

*Dipartimento di Scienze dell'educazione G.M. "Bertin"*  
*Alma Mater Studiorum, Università di Bologna*

# **PROGETTO PER ASSEGNO DI RICERCA**

**La videoanalisi nei percorsi di sviluppo professionale sul  
*formative assessment* per cambiare pratiche e convinzioni  
valutative dei docenti.**

## **Abstract ITA**

In Italia le suggestioni centrali sull'uso della valutazione formativa, indicata in ambito internazionale con l'espressione *formative assessment*, non sembrano riuscire a cambiare in modo decisivo la situazione degli apprendimenti degli studenti alla quale contribuisce, invece, fortemente "la variabile insegnante". Se si vuole agire, allora, per migliorare la qualità della didattica è necessario promuovere un cambiamento di convinzioni e pratiche valutative dei docenti. Gli studi sul *teacher change* rivelano come gli insegnanti modifichino le loro prassi se ne vedono un riscontro positivo sugli apprendimenti degli studenti: allora, proprio perché si fonda sulla pratica e attiva un processo di riflessione, la videoanalisi si presenta come una possibilità per la formazione in servizio per gli insegnanti sia nell'*higher education* sia nel primo e secondo ciclo d'istruzione. Il progetto di ricerca intende costruire un corso di formazione permanente per insegnanti in servizio (appartenenti a diversi contesti) che utilizzi tecniche di videoanalisi, supportate dall'uso di strumenti osservativi, per promuovere il cambiamento di pratiche e convinzioni dei docenti verso un maggiore uso di strategie di *formative assessment* in classe.

## **Abstract ENG**

In Italy, the government has enacted different guidelines on the use of formative assessment practices in the classroom, but, as a matter of fact, these suggestions are not able to change the situation of the students' learning outcomes on which "the teacher variable" has a strong impact. Consequently, if the aim is to increase the quality of teaching, it would be necessary to promote change in teachers' assessment practices and beliefs. Studies on *teacher change* reveal that teachers tend to modify their behaviors if they receive positive feedback on the new practices from students in terms of improved outcomes. Therefore, since the video analysis is practice-based and elicits a reflective process, it is an opportunity for professional development in different contexts of higher education and school. The aim of this project is to develop a training course for in-service teachers (in different contexts) that sees the use of video analysis techniques, sustained by observational tools, to promote the change of their practices and beliefs toward the use of *formative assessment* strategies.

## 1. Quadro teorico

### 1.1 Introduzione: l'esigenza di un cambiamento di pratiche e convinzioni valutative dei docenti in servizio

Dal 1977, in Italia, viene caldeggiato l'uso di una valutazione con funzione diagnostico-formativa capace di portare il docente a regolare in itinere il proprio insegnamento in modo da incontrare le esigenze di apprendimento degli studenti, le cui fragilità e differenze, testimoniate da INVALSI ogni anno, costituiscono tutt'ora una forte esigenza a cui guardare con attenzione. Nonostante queste suggestioni siano contenute anche nelle ultime Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012), esse si scontrano con diverse prassi e convinzioni degli insegnanti: nel 2008, infatti, l'indagine IARD mostrava come più della metà dei docenti (specialmente nella scuola secondaria di secondo grado) ritenesse la valutazione un mezzo per selezionare "chi merita" e per premiare i più bravi (Cavalli & Argentin, 2010). Ancora, il fatto stesso che vi siano poche ricerche che entrano nelle classi per osservare le pratiche valutative che i docenti effettivamente implementano con gli studenti (si ricorda l'indagine TALIS<sup>1</sup> che riporta le dichiarazioni di pratiche degli insegnanti), è segnale di delicatezza del tema, ma anche, dell'esistenza di atteggiamenti resistenti non recenti nel contesto italiano. Esso è ancora lontano dall'assunzione di uno sguardo sistematico che monitora per riflettere e innovare la didattica nonostante questa posizione costituisca una concreta possibilità di realizzare un insegnamento individualizzato che porti ogni studente ad acquisire saperi e abilità fondamentali allo sviluppo delle competenze chiave (Ciani et al., 2020). Ultimamente il dibattito sulla valutazione si è arricchito di ulteriori elementi come testimoniano le *Linee guida per la certificazione delle competenze* (MIUR, 2015) e quelle per la formulazione dei giudizi descrittivi alla scuola primaria (MIUR, 2020) che tuttavia, sono arrivati in modo confuso nel contesto classe dove capita di assistere ad episodi in cui i voti vengono sostituiti da forme descrittive di giudizio che rimangono uguali, però, nella funzione e che reiterano così meccanismi distanti dal vero significato di una valutazione che può rendere "visibile" l'apprendimento degli studenti e l'insegnamento al fine di generare un miglioramento (Hattie, 2009). C'è, insomma, una catena che parte dalla volontà centrale di fornire a ciascun alunno gli strumenti indispensabili a sviluppare uno spirito critico, che passa attraverso la promozione di una valutazione a sostegno dell'apprendimento per raggiungere questo scopo e che alla fine, però, non arriva in modo chiaro agli studenti di cui 9,7 % (ma in alcune regioni anche fino al 20 %) non sviluppa competenze adeguate al termine della scuola secondaria di secondo grado (INVALSI, 2022). Occorre, allora, focalizzare l'attenzione su cosa succede all'interno delle scuole e delle classi dove il docente e le sue pratiche giocano un ruolo cruciale nello sviluppo delle abilità degli studenti, tanto che in letteratura si parla di *teacher effect* per indicare questa influenza della "variabile insegnante" sui loro apprendimenti (Nye et al, 2004). Un miglioramento delle acquisizioni degli alunni, allora, deve per forza passare attraverso un cambiamento delle prassi valutative e delle convinzioni dei docenti che possono realmente, insieme ad altri fattori (Scheerens, 2016), innalzare la qualità della didattica agita nelle classi. Come realizzare, tuttavia, questo cambiamento?

