

La valutazione come promozione dell'autoregolazione e della sostenibilità dell'apprendimento: un'indagine nazionale sulle concezioni e le strategie valutative degli insegnanti

Irene Dora Maria Scierri

Abstract:

La ricerca nell'ambito della valutazione ha da tempo delineato la necessità di coinvolgere gli studenti come corresponsabili dei processi valutativi, anche in relazione all'opportunità di promuovere capacità di autoregolazione dell'apprendimento, fondamentale per un apprendimento che possa continuamente rinnovarsi e adattarsi alle diverse circostanze e momenti della vita. Il saggio illustra un percorso di ricerca che ha avuto una duplice finalità: affrontare la necessità di chiarezza concettuale negli approcci valutativi, soprattutto nell'ambito della valutazione cosiddetta 'formativa', al fine di garantire coerenza nelle applicazioni e nelle misurazioni nella ricerca educativa; esaminare il divario esistente tra la teoria della valutazione e la sua applicazione nelle aule scolastiche.

Parole chiave: Autoefficacia dei docenti; Strategie valutative; Valutazione come apprendimento; Valutazione formativa; Valutazione per l'apprendimento

1. Introduzione

Verso la fine del XX secolo, l'emergere della *learning society* ha stimolato una riflessione sulla necessità di cambiamenti nei sistemi educativi e di istruzione, al fine di preparare gli studenti ad agire con successo sia dentro che fuori la scuola, nel presente e nel futuro (Birenbaum 1996). Questo contesto ha posto l'accento su nuovi obiettivi educativi, quali l'autoregolazione e la motivazione nell'apprendimento, l'acquisizione di strategie di studio efficaci e lo sviluppo di abilità metacognitive, richiedendo modifiche nelle modalità di implementazione dell'istruzione e nell'approccio alla valutazione. Ne è seguita una crescente enfasi sullo sviluppo delle competenze legate ai processi di apprendimento, inclusa la capacità di autoregolare il proprio apprendimento, diventata un obiettivo centrale dell'istruzione (OECD 2020).

Nell'ambito valutativo, si è assistito al passaggio da una cultura del *testing*, cioè del 'controllo' e della 'verifica', a una cultura dell'*assessment*, cioè della 'va-

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, *La valutazione come promozione dell'autoregolazione e della sostenibilità dell'apprendimento: un'indagine nazionale sulle concezioni e le strategie valutative degli insegnanti*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.12, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 105-116, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

lutazione'. Questa nuova cultura della valutazione si inserisce all'interno del paradigma costruttivista o della valutazione di quarta generazione (Guba e Lincoln 2007 [1987]). In questo quadro, la valutazione assume una natura prevalentemente *formativa* e svolge una funzione regolativa dell'apprendimento, coinvolgendo molteplici sottosistemi regolativi come l'eterovalutazione, l'autovalutazione, la valutazione tra pari e la co-valutazione sociale (Galliani 2015).

All'interno della cosiddetta 'valutazione formativa', tuttavia, è possibile distinguere una varietà di approcci che influenzano le competenze di apprendimento in misura diversa e che spesso risultano poco chiari, portando a utilizzi non coerenti sia nella pratica che nella ricerca educativa (Schellekens et al. 2021).

Negli ultimi anni, tra i vari approcci valutativi, l'*assessment as learning* (Earl 2013) ha assunto un ruolo centrale – anche nei suoi intrecci con il *sustainable assessment* (Boud 2000) – dimostrando effetti positivi sulle capacità di autoregolazione dell'apprendimento degli studenti e contribuendo così a promuovere un *apprendimento sostenibile*¹. Tuttavia, nonostante l'approccio della valutazione come apprendimento rappresenti un importante passo avanti nel sostenere il ruolo dei processi valutativi nel massimizzare le opportunità di apprendimento e la responsabilità degli studenti nel processo valutativo, manca ancora una teorizzazione chiara di questo approccio (Yan e Boud 2022).

