

Pubblicato il: luglio 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

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Assessment conceptions: data and reflections from future teachers

Concezioni valutative: dati e riflessioni da futuri docenti

di

Deborah Gragnaniello
Università degli Studi di Salerno
dgragnaniello@unisa.it

Abstract:

Despite the evolution of docimological studies, the transition from a solely summative approach to its integration with formative assessment practices (Scriven, 1967; 1991; Bloom, 1969; Bloom, Madaus & Hastings, 1971; Barbier, 1977; Falcinelli, 1999) still represents a challenge for teachers (Bellomo, 2016; OECD, 2019). In this context, action research was started in September 2023 at the University of Salerno. It intends to investigate the assessment conceptions of future teachers to plan interventions to overcome erroneous conceptions and to promote the development of others based on scientific evidence. This contribution talks about the results that emerged from the descriptive data analysis, collected through the administration of an already validated structured questionnaire (Brown, 2006; Brown, Gebril & Michaelides, 2019). It was compiled by students of the *Models and tools for assessment* course within the degree course in Primary Education Sciences.

Keywords: assessment conceptions, descriptive data analysis, sample of future teachers, action research, teacher training.

Abstract:

Nonostante l'evoluzione degli studi docimologici, la transizione da un approccio unicamente sommativo alla sua integrazione con le pratiche di *formative assessment* (Scriven, 1967; 1991; Bloom, 1969; Bloom, Madaus & Hastings, 1971; Barbier, 1977; Falcinelli, 1999) rappresenta ancora

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16371

una sfida per i docenti (Bellomo, 2016; OECD, 2019). In tale contesto, a settembre 2023, presso l'Università degli studi di Salerno, è stata avviata una ricerca-azione volta a indagare le concezioni nutrite dai futuri docenti sulla valutazione scolastica, al fine di progettare interventi mirati a sradicare quelle errate e a promuovere lo sviluppo di altre scientificamente fondate. Il presente contributo delinea i risultati emersi dall'analisi descrittiva dei dati, raccolti mediante la somministrazione di un questionario strutturato già validato (Brown, 2006; Brown, Gebriel & Michaelides, 2019) agli studenti dell'Insegnamento *Modelli e strumenti per la valutazione*, nell'ambito del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Parole chiave: concezioni valutative, analisi descrittiva dei dati, campione di futuri docenti, ricerca-azione, formazione dei docenti.

1. Introduzione

Nella letteratura internazionale, la terminologia impiegata per riferirsi alle concezioni valutative degli insegnanti è variegata, includendo termini quali: *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 il termine “concezioni” per indicare le strutture e cornici mentali complesse che i docenti possiedono sulla natura e sulle finalità dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione (Ciani & Rosa, 2021; Tammaro & Gragnaniello, 2024).

Esistono diverse concezioni valutative, tra le più diffuse annoveriamo:

- *la valutazione come misurazione*, per cui la valutazione assume il carattere di processo finalizzato alla quantificazione del livello di apprendimento degli studenti;
- *la valutazione come giudizio*, per cui la valutazione si configura come strumento per esprimere un giudizio di valore sulla prestazione dello studente;
- *la valutazione come strumento per l'apprendimento*, per cui la valutazione assume una funzione di guida e supporto al processo di apprendimento;
- *la valutazione come processo collaborativo*, per cui la valutazione si configura come un processo dinamico e partecipativo che coinvolge attivamente docenti, studenti e genitori (Kahn, 2000; Cheung & Wong, 2002; Allal & Mottier Lopez, 2005; Black & Wiliam, 2009; Bennett, 2011).

Le concezioni valutative dei docenti influenzano significativamente le loro scelte didattiche e la modalità di attuazione della valutazione stessa. Ad esempio, un docente che abbraccia la concezione della valutazione come misurazione tenderà a prediligere l'utilizzo di prove strutturate e standardizzate e a creare un clima di ansia durante la somministrazione. Mentre un docente che intende la valutazione come strumento per l'apprendimento farà maggior uso di compiti autentici e attività di *problem solving*, creando un ambiente di apprendimento positivo e collaborativo (Yan et al., 2021). In questo scenario, promuovere una riflessione critica sulle proprie concezioni valutative rappresenta un passo fondamentale per migliorare la qualità dell'insegnamento e favorire il successo formativo di tutti gli studenti (Fajet et al., 2005; Grion, 2008; Pastore & Pentassuglia, 2015).

2. Una ricerca empirica con i futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria: obiettivi, disegno di ricerca, procedure e strumento di rilevazione

Sulla base del *framework* teorico, una ricerca-azione (Kemmis & McTaggart, 1982) è stata avviata presso l'Università degli studi di Salerno a partire dal mese di settembre 2023.

