aspetto trova conferma laddove si chiede ai docenti quali strumenti di valutazione utilizzino e con quale temporalità (tab. 1).

È evidente, infatti, come gli insegnanti si orientino prevalentemente su prove di taglio tradizionale, come, per esempio, il componimento scritto (in più dell'80% delle classi vi è un uso regolare) e le prove strutturate a risposta aperta, utilizzate regolarmente in circa il 70% delle classi.

L'attività meno utilizzata nelle classi quinte di scuola primaria è l'interrogazione orale individuale programmata; infatti, nell'a.s. 2013-14 ben nel 17,5% delle classi non viene utilizzata e nel 38,3% delle classi se ne fa un uso saltuario. Aumenta leggermente la percentuale di classi che utilizza questa tipologia di valutazione nell'a.s. 2014-15.

Nell'a.s. 2013-14, le prove strutturate a risposta chiusa così come le prove attinte da un manuale o da un libro di testo sono utilizzate in modo regolare nel 62% delle classi, nelle restanti questi dispositivi sono utilizzati saltuariamente. Nell'a.s. 2014-15, si nota che aumenta l'utilizzo delle prove strutturate a risposta chiusa, mentre diminuisce, seppur di poco, l'uso di prove attinte da manuali o libri di testo.

La consuetudine all'uso di prove strutturate a risposta chiusa trova conferma con quanto emerge dalle analisi condotte sulle informazioni pervenute con la compilazione censuaria da parte delle scuole del Questionario scuola nell'a.s. 2014-15³, nell'ambito del Sistema nazionale di valutazione.

³ Per eventuali approfondimenti rimandiamo al rapporto *I processi e il funzionamento delle scuole – Dati dal Questionario scuola INVALSI e dalle sperimentazioni VALES e VM* all'indirizzo http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto_Processi_2016.pdf.

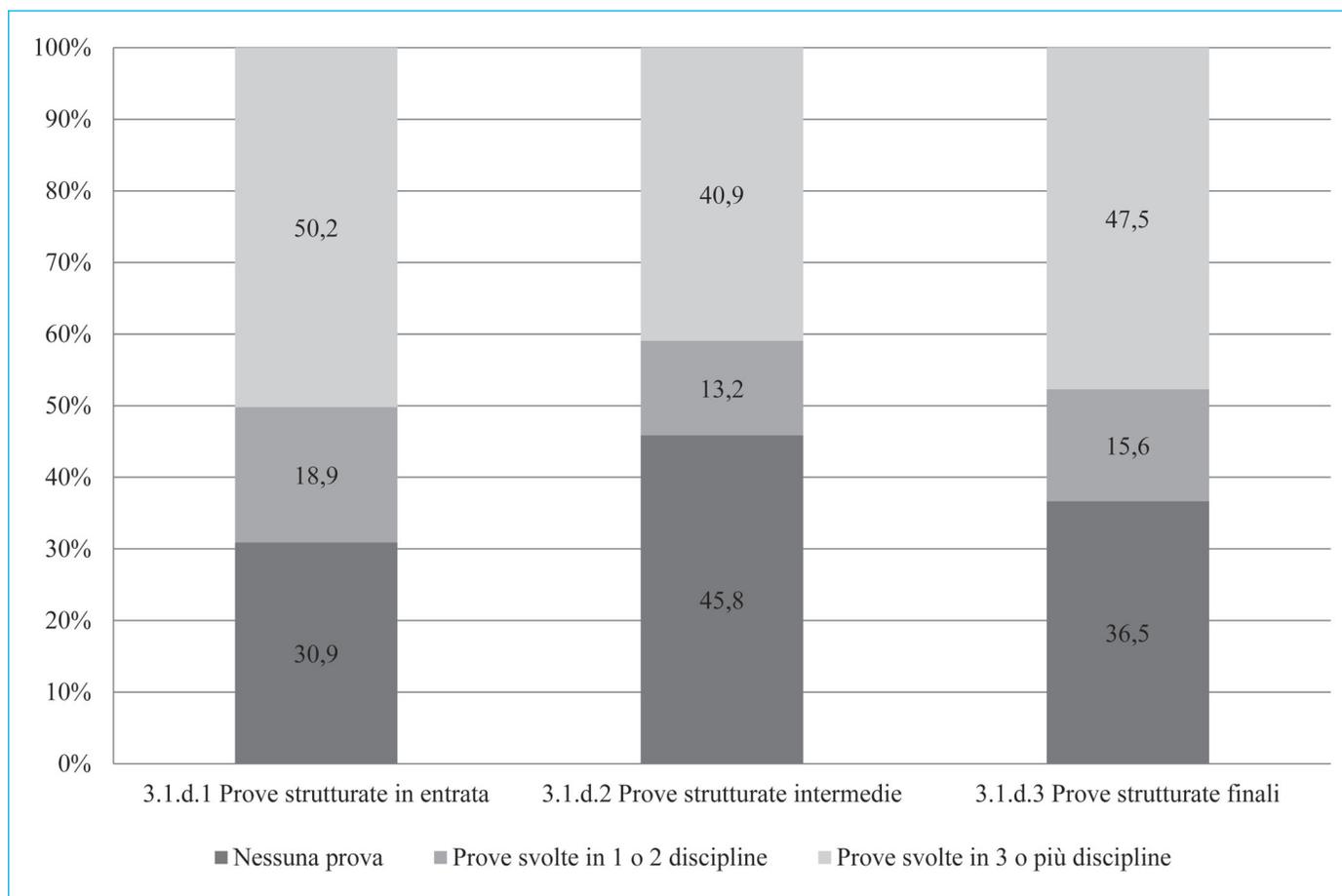
Tab. 1 – Percentuali di classi quinte di scuola primaria campione nelle Rilevazioni nazionali per uso di strumenti di valutazione

