

Finalità e modi della valutazione: primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative dei docenti delle scuole italiane

Irene Dora Maria Scierri

Abstract:

Le concezioni e le strategie valutative dei docenti rivestono un ruolo importante per gli effetti che possono avere sui risultati di apprendimento degli studenti e sulle loro capacità di apprendere in modo autonomo. La letteratura dà ampio spazio alla valutazione formativa come approccio che sostiene il processo di insegnamento-apprendimento. Tuttavia, all'interno della riflessione docimologica più recente, è possibile individuare approcci che prevedono gradi differenti di coinvolgimento di studentesse e studenti nel processo valutativo, meno indagati, soprattutto dal punto di vista empirico. In questo quadro si colloca la presente ricerca, che intende provare a mettere a fuoco concezioni e strategie valutative in relazione al grado di coinvolgimento dei discenti. Lo studio presenta i primi risultati di un'indagine che ha attualmente coinvolto oltre 1500 docenti, provenienti da scuole primarie e secondarie di tutta Italia, facendone emergere concezioni valutative e strategie implementate.

Parole chiave: Concezioni valutative degli insegnanti; Strategie valutative; Valutazione come apprendimento; Valutazione formativa; Valutazione per l'apprendimento

1. Introduzione

Le concezioni valutative degli insegnanti costituiscono un oggetto di studio di estrema rilevanza, in quanto tali concezioni influenzano il modo in cui i docenti insegnano e valutano (Brown 2004; Levin et al. 2013). Più in generale, le credenze degli insegnanti incidono sull'efficacia delle pratiche formative (Mui So e Hoi Lee 2011) e, di conseguenza, su ciò che gli studenti imparano e sui risultati che riescono a raggiungere (Thompson 1992; Chacón 2005; McKown e Weinstein 2008). Indagare le concezioni dei docenti rappresenta, dunque, un obiettivo cruciale dell'indagine educativa (Pajares 1992). In particolare, la comprensione di quali siano gli approcci alla valutazione dei docenti può far emergere eventuali bisogni formativi, orientare programmi di formazione (*in-service* e *pre-service*), ma anche comprendere meglio il ruolo che tali approcci possono

Irene Dora Maria Scierri, University of Florence, Italy, irene.scierri@unifi.it, 0000-0003-4338-0130

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Irene Dora Maria Scierri, *Finalità e modi della valutazione: primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative dei docenti delle scuole italiane*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.21, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 197-206, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

avere sui risultati di apprendimento di studentesse e studenti e su altri fattori correlati all'apprendimento.

All'interno della riflessione docimologica è possibile riscontrare una molteplicità di approcci valutativi, il framework teorico da cui muove il presente studio prende in esame i seguenti: l'*Assessment of Learning* (AoL); l'*Assessment for Learning* (AfL); e l'*Assessment as Learning* (AaL), quest'ultimo in stretta relazione con il *Sustainable Assessment* (SA), qui inteso come una specifica messa a fuoco di alcuni aspetti dell'AaL. Si tratta di approcci che presentano indubbe zone di sovrapposizione ma anche peculiarità: il discrimine tra un approccio e l'altro si colloca, principalmente, nello scopo per cui la valutazione viene effettuata.

La finalità principale dell'AoL è quella di riassumere il livello raggiunto da uno studente in un certo momento, per diversi scopi (ad esempio, classificazione, certificazione e selezione) (Cizek 2010). Vicino a questo tipo di approccio, ma distinto, è la concezione della valutazione come *accountability* di scuole e insegnanti. Il concetto di *accountability*, traducibile in italiano con «rendicontazione» o con «responsabilità rispetto agli esiti», indica, nell'accezione più generale, «l'obbligo di render conto a chi vi è interessato (*stakeholders*) dei risultati della propria azione in un certo ambito» (Martini 2008, 3). In ambito educativo, l'*accountability* ha come fine il miglioramento della qualità dell'istruzione pubblica, valutata nei termini dei livelli di apprendimento degli studenti.

L'AfL, secondo una definizione generale, è il processo di ricerca e interpretazione delle evidenze che insegnanti e studenti utilizzano per decidere dove sono questi ultimi nel loro apprendimento, dove devono andare e come meglio arrivarci (ARG 2002). Secondo una concezione più ristretta, l'AfL si focalizza su un particolare obiettivo di apprendimento o su un gruppo di obiettivi di apprendimento strettamente correlati (Crooks 2011). L'AfL non è progettato per assegnare voti e dare giudizi comparativi, bensì per evidenziare i punti di forza e di debolezza di ogni discente e fornire un feedback che possa favorire l'apprendimento. La condivisione degli obiettivi di apprendimento e dei criteri valutativi con gli studenti e il feedback formativo sono tra le strategie chiave di una «valutazione per l'apprendimento».