La ricerca si propone di perseguire un duplice obiettivo:

- *rilevare le concezioni valutative possedute dai futuri docenti in formazione iniziale*. Ciò implica l'esplorazione di diversi aspetti della valutazione, tra cui: definizione, funzioni, criteri, metodi e ruolo nell'apprendimento;
- *implementare interventi formativi volti a scardinare le concezioni valutative infondate e a promuovere lo sviluppo di altre scientificamente fondate*, al fine di favorire lo sviluppo di una cultura della valutazione basata su evidenze scientifiche.

Al fine di perseguire gli obiettivi prefissati, la ricerca intende rispondere ad alcune domande, tra cui: *Quali sono le concezioni che i futuri docenti hanno sulla valutazione? Come si può intervenire per sviluppare concezioni in linea con la letteratura?*

La ricerca ha adottato un campionamento non probabilistico di convenienza, coinvolgendo studenti frequentanti l'insegnamento di "Modelli e strumenti per la valutazione", della durata di 48 ore, previsto all'interno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria (SFP). La scelta di focalizzarsi sui futuri insegnanti in formazione iniziale si basa su evidenze empiriche che sottolineano l'influenza di fattori pregressi, in particolare le esperienze scolastiche, sulle loro concezioni valutative. Tali esperienze possono ostacolare l'acquisizione di competenze professionali, rendendo fondamentale un'attenta considerazione di questo aspetto nei percorsi formativi iniziali. Lo strumento di indagine utilizzato è il questionario strutturato *Teacher' Conceptions of Assessment - Abridged version* (TCoA-III A), tradotto e adattato dalla letteratura di riferimento (Brown, 2006; Brown, Gebril & Michaelides, 2019). Il TCoA-III A rappresenta una versione abbreviata del TCoA-III, uno strumento sviluppato per esplorare, attraverso un inventario di 50 affermazioni, quattro tipologie di concezioni: *improvement*; *school accountability*; *student accountability*; *irrelevant*. Sulla base delle risposte alle 50 affermazioni, il modello ha evidenziato 9 fattori di primo ordine:

1. *responsabilità scolastica*, enfasi sulla valutazione per la rendicontazione scolastica e la gestione dei sistemi formativi;
2. *responsabilità degli studenti*, valutazione finalizzata a misurare le prestazioni individuali degli studenti e a promuovere la loro responsabilità;
3. *valutazione delle abilità*, enfasi sulla valutazione delle conoscenze acquisite e delle abilità sviluppate dagli studenti;
4. *miglioramento dell'apprendimento*, valutazione come strumento utile a fornire *feedback* agli studenti per migliorare il loro apprendimento;
5. *miglioramento dell'insegnamento*, valutazione finalizzata a migliorare l'insegnamento a partire dai *feedback* dei discenti;
6. *validità della valutazione*, riconoscimento dell'importanza di utilizzare metodi di valutazione validi e affidabili;
7. *valutazione negativa*, attuata per sanzionare o controllare gli studenti;

8. *ignorare la valutazione*, enfasi sull'evitare o minimizzare l'utilizzo dei risultati della valutazione;
9. *imprecisione della valutazione*, enfasi sui limiti della valutazione e sulla potenziale imprecisione dei risultati della valutazione.

Il modello identifica, inoltre, 2 fattori di secondo ordine: *miglioramento dell'istruzione*, che raggruppa i fattori di primo ordine relativi all'utilizzo della valutazione per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento; *irrilevanza della valutazione*, che raggruppa i fattori di primo ordine relativi al riconoscimento dell'utilità o del valore della valutazione (Brown, 2004). La versione abbreviata TCoA-IIIa mantiene la stessa struttura del TCoA-III, ma è composta da 27 affermazioni distribuite in 9 fattori, ciascuno composto da 3 affermazioni (Tabella 1). Lo strumento somministrato nell'ambito della presente ricerca comprende 31 item suddivisi in due sezioni: *anagrafica* (4 item), per raccogliere informazioni su sesso, età, esperienza di insegnamento e autovalutazione delle competenze valutative degli studenti attraverso item a scelta multipla semplice; *opinioni sulla valutazione scolastica* (27 item), per indagare le concezioni valutative degli studenti mediante domande con scala di giudizio Likert con etichette verbali a quattro passi (1 = per niente d'accordo; 2 = poco d'accordo; 3 = abbastanza d'accordo; 4 = molto d'accordo) (Lisimberti, 2015).