Dal punto di vista della ricerca empirica, è evidente che le concezioni valutative degli insegnanti possono influenzare significativamente le loro pratiche di insegnamento e valutazione (Brown 2004; Levin, He e Allen 2013), le quali, a loro volta, hanno un impatto rilevante sui risultati di apprendimento degli studenti. In particolare, la creazione di contesti di insegnamento-apprendimento in cui gli studenti sono al centro delle attività e vengono 'attivati' è fondamentale per sviluppare la loro capacità di apprendere ad apprendere (Hattie 2012).

Tuttavia, nonostante i temi legati alla valutazione stiano guadagnando sempre più rilevanza nelle discussioni sulle politiche scolastiche, persiste ancora un notevole divario tra la ricerca sulla valutazione e la sua implementazione pratica in queste politiche (Losito 2018). In particolare, la questione della professionalità degli insegnanti rappresenta un'emergenza che richiede azioni immediate per promuovere lo sviluppo del sistema scolastico e sociale del nostro paese (Vannini 2019).

Dal quadro sopra brevemente delineato, emergono i due problemi di ricerca affrontati nel presente lavoro. Il primo problema riguarda la necessità di disporre di strumenti per rilevare le concezioni e le strategie valutative dei docenti, in grado di cogliere anche le specificità di un approccio centrato sullo sviluppo delle capacità di autoregolazione dell'apprendimento degli studenti. Inoltre, si è riconosciuto il bisogno di indagare le concezioni di autoefficacia degli

¹ Il concetto di *sustainable learning* si riferisce a un apprendimento 'che duri nel tempo' (Graham, Berman e Bellert 2015). Un apprendimento 'sostenibile' deve focalizzarsi sulle strategie e le abilità che permettono agli studenti di rinnovare, ricostruire, riutilizzare il proprio apprendimento in diverse circostanze, durante le transizioni della vita e in diversi ambiti (Ben-Eliyahu 2021).

insegnanti nell'implementare strategie di autoregolazione in classe, tra cui rientrano le pratiche valutative. Il senso di autoefficacia, infatti, riveste un ruolo importante nel regolare i comportamenti ed è un buon predittore del comportamento stesso (Bandura 1997). Il secondo problema di ricerca riguarda la conoscenza delle concezioni e delle strategie valutative dei docenti. In particolare, si concentra sull'esplorazione del ruolo delle strategie che favoriscono l'autoregolazione e la sostenibilità dell'apprendimento, nonché sulla percezione che gli insegnanti hanno di tali pratiche, evidenziando ostacoli e vantaggi legati alla loro implementazione.

In questo contributo ci si soffermerà sul secondo problema di ricerca, operativizzato attraverso sette domande specifiche:

- RQ1. Quali concezioni valutative sono maggiormente condivise dai docenti?
- RQ2. In che misura vengono utilizzate le strategie valutative associate agli approcci di *Assessment for Learning* (AfL) e *Assessment as Learning* (AaL)?
- RQ3. C'è allineamento tra la condivisione di concezioni di AfL e AaL e l'utilizzo delle relative strategie?
- RQ4. Qual è il livello di autoefficacia dei docenti riguardo all'implementazione di strategie di autoregolazione in classe?
- RQ5. Qual è l'influenza delle concezioni valutative e di quelle di autoefficacia sull'utilizzo di strategie valutative di AfL e AaL?
- RQ6. Quali ostacoli e difficoltà riscontrano i docenti nell'implementare pratiche di valutazione che richiedono il pieno coinvolgimento degli studenti?
- RQ7. Quali vantaggi riscontrano i docenti che implementano strategie e pratiche valutative che richiedono pieno coinvolgono e partecipazione degli studenti?

2. Metodi

Il lavoro è stato strutturato in due fasi, in relazione ai due problemi di ricerca individuati, dopo una fase preliminare di esame della letteratura attraverso *narrative* e *systematic review*.

La prima fase si è concentrata sulla costruzione e la validazione di scale di misurazione relative a concezioni, strategie valutative e concezioni di autoefficacia dei docenti. In particolare, sono stati condotti tre studi che hanno portato alla messa a punto e alla validazione di altrettante scale: la *scala delle concezioni valutative degli insegnanti* (CoVI; Scierri 2024b); la *scala delle strategie valutative degli insegnanti* (StraVI; Scierri 2024a); la *scala di autoefficacia dell'insegnante per l'implementazione dell'apprendimento autoregolato* (AI-AA; Scierri 2024c).