	a.s. 2013-14			a.s. 2014-15		
	Uso regolare	Uso saltuario	Non uso	Uso regolare	Uso saltuario	Non uso
Interrogazione orale individuale programmata	44,2	38,3	17,5	50,4	37,6	12,0
Interrogazione orale individuale non programmata	62,4	28,9	8,8	56,7	31,6	11,7
Interrogazione in gruppo o all'intera classe	55,1	37,7	7,2	59,5	33,3	7,2
Compito scritto con svolgimento aperto (componimento scritto, tema ecc.)	86,4	13,0	0,6	83,1	15,6	1,3
Prove strutturate... a risposta chiusa	62,0	36,0	1,9	67,3	29,9	2,8
Prove strutturate ...a risposta aperta	70,4	28,3	1,3	68,6	29,6	1,9
Prova attinta dal manuale/libro di testo (o da altra fonte)	63,0	33,0	4,0	60,7	33,0	6,3

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI Questionario insegnante di italiano delle classi quinte di scuola primaria campionate nelle Rilevazioni nazionali a.s. 2013-14 e a.s. 2014-15.

La fig. 3 mostra la percentuale di scuole primarie che nel Questionario scuola dichiara di utilizzare prove strutturate in ingresso, intermedie e finali e per quante discipline, confermando che più della metà delle scuole è solita svolgere prove strutturate, con un'incidenza maggiore per quanto riguarda le prove in ingresso e le prove in uscita, per le quali circa il 47-50% delle scuole primarie propone prove strutturate in tre o più discipline, seguito da una più contenuta percentuale di scuole che svolge questo tipo di attività al più per due discipline. Le prove meno comuni sono quelle intermedie (Pandolfini, Freddano e Siri, 2014; Freddano e Siri, 2012) che non sono utilizzate da circa il 46% delle scuole primarie.

Fig. 3 – Percentuale di scuole primarie che dichiara di utilizzare prove strutturate in ingresso, intermedie e finali per numerosità di discipline