### 1.2 Teacher Change: le possibilità della formazione permanente per il cambiamento dei docenti

C'è accordo da parte di tutti gli attori del sistema scolastico sul fatto che la formazione permanente sia necessaria e sia possibilità per il cambiamento. La domanda sembra riguardare, piuttosto, le modalità attraverso cui realizzarla affinché generi realmente un effetto sulle abilità, conoscenze, convinzioni e pratiche dei docenti. Per rispondere a questo quesito numerosi studi sulla tematica del *teacher change* hanno cercato di individuare quali fattori muovono il processo di cambiamento dei docenti e hanno proposto, come ricordano Richardson e Placier (2001), svariate modalità per strutturare la formazione in-servizio a partire da diversi approcci: da uno più focalizzato sugli obiettivi cognitivi da far raggiungere ai docenti a uno più orientato verso una crescita individuale e un cambiamento dell'organizzazione scolastica. In questo panorama Guskey, già nel 1986, identificava la ragione dell'inefficacia di molti corsi di formazione permanente nel fatto che essi non rispondevano a ciò che per i docenti era indicatore di miglioramento delle loro competenze: un innalzamento dei risultati di apprendimento degli studenti. A riprova di questa argomentazione, Harootunian e Yargar (1980), qualche anno prima di lui, avevano rilevato come gli insegnanti, in effetti, basassero il proprio successo principalmente sui comportamenti e sui risultati conseguiti dagli alunni. Al loro e a quello di Guskey, sono seguiti altri studi che hanno confermato queste conclusioni (Fullan, 1999; Fullan & Hargreaves, 1996). Ciò

---

<sup>1</sup> Si veda il sito web dell'indagine <https://www.oecd.org/education/talis/>