3. Analisi descrittiva

Nei successivi paragrafi si prenderanno in esame i risultati emersi dall'analisi di tipo descrittivo svolta sui dati quantitativi raccolti mediante il questionario TCoA-IIIa, somministrato il primo giorno di lezione dell'insegnamento di "Modelli e strumenti per la valutazione" agli studenti presenti in aula. L'obiettivo primario della rilevazione era di ottenere una fotografia delle concezioni preesistenti degli studenti in materia di valutazione, non ancora influenzate dai contenuti del corso stesso.

3.1 Il campione

Il questionario è stato compilato in forma anonima e su base volontaria da un totale di 94 studenti, di cui il 97,9% di genere femminile, il genere maschile non ha trovato alcun rispondente e il 2,1% ha preferito non specificarlo: dato che rispecchia la prevalenza femminile nel corpo studentesco del Corso di laurea in SFP. La fascia d'età più rappresentata è quella compresa tra i 20-29 anni (92,6%), in linea con l'età media di iscrizione al Corso. Seguono le fasce d'età tra i 30-39 anni (6,4%) e i 40-49 anni (1%). Per quanto riguarda le esperienze di insegnamento pregresse, la maggioranza dei rispondenti (93,6%) non ne ha mai avute. Solo il 6,4% ha dichiarato di aver svolto delle supplenze: mensili (3,2%); giornaliere (2,1%); annuali (1,1%).

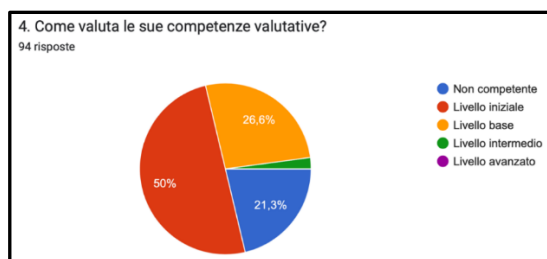


Figura 1: Item 4 – “Come valuta le sue competenze valutative?”

In merito al livello di competenza percepito nella valutazione scolastica (Figura 1), il 21,3% dei

rispondenti ha dichiarato di non avere alcuna competenza, il 50% si colloca a un livello iniziale, il 26,6% a un livello base e il 2,1% a un livello intermedio. Nessun rispondente ha dichiarato un livello avanzato. I risultati evidenziano un quadro eterogeneo, nonostante il campione sia composto da aspiranti insegnanti senza specifica formazione o esperienza lavorativa nel campo. Ciò suggerisce che alcuni rispondenti potrebbero aver basato la risposta su esperienze personali come studenti, piuttosto che su una formazione professionale specifica (Gragnaniello & Tammaro, 2024).

3.2 Concezioni valutative: i risultati

Entrando nel merito dei dati raccolti, si procede all'analisi dei dati relativi agli item specifici della seconda sezione, "opinioni sulla valutazione scolastica", del questionario somministrato (Tabella 1). Tale sezione, strutturata con l'intento di esplorare le concezioni valutative dei futuri docenti, ha permesso di raccogliere preziose informazioni circa le loro convinzioni e i loro atteggiamenti in materia di valutazione. I dati ottenuti offrono spunti di riflessione interessanti e aprono nuove prospettive per la comprensione del complesso rapporto tra i futuri docenti e la valutazione.