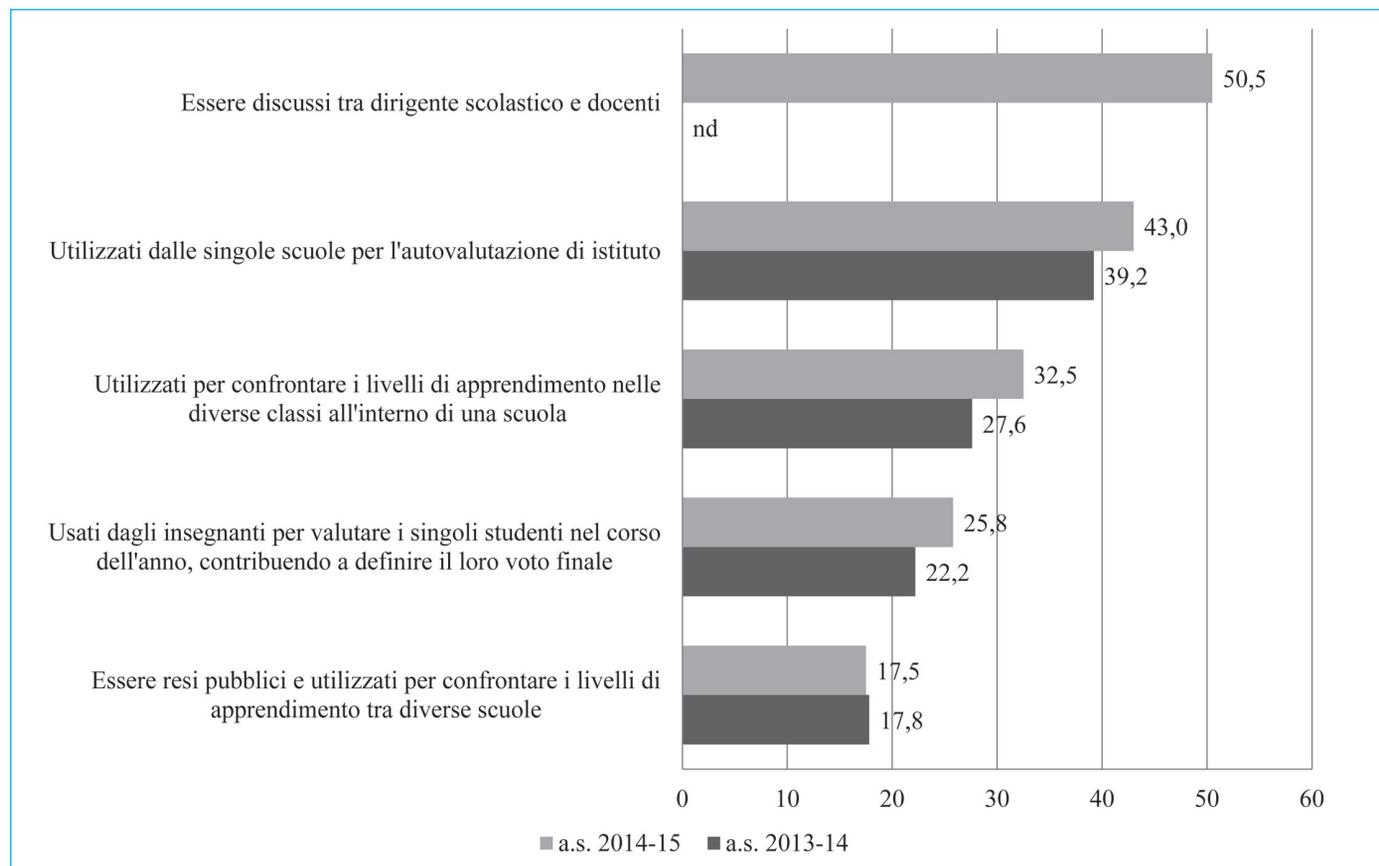


Fonte: elaborazioni su dati Questionario scuola a.s. 2014-15 – scuola primaria.

Rispetto all'uso dei risultati delle prove INVALSI, sono diverse le attività promosse al fine di diffondere un uso consapevole e contestualizzato dei risultati delle prove in un'ottica di miglioramento dei processi educativi e didattici all'interno delle singole scuole (Barone e Serpieri, 2016; Landri e Maccarini, 2016; Agasisti, Falzetti e Freddano, 2015; Faggioli, 2014; Palumbo, 2014).

Dall'analisi dei dati del Questionario insegnante rivolto agli insegnanti di scuola primaria delle classi quinte campione (fig. 4), la metà dei rispondenti ritiene che i risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere discussi tra dirigente scolastico e docenti⁴.