che essi sembrano suggerire è che i docenti, non sorprendentemente, per cambiare le loro pratiche hanno bisogno di osservare una reazione positiva da parte degli studenti: un atteggiamento pragmatico coerente con l'esigenza integrare nella loro didattica quotidiana prassi che abbiano un impatto sugli apprendimenti degli allievi. A tal proposito, Guskey, anche in tempi più recenti (2002), ha ribadito l'inaccuratezza delle posizioni che forniscono modelli di formazione professionale per docenti che mirano a cambiare prima le loro convinzioni e poi, in un secondo momento, a modificarne le pratiche. L'autore già nel 1986 proponeva un modello che seguiva la direzione opposta, in cui la formazione in servizio forniva nuove prassi che i docenti potevano implementare subito in classe; solo dopo averle utilizzate con gli studenti e aver osservato le loro reazioni, i docenti modificavano le loro convinzioni. Poco dopo la sua proposta, Clarke mise in evidenza come, tuttavia, il modello di Guskey soffrisse di una struttura troppo lineare (1988) e nel 1993 ne elaborò un altro, insieme a Peter, l'"Interconnected Model of Teacher Professional Growth" in cui la ciclicità del processo era più evidente e che è stato ripreso poi, anni dopo, da Clarke e Hollingsworth (2002). A differenza di quella avanzata da Guskey, questa proposta rappresenta la complessità del processo di cambiamento dei docenti visto come il risultato di un'interazione tra quattro domini: personale (le conoscenze e le convinzioni personali dei docenti); esterno (nuove informazioni e strategie provenienti da diverse fonti); pratico (le pratiche degli insegnanti, sperimentazione di strategie apprese) e legato alle conseguenze (i risultati e le reazioni degli studenti) (Clarke & Hollingsworth, 2002). Il cambiamento si genera grazie alle interconnessioni tra questi elementi ovvero ai processi di riflessione e "messa in atto"<sup>2</sup> intenzionale e consapevole di pratiche che il docente compie. Ciò che sembra voler suggerire il modello è che se da un lato è importante fornire ai docenti l'opportunità di implementare le nuove pratiche / strategie apprese in classe, dall'altro occorre prestare attenzione al loro processo di riflessione sia sui contenuti specifici della formazione sia sulle prassi introdotte e sulle conseguenti reazioni degli studenti. Questo messaggio converge con le teorie di Gregoire (2003) anch'esse volte a descrivere come avviene (se si realizza) il processo di cambiamento di convinzioni e pratiche dei docenti. Nel "Cognitive-affective model of conceptual change" formalizzato dall'autore un ruolo centrale lo assume la motivazione: sarebbe questa a portare l'insegnante ad avvicinarsi alle nuove idee che gli vengono presentate senza avvertirle come una minaccia. Gregoire nel 2003 ha aggiunto che la componente motivazionale nel modello è alimentata dall'impatto, in termini di risultati di apprendimento degli alunni, del messaggio che presentato ai docenti, dalle loro abilità e dal loro senso di autoefficacia.

Se, quindi, si vogliono modificare le pratiche e le convinzioni valutative degli insegnanti, essi devono poter:

- ragionare sulle prassi messe in atto;
- osservare gli effetti dell'uso della valutazione formativa sulle reazioni degli alunni;
- incrementare le loro abilità (l'aumento del senso di autoefficacia è correlato a quello delle abilità).

È questo insieme di fattori che li spinge ad avvicinarsi ad un autentico cambiamento.

### 1.3 Le potenzialità della videoanalisi per promuovere il Teacher Change

Le riflessioni riportate sopra fanno intuire i motivi per cui le tecniche di videoanalisi presentano grandi potenzialità per il cambiamento di pratiche e convinzioni se inserite all'interno di formazioni permanenti per docenti. In primo luogo, esse sono fondate sulla pratica: gli insegnanti, infatti, durante la visione dei video, osservano le loro azioni in situazione, scontrandosi così con l'effettivo agito; questo scontro attiva in loro la strutturazione di nuove rappresentazioni (cognitivo-affettive) (Ferretti & Vannini, 2017) che si verifica grazie a una riflessione su pratiche che sono situate in uno specifico contesto. Un processo riflessivo che incontra le suggestioni provenienti da diversi studi sul *teacher change* (Garet et al., 2001; Guskey & Yoon, 2009). In secondo luogo, i video sono registrati: ciò significa che i docenti possono analizzare le loro pratiche al di fuori del momento contingente, in modo decentrato, poiché esse diventano l'oggetto di una riflessione collegiale che consente al singolo di "osservarle attraverso uno sguardo esterno" per poi ricostruire una nuova rappresentazione delle stesse. Questo processo di decentramento e conseguente identificazione (Ferretti & Vannini, 2017) si realizza, in particolare modo, se i docenti sviluppano abilità di *noticing* e *reasoning* (Ciani et al., 2021) attraverso cui riuscire a concentrare la propria attenzione su alcuni aspetti specifici e a riflettere su di essi. Queste capacità consentono agli insegnanti di assumere la consapevolezza necessaria a prendere decisioni in grado di innovare la loro didattica.