L'AaL si riferisce al ruolo dei processi di valutazione nell'aiutare a sviluppare le abilità e l'impegno degli studenti come soggetti che apprendono. In questo approccio il discente è visto come un valutatore attivo e impegnato, il fine è quello di sostenere lo sviluppo di competenze metacognitive e di apprendimento autoregolato (Earl 2013; Lam 2016). Come strategie valutative, l'autovalutazione e la valutazione tra pari rivestono un ruolo centrale.

È possibile collocare tali approcci, e le relative strategie, lungo un continuum in cui il livello di attivazione, partecipazione, autonomia e responsabilità degli studenti all'interno del processo valutativo va da un minimo (AoL) a un massimo (AaL) (vedi Fig. 1). Al secondo polo di questo continuum l'attenzione è posta sullo sviluppo della capacità di autoregolazione dell'apprendimento degli studenti e sullo sviluppo del loro «giudizio valutativo» (Boud 2000; Boud e Soler 2016), fondamentale per una valutazione che, in stretta relazione con la

didattica, voglia preparare gli studenti a soddisfare i propri bisogni di apprendimento futuri (SA).

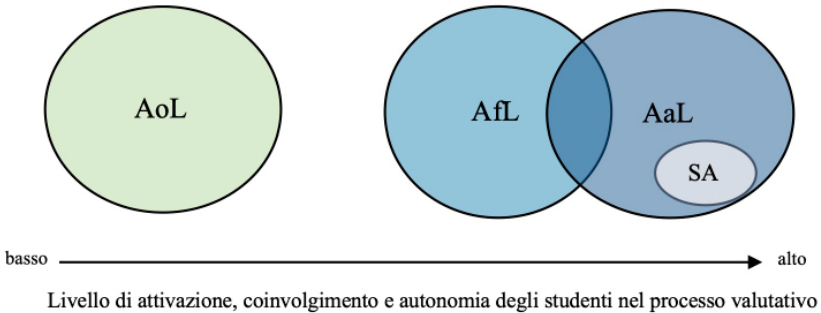


Figura 1 – I diversi scopi dell'Assessment in relazione al livello di attivazione, coinvolgimento e autonomia degli studenti nel processo valutativo.

Da una preliminare analisi della letteratura non è emerso uno strumento in grado di cogliere le specificità degli approcci valutativi più recenti. La tendenza è infatti quella di concentrarsi sul concetto, più generale, di *formative assessment*. Lo strumento probabilmente più diffuso, a livello internazionale, per la rilevazione delle concezioni dei docenti verso la valutazione è il *Teachers' Conceptions of Assessment* (TCoA-III), elaborato da Brown (2004; 2006). Il TCoA-III è stato costruito sulla base dell'individuazione di quattro concezioni della valutazione, definite dallo scopo della valutazione stessa: a) miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento; b) *accountability* delle scuole; c) *accountability* degli studenti; d) irrilevanza. Manca un focus sugli approcci centrati sull'autoregolazione e la sostenibilità dell'apprendimento. Per tale motivo è nata l'esigenza di costruire strumenti ad hoc. Una prima fase della ricerca si è quindi concentrata sul processo di costruzione e validazione di due scale: la Scala delle Concezioni Valutative degli Insegnanti (CoVI) e la Scala delle Strategie Valutative degli Insegnanti (StraVI), costruite con l'obiettivo di rilevare, rispettivamente, le concezioni valutative e le strategie valutative dei docenti di primo e secondo ciclo di istruzione, tenendo conto anche di concezioni e strategie centrate sullo sviluppo dell'autoregolazione e sulla sostenibilità dell'apprendimento.

Partendo dai presupposti teorici sopra sintetizzati, il presente studio intende indagare quali siano le concezioni che i docenti di scuola primaria e secondaria hanno della valutazione e quali le strategie valutative utilizzate. Gli obiettivi dello studio sono i seguenti: 1) indagare quali siano le concezioni valutative maggiormente condivise dai docenti; 2) rilevare quanto siano utilizzate le pratiche di AfL

e di AaL; 3) verificare quanto le concezioni e le relative pratiche siano allineate; 4) comprendere le difficoltà che gli insegnanti incontrano nell'implementare pratiche di valutazione che supportino il pieno coinvolgimento degli studenti.