Fig. 4 – Percentuale di classi quinte di scuola primaria di cui gli insegnanti di italiano rispondono “Abbastanza” o “Molto” alla seguente domanda sui risultati delle prove INVALSI: “Dica ora quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni. I risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere...”



Fonte: elaborazioni su dati INVALSI Questionario insegnante di italiano delle classi quinte di scuola primaria campionate nelle Rilevazioni nazionali a.s. 2013-14 e a.s. 2014-15.

Complessivamente, i docenti mostrano una percezione critica sull'uso dei dati INVALSI, seppur nel confronto tra le due annualità considerate aumenti leggermente l'atteggiamento positivo nei confronti dell'uso di questi dati. Nello specifico, si mantiene costante e molto contenuta la percentuale di insegnanti che pensa che i risultati delle prove INVALSI debbano essere resi pubblici e utilizzati per confrontare i livelli di apprendimento tra le diverse scuole (circa il 17,5%). Sempre contenuta, ma in lieve aumento (di circa 3 punti percentuali), la percentuale dei docenti che pensa che i risultati delle prove INVALSI debbano essere utilizzati per valutare i singoli studenti e considerati nel calcolo del voto conclusivo a fine anno.

Sull'utilità percepita per la valutazione a livello di scuola, aumenta di 4 punti la percentuale di docenti che dichiara che i risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere utilizzati per confrontare i livelli di apprendimento nelle diverse classi all'interno di una stessa scuola.

⁴ Il dato non è disponibile per l'a.s. 2013-14, perché l'item è stato aggiunto nel Questionario insegnante 2014-15.

Si distingue, tra le altre, la percentuale di docenti favorevoli all'uso dei dati INVALSI per l'autovalutazione di istituto, aspetto in linea con le sperimentazioni sul tema e l'avvio del Sistema nazionale di valutazione (DPR 80/2013), ove una delle aree della dimensione degli Esiti è dedicata proprio ai risultati della scuola nelle prove standardizzate nazionali (INVALSI, 2014b). La messa a sistema dell'autovalutazione delle istituzioni scolastiche ha favorito l'evolversi di un linguaggio valutativo specifico e diffuso tra le scuole una maggiore sensibilità all'uso dei dati INVALSI, non soltanto per scopi autovalutativi, ma anche per pianificare le proprie attività in modo più consapevole perché basate sulle evidenze (Alemanno e Freddano, 2015).

La tab. 2 mostra le percentuali di risposta degli insegnanti di italiano delle classi quinte di scuola primaria campionate nelle due annualità esaminate, rispetto all'utilizzo dei risultati delle prove INVALSI.

Tab. 2 – Percentuali di risposta alla domanda relativa all'uso dei risultati delle prove INVALSI

Nella scuola i risultati delle prove INVALSI sono...	a.s. 2013-14			a.s. 2014-15		
	Sì	No	Non so	Sì	No	Non so
Discussi dal dirigente con i singoli insegnanti	28,0	49,2	22,9	24,0	51,7	24,4
Comunicati nel collegio dei docenti	73,6	19,2	7,2	67,8	24,5	7,8
Commentati in una commissione apposita	27,4	53,1	19,4	26,4	53,3	20,3
Discussi fra colleghi della stessa disciplina	58,2	28,3	13,4	50,2	34,1	15,7
Presentati ai genitori durante le assemblee di classe	19,4	66,2	14,4	14,7	69,7	15,6
Presentati ad altri soggetti esterni alla scuola	4,9	73,2	21,9	12,7	53,9	33,4

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI Questionario insegnante di italiano delle classi quinte di scuola primaria campionate nelle Rilevazioni nazionali nell'a.s. 2013-14 e nell'a.s. 2014-15.

