



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: gennaio 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **The challenge for teachers: from traditional assessment to assessment for learning, between conceptions and good practices**

### **La sfida dei docenti: dalla valutazione tradizionale all'assessment for learning, tra concezioni e buone pratiche**

*di*

Rosanna Tammaro

[rtammaro@unisa.it](mailto:rtammaro@unisa.it)

Deborah Gragnaniello

[dgragnaniello@unisa.it](mailto:dgragnaniello@unisa.it)

Università degli studi di Salerno

#### **Abstract:**

The article presents the theoretical-conceptual framework of an empirical research. It aims to examine the conceptions that a non-probabilistic sample of future teachers, in training, have about assessment: for example, the assessment of the learning product with reporting purposes is considered more important than formative assessment (Brown, 2006; Vannini, 2012; Brown, Gebril & Michaelides, 2019). The general objective of the research is to encourage their overcoming to prevent the implementation of formative assessment practices from being impeded by them (Scriven, 1967; Bloom, Madaus & Hastings, 1971; Barbier, 1977; Falcinelli, 1999). The interest on this topic is linked to the following consideration: although circularity in assessment has been recognized and the need to implement assessment for learning has emerged (Black et al., 2003; Sambell, McDowell & Montgomery, 2012), teachers favor only summative assessment with a certification function (Bellomo, 2016; OECD, 2019).

**Keywords:** conceptions of assessment, sample of future teachers, formative assessment, circular assessment, assessment for learning.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16101

### **Abstract:**

L'articolo presenta il *framework* teorico-concettuale di una ricerca empirica tesa a rilevare le concezioni che un campione non probabilistico di futuri docenti, in formazione, ha sulla valutazione scolastica: ad esempio, sostenere la prevalenza della valutazione del prodotto dell'apprendimento con scopi rendicontativi rispetto a quella formativa (Brown, 2006; Vannini, 2012; Brown, Gebril & Michaelides, 2019). L'obiettivo generale della ricerca è favorirne il superamento per evitare che ostacolino l'attuazione di pratiche di *formative assessment* (Scriven, 1967; Bloom, Madaus & Hastings, 1971; Barbier, 1977; Falcinelli, 1999). L'interesse a occuparsi del tema nasce dalla seguente considerazione: sebbene sia stata riconosciuta la circolarità nella valutazione e sia emersa la necessità di attuare processi di *assessment for learning* (Black et al., 2003; Sambell, McDowell & Montgomery, 2012), i docenti privilegiano la sola valutazione sommativa con funzione certificativa (Bellomo, 2016; OECD, 2019).

**Parole chiave:** concezioni sulla valutazione, campione di futuri docenti, formative assessment, circolarità nella valutazione, assessment for learning.

### **1. Evoluzione delle teorie sulla valutazione scolastica**

Nel recente dibattito scientifico sul tema della valutazione sono proliferate riflessioni che hanno contribuito a delineare una sua nuova concezione. L'evoluzione degli studi docimologici, che si ripercorre a grandi linee, non è stata breve né priva di ostacoli: è stato necessario ripensare i metodi tradizionali di valutazione, individuare criteri di misurazione oggettivi e promuovere una valutazione matura e consapevole del suo potenziale formativo.

Già Visalberghi (1955), parlando dei metodi tradizionali, li definì come “intuizioni della realtà che ci sta di fronte” (p. 15) per indicare un *modus operandi* che non consentiva di valutare in modo oggettivo gli apprendimenti conseguiti dai discenti. Lo studio scientifico e sistematico sulla valutazione scolastica è stato avviato, però, da Piéron (1963) e ha trovato compimento con la pubblicazione di *Études docimologiques* in cui presentò i risultati di una ricerca sull'analisi degli esami finali della maturità francese, il *Baccalauréat*. Dalla ricerca emerse che i criteri valutativi utilizzati dai diversi correttori non erano uniformi, causando una discordanza nelle valutazioni. I risultati della ricerca di Piéron hanno contribuito a sviluppare una nuova scienza, la *docimologia*. Il termine, dal greco  $\delta\omicron\kappa\mu\iota(\acute{\alpha}\zeta\omega)$  (esaminare) e -logie “-logia” (discorso), indica la scienza che ha per oggetto tutto ciò che concerne alla misurazione e alla valutazione in ambito educativo (Notti, 2002). La docimologia nacque come reazione al carattere soggettivo delle valutazioni tradizionali e si sviluppa nel tempo attraverso la proposta di tecniche e metodi più rigorosi, per garantire l'equità nei processi valutativi (De Landsheere, 1973). La valutazione, così intesa, non deve risentire dell'influenza di variabili ad essa esterne (ad es. gli atteggiamenti dell'insegnante, le imprecisioni nella formulazione dei compiti, ecc.) o quantomeno deve esplicitarle e controllarle attraverso la costruzione di strumenti opportuni (Notti, 2002). A tal fine, la docimologia, si avvale della statistica per conferire la massima obiettività possibile alle misurazioni, traducendole in punteggi rigorosamente tarati e attendibili.