Il contributo costituisce una parte provvisoria e parziale della ricerca, in quanto il campione è tuttora in fase di aggiornamento, inoltre i risultati qualitativi (obiettivo 4) non saranno qui presi in esame.

2. Metodi

Per raggiungere gli obiettivi sopra elencati è stato utilizzato un approccio di ricerca *mixed method* con disegno convergente (Creswell e Plano Clark 2018). Nello specifico, sono stati contemporaneamente rilevati dati quantitativi e qualitativi attraverso un questionario costituito da scale di valutazione e domande a risposta aperta. La rilevazione è avvenuta online e ha previsto due fasi: una prima fase, funzionale alla validazione delle scale presenti, è stata avviata a maggio 2022 e si è conclusa nel mese di luglio dello stesso anno. La seconda fase, con la versione validata degli strumenti, è stata avviata a novembre 2022 ed è tuttora in corso. Al fine di raggiungere la popolazione target, è stato inviato, via e-mail, un invito a partecipare all'indagine a tutti gli istituti scolastici statali d'Italia. Questo contributo si limiterà a restituire le principali analisi descrittive elaborate a conclusione della prima fase di rilevazione.

Per quanto riguarda gli strumenti di rilevazione, come già accennato, sono stati costruiti due strumenti ad hoc, la cui struttura fattoriale è stata validata sul campione qui presentato. In breve, per la costruzione della scala CoVI è stata considerata la distinzione degli approcci valutativi in base agli scopi per cui la valutazione viene effettuata; per la costruzione della scala StraVI sono state considerate le strategie proprie dell'AfL e dell'AaL (quest'ultimo integrato con la prospettiva del SA).

La scala CoVI è volta a rilevare le concezioni valutative dei docenti in riferimento alle finalità della valutazione degli apprendimenti; è costituita da quattro dimensioni: Valutazione come accountability (Acc); Valutazione come accertamento dei risultati di apprendimento (AoL); Valutazione come miglioramento dell'insegnamento e degli apprendimenti (AfL); Valutazione come autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento (AaL). La scala presenta complessivamente 18 item, in relazione ai quali il rispondente è chiamato a esprimere il proprio grado di accordo su una scala Likert a 6 passi (da «molto in disaccordo» a «molto in accordo»).

La scala StraVI mira a rilevare l'utilizzo di strategie valutative orientate al sostegno del conseguimento di specifici apprendimenti e dell'autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento; è costituita da due dimensioni: Strategie valutative orientate al miglioramento degli apprendimenti (S-AfL) e Strategie valutative orientate all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento (S-AaL). La scala presenta complessivamente 13 item, in relazione ai quali il rispondente è chiamato a indicare la frequenza di utilizzo di ciascuna strategia, nell'arco di un anno scolastico, su una scala Likert a 6 passi (da «mai» a «sempre»).

Nelle Tabb. 1 e 2 è possibile visualizzare gli indici di affidabilità Alfa di Cronbach (1951) e Omega di McDonald (1999) delle scale, in relazione al campione oggetto del presente studio.

Tabella 1 – Indici di affidabilità dei fattori della scala CoVI.

Fattore	α	ω
Acc	,863	,863
AoL	,685	,687
AfL	,887	,896
AaL	,887	,900

Tabella 2 – Indici di affidabilità dei fattori della scala.

Fattore	α	ω
S-AfL	,849	,875
S-AaL	,880	,882

3. Risultati

La prima fase della ricerca ha coinvolto 1545 docenti, di cui l'82,4% di genere femminile, il 16,9% di genere maschile e lo 0,7% «Nessuno dei due/preferisco non dichiarare». L'età del campione è compresa tra i 22 e i 70 anni ($M = 47,92$; $DS = 10,11$), mentre la distribuzione per fasce d'età è la seguente: il 12,7% ha fino a 34 anni; il 22,4% ha tra i 35 e i 44 anni; il 34,8% ha tra i 45 e i 54 anni; il 30,2% ha oltre 54 anni. Si tratta di docenti che insegnano per il 36,2% nella scuola Primaria; per il 27,8% nella Scuola Secondaria di I grado; e per il 35,9% nella Scuola Secondaria di II grado. Il 77,7% è docente titolare mentre il 22,3% supplente; l'86,1% insegna su posto comune mentre il 13,9% su posto di sostegno. Queste caratteristiche del campione sono coerenti con quelle della popolazione target dell'anno scolastico 2020-2021, estratte dal Portale Unico dei Dati della Scuola. Infine, i docenti insegnano in scuole di diverse aree geografiche italiane (vedi Tab. 3). In quest'ultimo caso, rispetto alla popolazione target, si riscontra una bassa partecipazione dei docenti delle scuole del sud e delle isole.