	N. item	Passi scala Likert			
		1	2	3	4
Fattore 1 – responsabilità scolastica					
La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul buon funzionamento delle scuole	5	8,5%	30,9%	50%	10,6%
La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore accurato della qualità di una scuola	6	17%	42,6%	37,2%	3,2%
La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola	7	21,3%	37,2%	39,4%	2,1%
Fattore 2 – responsabilità degli studenti					
La valutazione classifica gli studenti	8	61,7%	24,5%	4,3%	9,5%
La valutazione consiste nell'assegnare un voto/livello al lavoro dello studente	9	27,7%	29,8%	28,7%	13,8%
La valutazione determina se gli studenti hanno raggiunto gli obiettivi di apprendimento	10	1,1%	12,8%	60,6%	25,5%
Fattore 3 – valutazione delle abilità					
La valutazione consente di rilevare quanto gli studenti hanno imparato dall'insegnamento	11	3,2%	18,1%	61,7%	17%
La valutazione consente di rilevare cosa gli studenti hanno imparato	12	2,1%	22,3%	56,4%	19,2%
La valutazione consente di misurare abilità cognitive superiori (es. abilità di ragionamento logico)	13	6,4%	27,7%	41,5%	24,4%
Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento					
La valutazione fornisce feedback agli studenti sulla loro performance	14	0%	6,4%	42,6%	51%
La valutazione fornisce agli studenti informazioni sui loro bisogni di apprendimento	15	4,3%	26,6%	46,8%	22,3%
La valutazione aiuta gli studenti a migliorare il loro apprendimento	16	3,2%	17%	48,9%	30,9%
Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento					
La valutazione è integrata con la pratica didattica	17	3,2%	19,1%	53,2%	24,5%
Le informazioni fornite dalla valutazione consentono di modificare in itinere l'insegnamento	18	0%	13,8%	43,6%	42,6%
La valutazione consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze tra gli studenti	19	6,4%	17%	44,7%	31,9%
Fattore 6 – validità della valutazione					
I risultati della valutazione sono affidabili	20	8,5%	41,5%	45,7%	4,3%
I risultati della valutazione sono coerenti	21	7,4%	42,6%	40,4%	9,6%
Si può fare affidamento sui risultati della valutazione	22	4,3%	46,8%	43,6%	5,3%
Fattore 7 – valutazione negativa					
La valutazione costringe gli insegnanti a insegnare in modo contrario alle loro convinzioni	23	54,3%	31,9%	11,7%	2,1%
La valutazione è ingiusta nei confronti degli studenti	24	45,7%	35,2%	13,8%	5,3%
La valutazione interferisce con l'insegnamento	25	41,5%	30,9%	22,3%	5,3%
Fattore 8 – ignorare la valutazione					
Gli insegnanti valutano, ma utilizzano poco i risultati della valutazione	26	14,9%	26,6%	34%	24,5%
I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati	27	27,7%	24,5%	30,8%	17%
La valutazione ha un impatto minimo sull'insegnamento	28	42,6%	33%	17%	7,4%
Fattore 9 – imprecisione della valutazione					
I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela a causa degli errori di misurazione	29	2,2%	25,5%	40,4%	31,9%
Gli insegnanti dovrebbero tener conto degli errori e delle imprecisioni in tutti i processi valutativi	30	2,1%	19,2%	37,2%	41,5%
La valutazione è un processo impreciso	31	21,3%	40,4%	31,9%	6,4%

Tabella 1: Distribuzione delle risposte agli item della sezione 2 "opinioni sulla valutazione scolastica" del questionario TCoA-III

In relazione al fattore 1 “responsabilità scolastica”, all’item 5 la maggioranza dei futuri docenti (60,6%) ritiene che la valutazione dei risultati degli studenti possa fornire informazioni utili sul buon funzionamento delle scuole. Tuttavia, è importante sottolineare che tale visione non è unanime: una quota considerevole di rispondenti (30,9%) esprime un dissenso parziale, evidenziando la consapevolezza che i risultati scolastici non rappresentino un indicatore univoco e assoluto della qualità dell’istituzione. Tale complessità è ampiamente riscontrata in letteratura, dove si rileva come molteplici fattori concorrano a determinare il rendimento degli studenti, tra cui la qualità dell’insegnamento, il clima scolastico, il *background* socioeconomico e il supporto familiare (Castoldi, 2010). Di conseguenza, l’utilizzo esclusivo dei risultati degli studenti come indicatore del buon funzionamento scolastico potrebbe risultare riduttivo e fuorviante. L’analisi dell’item 6, incentrato sulla precisione della valutazione dei risultati degli studenti come indicatore della qualità scolastica, rivela un quadro di opinioni contrastanti. Mentre una porzione significativa di futuri docenti (40,4%) esprime concordanza con tale affermazione, la maggioranza (59,6%) espone il proprio dissenso. Tale dato è in linea con il dibattito in corso in ambito pedagogico, dove si sottolinea la necessità di un approccio multidimensionale alla valutazione della qualità scolastica. Di conseguenza, è fondamentale adottare strumenti di valutazione più articolati, che considerino anche aspetti quali il benessere degli studenti, il clima scolastico, il livello di inclusione e il lavoro svolto dai docenti (Galvano, 2008). L’item 7, che indaga l’opinione dei futuri docenti sull’utilizzo dei risultati della valutazione degli studenti come metodo generale per valutare le scuole, evidenzia un panorama di opinioni eterogenee. La prevalenza delle risposte (58,5%) esprime dissenso. In contrapposizione a tale visione, una minoranza di rispondenti (39,4%) manifesta un consenso parziale verso l’utilizzo dei risultati della valutazione delle prestazioni degli studenti per la responsabilizzazione delle scuole e per l’identificazione di quelle che necessitano di interventi di miglioramento. In relazione al fattore 2 “responsabilità degli studenti”, l’analisi dell’item 8, che esplora la percezione dei futuri docenti sul ruolo primario della valutazione come strumento di classificazione degli studenti, evidenzia un netto dissenso. L’86,2% dei rispondenti non condivide tale visione, suggerendo di riconoscere che la mera assegnazione di voti o livelli non rappresenti il fine ultimo della valutazione. Tale prospettiva si allinea con un approccio più ampio che pone l’accento sulla funzione formativo-regolativa della valutazione, piuttosto che sul suo utilizzo come strumento di classificazione degli studenti (Black & Wiliam, 1998, 2009, Allal & Mottier Lopez, 2005; Bennett, 2011). L’item 9, incentrato sul metodo tradizionale di valutazione basato sull’assegnazione di voti o livelli di apprendimento alla prestazione di uno studente, rivela opinioni contrastanti tra i futuri docenti. Il 57,5% esprime dissenso, evidenziando la consapevolezza dei suoi limiti in termini di rappresentazione completa del processo di apprendimento. Al contrario, il 28,7% esprime un consenso parziale, sottolineando che l’utilizzo di voti possa comunque assolvere a una funzione utile all’interno di un sistema di valutazione più articolato. Tale dibattito riflette le molteplici criticità sollevate in letteratura sull’utilizzo esclusivo dei voti, spesso considerati strumenti riduttivi e non in grado di cogliere la complessità delle prestazioni e delle potenzialità degli studenti (Corsini, 2023). Analogamente all’item 10, che indaga l’opinione dei futuri docenti sul ruolo della valutazione nel determinare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte degli studenti, si registra un ampio consenso (86,1%). Tale dato conferma la centralità della valutazione come strumento per monitorare il progresso degli studenti e per verificare l’efficacia dei percorsi didattici intrapresi.

