

20
December 2019

<i>Gaetano Domenici</i> Editoriale / Editorial <i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i>	11
--	----

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA
STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

<i>Ritu Kalgotra - Jaspal Singh Warwal</i> Effect of Intervention in Teaching Listening and Speaking Skills on Children with Intellectual Disabilities (Effetto dell'intervento didattico sulle capacità di ascolto e conversazione in bambini con disabilità intellettive)	21
<i>Antonio Rodríguez Fuentes - José Luis Gallego Ortega</i> Are There Any Differences between the Texts Written by Students Who Are Blind, Those Who Are Partially Sighted, and Those with Normal Vision? (Ci sono differenze tra i testi scritti da studenti ciechi, con problemi di vista e quelli con visione normale?)	41

- Ana Fernández-García - Fátima Poza-Vilches
José Luis García Llamas
Educational Needs of Spanish Youths at Risk of Social Exclusion: 59
Future Challenges before School Failure
(*Bisogni educativi dei giovani spagnoli a rischio di esclusione sociale:
sfide prossime per evitare l'insuccesso scolastico*)
- Veronica Riccardi - Patrizia Giannantoni - Giuseppina Le Rose
Educational Expectations of Migrant Students in Italy: 83
Second-class Destiny or Integration's Opportunity?
(*Aspettative in ambito educativo degli studenti migranti in Italia: destino
di seconda classe o opportunità di integrazione?*)
- Mara Marini - Stefano Livi - Gloria Di Filippo
Francesco Maria Melchiori - Caterina D'Ardia - Guido Benvenuto
Aspetti individuali, interpersonali e sociali del bullismo etnico: 103
studio su un campione nazionale di studenti
della scuola secondaria di primo grado
(*Individual, Interpersonal and Social Aspects of Ethnic Bullying: Study
of a National Sample of First Grade Secondary School Students*)
- Ylenia Passiatore - Sabine Pirchio - Clorinda Oliva - Angelo Panno
Giuseppe Carrus
Self-efficacy and Anxiety in Learning English as a Foreign 121
Language: Singing in Class Helps Speaking Performance
(*Autoefficacia e ansia nell'apprendimento dell'inglese come lingua straniera:
cantare in classe migliora la produzione orale*)
- Michela Bettinelli - Roberta Cardarello
Family vs School: Where the Conflict Ends. A Study of Families 139
on the Court against School in Lombardia
(*Famiglia e scuola: dove finisce il conflitto. Famiglie contro la scuola
nel TAR in Lombardia*)
- Valeria Biasi - Giovanni Moretti - Arianna Morini
Nazarena Patrizi
Attenzione ed esperienza estetica nella comunicazione didattica. 157
Indagini empirico-sperimentali condotte sul campo:
principali risultati
(*Attention and Aesthetic Experience in Didactic Communication.
Empirical-experimental Investigations Conducted in the Field: Main Results*)

Anna Maria Ciraci

Le competenze valutative: un'indagine empirica su prassi e opinioni degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Regione Lazio 175

(Evaluation Skills: An Empirical Survey on the Practices and Opinions of Primary and Middle School Teachers of the Lazio Region)

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

Stefano Mastandrea

Emotional Education through the Arts: Perception of Wellbeing 203
(L'educazione emozionale con l'arte: la percezione del benessere)

Laura Girelli - Elisa Cavicchiolo - Fabio Lucidi - Mauro Cozzolino
Fabio Alivernini - Sara Manganelli

Psychometric Properties and Validity of a Brief Scale Measuring Basic Psychological Needs Satisfaction in Adolescents 215

(Proprietà psicometriche e validità di una scala breve che misura la soddisfazione dei bisogni psicologici di base negli adolescenti)

Carla Roverselli

Pluralismo religioso e scuola pubblica in Italia: spazi per l'inclusione e questioni aperte 231

(Religious Pluralism and Public School in Italy: Spaces for Inclusion and Open Questions)

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

Raffaele Pozzi

Novecento e postmodernità nella critica musicale di Fedele d'Amico. Riflessioni sul metodo storiografico di un corso universitario 245

(Twentieth Century and Postmodernity in the Music Criticism of Fedele d'Amico. Reflections on the Historiographical Method of a University Course)

Giovanni Moretti

Formazione e ricerca con il Master in «Leadership e Management in Educazione» dell'Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione 261

(Training and Research with the Master in «Leadership and Management in Education» of the Roma Tre University, Department of Education)

RECENSIONI

REVIEWS

Elisa Cavicchiolo

Fiorucci, M., & Moretti, G. (a cura di). (2019). Il tutor dei docenti neoassunti 267

Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies 273
Notiziario / News

Author Guidelines 277

Le competenze valutative: un'indagine empirica su prassi e opinioni degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Regione Lazio

Anna Maria Ciraci

Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2019-020-cira>

annamaria.ciraci@uniroma3.it

EVALUATION SKILLS: AN EMPIRICAL SURVEY
ON THE PRACTICES AND OPINIONS OF PRIMARY
AND MIDDLE SCHOOL TEACHERS OF THE LAZIO REGION

ABSTRACT

The article deals with the results of an empirical research on the practices and opinions of primary and middle school teachers of the Lazio Region. To collect the information, two questionnaires were administered to two samples of 233 and 103 teachers. After a first descriptive analysis, the Multiple Correspondence Analysis was used in order to identify associations between the observed variables and behavior/attitude clusters. From the data a framework emerges in which there are some new elements, such as the low use of traditional tests and the use of evaluation as a resource for learning, but which still presents some critical aspects, such as the prevalent use of testing for the assessment of skills and difficulties in the construction of adequate verification tools. The groups that have distinguished themselves for less frequent use of tools and activities, have in common the lower seniority of service and the origin from some specific territorial areas of the region.

Keywords: Evaluation; Key competences for lifelong learning; Skills; Teacher skills; Tools for assessing skills.

1. VERSO LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

Le competenze richieste dalla società di oggi sono cambiate: più posti di lavoro sono automatizzati, le tecnologie svolgono un ruolo maggiore in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana e le competenze imprenditoriali, sociali e civiche diventano più importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti. Sono queste le ragioni di una progressiva convergenza delle politiche educative europee attorno al concetto di «competenza» e di «competenze chiave per l'apprendimento permanente» previste dalle Raccomandazioni dell'Unione Europea (Parlamento Europeo & Consiglio, 2006; Consiglio dell'Unione Europea, 2018)¹. In Italia l'esigenza di promuovere questa tipologia di competenze e la necessità di allineare la qualità delle competenze specialistiche con le skills sociali e trasversali è rimarcata con sempre maggiore enfasi sia da agenzie nazionali (ANVUR, 2015) e internazionali (OECD, 2004), sia dal mondo produttivo. La capacità di lavorare in gruppo, di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi, di risolvere problemi e le competenze digitali e comunicative, costituiscono le skills ritenute di importanza crescente oggi dalle imprese (Unioncamere-Excelsior, 2017). Le competenze dunque, facendo da ponte tra istruzione e lavoro, sono diventate la risposta da un lato alle trasformazioni del mondo del lavoro, dall'altro alle trasformazioni dei processi educativi volti al superamento del sapere trasmissivo fondato sulle discipline (Benadusi & Molina, 2018).

Ma, a fronte di una forte apertura e legittimazione istituzionale di una *mission* educativa e formativa della scuola in termini di sviluppo di competenze di cittadinanza attiva da accompagnare alle più sedimentate conoscenze disciplinari, ancora le competenze appaiono di difficile inquadramento sia sul piano teorico che operativo. Molte sono le tassonomie che le descrivono e le operazionalizzano, trovando in alcuni casi convergenze, ma restando in molti altri sostanzialmente differenti. In letteratura solitamente si opera una distinzione tra *hard skills*, ossia le conoscenze e compe-

¹ La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006 è stata diffusamente recepita anche nella legislazione italiana: Cfr. *Regolamento per l'adempimento dell'obbligo di istruzione* (Decreto 22 agosto 2007); *Certificazione dei livelli di competenza raggiunti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione* (DM 9/2010); *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (DM 254/2012); *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (Legge 107/2015); *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato* (D.Lgs 62/2017); *Certificazione delle competenze degli alunni del primo ciclo di istruzione* (DM 742/2017).

tenze tecnico-disciplinari necessarie per compiere un determinato lavoro, e *soft skills*, o competenze trasversali, ossia le capacità e qualità personali e relazionali che un individuo possiede. Nell'indagine ALL (*Adult Literacy and Lifeskills*) dell'OCSE (2005) la locuzione «soft skills» si riferisce, in particolare, alla capacità di risolvere i problemi. Nel *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (*European Qualification Framework – EQF*) le competenze sono descritte, in effetti, come «la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale» (Commissione Europea, 2008). Sintetizzando, potremmo dire che la caratteristica comune alle diverse definizioni di competenza può essere considerata «quella di fondarsi sul pieno riconoscimento di quello che si fa e sull'uso consapevole del sapere acquisito» (Ajello, 2002, p. 225). Quello che conta quando si parla di competenze è ciò che gli studenti possono fare con la conoscenza piuttosto che le unità di conoscenza che hanno (Murnane & Levy, 2004).