Il processo di costruzione delle prime due scale è stato avviato attraverso una sistematizzazione dei costrutti di riferimento (cfr. Scierri 2023). La terza scala, invece, è stata adattata dalla *Teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning* (De Smul et al. 2018).

Nella seconda fase, dedicata alla descrizione e comprensione delle convinzioni e delle pratiche dei docenti, è stato adottato un approccio *mixed methods* con disegno convergente, nella cosiddetta ‘variante del questionario’ (Creswell e Plano Clark 2018). Nello specifico, sono stati raccolti contemporaneamente dati quantitativi e qualitativi tramite un questionario composto da quattro scale self-report: le tre scale sviluppate nella prima fase della ricerca e la *scala di auto-efficacia del docente* (SAED) (Biasi et al. 2014). Inoltre, sono state inserite due domande a risposta aperta per permettere ai partecipanti di esprimere opinioni e riflessioni più dettagliate.

3. Risultati

3.1 Modalità di rilevazione e caratteristiche del campione

La popolazione di riferimento dell’indagine è costituita dai docenti di scuola primaria e secondaria in servizio presso le scuole statali italiane. 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.

La raccolta dati è stata condotta online e ha seguito due fasi: la prima fase, volta alla validazione delle scale, è stata avviata a maggio 2022 e si è conclusa nel mese di luglio dello stesso anno. La seconda fase, utilizzando la versione validata degli strumenti, è iniziata a novembre e si è conclusa a dicembre 2022.

La *survey* ha coinvolto un totale di 2.476 docenti, di cui l’82,8% è di genere femminile, il 16,3% di genere maschile e lo 0,9% ha indicato: «Nessuno dei due/preferisco non dichiarare». L’età dei partecipanti varia tra i 22 e i 70 anni ($M= 48,0$; $DS= 10,0$). Per quanto riguarda il livello di insegnamento, il 36,7% dei partecipanti è docente nella scuola Primaria, il 27,8% nella Scuola Secondaria di I grado e il 35,5% nella Scuola Secondaria di II grado. Inoltre, il 79,5% è docente titolare e il 20,5% supplente; l’85,6% insegna su posto comune e il 14,4% su posto di sostegno. Per quanto riguarda la distribuzione geografica, il 29,2% dei partecipanti insegna in scuole del Nord-Ovest, il 23,8% del Nord-Est, il 27,8% del Centro, il 13,1% del Sud e il 6,1% delle Isole. Queste caratteristiche del campione sono coerenti con quelle della popolazione target dell’anno scolastico 2020-21, come indicate dal Portale Unico dei Dati della Scuola, con l’eccezione della provenienza geografica, dove si osserva una bassa partecipazione dei docenti delle scuole del Sud e delle Isole.

3.2 Analisi dei dati quantitativi

3.2.1 Le concezioni e le strategie valutative

Per indagare gli aspetti relativi alle concezioni e alle strategie valutative dei docenti, sono state utilizzate la scala CoVI e la scala StraVI. La Tab. 1 mostra le statistiche descrittive delle dimensioni delle due scale.

Tabella 1 – Statistiche descrittive delle dimensioni della scala CoVI e della scala StraVI.

	Dimensione	M	ES	DS	Asimmetria (<i>ES</i> = ,049)	Curtosi (<i>ES</i> = ,098)
CoVI	Acc	3,18	,027	1,368	,126	-,822
	AoL	4,65	,019	,959	-1,027	1,476
	AfL	5,31	,015	,739	-1,900	5,859
	AaL	4,85	,018	,919	-1,012	1,362
StraVI	S-AfL	4,98	,017	,847	-,842	,396
	S-AaL	2,86	,023	1,167	,614	-,209

Nota. *N* = 2.476. Le medie sono misurate su scala Likert a 6 punti con range da 1 a 6.