Tuttavia, è importante sottolineare che la valutazione non debba essere intesa come una mera espressione di un giudizio finale, ma piuttosto come un processo continuo di monitoraggio che accompagna lo studente nel suo processo di apprendimento. In relazione al fattore 3 “valutazione delle abilità”, l’item 11 esplora la percezione dei futuri docenti sul ruolo della valutazione come strumento per misurare l’efficacia dell’insegnamento. L’analisi dei dati rivela un consenso significativo (78,7%), con una prevalenza di risposte che esprimono un accordo parziale (61,7%) e un’esigua quota di dissenso totale (3,2%). Il dato conferma che la maggioranza dei futuri docenti riconosce la potenzialità della valutazione nel fornire indicazioni utili sul livello di apprendimento degli studenti e, di conseguenza, sull’efficacia dell’insegnamento impartito. Allo stesso modo, all’item 12, che si concentra sulla capacità della valutazione di identificare con precisione “cosa” gli studenti abbiano imparato, il 75,6% dei futuri docenti esprime consenso: dato che sottolinea l’importanza di utilizzare strumenti di valutazione ben strutturati e diversificati, in grado di cogliere le diverse sfaccettature del processo di apprendimento. L’item 13 indaga sulla capacità della valutazione di misurare abilità cognitive superiori, come ad esempio il ragionamento logico. Il 65,9% dei rispondenti esprime consenso, mentre il 27,7% manifesta un dissenso parziale. Tale dato riflette la complessità della valutazione di abilità cognitive superiori, che richiede strumenti specifici. In relazione al fattore 4 “miglioramento dell’apprendimento”, all’item 14 l’elevato consenso registrato (93,6%), con una netta prevalenza di risposte che esprimono un forte accordo (51%) e un accordo parziale (42,6%), testimonia la chiara consapevolezza del ruolo cruciale del *feedback* nella valutazione formativa. In linea con la letteratura di riferimento (Dann, 2014; Trincherò, 2023), i futuri docenti riconoscono che il *feedback*, fornito dal docente sulla *performance* dello studente, rappresenti un elemento chiave per attivare un miglioramento continuo del suo processo di apprendimento. Similmente, all’item 15, che indaga la percezione dei futuri docenti sulla capacità della valutazione di fornire informazioni utili sui bisogni di apprendimento degli studenti, il 69,1% dei rispondenti esprime consenso, con una prevalenza di risposte che indicano un accordo parziale (46,8%). Il dato evidenzia che i futuri docenti sono consapevoli della funzione diagnostica della valutazione, che consente di identificare le aree di forza e di debolezza degli studenti e, di conseguenza, di orientare l’intervento didattico in maniera mirata e personalizzata. L’item 16 esplora l’opinione dei futuri docenti sul ruolo della valutazione come strumento per il miglioramento dell’apprendimento. L’ampio consenso registrato (79,8%), con una quota di dissenso pari al 20,2%, conferma la diffusa convinzione che la valutazione, se attuata con funzione formativa, possa rappresentare un fattore chiave per il miglioramento delle prestazioni degli studenti. In relazione al fattore 5 “miglioramento dell’insegnamento”, l’item 17 indaga la percezione dei futuri docenti sull’integrazione della valutazione nella pratica didattica quotidiana. Il 77,7% dei rispondenti ritiene che la valutazione non debba essere considerata un evento separato dall’insegnamento, piuttosto un processo ciclico e ricorsivo che accompagna l’intero *iter* formativo (Scriven, 1967; 1991; Bloom, 1969; Bloom, Madaus & Hastings, 1971; Barbier, 1977; Falcinelli, 1999). Ancora, l’item 18 esplora l’opinione dei futuri docenti sulla capacità della valutazione di fornire informazioni utili per modificare in itinere l’insegnamento. L’elevato consenso registrato (86,2%) evidenzia la consapevolezza che i dati valutativi possano rappresentare una risorsa preziosa per il docente, permettendogli di adattare le proprie strategie didattiche in base alle esigenze emergenti e ai diversi stili di apprendimento degli studenti. Tale approccio flessibile e dinamico dell’insegnamento è in linea con i principi