In termini di *assessment*, nel dibattito recente la questione centrale riguarda soprattutto la difficoltà di valutare oggetti «multidimensionali». Nel senso che una competenza non disciplinare, per esempio saper lavorare in gruppo, incorpora diverse sotto-dimensioni che richiamano potenziali altre capacità. Questo ha portato alcuni studiosi a sostenere che solo approcci qualitativi (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) permetterebbero di prendere in considerazione più variabili contemporaneamente e vederne l'uso in contesti reali o simulati. D'altro canto anche gli strumenti quantitativi, pur dovendo muoversi con analisi più riduttive e parcellizzanti, potrebbero fornire dati sufficientemente robusti in termini di acquisizione di competenze. Si sostiene la possibilità di incorporare elementi tipici della valutazione autentica nei test oggettivi, i quali, dunque, potrebbero essere impiegati non solo per la valutazione delle competenze di base, ma anche per la valutazione di alcune competenze trasversali. Ad esempio, recenti studi (Greiff *et al.*, 2016) dimostrano le potenzialità delle prove computer-assisted per la valutazione trasformativa di competenze complesse poiché, si ritiene, consentono di collegare *pattern* di comportamento alla qualità delle risposte fornite.

Una cosa è comunque indiscutibile: se è vero che esistono diversi strumenti per valutare le competenze, non esiste un unico strumento valutativo adatto per la valutazione di ciascuna di esse (Dewson *et al.*, 2000). Le competenze presuppongono, infatti, un loro uso in contesti dinamici e differenziati (Pellerey, 2017) e ciò che funziona a fini valutativi in un contesto può rivelarsi non idoneo in un altro o per la valutazione di altre competenze. Così, mentre la valutazione tradizionale tende ad essere

progettata per condurre a una risposta corretta o sbagliata, la valutazione delle competenze deve essere volta ad intercettare l'incidenza di contesti in trasformazione e rendere visibili i meccanismi critici e di ragionamento adottati nonché le strategie concettuali messe in atto per risolvere problemi complessi e mutevoli.

2. VALUTARE LE COMPETENZE DEGLI STUDENTI: UN'INDAGINE EMPIRICA SU PRASSI E OPINIONI DEGLI INSEGNANTI DEL PRIMO CICLO DELLA REGIONE LAZIO

2.1. *Il problema*

La ricerca che qui si presenta si colloca nell'ambito della problematica generale della valutazione delle competenze in ambito scolastico. Non a caso uno dei maggiori problemi posti da coloro che contestano l'impostazione disciplinare dei programmi scolastici tradizionali è proprio quello delle competenze valutative degli insegnanti. Anche perché, se molto è stato teorizzato, poco è stato fatto, e la prassi didattica e valutativa quotidiana nelle scuole sembrerebbe, per alcuni aspetti, sostanzialmente immutata (OECD-TALIS, 2014; Benadusi & Molina, 2018; Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

2.2. *Obiettivi, contesto e partecipanti, metodologia, strumenti*

Obiettivi

La ricerca si propone i seguenti obiettivi:

1. Indagare le prassi valutative degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Regione Lazio al fine di fornire informazioni sulla cui base poter impostare efficaci programmi di formazione.
2. Data la necessità per gli insegnanti di allineare conoscenze e competenze disciplinari con skills sociali e trasversali al fine di procedere alla certificazione delle competenze richiesta dal DM 742/2017, si è ritenuto necessario indagare anche prassi, opinioni e difficoltà degli insegnanti nella valutazione delle «competenze chiave per l'apprendimento permanente» previste dalla Raccomandazione europea del 2006 e a cui

fa riferimento il *Modello nazionale di certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione* (DM 742/2017 - Allegato A e B).

Contesto e partecipanti

Il contesto entro cui è stata condotta la ricerca è rappresentato dal progetto formativo «Valutazione degli apprendimenti ed esami di Stato I ciclo», finanziato dal MIUR - Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio e avviato in seguito al DDG Lazio n. 5/2018 con l'obiettivo di supportare le Istituzioni scolastiche del primo ciclo nell'attuazione della recente normativa in materia di valutazione. Il corso di formazione è rivolto a tutti i docenti del primo ciclo di tutte le scuole del Lazio. Sono stati creati 11 snodi formativi, suddivisi per provincia secondo il criterio della popolazione scolastica, rappresentati da 11 Istituti Comprensivi della Regione nell'area geografica dove i docenti prestano servizio. I partecipanti alla ricerca sono tutti i docenti in servizio del I ciclo della Regione Lazio aderenti al percorso formativo, ai quali sono stati somministrati due questionari.

Metodologia

Per studiare i dati, in seguito ad una prima analisi monovariata di tipo puramente descrittivo del fenomeno, è stata utilizzata anche l'Analisi delle Corrispondenze Multiple (tecnica di analisi statistica multivariata) (Benzécri, 1973) al fine di individuare l'esistenza di schemi di associazione tra le variabili osservate e cluster (gruppi) di comportamento/atteggiamento.

Strumenti

Obiettivo 1. Per indagare le prassi valutative degli insegnanti è stato utilizzato il questionario, composto da domande con alternative di risposta predeterminate, *Strategie valutative degli insegnanti*², costituito da 2 sezioni: Sezione 1. *Dati ascrivibili e posizione lavorativa*: Età, Genere, Ordine di scuola, Titolo di studio, Anzianità di servizio nella scuola, Attività di insegnamento in qualità di docente per le attività di sostegno; Sezione 2. *Strategie valutative degli insegnanti*: Strumenti utilizzati per la verifica degli ap-

² Il questionario è stato costruito, e sottoposto a *try out*, da A. M. Ciraci prendendo come riferimento il *Questionario CDVR per la rilevazione delle competenze didattiche, valutative e relazionali degli insegnanti* (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2014).

prendimenti (11 item); Attività utilizzate nei processi valutativi (13 item); Obiettivi generali sottoposti a verifica (12 item).

Il questionario è stato compilato online (Fabbris, 2000) su Google Moduli (Forms) da 233 insegnanti nel mese di giugno 2019.

Obiettivo 2. Per indagare prassi e opinioni degli insegnanti in relazione alla valutazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente è stato utilizzato il questionario, composto da domande con alternative di risposta predeterminate, *La valutazione delle competenze chiave europee: l'opinione degli insegnanti*³, costituito da 2 sezioni: Sezione 1. *Dati ascrittivi e posizione lavorativa*: Età, Genere, Ordine di scuola, Titolo di studio, Anzianità di servizio nella scuola, Attività di insegnamento in qualità di docente per le attività di sostegno; Sezione 2. *La valutazione delle competenze chiave*: Competenze chiave valutate (8 item); Modalità e strumenti utilizzati (12 item); Difficoltà incontrate (9 item). Il questionario è stato compilato online su Google Moduli (Forms) da 103 insegnanti nel mese di luglio 2019.

Al fine di mitigare alcune distorsioni del test, come l'effetto acquiescenza o l'effetto di desiderabilità sociale, i questionari sono stati anonimi e auto compilati.

3. LE PRASSI VALUTATIVE DEGLI INSEGNANTI DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE DELLA REGIONE LAZIO

3.1. *Descrizione del campione*

Il campione, costituito da 233 insegnanti provenienti da diverse istituzioni scolastiche del primo ciclo della Regione Lazio, è composto per oltre il 90% da donne, quasi l'85% è laureato e oltre la metà ha più di 15 anni di anzianità di servizio, con una differenza per genere in quanto gli uomini hanno un'anzianità di servizio minore. Oltre 2/3 del campione proviene dalla scuola secondaria di I grado e solo 1/3 ha esperienze correnti o pregresse di insegnamento sul sostegno. Gli insegnanti del campione si distribuiscono per provincia (intesa come area geografica dove prestano servizio) in 11 snodi territoriali:

³ Il questionario è stato costruito, e sottoposto a *try out*, da A. M. Ciraci.