Per quanto riguarda le concezioni dei docenti sulle finalità della valutazione (RQ1), emerge che gli insegnanti concordano ampiamente con tutte le finalità valutative, ad eccezione dell'*accountability*. Quest'ultima è l'unica dimensione il cui valore medio si colloca significativamente al di sotto della media teorica della scala (Acc; *M* = 3,18; *p* < ,001; *d* = -0,24). La finalità della valutazione per l'apprendimento è quella maggiormente condivisa (AfL; *M* = 5,32). Segue la finalità relativa all'autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento, anch'essa ampiamente condivisa (AaL; *M* = 4,85) e, infine, la valutazione come accertamento dei risultati raggiunti dagli studenti (AoL; *M* = 4,65).

In relazione alle strategie di valutazione utilizzate (RQ2), i docenti hanno dichiarato un frequente utilizzo di strategie connesse all'approccio di valutazione per l'apprendimento (S-AfL; *M* = 4,98). Queste strategie includono pratiche come la condivisione degli obiettivi di apprendimento con gli studenti e l'utilizzo del feedback. D'altra parte, le strategie che richiedono il coinvolgimento attivo e partecipativo degli studenti, come la valutazione tra pari o la revisione del proprio compito, sono utilizzate raramente (S-AaL; *M* = 2,86).

Un terzo obiettivo della ricerca mirava a verificare l'allineamento tra le concezioni di AfL e AaL e le relative pratiche (RQ3). Le medie relative alle concezioni di AfL e alle strategie S-AfL, così come quelle relative alle concezioni di

AaL e alle strategie S-AaL, sono significativamente diverse tra loro; emerge in particolare la distanza tra le concezioni di AaL e le relative strategie (Tab. 2).

Tabella 2 – Test t a campioni appaiati per le differenze tra le medie delle dimensioni di AfL/S-AfL e AaL/S-AaL.

Coppie	M	DS	t	gdl	p	d di Cohen
AfL / S-AfL	0,33	,975	17,031	2475	<,001	,342
AaL / S-AaL	1,99	1,274	77,834	2475	,000	1,564

In breve, è possibile evidenziare quanto segue: da un lato, c'è una larga condivisione delle concezioni di AfL, accompagnata da un'elevata frequenza d'uso delle relative strategie; nonostante esista comunque uno scarto significativo tra le concezioni e le pratiche. Dall'altro lato, nonostante l'ampio accordo dichiarato con le concezioni dell'AaL, non si registra un utilizzo frequente delle strategie corrispondenti. Al contrario, queste sono utilizzate di rado.

3.2.2 Le concezioni di autoefficacia

Per esaminare le concezioni di autoefficacia degli insegnanti (RQ4), sono state utilizzate la scala AI-AA e la SAED. La tabella 3 mostra le statistiche descrittive delle dimensioni delle due scale.

Tabella 3 – Statistiche descrittive delle dimensioni della scala AI-AA e della scala SAED.

		M	ES	DS	Asimmetria (ES = ,049)	Curiosi (ES = ,098)
AI-AA	ID	3,91	,018	,907	-,433	,536
	II-S	3,94	,019	,928	-,235	,104
	II-SC	4,17	,017	,839	-,090	,100
	II-V	3,72	,019	,964	-,204	,029
	AI-AA	3,94	,015	,769	-,036	,126
SAED	A-CS	4,42	,016	,776	-,174	-,083
	A-SI	4,69	,015	,734	-,273	-,167
	A-GC	4,29	,017	,852	-,178	-,057
	SAED	4,46	,014	,679	-,036	,126

Nota. N = 2.476. Le medie sono misurate su scala Likert a 6 punti con range da 1 a 6.

Per quanto riguarda la scala AI-AA, emerge che il maggior livello di autoefficacia si registra nel fornire sfide e compiti complessi (II-SC; $M = 4,17$), mentre il livello più basso si osserva nel co-costruire la valutazione (II-V; $M = 3,72$).

Per quanto concerne la SAED, il maggior livello di autoefficacia si riscontra nelle strategie di insegnamento (A-SI; $M = 4,69$), mentre il livello più basso si rileva nelle tecniche di gestione della classe (A-GC; $M = 4,29$).