dell'approccio dell'*assessment for learning* (Black et al., 2003; Sambell, McDowell & Montgomery, 2012), che pone l'accento sull'importanza di un monitoraggio continuo e di un *feedback* tempestivo per orientare l'apprendimento in modo efficace (Trincherò, 2023). All'item 19, l'ampio consenso registrato (76,6%) conferma la diffusa convinzione che la valutazione, se attuata in modo olistico e formativo, possa rappresentare un fattore chiave per la personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento. Tale dato è in linea con i principi dell'inclusione scolastica e della didattica differenziata, che pongono l'accento sull'importanza di valorizzare le diversità individuali e di creare ambienti di apprendimento adatti a tutti gli studenti (Besozzi, 2009; Hattie, 2016).

Su tale scia, si presentano i dati relativi agli item propri del fattore 7 "valutazione negativa". L'item 23 esplora la percezione dei futuri docenti sul ruolo della valutazione nella limitazione della libertà di insegnare in base alle proprie convinzioni didattiche. L'ampia maggioranza dei rispondenti (86,2%) non condivide tale affermazione, suggerendo la consapevolezza che la valutazione, se attuata in modo non prescrittivo, non debba necessariamente limitare l'autonomia professionale del docente. In linea con tale prospettiva, la valutazione assume un ruolo di supporto all'azione del docente, fornendogli informazioni utili per migliorare la propria pratica didattica, senza tuttavia imporre un modello unico e rigido di insegnamento. L'item 24 indaga l'opinione dei futuri docenti sull'equità della valutazione. L'elevato dissenso registrato (80,9%) evidenzia la diffusa convinzione che la valutazione non sia un processo equo utile a valutare le prestazioni di tutti gli studenti, indipendentemente dal loro *background* socioeconomico, dalle loro abilità o dal loro stile di apprendimento. Tale visione richiama, ancora una volta, i principi di giustizia sociale e di inclusione scolastica, che pongono l'accento sull'importanza di creare un sistema di valutazione che sia equo e accessibile a tutti gli studenti (Besozzi, 2009; Hattie, 2016). L'item 25 esplora la percezione dei futuri docenti sul potenziale impatto negativo della valutazione sul processo di insegnamento-apprendimento. Il 72,4% dei rispondenti non ritiene che la valutazione debba necessariamente interferire con l'insegnamento, mentre una minoranza pari al 22,3% esprime un consenso parziale. Tale dato suggerisce che la valutazione, se integrata armoniosamente nella pratica didattica quotidiana, possa essere uno strumento utile per il monitoraggio dell'apprendimento e per il miglioramento dell'insegnamento. In relazione al fattore 8 "ignorare la valutazione", l'item 26 esplora la percezione dei futuri docenti sul divario tra la conduzione di valutazioni e l'utilizzo nella pratica didattica dei risultati ottenuti. Il 58,5% dei rispondenti concorda con l'affermazione che gli insegnanti conducano spesso valutazioni ma poi non utilizzino i risultati, suggerendo una disconnessione tra la valutazione e il miglioramento dell'insegnamento. Il dato è corroborato dall'analisi dell'item 27, che indaga la diffusione della pratica di archiviare i risultati delle valutazioni senza utilizzarli. Una lieve maggioranza del 52,2% esprime dissenso, suggerendo che la maggior parte dei futuri docenti riconosca l'importanza di utilizzare i dati valutativi per orientare l'insegnamento e il processo di apprendimento. Tuttavia, il restante 47,8% concorda con l'affermazione, mettendo in luce la persistenza di un problema di mancato utilizzo dei dati valutativi in alcune realtà scolastiche. L'item 28 esplora l'opinione dei rispondenti sul ruolo della valutazione nel migliorare l'insegnamento. Il 75,6% dei rispondenti esprime dissenso dall'affermazione che la valutazione abbia un impatto minimo sulla pratica didattica, suggerendo una diffusa consapevolezza del potenziale positivo della valutazione se attuata con funzione formativa e se integrata nel processo di insegnamento-apprendimento.