<i>Roma e provincia</i>	Municipio I, Zona <i>Centro</i>	4,7% del campione
	Municipio III, Zona <i>Settebagni</i>	16,7% del campione
	Municipio IV, Zona <i>Pietralata</i>	15,9 % del campione
	Municipio XIII, Zona <i>Casalotti</i>	14,2% del campione
	Colleferro	9,4% del campione
<i>Frosinone e provincia</i>	Frosinone	3,9 % del campione
	Cassino	15,5% del campione
<i>Latina e provincia</i>	Formia	4,7% del campione
	Pontinia	4,3 % del campione
<i>Rieti</i>	Rieti	6 % del campione
<i>Viterbo</i>	Viterbo	4,7% del campione

3.2. *Analisi dei dati descrittivi. Principali evidenze*

Strumenti utilizzati per la verifica

Gli insegnanti dichiarano di utilizzare maggiormente (Molto & Moltissimo)⁴ per valutare le competenze le *prove di comprensione del testo* (66,5%) e le *prove oggettive* (55,4%). Risultano meno utilizzate le prove «semistrutturate»: *prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale* (41,6%), *domande con risposte aperte brevi e soggette a vincoli predefiniti* (38,6%) e *colloqui strutturati* (35,6%). Un dato importante è il basso utilizzo delle prove tradizionali: *interrogazioni* (27%) e *temi* (12%). Inoltre vengono utilizzate molto poco (Poco & Per nulla) i *saggi brevi* (75,5%) e gli *studi di caso* (65,7%). Stranamente perché quest'ultima tipologia si pone nella stessa prospettiva valutativa delle *prove di simulazione di problemi*. Forse perché poco conosciuta dagli insegnanti (*Fig. 1*).

⁴ Nel questionario è prevista anche la risposta «abbastanza» che viene considerata una risposta quasi neutra, da considerarsi positiva ma poco caratterizzante contenendo al suo interno la quota dei rispondenti che non intende dare una risposta negativa ma neanche pienamente positiva. Le distribuzioni di frequenze mostrano una concentrazione generalizzata sulla modalità «abbastanza» che per questo motivo è poco caratterizzante. Utilizzare le distribuzioni degli estremi raggruppati («molto» + «moltissimo» e «poco» + «per nulla») permette di individuare facilmente le domande dove le risposte sono più nette.

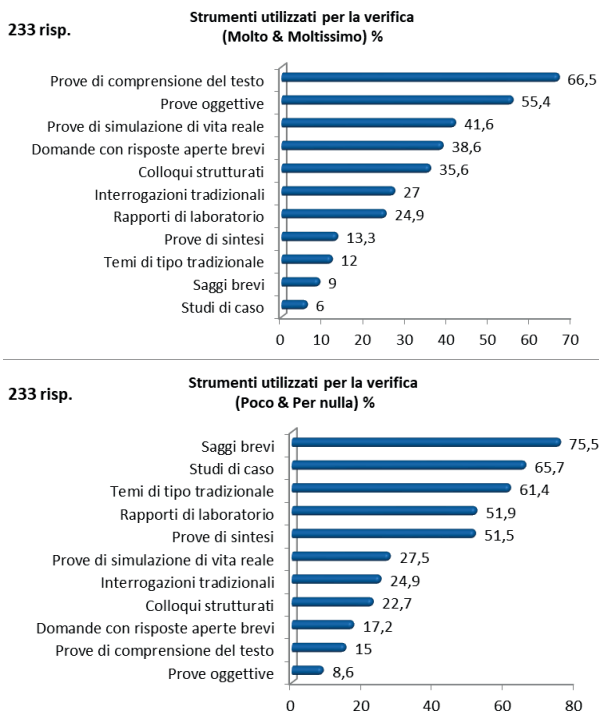


Figura 1. – Strumenti utilizzati per la verifica.

Attività utilizzate nei processi valutativi

Passando poi all'utilizzo di alcune attività nei processi valutativi, emerge soprattutto l'importanza (Molto & Moltissimo) che gli insegnanti attribuiscono al *feedback formativo* (74%) e alle *verifiche di tipo formativo* (57%). Sono molto interessanti i dati sulla *definizione in anticipo degli obiettivi degli strumenti valutativi* (65,7%) e sul frequente uso della valutazione come risorsa per la *riprogettazione dei percorsi didattici* (61%). Riguardo all'autovalutazione la utilizza (Molto & Moltissimo) circa la metà degli insegnanti (48,9%).

A parte le due domande poste con accezione negativa, ovvero *non fornire alcuna spiegazione insieme al valore numerico e giustificare la valutazione solo con la famiglia*, sottoscritte (Molto & Moltissimo) dal 2,6% e dal 5,6% del campione, non vengono intraprese molto frequentemente (Poco & Per nulla) le attività di *discutere con i genitori le valutazioni* (38,6%) e di *giustificare la valutazione con un giudizio articolato* (26,2%) (Fig. 2).

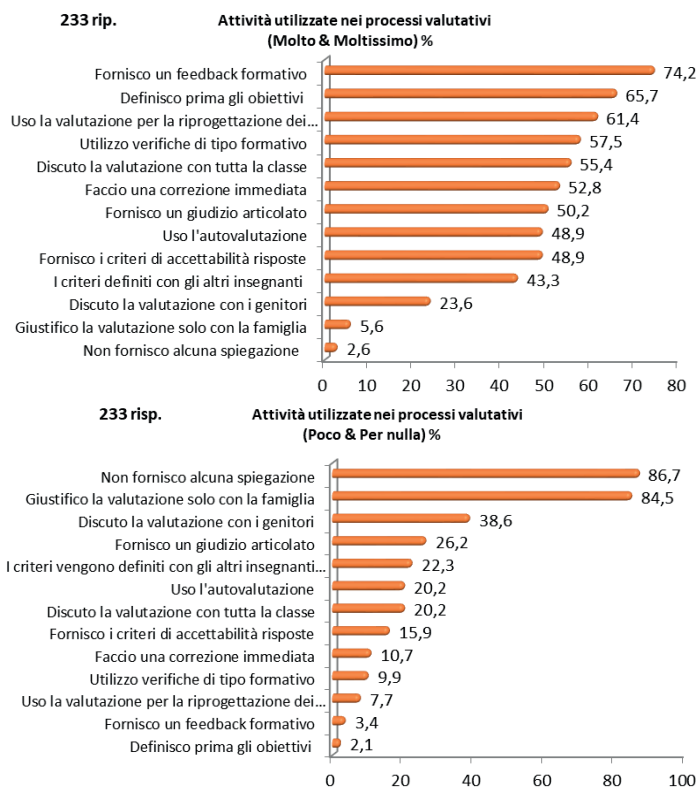


Figura 2. – Attività utilizzate nei processi valutativi.

Obiettivi delle verifiche

La prima operazione da svolgere nella costruzione di una prova è quella di identificare gli obiettivi cognitivi da sottoporre a controllo, intesi come risultati osservabili dell'apprendimento. Si possono individuare due livelli di obiettivi cognitivi: quelli che tendono a mettere in evidenza il *pensiero convergente o riproduttivo*, relativo al sapere meccanico, analogico e ripetitivo (conoscenza dei termini, conoscenza dei fatti, regole, principi, teorie, etc.) e quelli rivolti a mettere in evidenza il *pensiero divergente*, cioè l'uso creativo ed originale delle conoscenze di cui si è in possesso (capacità di individuare collegamenti e relazioni, di compiere applicazioni delle conoscenze, di criticare un argomento, di risolvere un problema, etc.) (Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001).

Nell'indagine presentata gli obiettivi più frequentemente sottoposti a verifica (Molto & Moltissimo) sono quasi tutti riferiti al cosiddetto pensiero divergente: *la capacità di individuare collegamenti e relazioni* (79,8%), *la capacità di collaborare in gruppo* (79%), *la capacità di acquisire e interpretare le informazioni* (79%), *la capacità di compiere applicazioni delle conoscenze possedute in contesti nuovi* (73%), *la capacità di criticare un argomento* (60,9%). C'è da notare comunque che non ci sono differenze marcate e tra il primo e il quinto obiettivo, in ordine decrescente ci sono solo 10 punti percentuali. Tutti gli obiettivi proposti sono comunque risultati importanti da almeno la metà del campione. In senso negativo (Poco & Per nulla) si nota solo *la capacità di usare modelli matematici e conoscenze scientifiche per la soluzione di un problema* (30,9%) e *la tecnica della scrittura nel comunicare le proprie argomentazioni* (con riguardo alle regole basilari della lingua in cui ci si esprime: ortografia, sintassi, scelta delle parole e loro utilizzo), trascurato dal 16,3% del campione (Fig. 3).