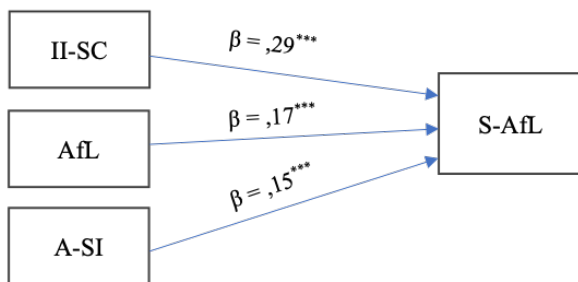
Ancora una volta, si osserva che il senso di autoefficacia più basso riguarda gli aspetti che implicano il coinvolgimento degli studenti nel processo di insegnamento-apprendimento. Inoltre, i punteggi della SAED sono complessivamente più alti di quelli della scala AI-AA, suggerendo che gli insegnanti si sentono maggiormente competenti nell'implementazione di strategie didattiche generali, nella gestione della classe e nel coinvolgimento degli studenti rispetto all'implementazione di strategie di autoregolazione dell'apprendimento, soprattutto in relazione al condividere la valutazione con gli studenti.

3.2.3 L'influenza delle concezioni valutative e di autoefficacia sull'utilizzo di strategie di AfL e AaL

Un ulteriore obiettivo della ricerca è stato approfondire l'influenza delle concezioni valutative e di quelle di autoefficacia sull'utilizzo di strategie valutative di AfL e di AaL (RQ5). In particolare, è stato esaminato quali fattori contribuiscano a spiegare le variazioni nell'utilizzo di tali strategie.

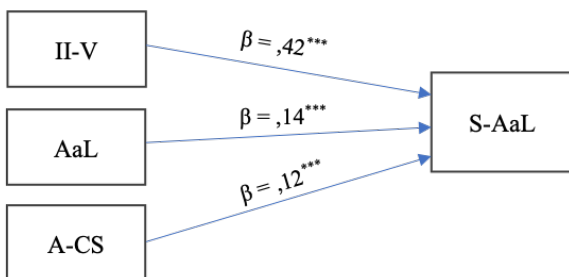
Le analisi di regressione indicano che le concezioni relative agli scopi della valutazione hanno un'associazione significativa con l'utilizzo di determinate strategie valutative. Tuttavia, la loro influenza è circoscritta, spiegando circa il 6-7% della variabilità delle pratiche valutative dei docenti. Quando viene considerato anche il senso di autoefficacia dell'insegnante – in particolare riguardo alla co-costruzione della valutazione con gli studenti (II-V), all'offrire sfide e compiti complessi (II-SC), al coinvolgimento degli studenti (A-CS) e alle strategie di insegnamento (A-SI) – i modelli di regressione arrivano a spiegare circa il 20-28% della variabilità delle pratiche (Figg. 1-2), con un ruolo preponderante delle concezioni di autoefficacia relative all'implementare strategie di autoregolazione (qui nei fattori più connessi agli aspetti valutativi).

In sintesi, sebbene la condivisione di un certo approccio valutativo sia significativa nello spiegare il maggiore o minore utilizzo di determinate pratiche, il senso di autoefficacia del docente offre una maggiore capacità esplicativa. In particolare, è importante sottolineare che più un docente si percepisce competente nel coinvolgere gli studenti nella valutazione, più probabilmente metterà in pratica strategie come l'autovalutazione, la valutazione tra pari e la revisione del proprio o dell'altrui lavoro.



$$R^2 = 0,20; F_{(3,2472)} = 212,032; ***p < ,001$$

Figura 1 – Modello di regressione lineare multipla per la valutazione dell'uso delle strategie valutative per il miglioramento degli apprendimenti.



$$R^2 = 0,28; F_{(3,2472)} = 323,420; ***p < ,001$$

Figura 2 – Modello di regressione lineare multipla per la valutazione dell'uso delle strategie valutative per l'autoregolazione e la sostenibilità dell'apprendimento.