Con riferimento, infine, al modo in cui i risultati INVALSI sono effettivamente utilizzati e pubblicizzati dalle scuole, prevale la condivisione nell'ambito del collegio dei docenti e con i colleghi della stessa disciplina per più della metà dei docenti in entrambe le annualità; tuttavia, tra un anno scolastico e l'altro, diminuisce rispettivamente di 6 e 8 punti la percentuale di docenti che affermano che i risultati INVALSI siano comunicati nel collegio dei docenti e con i colleghi della stessa disciplina. Gli insegnanti dichiarano che i risultati delle prove INVALSI non sono comunicati ai genitori durante le assemblee di classe: sarebbe interessante approfondire questo aspetto per vedere se sono predisposte occasioni *ad hoc* anche perché il dato si conferma e cresce nell'anno scolastico successivo. Inoltre aumenta la percentuale di docenti che non sa se i risultati delle prove INVALSI siano presentati o meno ad altri soggetti esterni alla scuola.

Questo aspetto meriterebbe un approfondimento per tre ordini di ragioni: anzitutto perché nei genitori è aumentato, nel tempo, l'interesse nei confronti delle prove standardizzate nazionali, interrogandosi, da una parte, sulla pertinenza o meno della loro somministrazione e, dall'altra, sull'accessibilità, interpretabilità e utilità dei risultati di apprendimento; perché i risultati delle prove INVALSI sono pubblicamente accessibili attraverso il sito "Scuola in chiaro" e il Rapporto di autovalutazione delle scuole; infine, perché la quarta fase del Sistema nazionale di valutazione prevede a ogni modo la rendicontazione sociale delle scuole e, quindi, una maggiore interlocuzione anche con gli *stakeholders* esterni alla scuola⁵.

4. Conclusioni

Il quadro che emerge dall'analisi dei dati raccolti non è particolarmente confortante se lo si proietta sullo sfondo del Sistema nazionale di valutazione, per diverse ragioni, tra cui:

- *in primis*, la pratica valutativa degli insegnanti realizzata in classe è ancora di tipo tradizionale e poco risponde ai cambiamenti e alle istanze della scuola e della società attuali;
- le trasformazioni del sistema educativo e le innovazioni nelle politiche scolastiche nazionali incidono, in minima parte, sulle azioni realizzate al livello micro della classe;
- permane un forte disallineamento tra le forme della valutazione esterna e della valutazione interna.

⁵ Per approfondimenti cfr. DPR 80/2013 e L. 107/2015.

Il consenso un po' *naïf* per le rilevazioni su vasta scala ha accompagnato l'investimento per lo sviluppo di sistemi validi e affidabili di valutazione; si è però venuta a creare una sorta di frattura e di inconciliabilità tra le forme del *classroom assessment* e del *large-scale assessment*.

La valutazione costituisce per l'insegnante un passaggio fondamentale perché consente di poter disporre di informazioni funzionali alla presa di decisioni e tali da guidare il processo didattico nella quotidianità. Come afferma D. Wiliam (2010), la valutazione dell'apprendimento può essere realizzata per finalità differenti: di diagnosi; di verifica; di accertamento; di sostegno e promozione di ulteriore apprendimento. A seconda delle finalità perseguite, la valutazione offre informazioni "prospettiche" che dovrebbero poi essere armonizzate in una rappresentazione chiara dei livelli di conoscenza e competenza raggiunti dallo studente durante un percorso formativo.

Le valutazioni in classe e quelle su vasta scala, come le Rilevazioni INVALSI, non dovrebbero escludersi a vicenda. Dovrebbero, piuttosto, per quanto possibile, essere integrate in un quadro coerente, coeso e continuo di valutazione.