La ricerca docimologica è stata avviata a partire da Edgeworth, quando nel saggio *The statistics of examinations* (1923) evidenziò i limiti di validità e attendibilità dei giudizi attribuiti agli esami. A seguire, Tyler (1932) fece emergere come l'evoluzione del concetto di valutazione scolastica sia strettamente connessa a quella delle teorie sui processi di apprendimento. Inoltre, ipotizzò una stretta correlazione tra quanto progettato e quanto deve essere valutato; pertanto, è necessario definire in via preliminare gli obiettivi in termini di comportamenti attesi. Questo aspetto fu approfondito da Bloom

(1956) che elaborò la tassonomia dei comportamenti cognitivi ed affettivi. In tale scenario, la concezione tradizionale della valutazione, come misurazione il più oggettiva possibile, si evolve ed è messa in discussione. La scuola si allontana dalla sua funzione elitaria per assumere una funzione egualitaria, finalizzata a garantire uguali opportunità educative a tutti. La valutazione non è intesa più come la sola misurazione delle conoscenze possedute dai discenti al termine di un processo formativo a carattere classificatorio, selettivo e punitivo; diventa uno strumento di formazione che orienta il processo di apprendimento (Falcinelli, 1999).

Sulla scia degli studi di Tyler, in Italia, Visalberghi (1955) ha riconosciuto e diffuso la distinzione tra misurazione e valutazione sostenendo che sono due momenti della verifica, uno finalizzato all'altro: il primo è di natura quantitativa e consiste nella raccolta di dati sulla base di criteri di certezza; il secondo è di natura qualitativa ed è finalizzato all'interpretazione e descrizione dei dati in riferimento a regole stabilite ed esplicitate.

In sintesi, la ricerca docimologica ha contribuito a definire la valutazione come un processo complesso e multireferenziale che va oltre la mera misurazione del sapere. In tal senso, un impulso decisivo fu dato da Bloom (1971) che, nell'ambito degli studi sul *mastery learning*, riconobbe alla valutazione nuove funzioni. In letteratura esistono differenti classificazioni delle funzioni della valutazione (Castoldi, 2010; Notti, 2010; Marzano, 2013), e tra le varie Falcinelli (2015) ne propone una in cui le sintetizza nelle tre tipologie che si riportano a seguire.

- *Valutazione diagnostica con funzione orientativa.* Consiste nella raccolta preliminare dei dati necessari al docente per giungere a una comprensione approfondita e reale dei discenti, che guidi la progettazione e personalizzazione del processo di insegnamento e orienti nell'individuazione di obiettivi di apprendimento commisurati ai livelli rilevati. La raccolta dei dati riguarda vari aspetti: il percorso scolastico; i livelli di competenza nei vari ambiti disciplinari; l'ambiente di provenienza; l'organizzazione scolastica (Tamaro, 2023).
- *Valutazione formativa con funzione regolativa.* Consente di ricevere dei feedback, in itinere, sull'andamento complessivo dei processi di apprendimento attivati. In base ad essi il docente conferma la progettazione elaborata oppure la regola, individuando tempi e modalità coerenti per migliorare la proposta didattica (Cardinet, 1977) e “fornire i correttivi in ciascuna fase del processo di insegnamento e apprendimento” (Bloom, 1969, p. 48). Necessariamente, alla valutazione formativa sono legate le capacità di autovalutazione dei docenti e di messa in discussione del processo di insegnamento attivato, in virtù delle esigenze dei discenti.
- *Valutazione sommativa con funzione certificativa.* Scriven (1991), sulla base delle riflessioni di Bloom (1969) sulla valutazione formativa, introduce la distinzione tra quest'ultima e la valutazione sommativa: la prima segue la logica dell'*improvement*; la seconda quella dell'*accountability*. Nello specifico della valutazione sommativo-certificativa, essa consiste nell'accertamento, certificazione e comunicazione dei risultati ottenuti al termine di un processo formativo, restituendo un bilancio finale degli obiettivi raggiunti.