Tabella 3 – Area geografica di insegnamento.

	Frequenza	Percentuale
Nord ovest	437	28,3
Nord est	349	22,6
Centro	466	30,2
Sud	214	13,9
Isole	79	5,1
<i>Totale</i>	<i>1545</i>	<i>100,0</i>

Dai dati raccolti in questa fase della ricerca emergono alcune prime informazioni circa le finalità della valutazione condivise dai docenti e le strategie valutative utilizzate. Le statistiche descrittive dei fattori costituenti le due scale sono riportate nella Tab. 4.

Tabella 4 – Statistiche descrittive dei fattori della scala CoVI e della scala StraVI. Nota: N = 1545, non ci sono valori mancanti. Tutte le variabili hanno valori compresi tra 1 e 6, coprendo l'intera gamma delle opzioni di risposta.

		Media	ES	Dev. std.	Asimmetria	Curtosi
CoVI	<i>Acc</i>	3,093	,034	1,352	,172	-,781
	<i>AoL</i>	4,647	,024	,953	-1,080	1,651
	<i>AfL</i>	5,323	,019	,745	-1,887	5,559
	<i>AaL</i>	4,866	,024	,928	-1,01	1,144
StraVI	<i>S-AfL</i>	4,947	,022	,854	-,781	,262
	<i>S-AaL</i>	2,687	,028	1,118	,786	,281

Per quanto attiene alle concezioni sulle finalità della valutazione, rilevate attraverso la scala CoVI, emerge come i docenti si dichiarino largamente d'accordo con tutte le finalità dell'*assessment*, eccetto l'*accountability* (vedi Graf. 1). La finalità maggiormente condivisa è quella della valutazione come promozione dell'insegnamento e dei risultati di apprendimento di studentesse e studenti (AfL), seguita dalla concezione della valutazione come apprendimento (AaL) e, infine, della valutazione come accertamento dei risultati raggiunti (AoL).

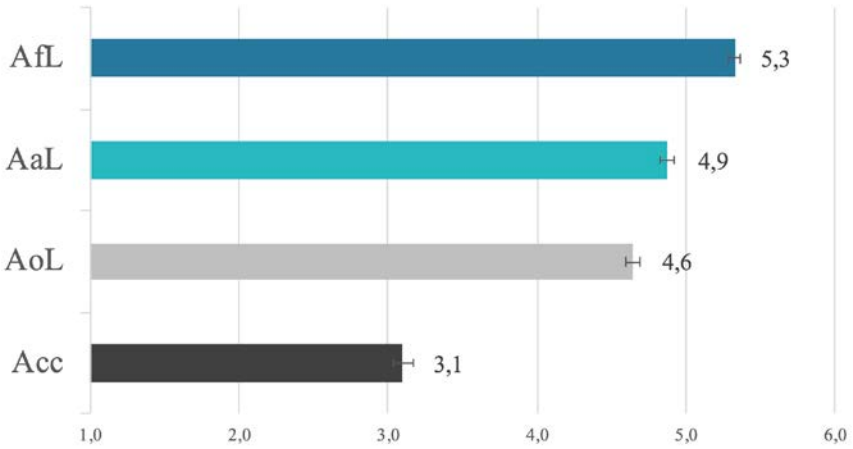


Grafico 1 – Valori medi della scala CoVI.

Nel caso delle strategie di valutazione, la scala StraVI si concentra sulle strategie orientate al miglioramento degli apprendimenti (in linea con l'approccio di AfL) e su quelle che prevedono il pieno coinvolgimento di studentesse e studenti nel processo valutativo (in linea con l'approccio di AaL). Si rileva un diffuso utilizzo di strategie di *assessment for learning* (ad esempio, feedback e condivisione degli obiettivi di apprendimento), poco utilizzate sono invece le strategie che richiedono il pieno coinvolgimento dei discenti (ad esempio, revisione del proprio lavoro, creazione di griglie di valutazione) (vedi Graf. 2).