Riferimenti bibliografici

- Agasisti T., Falzetti P., Freddano M. (2015), "L'uso dei risultati delle Rilevazioni nazionali per l'autovalutazione delle scuole", *Rassegna italiana di valutazione*, 61: 28-48.
- Alemanò I., Freddano M. (2015), "Autovalutazione e rendicontazione sociale per migliorare la scuola: un'esperienza di formazione e di empowerment", *Rassegna italiana di valutazione*, 61: 118-140.
- Allulli G., Farinelli F., Petrolino A. (2013), *L'autovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*, Guerini, Milano.
- Angelo T.A., Cross P.K. (1993), *Classroom Assessment Techniques*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Barone C., Serpieri R. (a cura di) (2016), *Special Issue: Valutazione e miglioramento nei processi educativi: Valutazione e miglioramento nei processi educativi*, numero monografico di *Scuola democratica*, 2.
- Black P.J., Wiliam D. (1998), "Assessment and classroom learning", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5, 1: 7-74.
- Black P.J., Wiliam D. (2009), "Developing the theory of formative assessment", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 1: 5-31.
- Bolletta S., Siniscalco M. (2008), *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Bottani N. (2013), *Requiem per la scuola. Ripensare il futuro dell'istruzione*, il Mulino, Bologna.
- Bottani N., Checchi D. (a cura di) (2012), *La sfida della valutazione*, il Mulino, Bologna.
- Brookhart S.M. (2011), "Educational assessment knowledge and skills for teachers", *Educational Measurement: Issues and Practices*, 30, 1: 3-12.
- Brookhart S.M., Bronowicz D.L. (2003), "I don't like writing. It makes my fingers hurt: Students talk about their classroom assessments", *Assessment in Education*, 10, 2: 221-242.
- Brown G.T.L. (2006), "Integrating teachers' conceptions: assessment, teaching, learning, curriculum and efficacy", in M.B. Klein (ed.), *New Teaching and Teacher Issues*, Nova Science Publishers, New York: 1-49.
- Calvani A. (2013), "Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?", *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 13, 2: 91-101.
- Castoldi M. (2014), *Capire le prove INVALSI*, Carocci, Roma.
- Crooks T.J. (1988), "The impact of classroom evaluation practices on students", *Review of Educational Research*, 58, 4: 438-481.
- Darling-Hammond L., Adamson F. (2014), *Beyond the Bubble Test: How Performance Assessments Support 21st Century Learning*, Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints, Wiley, San Francisco.
- De Luca C. (2012), "Preparing teachers for the age of accountability: toward a framework for assessment education", *Action in Teacher Education*, special issue: *Teacher Education Yearbook XXI (Part I): Issues in Education: Examining the Perspectives of Students, Candidates, Teachers, and Teacher Educators*, 34, 5-6: 576-591.
- Elwood J., Klenowski V. (2002), "Creating communities of shared practice: the challenges of assessment use in learning and teaching", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27, 3: 243-256.
- Faggioli M. (a cura di) (2014), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Freddano M. (2016), "La valutazione di sistema sugli apprendimenti come misura del curriculum appreso", in P. Landri, A. Maccarini (a cura di), *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita*, FrancoAngeli, Milano: 135-156.
- Freddano M., Siri A. (2012), "Teacher training for school self-evaluation", *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69: 1142-1149.
- 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), National Center for Education Evaluation and Regional Assistan-