3.2.4 Il ruolo di una formazione specifica sulla valutazione

Tra i diversi fattori professionali analizzati, l'acquisizione di una formazione specifica sulla valutazione è la caratteristica che più si associa alla condivisione di concezioni di valutazione AfL e AaL, alla frequenza di utilizzo delle relative strategie e al senso di autoefficacia.

In particolare, ad incidere maggiormente su concezioni e strategie valutative è l'efficacia percepita della formazione acquisita nell'orientare le pratiche valutative in classe. Livelli di efficacia più elevati corrispondono a docenti che ritengono di aver trasferito con successo in classe quanto appreso nel proprio percorso formativo sulla valutazione. Più nello specifico, livelli più alti di efficacia della formazione sono associati a:

- una maggiore condivisione di tutte le funzioni della valutazione ($F_{(8,2182)} = 16,043; p < ,001; \eta^2_p = ,029$);
- un più frequente utilizzo delle strategie valutative formative ($F_{(4,4368)} = 28,913; p < ,001; \eta^2_p = ,026$);

- un più elevato senso di autoefficacia sia nell'implementare strategie di autoregolazione in classe ($F_{(8,4364)} = 18,024$; $p < ,001$; $\eta^2_p = ,032$) che in relazione ad aspetti più generali dell'autoefficacia docente ($F_{(6,4366)} = 24,602$; $p < ,001$; $\eta^2_p = ,033$).

3.3 Analisi dei dati qualitativi

Le risposte alle domande aperte del questionario sono state analizzate attraverso un'Analisi Tematica, secondo l'approccio riflessivo (Braun e Clarke 2006; Braun et al. 2018).

L'analisi dei dati testuali ha portato all'identificazione di diversi temi riguardanti gli ostacoli (RQ6) e i vantaggi (RQ7) nell'implementazione di strategie valutative attive e partecipative, i quali sono stati poi organizzati in aree tematiche. In questa sede, non è possibile discutere nel dettaglio quanto emerso dallo studio qualitativo e dalla successiva integrazione del dataset quantitativo e qualitativo. Tuttavia, è utile condividere il quadro tematico generale (Tab. 4), lasciando ulteriori commenti al paragrafo conclusivo.

Tabella 4 – Aree tematiche individuate nelle risposte dei docenti relative agli ostacoli e ai vantaggi riscontrati nell'implementare strategie valutative attive e partecipative.

Domanda	Aree tematiche	Occorrenze %
<i>Nella sua personale esperienza, quali difficoltà o impedimenti ha incontrato nell'utilizzare in classe strategie e pratiche valutative che coinvolgono in modo attivo e partecipativo gli studenti (per es. chiedendo loro di lavorare sui criteri e gli indicatori di un compito, di costruire delle prove di valutazione, di revisionare il lavoro dei compagni etc.)?</i> (Risposte = 1.293)	1. Studenti non idonei	55,5
	2. Contesto scuola non favorevole	40,1
	3. Scelta o difficoltà del docente	16,2
	4. Ingerenza delle famiglie	2,2
<i>Se ha avuto modo di implementare tali strategie e pratiche, quali vantaggi ha potuto direttamente riscontrare nel coinvolgere in modo attivo e partecipativo gli studenti nelle pratiche valutative?</i> (Risposte = 847)	1. Processi di apprendimento e sviluppo	61,4
	2. Benessere emotivo-sociale e coinvolgimento partecipativo	46,0
	3. Competenza valutativa e utilizzo autoregolativo della valutazione	36,7
	4. Sviluppo delle prestazioni e delle competenze	13,3

Nota. % calcolate sul totale delle risposte.

4. Conclusioni

La ricerca presentata si è proposta due obiettivi principali. In primo luogo, ha mirato alla creazione di strumenti validi e affidabili per valutare le concezioni, le strategie e il senso di autoefficacia dei docenti, con particolare attenzione alla prospettiva di una valutazione orientata alla promozione dell'autoregolazione e della sostenibilità dell'apprendimento, colmando così una lacuna negli strumenti di ricerca disponibili nel settore. La seconda finalità è stata quella di esplorare su vasta scala le posizioni dei docenti riguardo a tali tematiche, al fine di individuare informazioni utili a una rimozione degli ostacoli esistenti e a una diffusione di una valutazione orientata all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento. In questa prospettiva, l'impatto della ricerca risiede principalmente nella possibilità di informare i programmi di formazione per gli insegnanti, identificando le aree che richiedono miglioramenti nelle pratiche valutative.