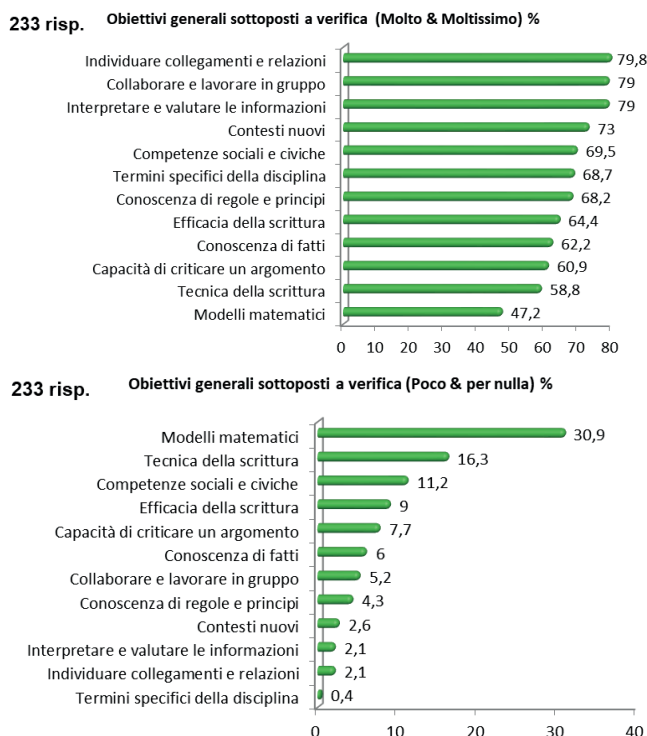


Figura 3. – Obiettivi generali sottoposti a verifica.

3.3. Analisi delle Corrispondenze Multiple

A questo punto si sono voluti analizzare i dati raccolti con il questionario *Strategie valutative degli insegnanti* anche attraverso l'Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM)⁵ al fine di individuare l'esistenza di schemi di associazione tra le variabili osservate e cluster (gruppi) di comportamento/atteggiamento.

Fase 1 – Sintesi

Il questionario presenta gruppi omogenei di domande che indagano su aspetti diversi del problema e che, nel gergo dell'ACM, sono detti *temi dell'indagine*. I temi specifici indagati, relativi alle competenze valutative degli insegnanti, sono tre: (1) *Strumenti utilizzati per la verifica degli apprendimenti*; (2) *Attività utilizzate nei processi valutativi*; (3) *Obiettivi generali sottoposti a verifica* (cfr. par. 3.2).

Da queste tre aree sono state costruite tre variabili di sintesi dove per ogni rispondente è stata attribuita un'etichetta «area di utilizzo»; «area intermedia»; «area di non utilizzo» a seconda che nel record di risposte prevalessero i «Moltissimo & Molto» oppure gli «Abbastanza» o infine i «Poco & Per nulla». L'idea di base è stata quella di cogliere il comportamento e l'atteggiamento tenuto dagli insegnanti nei confronti delle attività sottoposte alla loro attenzione.

Fase 2 – Profilazione

La premessa è che il campione è piuttosto omogeneo per quanto riguarda dati ascrivibili e percorsi curricolari. Come abbiamo visto (cfr. par. 3.1: «Descrizione del campione») l'insegnante «tipo» che ha preso parte a questa indagine è: donna (90%); over 45 anni (70%); non ha mai insegnato sul sostegno (68%); ha esperienza solo in uno dei due ordini scolastici (84%); laureato (84%). Il baricentro dei rispondenti è ancorato a questa «figura tipo» e quindi la variabilità nelle risposte va cercata nella restante parte di campione e nelle diverse combinazioni dei dati di struttura.

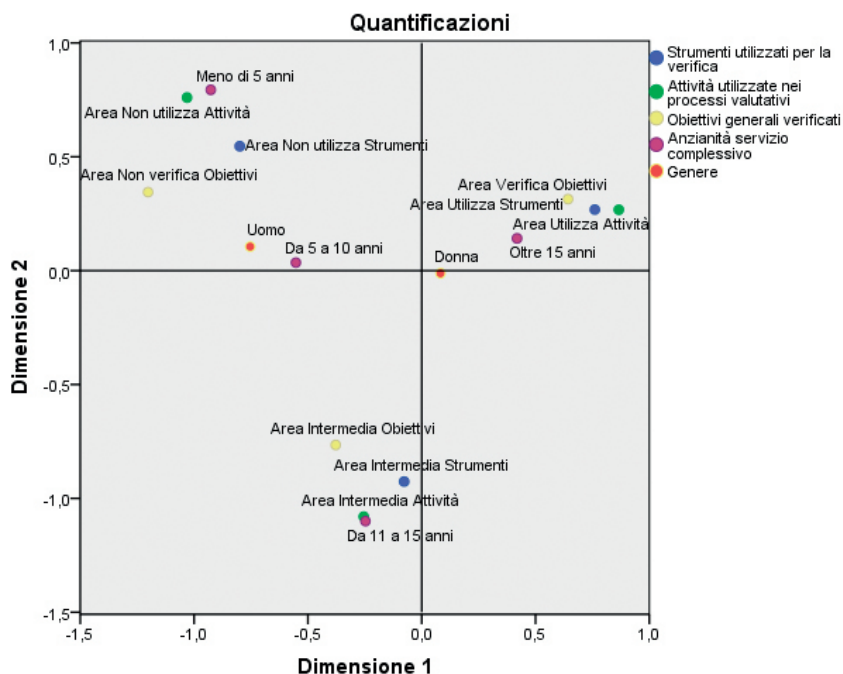
In questa prima fase di osservazione si rileva che:

- L'età è sicuramente correlata con l'anzianità di servizio ma se consideriamo anche il genere osserviamo che gli uomini hanno «meno» anzianità a parità di età.
- Le aree di non utilizzo appaiono associate ad un'anzianità di servizio modesta e in questo sottoinsieme spicca la presenza degli uomini.

⁵ Per l'analisi ACM è stato utilizzato il software IBM SPSS Statistics 19.

- Le aree intermedie, ovvero i rispondenti seriali «abbastanza», sono associate ad un'anzianità (e classe di età) intermedia.
- La maggior parte dei rispondenti concentrati nelle aree di utilizzo sono insegnanti con esperienza senior (oltre i 15 anni).

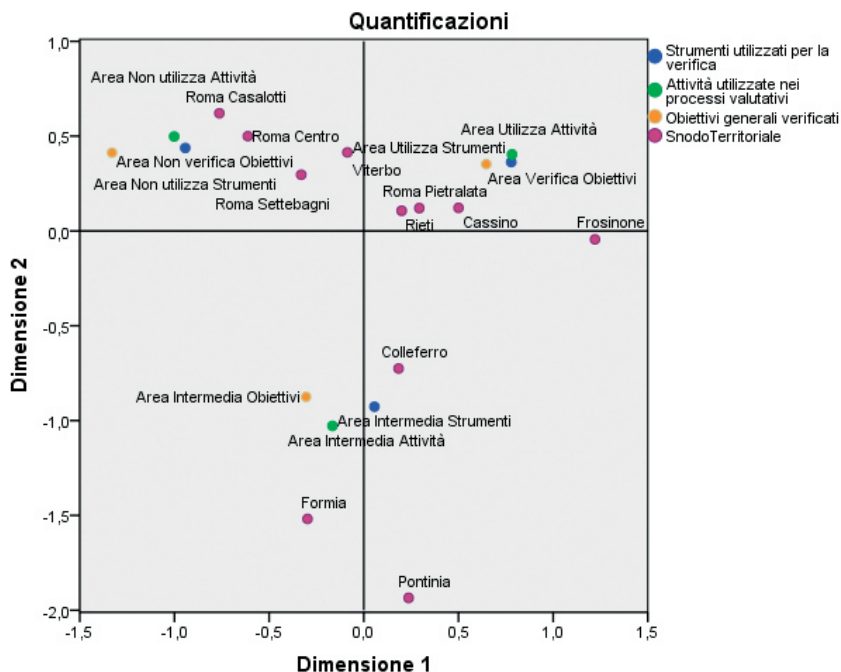
Quindi l'età unita all'anzianità di servizio, com'era prevedibile, rappresentano le variabili che più incidono sull'uso generale nei processi valutativi di *strumenti / attività / verifica degli obiettivi* posti all'attenzione (Fig. 4).