---

<sup>2</sup> Il termine che usano gli autori in inglese è "enactment" che rappresenta l'azione di "mettere in atto", "adottare" una nuova strategia/ schema pedagogico di azione che è strettamente legato a precise conoscenze e convinzioni e che si differenzia dal termine più generale di "azione" (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Come ricordano Ciani e colleghi (2021) esistono due approcci alle tecniche di videoanalisi, uno più deduttivo in cui si possono inserire le iniziali esperienze di *microteaching* che, posti gli obiettivi di apprendimento, tendevano a modellare i comportamenti dei docenti, e uno più induttivo, molto diffuso, in cui i video vengono utilizzati per stimolare la riflessione dei docenti sulle pratiche messe in atto in modo che imparino a cogliere alcuni elementi, interpretarli e a usare queste consapevolezze per prendere decisioni. Anche le nuove esperienze di *microteaching* (Calvani et al., 2014) procedono verso quest'ultima direzione attenta alla riflessività dei docenti, ma che, allo stesso tempo, non dimentica l'importanza di dotare i docenti di strumenti capaci di orientare il loro sguardo durante l'osservazione dei video (Santagata & Guarino, 2011) e del ruolo del formatore come facilitatore della riflessione (van Es et al., 2014). Per sviluppare allora un modello di formazione permanente che sfrutti le tecniche di videoanalisi delle pratiche dei docenti, secondo Santagata (2012) è necessario stabilire:

- gli obiettivi di apprendimento del corso di formazione intesi come insieme di abilità e conoscenze da fornire agli insegnanti;
- le tipologie di video che il formatore utilizzerà (quali episodi considerare? Di che durata? Quali pratiche di insegnamento? Chi sono gli attori di cui si vogliono mostrare le azioni? Queste solo alcune delle domande a cui è necessario fornire una risposta);
- le guide per la visione dei video che riducono il rischio di un'osservazione guidata da impressioni soggettive;
- le modalità per valutare l'efficacia del corso di formazione in termini di *teacher change*.

Le potenzialità dell'analisi dei video, se supportate da strumenti che orientano lo sguardo dei docenti, per attivare una riflessione sulle proprie pratiche all'interno di programmi per lo sviluppo professionale sembrano quindi adatte ad attivare processi di cambiamento di prassi e convinzioni valutative dei docenti. Occorre, tuttavia, restringere il campo identificando con attenzione il contenuto della formazione permanente per stabilire degli obiettivi di apprendimento più specifici.

#### 1.4 Formative Assessment: le ragioni di una scelta

La consapevolezza che una valutazione in itinere, finalizzata a regolare il processo di insegnamento-apprendimento, fosse un mezzo per realizzare una didattica individualizzata capace di portare ogni studente all'acquisizione di competenze chiave era già presente negli anni '70 sia nel contesto italiano sia in quello internazionale. In quel periodo, negli Stati Uniti, Bloom riprendeva la distinzione di Scriven (1967) tra funzione sommativa e formativa della valutazione e marcava l'importanza della seconda. Egli sosteneva (Bloom, 1971; Bloom et al., 1971) che la realizzazione di momenti di monitoraggio in itinere degli apprendimenti potesse fornire informazioni al docente sulle difficoltà degli studenti e quindi consentirgli di agire in modo tempestivo con interventi di recupero/potenziamento al fine di portarli alla padronanza delle abilità cognitive essenziali. Queste riflessioni, in Italia, sono state riprese da Vertecchi che, qualche anno dopo (1976), faceva esplicito riferimento al programma bloomiano di insegnamento individualizzato "Mastery Learning" di cui la valutazione formativa, o meglio *formative assesment*, era elemento cruciale; l'autore ne sottolineava ulteriormente l'utilità per l'insegnante al fine di ottenere informazioni utili a differenziare gli interventi didattici in modo che fossero corrispondenti ai bisogni degli studenti. A partire da queste riflessioni iniziali, il dibattito sul *formative assesment* si è arricchito negli anni, tanto da contenere, ora, diversi approcci (Van der Kleij et al., 2015): da quelli più vicini a una prospettiva neo-comportamentista in cui si coglie la strutturazione e l'intenzionalità di questi momenti che intendono raccogliere evidenze (valide e affidabili) sugli apprendimenti degli studenti, a quelli più vicini a una prospettiva socio-costruttivista, che sono attenti al coinvolgimento dello studente e al suo processo di regolazione dell'apprendimento (rientrano in questo approccio molti studi che utilizzano l'espressione *assessment for learning*) (Brookhart et al., 1999; Stiggins, 2005; Black & Wiliam, 2009). Allo stesso modo sono state identificate diverse pratiche che intendono rendere operativo il concetto (Wiliam & Thompson, 2008; Bennett, 2011). Occorre, perciò, tener presente che si è ancora lontani dall'univoca e chiara definizione delle prassi di *formative assesment* auspicata da Bennett (2011). Consapevoli di questo, è doveroso affermare, tuttavia, che diversi studi hanno mostrato l'efficacia dell'utilizzo delle suddette pratiche: dalle primissime rassegne e metanalisi legate al Mastery Learning (Guskey & Gates, 1985) e al feedback (Butler, 1987; Kluger & DeNisi, 1996) all'importante lavoro di Black e Wiliam (1998) e a ricerche più recenti (Andersson & Palm, 2017; Batini & Guerra, 2020). Se è certamente vero che la questione dell'impatto delle pratiche di *formative assesment* sugli apprendimenti degli studenti è delicata (Dunn & Mulvenon, 2009; Kingston & Nash, 2011), lo è anche il fatto che la letteratura mostra diverse