Allo stesso modo, si annoverano diverse classificazioni dei tempi della valutazione, ad esempio quella formulata da Plebani e Lorenzi (2009). Tuttavia, essenzialmente, sono tre (Scriven, 1967; Bloom, Madaus & Hastings, 1971; Cardinet, 1977; Falcinelli, 1999): ex ante, in itinere ed ex post.

Una prima lettura potrebbe far supporre che i tempi e le funzioni della valutazione siano disposti secondo un ordine lineare. Tuttavia, una visione più approfondita rivela che essi siano in relazione

circolare. In particolare,

gli esiti della valutazione finale di un percorso di istruzione vengono utilizzati per avviare una ragionata revisione della strategia didattica elaborata e attuata; per confermare, cioè, le opzioni culturali [...] efficaci e pertinenti, e per modificare invece le scelte rivelatesi, in quello stesso contesto, meno efficaci e più deboli (Moretti & Quagliata, 2000, p. 31).

La valutazione ex-post, intesa tradizionalmente come strumento di controllo e sanzione, ha assunto una nuova prospettiva incentrata sulla complementarità tra logica di controllo e logica di sviluppo. In base ad essa, la valutazione ex-post non è più un punto di arrivo, ma di partenza per la progettazione di un nuovo intervento formativo (Falcinelli, 2015).

## 2. Buone pratiche di valutazione scolastica

Tradizionalmente, l'approccio valutativo più utilizzato dai docenti-valutatori è l'*assessment of learning* (AoL) (OECD, 2019), attraverso cui il docente misura il prodotto dell'apprendimento in termini di conoscenze, abilità e competenze acquisite dai discenti, e comunica i risultati raggiunti per fini di rendicontazione sociale. Alla base di tale approccio si pone il rapporto fra *référé* e *référént* (Barbier, 1977; Hadji, 1989), in cui quest'ultimo è stabilito a priori in riferimento a disposizioni vigenti. Tuttavia, dalla letteratura di settore emerge la necessità di accompagnarla a pratiche di *formative assessment* perché queste ultime hanno un impatto positivo sia sui fattori personali che favoriscono l'apprendimento (ad es. il senso di autoefficacia e la capacità di autoregolazione) (Panadero, Jonsson & Botella, 2017) sia sui risultati di apprendimento (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Correlatamente ad esse, si sono diffusi altri approcci valutativi che possono intendersi come buone pratiche, tra cui si annoverano: l'*assessment for learning* (AfL) (Black et al., 2003; Sambell, McDowell & Montgomery, 2012) e l'*assessment as learning* (AaL) (Earl, 2003).

L'AfL è un approccio alla valutazione che pone l'accento sul suo valore formativo. Infatti, è finalizzata a fornire informazioni ai docenti e ai discenti su come migliorare i processi di insegnamento e apprendimento. Ciò significa che la valutazione non è ad appannaggio dei soli docenti e attuata per misurare esclusivamente i risultati raggiunti, ma è utile ai discenti che possono migliorare il processo di apprendimento attivato sulla base del feedback ricevuto. Da questo punto di vista, si può sostenere che l'AfL abbia una funzione investigativa: il docente valuta per scoprire i livelli di apprendimento dei discenti e/o per rilevare in itinere difficoltà e lacune che potrebbero ostacolare il successo formativo. In questo secondo caso, ci si focalizza su un determinato obiettivo di apprendimento o su un gruppo di obiettivi correlati tra loro e l'AfL segue un piano operativo che consta di tre componenti chiave:

- individuare un obiettivo o un gruppo di obiettivi di apprendimento;
- definire le lacune tra ciò che un discente può fare attualmente e l'obiettivo;
- stabilire i tempi, le azioni o le strategie per colmare le lacune (Crooks, 2011).