AUTOVALORI		MISURE DI DISCRIMINAZIONE		
Dimensione	Autovalore		Dimensione	
			1	2
1	,382	Strumenti utilizzati per la verifica	,426	,382
2	,297	Attività utilizzate nei processi valutativi	,631	,542
		Obiettivi generali verificati	,524	,247
		Anzianità servizio complessivo	,265	,311
		Genere	,062	,001

Figura 4. – Profilazione.

Lo Snodo Territoriale (inteso come area geografica dove gli insegnanti prestano servizio) appare essere la prima causa di variabilità nelle risposte. Alcuni snodi si posizionano sul grafico in corrispondenza delle aree di «utilizzo» (Frosinone, Cassino, Rieti, RM Pietralata), in contrapposizione con snodi più vicini all'area di «non utilizzo» come RM Casalotti, RM Centro. Più spesso esprimono giudizi intermedi gli snodi di Formia, Pontinia e Colferro (Fig. 5).

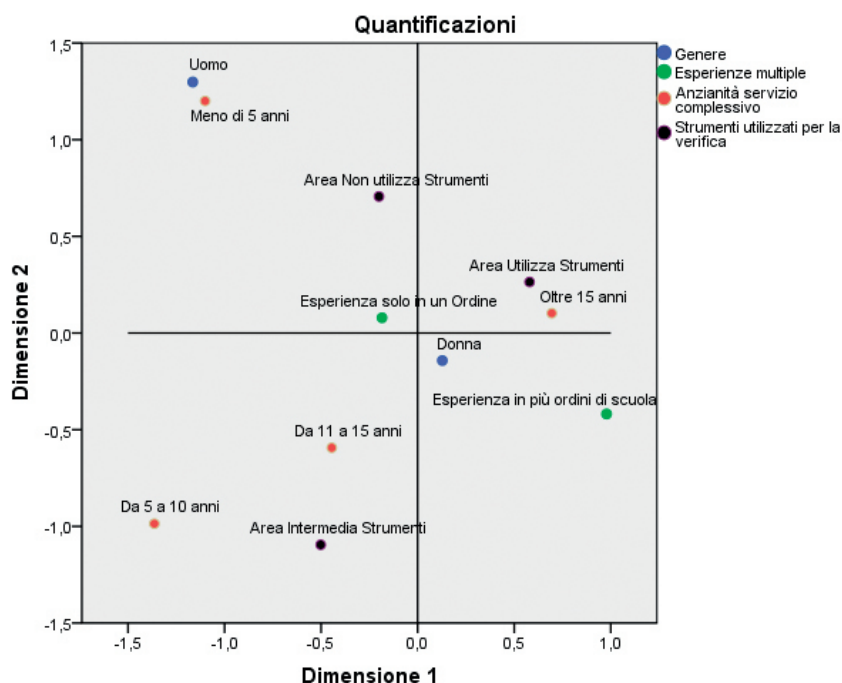


AUTOVALORI		MISURE DI DISCRIMINAZIONE		
Dimensione	Autovalore		Dimensione	
			1	2
1	,469	Strumenti utilizzati per la verifica	,517	,370
2	,390	Attività utilizzate nei processi valutativi	,546	,455
		Obiettivi generali verificati	,571	,323
		Snodo Territoriale	,241	,414

Figura 5. – Snodo Territoriale.

3.3.1. ACM. Strumenti utilizzati per la verifica degli apprendimenti

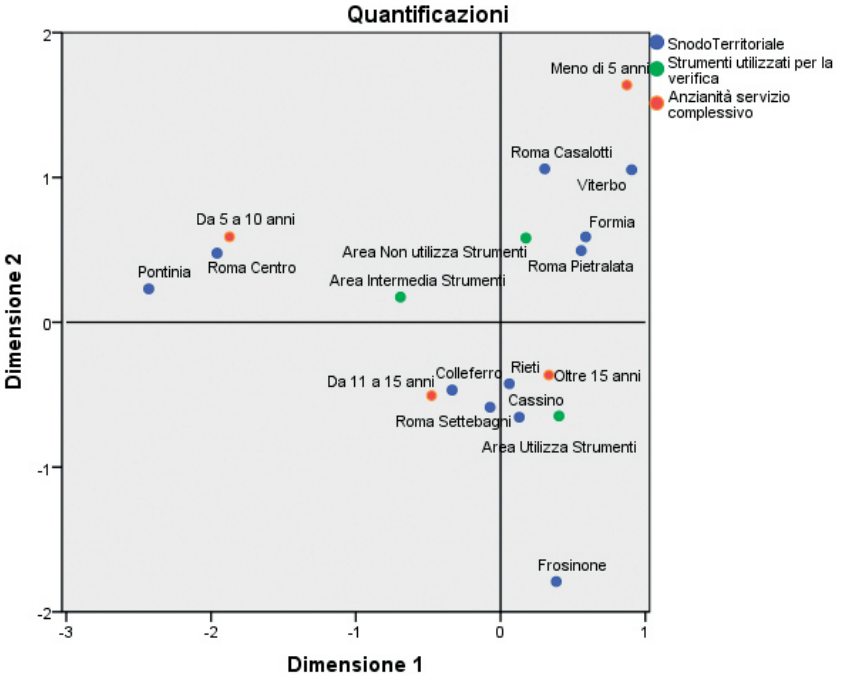
Oltre a quanto già osservato in linea generale si nota che aver avuto esperienza in più ordini di scuola, spesso associata ad un'esperienza di insegnamento oltre il decennio, porta ad utilizzare gli strumenti indicati nel questionario. Si conferma la peculiarità degli uomini e degli insegnanti con meno esperienza ad utilizzare meno spesso gli strumenti di verifica citati (Fig. 6).



AUTOVALORI		MISURE DI DISCRIMINAZIONE		
Dimensione	Autovalore		Dimensione	
			1	2
1	,310	Genere	,149	,185
2	,287	Esperienze multiple	,181	,033
		Anzianità servizio complessivo	,698	,382
		Strumenti utilizzati per la verifica	,214	,549

Figura 6. – Strumenti utilizzati per la verifica degli apprendimenti.

A livello di area territoriale anche sul tema «Strumenti» i due snodi di RM-Casalotti e di RM Pietralata si confermano tra quelli dove più spesso ricorrono le risposte di non utilizzo. Peraltro i due snodi raccolgono oltre il 50% del campione con meno di 5 anni di anzianità di servizio. Anche lo snodo di Viterbo, che nel grafico si avvicina ai primi due, ha la caratteristica di avere il 40% degli insegnanti con meno di 5 anni di anzianità (Fig. 7).



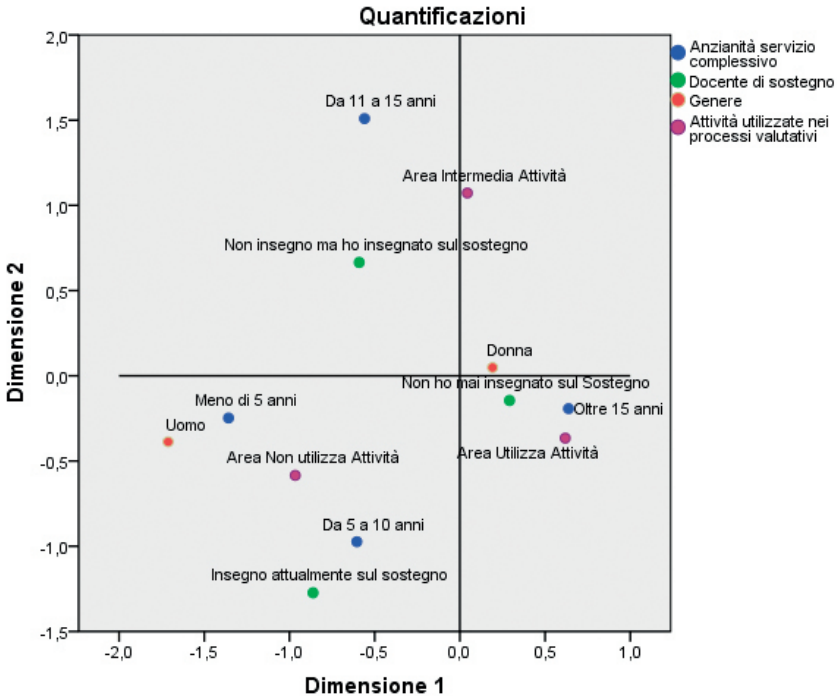
AUTOVALORI		MISURE DI DISCRIMINAZIONE		
Dimensione	Autovalore		Dimensione	
			1	2
1	,472	Snodo Territoriale	,572	,559
2	,455	Strumenti utilizzati per la verifica	,215	,276
		Anzianità servizio complessivo	,629	,531

Figura 7. – Strumenti utilizzati per la verifica degli apprendimenti a livello di area territoriale.