evidenze<sup>3</sup>. A fronte di dati che ogni anno testimoniano come i risultati di apprendimento risentano ancora di fattori legati al contesto di provenienza degli studenti e come questa influenza cresca progressivamente lungo il percorso formativo, l'uso di pratiche di *formative assessment* si configura come possibilità di innalzare la qualità della didattica, che è qui intesa come possibilità di garantire a ogni studente le opportunità di apprendimento che lo portino a padroneggiare competenze essenziali.

## 2. Obiettivi e interrogativi di ricerca

La domanda da cui si genera la ricerca, alla luce delle riflessioni presentate sopra, è quella relativa alle modalità attraverso cui realizzare percorsi di formazione per docenti in servizio in grado di produrre un cambiamento di convinzioni e pratiche valutative che possa andare verso un maggiore uso di prassi di *formative assessment*. A tal proposito, è stato visto come la letteratura riporti le potenzialità dell'uso di tecniche di videoanalisi per promuovere il *teacher change*.

Lo scopo della ricerca è quello di elaborare un corso di formazione permanente per docenti in servizio sia nei contesti universitari (*higher education*) sia nel primo e secondo ciclo d'istruzione (scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado) per promuovere il cambiamento di pratiche e convinzioni valutative verso un uso maggiore di prassi di *formative assessment*. Se le caratteristiche di ogni contesto guideranno la progettazione di alcuni aspetti specifici, ciò che caratterizzerà il corso in ognuno di essi sarà l'utilizzo di tecniche di videoanalisi come mezzo per stimolare la riflessione degli insegnanti sulle pratiche valutative che richiederà l'utilizzo di strumenti in grado di guidare questo processo riflessivo.

A partire da questa finalità, gli obiettivi specifici del progetto possono essere così riassunti:

- costruire e indagare l'efficacia di un corso di formazione per docenti in-servizio (sia nei contesti di *higher education*, sia in quelli del primo e secondo ciclo d'istruzione) finalizzato a incrementare le loro conoscenze e abilità relative alle strategie di *formative assessment*, ma anche le loro capacità di riflessione sulle pratiche valutative al fine di promuovere il cambiamento.
- creare strumenti e procedure per la videoanalisi attraverso cui orientare la riflessione degli insegnanti sulle prassi valutative all'interno dei corsi di formazione permanente. Data la presenza di uno strumento già validato per l'osservazione di prassi di *informal formative assessment* nel contesto universitario (O' Keeffe et al., 2020) e nella scuola secondaria di primo grado (Ferretti et al., 2018) un obiettivo specifico è anche quello di validare uno strumento di osservazione di pratiche di *formative assessment* nella scuola primaria.