L'AfL deve essere attuata durante il processo formativo e rispettando la sua natura interattiva. Nello specifico, il docente dovrebbe ottemperare ai seguenti punti:

- comunicare chiaramente le finalità dell'azione valutativa, anche attraverso delle

- esemplificazioni;
- rilevare i bisogni formativi dei vari discenti;
  - scegliere i materiali e le risorse;
  - diversificare la proposta metodologico-didattica per favorire il raggiungimento degli obiettivi prefissati;
  - fornire e negoziare feedback personalizzati ai discenti affinché possano attuare dei miglioramenti al loro processo di apprendimento.

Considerata la natura interattiva dell'AfL, i discenti non sono oggetto della valutazione ma sono all'interno di essa (Stiggins, 2005). Infatti, il feedback, elemento chiave dell'AfL, è utile sia al docente sia ai discenti. Per il docente il feedback rappresenta l'opportunità di riflettere e regolare il processo di insegnamento progettato – in termini di tempi, azioni, strategie e metodologie didattiche utilizzate – al fine di rispondere efficacemente ai bisogni formativi dei discenti. Per i discenti il feedback rappresenta l'opportunità di avviare un confronto con il docente e un'autoriflessione sul processo di apprendimento attivato, al fine di identificare i punti di forza su cui far leva e di debolezza da migliorare.

Trincherò (2023) sostiene che il feedback per essere utile dovrebbe essere tempestivo, continuo, sistematico, articolato, pianificato, specifico, focalizzato sulla performance, proattivo, orientato all'apprendimento, motivante e affidabile. Qualora si attuasse l'AfL fornendo feedback che rispettino le caratteristiche sopra esposte, il discente avrebbe la concreta possibilità di apprendere dalla valutazione (Corsini, 2021).

L'AfL si basa su due principi fondamentali: la comparazione tra *réferé* e *référént* (Barbier, 1977; Hadji, 1989), tra le aspettative che il docente ripone nei confronti dei discenti e i reali risultati di apprendimento raggiunti, consentendo al primo di identificare eventuali aree di miglioramento; la regolazione del processo di insegnamento-apprendimento sulla base dei risultati della comparazione, che può includere la modifica dei materiali, delle strategie o delle risorse impiegate. In sintesi, questo tipo di approccio valutativo è centrato sia sull'insegnante che sul discente e l'enfasi è sul processo di apprendimento (Berry, 2008), ma il docente continua a detenere il controllo del processo formativo. L'AaL (Earl, 2003), anche definita *valutazione come apprendimento* o *valutazione formante* (Trincherò, 2017), è un approccio valutativo che favorisce lo sviluppo di abilità cognitive e metacognitive che consentono ai discenti di assumere consapevolezza, monitorare, controllare e autoregolare il proprio apprendimento (Brown, 1978), nonché di riconoscere il valore del feedback e utilizzarlo per orientarsi rispetto agli obiettivi (il *référént*) negoziati e condivisi con il docente-valutatore (Earl, 2003; Trincherò, 2017). Dunque, è un approccio *student-centered* e poiché offre ai discenti l'opportunità di essere protagonisti nella costruzione dei propri apprendimenti, è stato riconosciuto alla valutazione un valore apprenditivo (Dann, 2002). L'attuazione regolare di pratiche di AaL apporta numerosi benefici, tra cui consente

l'elaborazione profonda e significativa dei contenuti da apprendere, chiarisce con precisione gli obiettivi da raggiungere (ossia "che cosa il docente si aspetta dall'allievo"), indirizza gli sforzi dell'allievo nelle direzioni opportune (senza disperderlo in aspetti scarsamente rilevanti), riduce il carico cognitivo estraneo, facilita il transfer degli apprendimenti (anche per la possibilità di utilizzare la sequenza di prove per far esercitare l'allievo sugli stessi concetti calati in più contesti) (Trincherò, 2023, p. 111).

È opportuno sottolineare che i tre approcci valutativi presentati non sono in contrapposizione tra loro, al contrario sono complementari: l'AoL si concentra sul prodotto dell'apprendimento; l'AfL si interessa del processo di apprendimento in termini di metodo di studio e difficoltà ad apprendere; l'AaL si focalizza sull'esperienza di apprendimento, ovvero su come il discente interagisce con il contesto di apprendimento. Pertanto, è il loro uso integrato che contribuirebbe a migliorare l'efficacia della valutazione.