In relazione al fattore 6 “validità della valutazione”, l’item 20 esplora la percezione dei futuri docenti sull’affidabilità dei risultati valutativi. I dati evidenziano una netta divisione tra i rispondenti: il 50% esprime consenso, di cui il 45,7% parziale; l’altro 50% esprime dissenso, di cui il 41,5% parziale. L’affidabilità della valutazione è un aspetto cruciale per garantire che i dati raccolti forniscano un’immagine accurata e rappresentativa dell’apprendimento degli studenti. Se una valutazione non fosse affidabile, i suoi risultati potrebbero non riflettere in modo fedele gli apprendimenti degli studenti, con potenziali conseguenze negative sul processo di insegnamento-apprendimento. L’item 21 indaga la percezione dei futuri docenti sulla coerenza interna dei risultati valutativi. Ancora una volta, i dati mostrano una divisione tra i rispondenti in merito alla coerenza interna delle valutazioni: il 50% esprime consenso, di cui il 40,4% parziale; l’altro 50% esprime dissenso, di cui il 42,6% parziale. Tali dati suggeriscono la presenza di perplessità diffuse tra i futuri docenti sulla coerenza e stabilità dei risultati valutativi ottenuti. Allo stesso modo, all’item 22, che esplora la fiducia dei futuri docenti nei risultati valutativi, i dati mostrano una leggera prevalenza di dissenso (51,1%), con una quota significativa di rispondenti (46,8%) che esplicita un parziale dissenso. In relazione al fattore 9 “imprecisione della valutazione” l’item 29 esplora la percezione dei futuri docenti sulla necessità di interpretare i dati valutativi con cautela a causa della potenziale presenza di errori di misurazione. Il 72,3% dei rispondenti concorda con tale affermazione (40,4% è “abbastanza d’accordo” e 31,9% è “molto d’accordo”), suggerendo una diffusa consapevolezza dei limiti della valutazione in termini di precisione e accuratezza. Tale consapevolezza è cruciale per un’attuazione responsabile della pratica valutativa, evitando di attribuire un’eccessiva enfasi ai singoli risultati numerici e riconoscendo la necessità di una loro lettura critica e contestualizzata. L’item 30 indaga la convinzione dei futuri docenti che gli insegnanti debbano tenere conto degli errori e delle imprecisioni in tutti i processi valutativi. Il 78,7% dei rispondenti concorda con tale affermazione (37,2% è “abbastanza d’accordo” e 41,5% è “molto d’accordo”), evidenziando una crescente sensibilità verso la necessità di considerare i limiti intrinseci della valutazione e di adottare strategie per minimizzarne l’impatto. Ancora, l’item 31 esplora la percezione dei futuri docenti sulla valutazione come processo intrinsecamente impreciso. Nonostante il 61,7% dei rispondenti si collochi sui passi negativi della scala, una quota significativa pari al 31,9% esprime un consenso parziale. Tale dato suggerisce che la consapevolezza dei limiti della valutazione non sia ancora pienamente diffusa tra i futuri docenti.

In generale, in linea con la letteratura di riferimento (Ciani & Rosa, 2021; Rosa & Ciani, 2023), i dati evidenziano che buona parte dei docenti in formazione iniziale hanno concezioni orientate verso l’approccio dell’*assessment for learning* (Black et al., 2003; Sambell, McDowell & Montgomery, 2012); tuttavia, emergono posizioni ancorate alla valutazione di tipo sommativo. Inoltre, si registra una discrepanza tra il riconoscimento teorico delle diverse funzioni della valutazione e la pratica valutativa; oltre che forti perplessità in merito alla possibilità di implementare procedure accurate e attendibili di misurazione e/o valutazione. Tale discrepanza potrebbe essere dovuta a molteplici fattori, tra cui:

- *una formazione iniziale insufficiente sulla valutazione.* Se la formazione iniziale dei futuri docenti non dedica un’adeguata attenzione alle pratiche di *formative assessment* e all’interpretazione critica dei dati valutativi, è possibile che sviluppino una visione distorta e semplicistica della valutazione (Corsini, 2021; Scierri, 2023);

- *una cultura scolastica centrata sull'esame*, per cui la valutazione tende ad assumere prevalentemente una funzione sommativa, con scarso spazio per un utilizzo formativo e attento ai processi di apprendimento degli studenti (Bellomo, 2016; OECD, 2019).