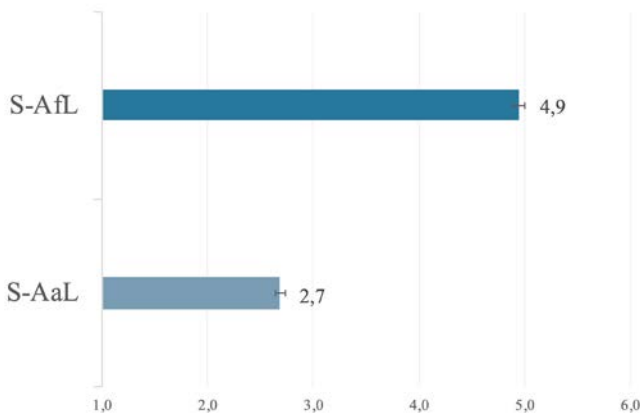


Grafico 2 – Valori medi della scala StraVI.

Successivamente, i punteggi delle due scale sono stati suddivisi in due classi, così ricodificate: livello medio-basso (1-3,5) e livello medio-alto (3,501-6). I grafici 3 e 4 mostrano la distribuzione delle risposte dei livelli di accordo con le finalità dell'assessment e dei livelli di frequenza d'uso delle strategie valutative. Confrontando i due grafici appare ancora più evidente come, se da un lato la condivisione delle finalità di AfL corrisponde a un'alta frequenza d'uso delle relative strategie; d'altra parte, un elevato accordo con le finalità dell'AaL non si riflette in un utilizzo frequente delle strategie corrispondenti che, al contrario, sono usate di rado.

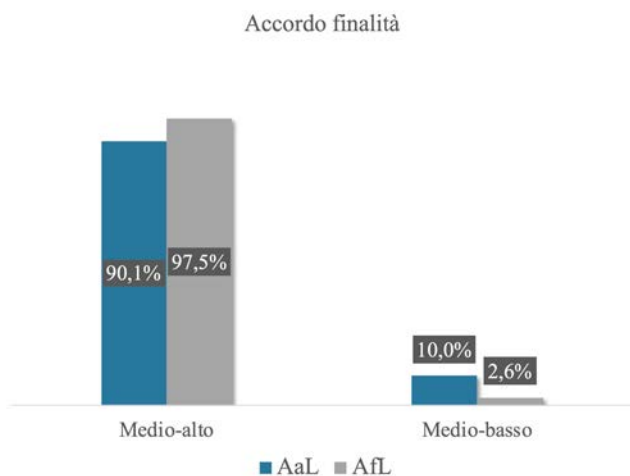


Grafico 3 – Distribuzione dei livelli di accordo con le finalità dell'assessment as learning e dell'assessment for learning.



Grafico 4 – Distribuzione dei livelli di frequenza d'uso delle strategie dell'assessment as learning e dell'assessment for learning.

4. Considerazioni conclusive

Lo studio qui presentato si è posto l'obiettivo di indagare concezioni e strategie valutative, provando ad andare oltre la generica denominazione di 'valutazione formativa' poiché, come discusso nell'introduzione, gli approcci alla valutazione sono molteplici (anche all'interno di un approccio formativo) e possono richiedere un diverso grado di partecipazione di studentesse e studenti al processo valutativo, con conseguenti differenze negli effetti che possono avere sull'apprendimento. In tal senso, l'aspetto più innovativo della ricerca è probabilmente relativo alla costruzione di strumenti in grado di cogliere queste differenze di approcci e strategie valutative.

Volendo offrire un quadro dei docenti delle scuole italiane, il limite principale risiede nella strategia di campionamento: possiamo ritenere che siano stati i docenti maggiormente interessati al tema della valutazione ad aver accettato di rispondere al questionario e/o, più in generale, più coinvolti in ciò che riguarda gli aspetti inerenti alla propria professione. Un secondo limite, inerente alla rappresentatività del campione, riguarda la bassa adesione dei docenti delle scuole del sud e delle isole. Il campione, tuttavia, riflette adeguatamente le altre caratteristiche della popolazione target, in quanto a genere, età, ordine di scuola, ruolo e tipologia di posto ricoperto.