### 3. Le concezioni valutative dei docenti

Sebbene le teorie sulla valutazione scolastica si siano evolute, ancora oggi, il superamento dell'attuazione della sola valutazione sommativa con fini di *accountability* e l'implementazione di approcci valutativi di natura formativa rappresentano una sfida per i docenti (Bellomo, 2016). Queste criticità riguardano sia la diffusione di specifiche strategie valutative sia l'adesione meramente formale e superficiale ad esse (OECD, 2019), da parte di docenti tuttora ancorati a un metodo di insegnamento a carattere nozionistico e trasmissivo (Marshall & Drummond, 2006; Giovannini & Boni, 2010). A tal proposito, gli esiti dell'indagine OCSE (2019) suggeriscono che le *concezioni* dei docenti sulla valutazione costituiscono un fattore rilevante da considerare per due ordini di motivi.

Il primo riguarda la correlazione tra le concezioni degli insegnanti sulla valutazione e quelle sull'insegnamento (Hermans, Van Braak & Van Keer, 2008): ad esempio, coloro che concepiscono l'insegnamento come un processo di trasmissione di contenuti, *teacher-centered*, sono più propensi a intendere la valutazione come un processo di verifica e certificazione dei risultati raggiunti dai discenti (Kahn, 2000). In tal senso, Betoret e Artiga (2004) formulano un modello bipolare delle concezioni dei docenti articolato in due dimensioni: centralità dell'insegnante/centralità del discente; centralità del processo/centralità del prodotto. Da esso emerge che le concezioni riguardano, essenzialmente, quattro aree paradigmatiche: tradizionale, centrato sull'insegnante; comportamentista, centrato sul prodotto; cognitivista, centrato sul discente; umanista, centrato sul processo.

Il secondo motivo, invece, concerne la minore efficacia delle pratiche di *formative assessment* qualora le concezioni dei docenti sulla valutazione non siano esplicitamente affrontate. In questo caso, si rischia che le nuove pratiche vengano associate alle loro concezioni preesistenti e che intendano la valutazione come strumento di selezione e *accountability* piuttosto che di miglioramento (Kahn, 2000).

Nella letteratura internazionale, sono state utilizzate diverse terminologie per riferirsi alle concezioni valutative degli insegnanti, ad esempio: *teacher beliefs* (Lasley, 1980; Pajares, 1992); *teacher perspectives* (Tabachnick & Zeichner, 1984); *implicit theories* (Clark & Peterson, 1986; Clark, 1988); *untested assumptions* (Calderhead, 1996). Thompson (1992) propone di utilizzare il termine *concezioni* per riferirsi alle strutture e cornici mentali complesse che i docenti hanno sulla natura e sulle finalità dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione. Esse sono intrinseche di credenze, significati, concetti, preferenze, nonché di fattori legati al *background* personale, sociale, formativo e contestuale attraverso cui, ingenuamente, interpretano e interagiscono con determinati fenomeni, processi e contesti educativi con ricadute sulle decisioni e sulle azioni (Ciani & Rosa, 2021). Pajares (1992) propone una distinzione tra concezioni centrali e periferiche: le prime sono più influenti; le seconde hanno un'influenza minore. Entrambe fungono da *framework* attraverso cui i docenti interpretano e agiscono nel contesto educativo (Hermans, Braak & Van Keer, 2008).

Brown (2004) identifica quattro tipologie di concezioni che possono essere raggruppate in tre finalità e un'antifinalità. Le finalità sono le seguenti:

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16101

- *improvement*, che rimanda alle pratiche di *formative assessment* per cui la valutazione è utilizzata per sostenere l'apprendimento dei discenti;
- *school accountability*, per cui la valutazione è attuata per dimostrare che una scuola stia attivando processi formativi di qualità e di miglioramento continuo attraverso procedure di *testing*;
- *student accountability*, ovvero la valutazione è attuata per scopi rendicontativi. A tal proposito, alcuni docenti credono che la certificazione dell'apprendimento motivi il discente ad apprendere; altri credono che abbiano risvolti emotivi negativi (Guthrie, 2002).

*Irrrelevant* è l'antifinalità che rimanda a una visione della valutazione esterna, compiuta ad esempio con le prove standardizzate, come inefficace e irrilevante per il miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento e del livello di qualità della scuola.