-
- ce, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, testo disponibile al sito: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/dddm_pg_092909.pdf, data di consultazione: 13 giugno 2017.
- Hattie J., Timperley E. (2007), "The power of feedback", *Review of Educational Research*, 77, 1: 81-112.
- Herman J., Gribbons B. (2001), *Lessons Learned in Using Data to Support School Inquiry and Continuous Improvement: Final Report to the Stuart Foundation* (CSE Tech. Rep. 535), Center for the Study of Evaluation (CSE), University of California, Los Angeles, testo disponibile al sito: <http://cresst.org/wp-content/uploads/TR535.pdf>, data di consultazione: 13 giugno 2017.
- INVALSI (2014a), *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: 13 giugno 2017.
- INVALSI (2014b), *Mappa indicatori per Rapporto di autovalutazione*, testo disponibile al sito: http://www.istruzione.it/snv/allegati/Indicatori_24_11_2014_DEF.pdf, data di consultazione: 13 giugno 2017.
- INVALSI (2016), *I processi e il funzionamento delle scuole. Dati dal Questionario scuola INVALSI e dalle sperimentazioni VALES e VM*, testo disponibile al sito: http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto_Processi_2016.pdf, data di consultazione: 13 giugno 2017.
- Kingston N., Nash B. (2011), "Formative assessment: A meta-analysis and a call for research", *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30, 4: 28-37.
- Landri P., Maccarini A. (a cura di) (2016), *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita*, FrancoAngeli, Milano.
- Laveault D. (2016), "Assessment policy enactment in education systems: a few reasons to be optimistic", in D. Laveault, L. Allal (eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*, Springer, Dordrecht.
- Miller M. (2009), *Achieving a Wealth of Riches: Delivering on the Promise of Data to Transform Teaching and Learning*, Alliance for Excellent Education, Washington (DC), testo disponibile al sito: <http://all4ed.org/wp-content/uploads/AchievingWealthOfRiches.pdf>, data di consultazione: 13 giugno 2017.
- Natriello G. (1987), "The impact of evaluation processes on students", *Educational Psychologist*, 22, 2: 155-175.
- 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*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Pandolfini V., Freddano M., Siri A. (2014), "I dati di sistema e gli esiti della valutazione esterna", in M. Faggioli (a cura di), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Pastore S. (2012), "Silent assessment. Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari", *Giornale italiano della ricerca educativa*, numero speciale: 62-73.
- Pastore S. (2014), "Formative assessment, mediazione didattica e regolazione dell'apprendimento", *Formazione e insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12, 3: 153-164.
- Pastore S. (2015), "Valutare il sistema scuola", in G. Moro, S. Pastore, A.F. Scardigno, *La valutazione del sistema scuola. Contesti, logiche, modelli e principi operativi*, Mondadori, Milano: 37-74.
- Pastore S., Beccia V. (2017), *Valutazione per l'apprendimento. Guida didattica a fumetti*, DeAgostini, Milano.
- Pastore S., Heritage M. (2015), "Cambiare il sistema scuola a partire dalla valutazione in classe. Spunti per un formative assessment integrato", *Rassegna italiana di valutazione*, 61: 102-117.
- Pastore S., Salamida D. (2013), *Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Popham W.J. (2003), *Test better, Teach better: The Instructional Role of Assessment*, ASCD, Alexandria (VA).
- Popham W.J. (2008), *Transformative Assessment*, ASCD, Alexandria (VA).
- Popham W.J. (2011), "Formative assessment – a process, not a test", *Education Week*, 30, 21: 35, testo disponibile al sito: <http://www.edweek.org/ew/articles/2011/02/23/21popham.h30.html>, data di consultazione: 14 giugno 2017.
- Price M., Handley K., Millar J., O'Donovan B. (2010), "Feedback: all that effort, but what is the effect?", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 3: 277-289.
- Shepard L.A. (2000), "The role of assessment in a learning culture", *Educational Researcher*, 29, 7: 4-14.
- Stiggins R.J. (1995), "Assessment literacy for the 21st century", *Phi Delta Kappan*, 77, 3: 238-245.
- Torrance H., Pryor J. (1998), *Investigating Formative Assessment: Teaching, Learning and Assessment in the Classroom*, Open University Press, Buckingham.
- Warren E., Nisbet S. (1999), "The relationship between the purported use of assessment techniques and beliefs about the uses of assessment", in J.M. Truran, K.M. Truran (eds.), *Making the Difference. Proceedings of the Twenty-second Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia Incorporated, held at Adelaide, South Australia, 4-7 July, 1999*, MERGA, Sydney, New South Wales, Australia: 515-521.
- William D. (2010), "Standardized testing and school accountability", *Educational Psychologist*, 45, 2: 107-122.
- Wyatt-Smith C.M. (2000), "Exploring the relationship between large-scale literacy testing programs and classroom-based assessment: a focus on teachers' accounts", *Australian Journal of Language and Literacy*, 23, 2: 109-127.
-

VAI SU: www.francoangeli.it

**PER SCARICARE (GRATUITAMENTE)
I CATALOGHI DELLE NOSTRE PUBBLICAZIONI
DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI:
PER FACILITARE LE TUE RICERCHE.**

Management & Marketing
Psicologia e psicoterapia
Didattica, scienze della formazione
Architettura, design, territorio
Economia
Filosofia, letteratura, linguistica, storia
Sociologia
Comunicazione e media
Politica, diritto
Antropologia
Politiche e servizi sociali
Medicina
Psicologia, benessere, auto aiuto
Efficacia personale, nuovi lavori