Da queste prime analisi descrittive emerge una piena condivisione degli approcci di AfL e di AaL e, anche se in misura minore, di AoL. Scarsamente condivisa è, invece, la finalità della valutazione come *accountability* di scuole e docenti. Il grado più alto di accordo e la maggiore omogeneità delle risposte si registrano in relazione alla finalità della valutazione per l'apprendimento (AfL). L'alto livello di accordo con le finalità di una valutazione che sostiene, in varia misura, i processi di apprendimento di studentesse e studenti non sorprende. Probabilmente entra anche in gioco un fattore di desiderabilità sociale: da un docente ci si aspetta che condivida le valenze positive della valutazione. In tal senso, sono forse più informativi i dati provenienti dalla scala StraVI, che rileva la frequenza d'uso di determinate strategie e non la condivisione di un'idea di valutazione. Se infatti tali dati, da un lato, confermano l'utilizzo diffuso di strategie di valutazione per l'apprendimento (tra queste rientrano il feedback formativo, la condivisione di obiettivi e criteri di valutazione con gli studenti); dall'altro, quando si tratta di coinvolgere attivamente studentesse e studenti nel processo valutativo (ad esempio attraverso l'autovalutazione e la valutazione tra pari), i docenti si trovano ad utilizzare di rado queste strategie. Si registra quindi una discrepanza tra la condivisione di concezioni valutative orientate all'auto-regolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento dei discenti e la frequenza con cui le pratiche che promuovono maggiormente questi aspetti vengono effettivamente implementate nelle classi. Sotto questo aspetto, i passi successivi della ricerca prevedono – oltre a un ampliamento del campione e a ulteriori approfondimenti sui dati quantitativi – un'analisi qualitativa delle motivazioni che hanno fornito i docenti circa le difficoltà e gli impedimenti che riscontrano

nell'implementare pratiche valutative che coinvolgono in modo attivo e partecipativo studentesse e studenti.

Riferimenti bibliografici

- Assessment Reform Group. 2002. *Assessment is for Learning: 10 Principles. Research-based Principles to Guide Classroom Practice*. <https://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf> (2022-12-15).
- Boud, D. 2000. "Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society." *Studies in Continuing Education* 22 (2): 151-67.
- Boud, D., e R. Soler. 2016. "Sustainable Assessment Revisited." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (3): 400-13.
- Brown, G.T.L. 2004. "Teachers' Conceptions of Assessment: Implications for Policy and Professional Development." *Assessment in Education* 11: 301-18.
- Brown, G.T.L. 2006. "Teachers' Conceptions of Assessment: Validation of an Abridged Instrument." *Psychological Reports* 99 (1): 166-70.
- Chacón, C.T. 2005. "Teachers' Perceived Efficacy Among English as a Foreign Language Teachers in Middle Schools in Venezuela." *Teaching and Teacher Education* 21: 257-72.
- Cizek, G.J. 2010. "An Introduction to Formative Assessment." In *Handbook of Formative Assessment*, edited by H.L. Andrade, e G.J. Cizek, 3-17. New York: Routledge.
- Creswell, J.W., e V.L. Plano Clark. 2018³ (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Cronbach, L.J. 1951. "Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests." *Psychometrika* 31: 93-96.
- Crooks, T. 2011. "Assessment for Learning in the Accountability Era: New Zealand." *Studies in Educational Evaluation* 37 (1): 71-77.
- Earl, L.M. 2013² (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Lam, R. 2016. "Assessment as Learning: Examining a Cycle of Teaching, Learning, and Assessment of Writing in the Portfolio-based Classroom." *Studies in Higher Education* 41 (11): 1900-17.
- Levin, B.B., He, Y., e M.H. Allen. 2013. "Teacher Beliefs in Action: A Cross-Sectional, Longitudinal Follow-Up Study of Teachers' Personal Practical Theories." *The Teacher Educator* 48 (3): 201-17.
- Martini, A. 2008. "L'accountability nella scuola." Programma Education Working Papers 8. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- McDonald, R.P. 1999. *Test Theory: A Unified Treatment*. New York: Psychology Press.
- McKown, C., e R.S. Weinstein. 2008. "Teacher Expectations, Classroom Context and the Achievement Gap." *Journal of School Psychology* 46 (3): 235-61.
- Mui So, W.W., e T.T. Hoi Lee. 2011. "Influence of Teachers' Perceptions of Teaching and Learning on the Implementation of Assessment for Learning in Inquiry Study." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18 (4): 417-32.
- Pajares, M.F. 1992. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct." *Review of Educational Research* 62 (3): 307-32.
- Thompson, A.G. 1992. "Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research." In *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, edited by D.A. Grouws, 127-46. New York: MacMillan.