## 3. Il disegno della ricerca

### 3.1 L'ipotesi-guida del progetto

Sulle base del quadro teorico fornito, l'ipotesi guida del progetto è che l'uso di tecniche di videoanalisi in un corso di formazione professionale sulla valutazione per docenti in servizio (appartenenti a diversi contesti), accompagnata da strumenti in grado di orientare lo sguardo degli insegnanti, possa generare abilità osservative e capacità riflessive (insieme a conoscenze e abilità specifiche) che li conducano a modificare le loro pratiche verso l'utilizzo di strategie di *formative assessment*.

### 3.2 Il disegno di ricerca

Il disegno di ricerca si strutturerà in tre fasi.

- 1) Costruzione e validazione di uno strumento di osservazione strutturata delle prassi di *formative assessment* da utilizzare all'interno del corso di formazione per guidare la videoanalisi degli insegnanti di scuola primaria. Per l'elaborazione di questo strumento ci si riferirà principalmente alla griglia di osservazione validata internazionalmente all'interno del progetto di ricerca intitolato "FAMT&L", *Formative Assessment for Mathematics Teaching and Learning* (Ferretti et al., 2018), che risponde ad un costrutto concordato tra i partner coinvolti nella ricerca e contiene una specifica definizione di qualità delle prassi valutative (Ferretti, Vannini, 2017). Certamente la scelta degli indicatori si ispirerà

---

<sup>3</sup> L'espressione "evidenza" è qui da assumere con una certa cautela che deriva dalla consapevolezza delle caratteristiche metodologiche di ogni studio che indaga l'efficacia di pratiche di *formative assessment*.

anche ad altri strumenti internazionali di osservazione di prassi didattiche relativi a questo grado scolastico e sarà anche frutto di osservazioni all'interno delle scuole di. La sua validazione richiederà la costituzione di un panel di esperti che ne giudicherà la validità di contenuto e costruito.

- 2) Progettazione di un percorso di formazione di un gruppo di insegnanti in servizio basato sul modello proposto da Santagata (2012) che:
  - a. risponderà ad obiettivi specifici legati alla valutazione e al *formative assessment*;
  - b. vedrà l'utilizzo di tecniche e strumenti di videoanalisi;
  - c. si doterà di strumenti di valutazione, utili a monitorare gli apprendimenti degli insegnanti (conoscenze e abilità acquisite).

Nello specifico il corso di formazione perseguirà questi obiettivi:

- a. incrementare le conoscenze e le abilità valutative degli insegnanti necessarie a strutturare un momento di *formative assessment*;
  - b. sviluppare capacità osservative e di riflessione dei docenti sulle loro pratiche valutative (*noticing* e *reasoning*);
  - c. modificare le pratiche e le convinzioni valutative dei docenti verso un maggiore uso di prassi di *formative assessment*.
- 3) Progettazione e realizzazione di un corso pilota attraverso un disegno di ricerca pre-sperimentale, a scopo esplorativo, che vedrà lo svolgimento del corso di formazione progettato (variabile indipendente) con il gruppo di insegnanti destinatari. Si rileveranno dati prima e dopo (pre e post) la partecipazione al corso di formazione sull'efficacia dello stesso per la promozione del *teacher change* in termini di pratiche e convinzioni valutative (variabile dipendente) attraverso:
    - a. l'osservazione strutturata delle prassi valutative degli insegnanti (attraverso gli strumenti utilizzati anche per il corso di formazione);
    - b. l'utilizzo della scala elaborata da Ciani & Vannini (2017) atta a rilevare le convinzioni dei docenti sulla valutazione (e sull'insegnamento);
    - c. un compito in cui verrà chiesto agli insegnanti di osservare le proprie pratiche valutative e di interpretarle alla luce dello strumento guida.

#### **4. La valenza nazionale e internazionalizzazione del progetto di ricerca**

I risultati attesi potranno essere discussi a livello nazionale, sia all'interno del Centro CRESPI, sia nelle società di ricerca educativa e didattica (SIRD) per quanto concerne il confronto scientifico. Inoltre, essi potranno fornire spunti e suggestioni per la progettazione dei curricoli per la professionalità docente all'interno del Coordinamento nazionale dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Si ravvisa inoltre la possibilità di collaborare insieme al gruppo di ricerca sia dell'University of South Australia, sia dell'University of California (Irvine) sia, infine dell'Umeå Universitet (Svezia).