Dunque, superare la discrepanza tra teoria e prassi nella valutazione richiede un'azione congiunta su più fronti, quali: rinforzare la formazione iniziale dei docenti; promuovere una cultura scolastica del miglioramento continuo; investire nella ricerca valutativa (Grion, 2008; Pastore, Pentassuglia, 2015).

4. Conclusioni

Sulla base di quanto emerso dall'analisi dei dati quantitativi raccolti, sono state attivate, in aula durante le lezioni, delle discussioni guidate sulle concezioni ingenuie degli studenti in materia di valutazione. In particolare, sui tempi e sulle funzioni della valutazione, sulla complementarità tra le logiche dell'*improvement* e dell'*accountability*, sugli oggetti della valutazione (prodotto, processo e sistema) e su diversi strumenti di valutazione (es. prove di profitto e compiti autentici) al fine di: promuovere l'argomentazione, il confronto costruttivo e la consapevolezza metacognitiva degli studenti in merito alle loro concezioni ingenuie sulla valutazione, creando un ambiente di apprendimento sicuro e inclusivo (Flavell, 1977); incoraggiare gli studenti a confrontare le proprie concezioni con evidenze empiriche e modelli valutativi scientificamente validati, promuovendo l'apprendimento di una prospettiva critica e basata su prove concrete.

Successivamente, sono state implementate attività didattiche volte all'apprendimento di modelli e strumenti di valutazione efficaci. Due tipologie di attività sono state proposte:

- *laboratori didattici*, che hanno seguito un approccio pratico ed esperienziale, utile a sviluppare una maggiore riflessione sul processo valutativo (Schön, 1987). Le attività previste sono le seguenti: costruzione di prove di profitto in piccoli gruppi tese a far familiarizzare con diversi tipi di prove (es. prove non strutturate, semistrutturate e strutturate e compiti autentici); analisi di casi di studio, tese a esaminare diverse esperienze valutative, identificando i punti di forza e di debolezza di ciascuna di esse;
- *attività di peer review* (Liu & Carless, 2006; Cartney, 2010), che si basano sul principio della valutazione tra pari, promuovendo lo scambio di *feedback* e la reciproca revisione del lavoro svolto. Le attività previste sono le seguenti: valutazione incrociata di prove di profitto, formulando *feedback* costruttivi per il miglioramento delle prove realizzate dai propri compagni; revisione di prove di profitto realizzate da docenti, identificando eventuali errori o imprecisioni; analisi di prove già valutate dai docenti per comprendere le ragioni delle scelte valutative operate, riflettendo sui criteri di valutazione adottati (Tammaro & Gragnaniello, 2024).

L'ultima fase della ricerca ha previsto la ri-somministrazione del questionario l'ultimo giorno di lezione per valutare l'eventuale cambiamento nelle concezioni degli studenti a seguito del percorso formativo attivato (Gragnaniello & Tammaro, 2024).

La ricerca proseguirà, rivolgendo l'attenzione all'esplorazione delle concezioni valutative dei docenti in servizio, che possono ostacolare lo sviluppo professionale e l'acquisizione di nuove competenze (Pajares, 1992; Guskey, 2002; Ciani & Rosa, 2021; Tammaro & Gragnaniello, 2024).

Riferimenti bibliografici:

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: a review of publications in French. In *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD Publishing.
- 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.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Besozzi, E. (2009). Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza. *Notiziario - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università*, 34(3), 22–40.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5–31.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Teachers College Record*, 70(10), 26–50.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- 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., Gebriel, 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.
- Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 551–564.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum design. *The Curriculum Journal*, 13(2), 225–248.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *LLL*, 17(39), 94–113.
- 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.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia*

del voto. Milano: FrancoAngeli.

Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149–166.

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.

Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Press.

Galgano, A. (2008). *Qualità totale. Il metodo scientifico nella gestione aziendale*. Milano: Guerini e Associati.

Gragnaniello, D., & Tammaro, R. (2024). Il Sustainable Assessment: una ricerca-azione tra futuri docenti. *Articolo* 33(5), 37–43.

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.

Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.

Kahn, E. A. (2000). A case study of assessment in a grade 10 English course. *The Journal of Educational Research*, 93, 276–286.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Australia: Deakin University Press.

Lasley, T. J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38–41.

Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti & C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 83-127). Lecce: Pensa MultiMedia.

Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.

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.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.

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.

Rosa, A., & Ciani, A. (2023). Esperienze valutativa e concezioni sulla valutazione: una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XV(3), 278–293.

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.

- Scierra, 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.
- 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.
- Tamaro, R., & Gragnaniello, D. (2024). La sfida dei docenti: dalla valutazione tradizionale all’assessment for learning, tra concezioni e buone pratiche. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XVI(1), 1–12.
- 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. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 108–117.
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers’ intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 1–33.