3.3.2. ACM. Attività utilizzate nei processi valutativi

Anche per questo tema sono state vagliate diverse ipotesi con alcune conferme e qualche peculiarità. Ad esempio, aver avuto esperienza sul sostegno non è sufficiente per definire un profilo dato che chi insegna attualmente e chi dichiara di aver insegnato nel passato hanno due profili di risposta diversi.

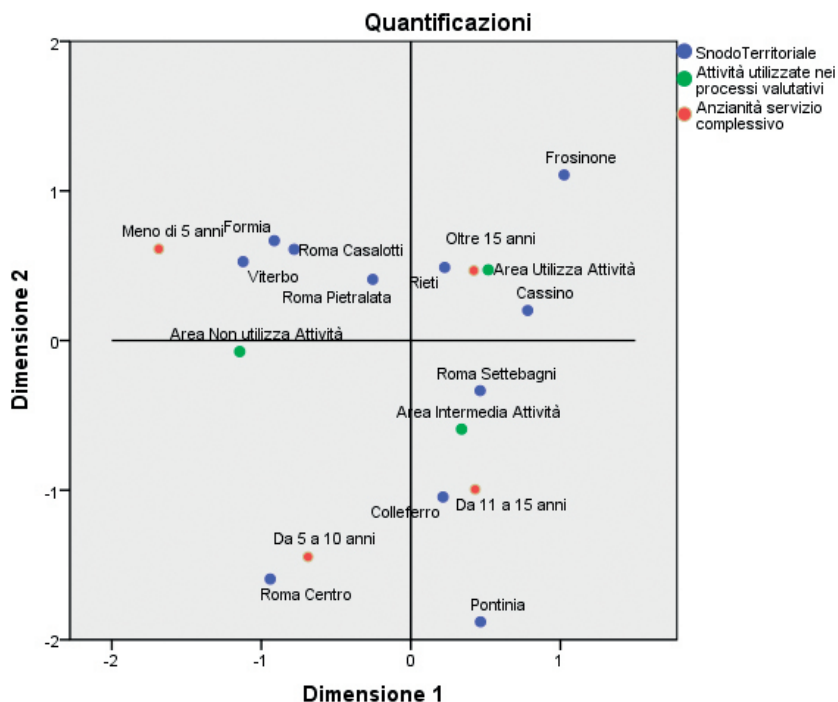
Fermo restando che la maggioranza non ha esperienza di insegnamento sul sostegno e quindi il relativo punto sul grafico risulta essere vicino all'origine degli assi, chi ha avuto esperienze pregresse spesso ha un'anzianità intermedia tra i 10 ed i 15 anni e risponde più frequentemente «abbastanza» anche nella sezione delle attività. Chi attualmente insegna sul sostegno appare essere relativamente vicino all'area di non utilizzo delle attività, ma in modo meno marcato (Fig. 8).



AUTOVALORI		MISURE DI DISCRIMINAZIONE		
Dimensione	Autovalore		Dimensione	
			1	2
1	,378	Anzianità servizio complessivo	,583	,544
2	,320	Docente di sostegno	,184	,222
		Genere	,322	,017
		Attività utilizzate nei processi valutativi	,422	,497

Figura 8. – Attività utilizzate nei processi valutativi.

Su base geografica lo snodo di Cassino si conferma, anche per le «Attività», strettamente connesso all'utilizzo, insieme a quello di Frosinone (Fig. 9).



AUTOVALORI		MISURE DI DISCRIMINAZIONE		
Dimensione	Autovalore		Dimensione	
			1	2
1	,506	Snodo territoriale	,425	,575
2	,459	Attività utilizzate nei processi valutativi	,513	,201
		Anzianità servizio complessivo	,580	,601

Figura 9. – Attività utilizzate nei processi valutativi a livello di area territoriale.

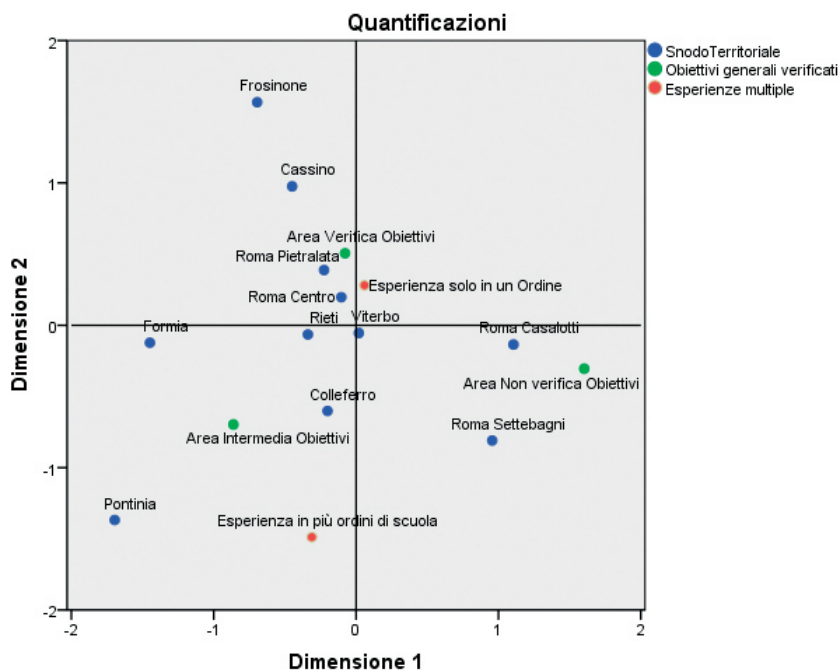
Nell'area opposta si confermano gli stessi snodi già individuati per gli «Strumenti» mentre alcuni snodi che utilizzavano gli «Strumenti» si spostano verso l'area intermedia per le «Attività»: RM Settebagni e Colleferro.

3.3.3. ACM. Obiettivi generali sottoposti a verifica

La verifica degli obiettivi generali ha una dinamica e rivela dei cluster differenti. Anche in questo caso le due variabili robuste che «spiegano» meglio il ripetersi di profili di risposta simili sono *l'anzianità di servizio* e quindi *l'esperienza* e *l'area geografica*. Le altre variabili ascrittive appaiono abbastanza neutre e non clusterizzano gli insegnanti. Rispetto a quanto visto prima le conferme sono Cassino, che anche per gli obiettivi è maggiormente propensa all'area di verifica, e RM Casalotti i cui insegnanti, al contrario non sono propensi alla verifica nella stessa misura riscontrata altrove. Lo snodo di RM Settebagni si mostra meno propenso alla verifica della media del campione, mentre RM Pietralata sugli obiettivi sposa la tesi della verifica. Il tentativo di inserire altre variabili nell'analisi non ha dato esiti interessanti.

Nella *Figura 10* è stata lasciata una dimensione che sottende all'esperienza ovvero aver lavorato su entrambi gli ordini di insegnamento. Aver insegnato in un solo ordine (la maggioranza) offre pochi spunti, mentre aver lavorato su entrambi gli ordini ha un profilo più definito anche se la vicinanza con l'Area intermedia Obiettivi appare essere più a causa dell'anzianità di servizio (spesso tra i 10 e i 15 anni) che ad una connessione diretta (*Fig. 10*).

Per concludere, il campione incluso nell'analisi è piuttosto omogeneo per genere, classe di età, anzianità di insegnamento e mostra una generale conoscenza e propensione all'utilizzo degli strumenti/attività/obiettivi indicati nel questionario. Alcuni gruppi che si sono distinti per un utilizzo meno frequente hanno in comune la minore anzianità di servizio, associata spesso a sua volta agli insegnanti maschi.