In sintesi, le concezioni che i docenti hanno sulla valutazione scolastica influenzano il modo in cui i docenti insegnano e valutano (Brown, 2004; Levin, He & Allen, 2013) e di intendere i risultati di apprendimento dei discenti (Thompson, 1992; Vannini, 2012; Montalbetti, 2015).

Dunque, la ricerca docimologica ha riconosciuto l'influenza di determinati fattori sulle concezioni dei docenti e che sia rilevante interessarsi dei processi di formazione iniziale e continua, attraverso cui poter favorire la loro evoluzione, da ingenua e infondata a consapevole e scientificamente fondata. Riprendendo Richardson e Placier (2001),

in un processo di cambiamento spontaneo e naturale a livello di concezioni e di pratica, i comportamenti modificati sono considerati il risultato di una variazione nelle percezioni; quando, invece, i docenti sono in una condizione che dovrebbe favorire il cambiamento della loro pratica (quale un corso di formazione) allora sono le concezioni a modificarsi come conseguenza dell'evoluzione della pratica (Pastore e Pentassuglia, 2015, p. 253).

Per contribuire al superamento delle concezioni distorte bisognerebbe promuovere l'attivazione dei processi metacognitivi (Flavell, 1977) che intervengono nella costruzione dell'immagine di sé e nella percezione delle proprie capacità, e dei processi riflessivi (Schön, 1987) attraverso cui "il professionista riflette nel corso dell'azione e modifica in itinere i propri modelli di partenza, comportandosi come un ricercatore che costruisce una nuova 'teoria' sulla base di quanto esperito dal 'caso' sotto esame" (Trincherò, 2022, p. 124). Nello specifico, dalla letteratura emergono possibili interventi, attuabili con docenti in formazione, che innescano i sopracitati processi e che sono utili allo scopo:

- attività di *brainstorming* (Osborn, 1953), si scrivono tutte le parole che si associano alla valutazione scolastica, per poi condividerle con il gruppo e discuterle;
- attività di scrittura creativa, si scrive un testo breve che abbia come tema la valutazione scolastica;
- discussione in gruppo su un caso di valutazione scolastica per negoziare le proprie opinioni;
- pratiche di *microteaching* (Allen, 1967), si osserva una lezione in classe o in video per riflettere sulle strategie valutative utilizzate dall'insegnante;
- progettazione di attività didattiche, che includono pratiche di valutazione formativa;
- attività di *collage*, che permettono di esprimere le proprie idee e convinzioni in modo non

convenzionale (Biffi & Zuccoli, 2015). Ad esempio, ogni docente realizza un *collage* che rappresenti le sue convinzioni sulla valutazione scolastica per assumerne consapevolezza e riflettere sulla loro validità;

- attività laboratoriali (Dewey, 1960), ad esempio sulla costruzione di prove di profitto da destinare a un certo *target* di alunni per apprendere, attraverso il *fare*, delle pratiche di valutazione sommativa cogliendone i limiti e le potenzialità;
- attività di *peer review* (Liu & Carless, 2006), che consistono nella formulazione di giudizi valutativi sulla *performance* di un pari per familiarizzare con le pratiche di *formative assessment*.