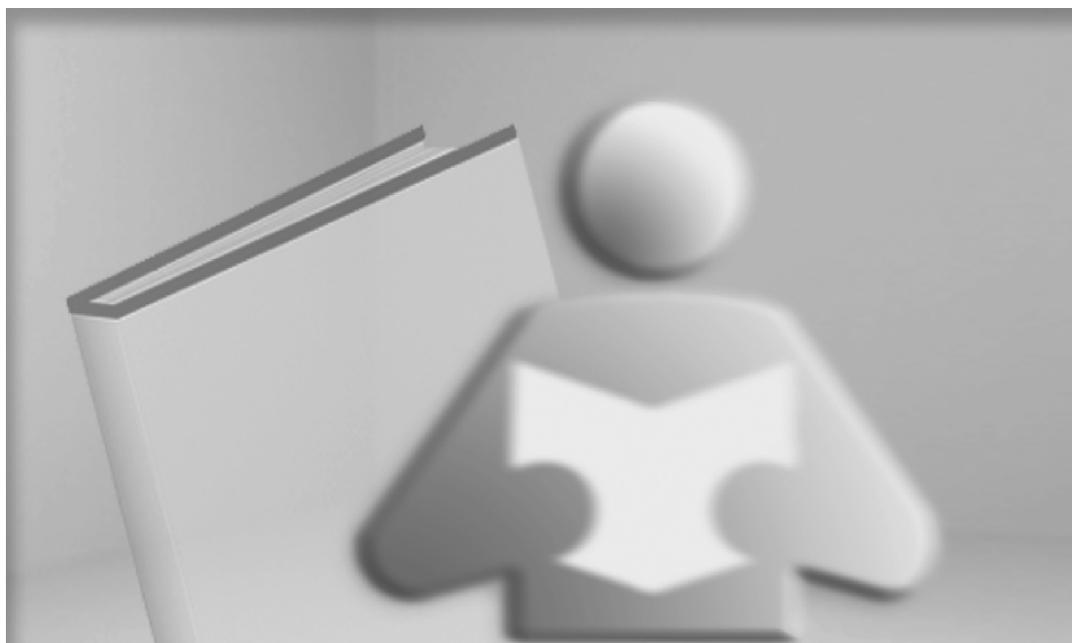


FrancoAngeli

QUESTO LIBRO TI È PIACIUTO?



Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



Seguici in rete



Sottoscrivi
i nostri feed RSS



Iscriviti
alle nostre newsletter

FrancoAngeli

Il volume ospita i contributi presentati al Seminario “I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca”, svoltosi a Roma il 20 settembre 2016. In questa occasione, studiosi appartenenti a differenti ambiti disciplinari e provenienti da diversi contesti professionali (scuola, università, enti di ricerca) hanno presentato lavori scientifici condotti grazie ai dati INVALSI e selezionati tramite una *call for paper*.

Il volume è organizzato in due parti: la prima dedicata all'utilizzo dei dati INVALSI nella ricerca didattica e la seconda focalizzata sui dati INVALSI come strumento per il sostegno e l'orientamento delle scelte politiche sui temi dell'istruzione. I diciotto capitoli presentano approfondimenti che, muovendo da differenti angolazioni e utilizzando molteplici metodologie, offrono al lettore un panorama ricco e articolato dei possibili utilizzi dei dati raccolti annualmente dall'Istituto.

Patrizia Falzetti è Responsabile del Servizio Statistico INVALSI che gestisce l'acquisizione, l'analisi e la restituzione dei dati, riguardanti le rilevazioni nazionali e internazionali sugli apprendimenti, alle singole istituzioni scolastiche e al MIUR. Tali dati, inoltre, sono resi disponibili dal Servizio per quanti abbiano interesse al loro utilizzo ai fini di ricerca scientifica e divulgazione.

L'INVALSI è un ente pubblico di ricerca soggetto alla vigilanza del MIUR, che ne individua le priorità strategiche. L'Istituto ha il compito di promuovere, attraverso le attività di valutazione nazionali e internazionali, il miglioramento dei livelli di istruzione e della qualità del capitale umano, contribuendo allo sviluppo e alla crescita del sistema di istruzione e dell'economia italiana, nel quadro degli obiettivi fissati in sede europea e internazionale.



I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca

A cura di Patrizia Falzetti

FrancoAngeli