AUTOVALORI		MISURE DI DISCRIMINAZIONE		
Dimensione	Autovalore		Dimensione	
			1	2
1	,444	Snodo Territoriale	,618	,496
2	,403	Obiettivi generali verificati	,697	,294
		Esperienze multiple	,018	,418

Figura 10. – Obiettivi generali sottoposti a verifica.

Pur tenendo conto della ridotta numerosità dei gruppi, un'altra caratteristica che sembra associata ad una diversa intensità/frequenza di utilizzo di strumenti/attività/obiettivi è il plesso di provenienza: RM Pietralata, Viterbo e Formia, più spesso di altri, hanno risposto di usare poco gli strumenti e verificare poco gli obiettivi. Peraltro lo snodo di RM Pietralata insieme a quello di RM Casalotti raccoglie oltre il 50% del campione con meno di 5 anni di anzianità di servizio. Anche lo snodo di Viterbo ha la caratteristica di avere il 40% degli insegnanti con meno di 5 anni di anzianità. La mino-

re utilizzazione di strumenti/attività/obiettivi da parte di chi è più giovane ed ha minore anzianità di servizio potrebbe avere una doppia spiegazione. Quella immediata è appunto la minor esperienza professionale e la mancanza di tecniche e background. Quella speculativa è che le risposte siano dovute anziché all'ammissione di lacune, al contrario, ad una posizione di critica al questionario ed alla impostazione formativa sottostante. In quest'ottica la «giovane» età e la minor esperienza si potrebbero interpretare come una maggiore reattività, anche critica, alle tematiche poste dal questionario.

4. VALUTARE LE COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE: PRASSI E OPINIONI DEGLI INSEGNANTI

4.1. *Descrizione del campione*

Il campione, costituito da 103 insegnanti provenienti da diverse Istituzioni Scolastiche del primo ciclo della Regione Lazio, è composto per l'85,4% da donne, l'86,9% è laureato, oltre la metà ha più di 15 anni di anzianità di servizio e il 63% proviene dalla scuola secondaria di I grado. Gli insegnanti del campione si distribuiscono, anche in questo caso, per provincia (intesa come area geografica dove prestano servizio) negli 11 snodi territoriali già indicati (cfr. par. 3.1).

4.2. *Analisi dei dati*

La quasi totalità degli insegnanti intervistati dichiara di valutare regolarmente le competenze chiave per l'apprendimento permanente previste dalla *Raccomandazione del Parlamento Europeo del 2006* e dai modelli nazionali di certificazione delle competenze per le scuole del primo ciclo di istruzione (DM 742/2017). Le competenze meno valutate sono la *Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico* (Poco & Per nulla: 22,3%) e la *Comunicazione nelle lingue straniere* (Poco & Per nulla 34,9%) (Fig. 11).

Riguardo agli strumenti per valutare le competenze chiave, è interessante evidenziare che gli insegnanti dichiarano di utilizzare (Molto & Moltilissimo) le *prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale* (67%) ma anche le *prove oggettive* (quesiti a scelta multipla, vero-falso, completamenti, corrispondenze, ecc.) (55,3%) (Fig. 12), mentre non sono molto utilizzate le prove tradizionali: *interrogazioni* (29,1%) e *temi* (19,4%).

103 risp. Quali tra le seguenti competenze chiave per l'apprendimento permanente valuta regolarmente?

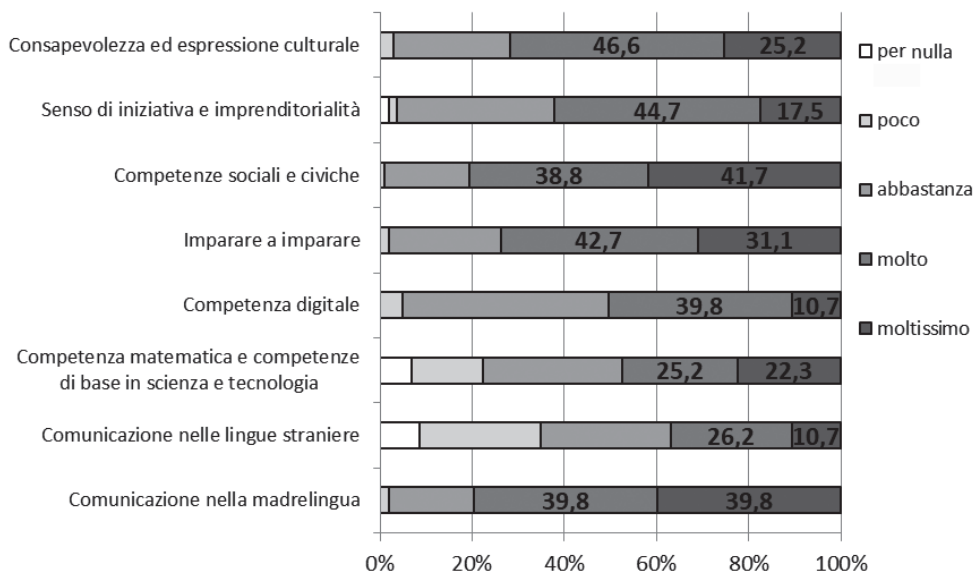


Figura 11. – Competenze chiave valutate regolarmente.

Quanto delle seguenti tipologie di strumenti valutativi utilizza, o ritiene sia utile utilizzare, per la verifica delle competenze chiave dei suoi allievi?

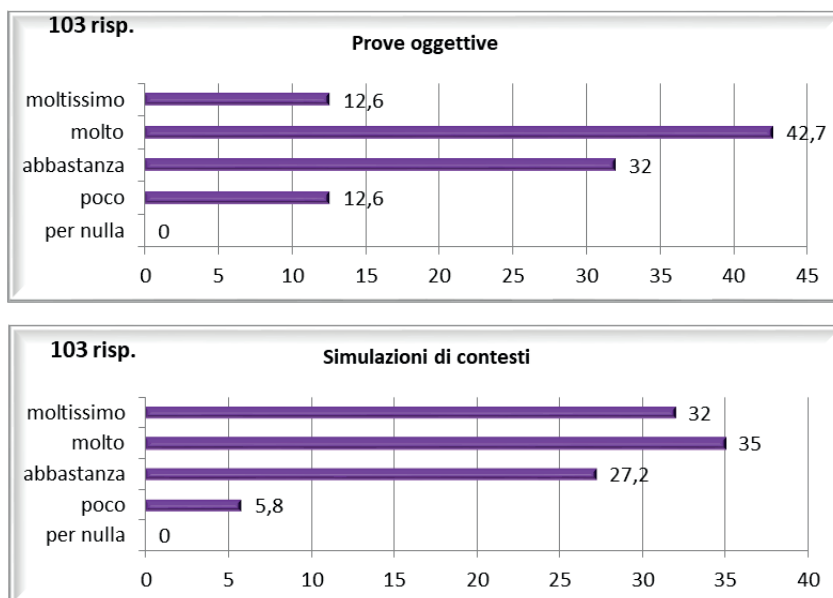


Fig. 12. – Strumenti maggiormente usati per valutare le competenze chiave.

4.3. Opinioni e difficoltà degli insegnanti

Gli insegnanti intervistati in maggioranza ritengono che per far acquisire e valutare le competenze trasversali occorra una *revisione di tutto l'impianto metodologico e organizzativo* (Molto & Moltissimo 73,8%) e che *le competenze siano qualcosa di diverso dalle conoscenze e dalle abilità* (Molto & Moltissimo 50,5%). Infatti il 65,1% non è d'accordo sulla possibilità di fare una *valutazione delle competenze attraverso una traslazione della valutazione espressa in voti*.

Inoltre il 60,2% dichiara di avere difficoltà nella costruzione di strumenti per la verifica delle competenze chiave. Le ragioni che rendono difficile rilevare e valutare le competenze si legano (Molto & Moltissimo) soprattutto alla *mancaanza di integrazione tra valutazione degli apprendimenti disciplinari e valutazione delle competenze* (55,4%), alla *mancaanza di standard condivisi* (53,3%), alla *difficoltà di allineare gli obiettivi previsti dal modello di certificazione ministeriale con quelli delle discipline* (50,5%), alla *presenza di modelli didattico-curricolari prevalentemente orientati ai contenuti* (47,6%). In particolare, da un punto di vista strettamente docimologico, la maggioranza dichiara di avere difficoltà nel *definire i criteri di correzione: identificazione di dimensioni, indicatori, scale di misura e punteggi* (Molto & Moltissimo 54,3%).