#### 4. Conclusioni

Tra i diversi studi sulla valutazione scolastica, quelli che indagano le concezioni valutative degli insegnanti in formazione iniziale e continua rivestono un ruolo fondamentale per lo sviluppo della professionalità docente in ambito valutativo. La necessità di considerare questa dimensione nella progettazione dei percorsi di formazione è legata alla complessità della valutazione scolastica: una pratica corroborata da significati e funzioni diversi e intrisa di vissuti personali e rappresentazioni culturali. Inoltre, le concezioni dei docenti sulla valutazione influenzano le loro pratiche valutative, che a loro volta hanno un impatto sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Ciani & Rosa, 2022; Scierri, 2023). Pertanto, è necessario investire sulla formazione in modo da fornire supporto ai docenti nell'avvio di un processo di riflessione e revisione delle proprie convinzioni valutative. In tal senso, si sono diffusi vari studi sia sul ruolo della formazione iniziale sia della formazione continua nel loro superamento. Relativamente ai docenti in formazione iniziale, le esperienze personali, soprattutto quelle scolastiche, possono influire sulle concezioni valutative al punto da ostacolare l'acquisizione di competenze professionali (Fajet et al., 2005; Grion, 2008; Pastore & Pentassuglia, 2015). Per questo motivo, è importante che i curricula di formazione iniziale degli insegnanti tengano conto di questo aspetto, prevedendo momenti di riflessione sulle loro esperienze e visioni della valutazione, al fine di sviluppare concezioni valutative che abbiano un riscontro in letteratura e che sostengano l'acquisizione di conoscenze, nonché lo sviluppo di abilità e competenze valutative in linea con gli orientamenti attuali. Relativamente ai docenti in formazione continua, spesso hanno concezioni e credenze radicate e consolidate nel tempo, che possono ostacolare lo sviluppo professionale e l'acquisizione di nuove competenze. Per modificarle, è necessario considerare l'incidenza dell'esperienza professionale e dei contesti di insegnamento, oltre la relazione complessa che lega le concezioni alle pratiche (Pajares, 1992; Guskey, 2002; Ciani & Rosa, 2021).

Sulla base del *framework* teorico presentato, nel mese di settembre 2023 presso l'Università degli studi di Salerno è stata avviata una ricerca tesa a rilevare le concezioni che i futuri docenti hanno sulla valutazione. Nello specifico, all'inizio della prima lezione dell'insegnamento di *Modelli e strumenti per la valutazione*, tenuto nell'ambito del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis), è stato somministrato online su formato digitale un questionario strutturato, adattato da uno ripreso dalla letteratura (Brown, 2006; Brown, Gebriel & Michaelides, 2019), a un campione non probabilistico costituito dagli studenti presenti in aula. La scelta di amministrare lo strumento di indagine all'inizio della prima lezione dell'insegnamento deriva dall'interesse a raccogliere le concezioni valutative dei futuri docenti in ingresso, essendo non influenzate dai contenuti da affrontare nel corso degli incontri successivi. Sulla base degli esiti dell'analisi descrittiva dei dati, sono stati attivati con i partecipanti dei processi riflessivi (Schön, 1987) e metacognitivi (Flavell,

1977) utili a superare le concezioni infondate. La professione di insegnante richiede un variegato ventaglio di competenze (disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento, ricerca, documentazione e valutazione) (ARAN, 2018) che devono essere sviluppate attraverso percorsi di formazione adeguatamente progettati nei tempi e nelle modalità. Come ogni progettazione, dovrebbero porsi in risposta agli esiti dell'analisi dei bisogni e alle esigenze formative, nel caso specifico, dei futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria da intendere come professionisti riflessivi (Schön, 1987). Pertanto, si è deciso di percorrere la strada della riflessione su uno degli ostacoli allo sviluppo delle competenze valutative (le concezioni), per rispondere alla sfida dei docenti di giungere a una sinergica integrazione delle pratiche di *formative assessment* con quelle tradizionali di valutazione sommativa.

### Riferimenti bibliografici:

- Allen, D. W. (1967). *Micro - Teaching: A Description*. California: Stanford University.
- ARAN. Agenzia per la rappresentanza negoziale delle pubbliche amministrazioni (2018). *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca – triennio 2016-2018*.  
[https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL\\_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLAT O%2019\\_4\\_2018%20DEF\\_PUBB\\_2.pdf](https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLAT O%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf)
- Barbier, J. M. (1977). *L'Évaluation en formation*. Paris: PUF.
- Bellomo, L. (2016). Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative. *Formazione & Insegnamento*, 3, 231–242.
- Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2004). Trainee teachers' conceptions of teaching and learning, classroom layout and exam design. *Educational Studies*, 30(4), 355–372.
- Biffi, E., & Zuccoli, F. (2015). Comporre conoscenza: il collage come strategia meta-riflessiva. *Form@re*, 15(2), 167–183.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: cognitive domain*. New York: David.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Teachers College Record*, 70(10), 26–50.
- Bloom, B. S. (1971). Mastery learning and its Implications for Curriculum Development. In J. H. Block (ed.), *Mastery Learning: Theory and Practice* (pp. 47-63). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser (ed.), *Advances in Instructional Psychology* (pp. 77-165). Hillsdale: Erlbaum.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301–318.
- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166–170.