#### **Bibliografia**

- Andersson, C., & Palm, T. (2017a). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development program. *Learning and Instruction*, 49, 92–102.
- Batini, F., & Guerra, M. (2020). Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 78-93.
- Bennett, R. E. (2011). *Formative assessment: A critical review*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–48.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Bloom, B. (1971). Mastery Learning. In J. H. Block (Ed.), *Mastery Learning: Theory and Practice*, 46-63. United States: Holt, Rinehart and Winston.

- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning: Beyond the black box*.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474-482.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., & Andreocci, B. (2014). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Italian Journal of Educational Research*, 6, 29-42.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola: Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- Ciani, A., Rosa, A., & Santagata, R. (2021). Video analysis as a learning tool to promote the quality of teaching: From school teachers' education to university teachers' professional development. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 40-51.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica: Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciani, A., & Vannini, I. (2017). Equità e didattica: Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *Cadmo*, 2, 5-32.
- Clarke, D. J. (1988). Realistic assessment. In D. Firth (Ed.), *Maths counts—who cares?* 187-192. Parkville, Vic.: Mathematical Association of Victoria.
- Clarke, D. J., & Peter, A. (1993). Modelling teacher change. In B. Atweh, C. Kaner, M. Carss, & G. Booker (Eds.) *Contexts in Mathematics Education*, 167-176. Kelvin Grove, Qld: MERGA.
- Clarke, D. J., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947-967
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14, 1-11.
- Ferretti, F., Michael-Chrysanthou, P., & Vannini, I. (2018). *Formative Assessment for mathematics teaching and learning. Teacher Professional Development Research by Videoanalysis Methodologies*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferretti, F., & Vannini, I. (2017). Videoanalisi e formazione degli insegnanti di matematica. Primi risultati di un corso pilota sul formative assessment. *Form@are, Open Journal per la formazione in rete*, 17(1), 99-119.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The sequel*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School?* New York: Teachers' College Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gregoire M. (2003), Is it a challenge or a threat? A dual process model of teacher's cognition and appraisal processes during conceptual change, *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179.
- Guskey, T. R., & Gates, S. (1985). *A Synthesis of Research on Group-Based Mastery Learning Programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 69th Chicago, March 31st - April 4th.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Harootian, B., & Yargar, G. P. (1980) Teachers' conceptions of their own success. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April, Boston, MA.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievements*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (INVALSI) (2022). Rapporto INVALSI 2022. URL: <https://invalsi->

- areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni\_Nazionali/Rapporto/Rapporto\_Prove\_INVALSI\_2022.pdf (accessed on 25th July 2022).
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 30(4), 28–37.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (04 dicembre 2020). *La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*. URL: <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee%20Guida.pdf> (accessed on 1<sup>st</sup> October 2022).
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (13 febbraio 2015). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*. URL: [https://www.istruzione.it/allegati/2015/CM\\_certificazione\\_comp\\_primo\\_ciclo0001.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2015/CM_certificazione_comp_primo_ciclo0001.pdf) (accessed on 1<sup>st</sup> October 2022).
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (4 settembre 2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*. URL: [http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf). (accessed on 1<sup>st</sup> October 2022).
- Nye B., Kostantopoulos S., Hedges L.V. (2004), How large are teacher effects?, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- O’Keeffe, L., Rosa, A., Vannini, I., & White, B. (2020). Promote Informal Formative Assessment practices in Higher Education: The potential of video analysis as a training tool. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 20(1), 43-61.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed), *Handbook of Research on Teaching. Edition: Fourth*, 905-947, American Educational Research Association.
- Santagata, R. (2012). Un modello per l’utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 12(79), 58-63.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using Video to Teach Future Teachers to Learn from Teaching. *ZDM the International Journal of Mathematics Education*, 43, 133-145.
- Scheerens J. (2016), *Educational Effectiveness and Ineffectiveness*. Springer Science+Business Media B.V. Dordrecht.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago*, 39-83. Rand McNally.
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *The Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328.
- Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 324–343.
- van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2014). A Framework for the Facilitation of Teachers’ Analysis of Video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340–356.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- William, D. & Thompson, M. (2008). Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work? In: C. A. Dwyer (Ed.) *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*, 53-82. New York & London: Routledge.