A questo proposito non si può fare a meno di segnalare la discrasia presente nella normativa italiana fra valutazione degli apprendimenti, collegati al curricolo, e certificazione delle competenze, come se queste ultime fossero qualcosa di diverso e di aggiuntivo rispetto agli apprendimenti⁶. In realtà decenni di ricerca scientifica nel corso del ventesimo secolo hanno dimostrato che si favorisce l'apprendimento quando le conoscenze di base sono insegnate non come qualcosa a sé stante ma nell'ambito di attività complesse come l'analisi di situazioni inedite o la discussione di problemi, e tutto ciò a partire già dai primi anni di scuola (Resnick, 1976; Vygotskij, 1978; Bruner 1987; Wiggins, 1993). Il pensiero complesso e la capacità di analisi, infatti, sono parte integrante dell'apprendimento in ogni fase dello sviluppo (Bransford *et al.*, 2000) e la maggior parte delle competenze possono essere acquisite e impiegate simultaneamente (Anderson & Krathwohl, 2001).

⁶ Cfr. artt. 1 e 9 del D.Lgs 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

5. COMMENTI E CONCLUSIONI

Dai dati emerge un quadro in cui sono presenti alcuni elementi di novità, come il basso utilizzo di prove tradizionali e l'uso della valutazione come risorsa per l'apprendimento, ma che ancora presenta alcuni aspetti di criticità. *In primis* l'uso prevalente delle prove oggettive. Riguardo a questo non si può fare a meno di notare come vi sia stata negli insegnanti italiani una certa acriticità nell'avvicinarsi al *testing*, per cui taluni (molti) hanno forse fin troppo ingenuamente creduto di poter impiegare queste prove per compiere tutte le valutazioni di cui si dovesse avere bisogno. Anche se ridurre l'uso delle prove tradizionali nella pratica valutativa è legittimo data la loro scarsa affidabilità, ciò non può comportare il passaggio ad un impiego preponderante dei test oggettivi di profitto qualunque siano gli scopi e le funzioni della verifica e la tipologia delle conoscenze e competenze da sottoporre a controllo. Le prove di verifica, infatti, non sono tra loro equivalenti e ognuna di esse permette di controllare con maggiore o minore specificità una determinata categoria di conoscenze e competenze, sarà compito di chi le costruisce adeguare e calibrare le prove in relazione agli obiettivi da verificare e stabilire i relativi criteri di correzione (Domenici, 2002). Valutare le competenze significa accertare che la persona abbia acquisito una capacità di intervento efficace in un tipo di compiti che è stabile e non soggetta al rapido declino della memoria, dunque la capacità di selezionare e adattare le conoscenze e abilità di cui si dispone a compiti e problemi nuovi, svincolandole dal contesto specifico in cui sono state acquisite per farne un patrimonio spendibile anche altrove (Ajello, 2002). Ecco perché la valutazione delle competenze potrebbe avvenire in maniera più agevole attraverso strumenti meno formalizzati e più contestualizzati, come, ad esempio, le «prove semistrutturate» (prove a stimolo chiuso e risposta aperta in cui occorre elaborare autonomamente le risposte osservando precisi vincoli prescrittivi). Questa tipologia di prova, attraverso la simulazione di contesti problematici reali entro i quali individuare e giustificare le soluzioni, si presta meglio a valutare sia conoscenze e competenze disciplinari, sia competenze trasversali (linguistiche, decisionali, di *problem solving*) (Domenici, 2002, 2005; Domenici & Ciriaci, 2016).

Nel complesso, quello che emerge dall'indagine è soprattutto la scarsa padronanza da parte degli insegnanti di una strumentazione docimologica articolata, fatta di metodologie e strumenti in grado di cogliere la complessità che caratterizza le competenze. Gli insegnanti intervistati, infatti, pur affermando di valutare regolarmente le competenze chiave per l'apprendimento permanente, dichiarano di avere molte difficoltà nella costruzione

di strumenti adeguati e nella definizione dei criteri di correzione (identificazione di dimensioni, indicatori, scale di misura e punteggi).

Nella prospettiva, infine, di promuovere percorsi formativi per gli insegnanti curvati su caratteristiche e bisogni dei destinatari, va segnalato che i gruppi che si sono distinti per un utilizzo meno frequente di strumenti ed attività funzionali alla valutazione delle competenze hanno in comune la minore anzianità di servizio e la provenienza da alcuni specifici ambiti territoriali della regione Lazio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ajello, A. M. (a cura di). (2002). *La competenza*. Bologna: il Mulino.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- ANVUR (2015). *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani 2014*. Roma: Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca.
- Benadusi, L., & Molina, S. (a cura di). (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- Benzécri, J. P. (1973). *L'analyse des données*, Tome I: *La taxinomie*, Tome II: *L'analyse des correspondances*. Paris: Dunod.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bransford J. D., Brown A. L., & Cocking R. R. (Eds.). (2000). *How people learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bruner, J. S. (1987). *The mind of a mnemonist: A little book about a vast memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Commissione Europea (2008). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Bruxelles, 23 aprile 2008 (2008/C 111/01).
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, IT 4.6.2018 (2018/C 189/1).
- Dewson, S., Eccles, J., Tackey, N. D., & Jackson, A. (2000). *Guide to measuring soft outcomes and distance travelled*. London: Department for Education and Employment.
- Domenici, G. (2002). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma - Bari: Laterza.

- Domenici, G. (a cura di). (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: UTET.
- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2014). Evaluation of teaching and relational competencies for a flexible integrated didactic strategy: The CDVR Questionnaire. *Congreso Universidad*, 3(1), 1-15.
- Domenici, G., & Ciraci, A. M. (2016). Competencias y procesos de evaluación. Pruebas de verificación semiestructuradas. In *Memorias. Universidad 2016. 10mo Congreso Internacional de Educación Superior*, CD-Rom (PED 291 - pp. 1826-1835). Havana (Cuba): Edited by Universidad.
- Fabbri, L. (a cura di). (2000). *Il questionario elettronico*. Padova: Cleup.
- Greiff, S., Niepel, C., Scherer, R., & Martin, R. (2016). Understanding students' performance in a computer-based assessment of complex problem solving: An analysis of behavioral data from computer-generated log files. *Computers in Human Behavior*, 61, 36-46.
- Murnane, R., & Levy, F. (2004). *The New division of labor: How computers are creating the next job market*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- OECD (2004). *Innovation in the knowledge economy: Implications for education and learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2005). *Adult literacy and lifeskills*. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/adulteracy.htm>
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/>
- Parlamento Europeo & Consiglio Europeo (2006). *Raccomandazione. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. L 394/10. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea* IT 30.12.2006 (2006/962/CE).
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP - Centro Nazionale Opere Salesiane.
- Resnick, L. B. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving: The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Unioncamere-Excelsior (2017). *Excelsior informa. I programmi occupazionali delle imprese rilevati dal sistema delle camere di commercio*. <https://excelsior.unioncamere.net/documenti/bollettiniyear2017/doc.php?id=126>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

RIASSUNTO

L'articolo concerne gli esiti di una ricerca empirica su prassi valutative e opinioni degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Regione Lazio. Per raccogliere le informazioni sono stati somministrati due questionari a due campioni di 233 e 103 insegnanti. Dopo una prima analisi di tipo descrittivo, è stata utilizzata l'Analisi delle Corrispondenze Multiple al fine di individuare l'esistenza di schemi di associazione tra le variabili osservate e cluster di comportamento/atteggiamento. Dai dati emerge un quadro in cui sono presenti alcuni elementi di novità, come il basso utilizzo di prove tradizionali e l'uso della valutazione come risorsa per l'apprendimento, ma che ancora presenta alcuni aspetti di criticità, come l'uso prevalente del testing per la valutazione delle competenze e le difficoltà nella costruzione di strumenti adeguati a valutare le competenze europee. I gruppi che si sono distinti per un utilizzo meno frequente di strumenti ed attività, hanno in comune la minore anzianità di servizio e la provenienza da alcuni specifici ambiti territoriali della regione.

Parole chiave: Competenze; Competenze chiave per l'apprendimento permanente; Competenze degli insegnanti; Strumenti per valutare le competenze; Valutazione.

How to cite this Paper: Ciraci, A. M. (2019). Le competenze valutative: un'indagine empirica su prassi e opinioni degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Regione Lazio [Evaluation skills: An empirical survey on the practices and opinions of primary and middle school teachers of the Lazio Region]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 175-200. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2019-020-cira>