- Brown, G. T. L., Gebril, A., & Michaelides, M. P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: a global phenomenon or a global localism. *Frontiers in education*, 4(16), 1–13.
- Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Cardinet, J. (1977). *Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation*. Neuchâtel: I.N.R.P.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *LLL*, 17(39), 94–113.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU. *Pedagogia oggi*, 20(1), 118–125.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5–12.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Corsini, C. (2021). Tra educazione e mercato. Valutazione, competenze, innovazione. *L'ospite ingrato*, 9, 111–119.
- Crooks, T. (2011). Assessment for learning in the accountability era: New Zealand. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 71–77.
- Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*. United Kingdom: Psychology Press.
- De Landsheere, G. (1973). *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1960). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Cheltenham: Hawker Brownlow.
- Edgeworth, F. Y. (1923). The statistics of examinations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 51(3), 599–635.
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S. A, Mesler, J. L., & Shaver, A. N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717-727.
- Falcinelli, F. (1999). *La valutazione dell'azione formativa*. Roma: SEAM.
- Falcinelli, F. (2015). Categorie e funzioni della valutazione. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo* (pp. 69-80). Brescia: La Scuola.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Press.
- Giovannini, M. L., & Boni, M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 161–178.
- Grion, V. (2008). Qualità della didattica universitaria e formazione iniziale degli insegnanti. In C. Biasin (ed.), *La responsabilità sociale dell'università per le professioni* (pp. 269-281). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381–391.
- Guthrie, J. T. (2002). Preparing students for high-stakes test taking in reading. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 370-391). Newark: International Reading Association.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règle du jeu*. Paris: ESF.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational research*, 77(1), 81–112.
- Hermans, R., Van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 127–139.
- Kahn, E. A. (2000). A case study of assessment in a grade 10 English course. *The Journal of Educational Research*, 93, 276–286.
- Lasley, T. J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38–41.
- Levin, B. B., He, Y., & Allen, M. H. (2013). Teacher beliefs in action: a cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *The Teacher Educator*, 48(3), 201–217.
- Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.
- Marshall, B., & Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133–149.
- Marzano, A. (2013). *L'azione di insegnamento per lo sviluppo di competenze*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Montalbetti, K. (2015). Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in formazione iniziale. Spunti per la didattica universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 209-226.
- Moretti, G., & Quagliata, A. (2000). La valutazione degli apprendimenti. Funzioni e strumenti. In G. Domenici (ed.), *La valutazione come risorsa. Analisi degli apprendimenti e autovalutazione d'istituto* (pp. 25-80). Napoli: Tecnodid.
- Notti, A. M. (2002). Origine e sviluppo della Docimologia. In C. Coggi & A. M. Notti (eds.), *Docimologia* (pp. 11-43). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Notti, A. M. (2010). *Valutazione e contesto educativo*. Lecce: Pensa Editore.
- OECD. Organization for the Economic Co-operation and Development (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination: principles and procedures of creative thinking*. New York: Charles Scribner's Son.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98.
- Pastore, S., & Pentassuglia, M. (2015). “Another brick in the wall”? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: il punto di vista di chi è in formazione. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 249–264.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Parigi: Puf.
- Plebani, E. M., & Lorenzi, A. (2009). *Ideare e gestire progetti nel sociale*. Trento: Rotatype.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). Washington DC: American Educational Research Association.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey.
- Scierrì, I. D. M. (2023). Il voto “muto”: tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo

- nella scuola primaria. Le opinioni dei docenti. *QTimes – Journal of Education Technology and Social Studies*, 1(2), 519–540.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagnè & M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Oaks: Sage.
- Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328.
- Tabachnick, B. R., & Zeicher, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28–36.
- Tammaro, R., & Notti, A. M. (2023). *Docimologia Oggi. Manuale per docenti e futuri docenti*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. A. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Trincherò, R. (2017). Attivare cognitivamente con la valutazione formante. Proposte di integrazione tra didattica e valutazione. In A. M. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 73-90). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Trincherò, R. (2022). Valutazione e autovalutazione delle pratiche didattico-valutative: un'indagine di follow-up sui corsisti IRIDI. In C. Coggi (ed.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 122-157). Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 108–117.
- Tyler, R. W. (1932), *Services Studies in Higher Education*. Ohio: Ohio State University.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.