Nella prima fase della ricerca, le tre scale sono state validate con successo, mostrando buone caratteristiche psicometriche. Nella seconda fase, è stato indagato il punto di vista dei docenti sulla valutazione, concentrandosi in particolare sugli aspetti connessi a un approccio di *assessment as learning* e di *sustainable assessment*, ancora poco esplorati empiricamente.

I docenti hanno mostrato un ampio consenso riguardo alle finalità degli approcci formativi alla valutazione, specialmente per quanto riguarda la valutazione per l'apprendimento. Tuttavia, un quadro differente emerge riguardo alle pratiche. Sebbene sia stato rilevato un utilizzo frequente di strategie di valutazione per l'apprendimento, il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo valutativo avviene solo sporadicamente.

Per quanto riguarda le concezioni di autoefficacia nell'implementare strategie di autoregolazione in classe, queste sono state confrontate con il senso di autoefficacia in altri ambiti più generali della pratica didattica. È emerso che gli insegnanti si percepiscono maggiormente competenti nell'attuare strategie didattiche, gestire la classe e coinvolgere gli studenti rispetto all'implementazione di strategie di autoregolazione dell'apprendimento. In particolare, si sono riscontrati livelli più bassi di autoefficacia nell'aspetto relativo alla co-costruzione della valutazione con gli studenti. D'altra parte, sono proprio le concezioni di autoefficacia relative all'implementazione di pratiche di autoregolazione ad avere un importante ruolo predittivo in relazione all'utilizzo di pratiche di valutazione attiva e partecipativa.

In ultima analisi, i dati quantitativi sostengono l'idea di una prassi valutativa che offre poco spazio agli studenti come protagonisti del proprio percorso di apprendimento. Il basso senso di autoefficacia riscontrato nel condividere la valutazione con la classe e il ruolo di una formazione efficace sulla valutazione rappresentano una prima chiave di lettura al limitato utilizzo di strategie valutative centrate sugli studenti.

La parte qualitativa della ricerca ha integrato il quadro emerso dai dati quantitativi con il punto di vista dei docenti sugli ostacoli incontrati nel coinvolgere attivamente gli studenti nella valutazione e sui vantaggi percepiti da coloro che

hanno condiviso la valutazione con gli studenti. Soffermandoci sugli ostacoli, merita qui richiamare tre temi cruciali: la mancanza, tra i docenti, di una visione condivisa della valutazione che vada oltre il voto e l'accertamento dei risultati; la difficoltà nell'adottare un approccio valutativo partecipativo, dovuta alla mancanza di una preparazione specifica; la poca comprensione, da parte delle famiglie, di modalità valutative diverse dal voto.

In conclusione, l'indagine evidenzia la necessità di potenziare le competenze dei docenti nel favorire un coinvolgimento attivo e partecipativo di chi apprende nel processo didattico e valutativo. Una formazione adeguata e la promozione di una cultura della valutazione condivisa appaiono fondamentali per colmare il divario tra la ricerca empirica nel campo della valutazione e la sua effettiva applicazione nelle aule scolastiche.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Ben-Eliyahu, A. 2021. "Sustainable Learning in Education." *Sustainability* 13 (8): 4250. <https://doi.org/10.3390/su13084250>.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., e R. Capobianco. 2014. "Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente – SAED): adattamento e validazione in Italia." *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* 10: 485-509. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-bias>.
- Birenbaum, M. 1996. "Assessment 2000: Towards a Pluralistic Approach to Assessment." In *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*, edited by M. Birenbaum, e F.J.R.C. Dochy, 3-29. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Boud, D. 2000. "Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society." *Studies in Continuing Education* 22 (2): 151-67. <https://doi.org/10.1080/713695728>.
- Braun, V., e V. Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., e G. Terry. 2018. "Thematic Analysis." In *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, edited by P. Liamputtong, 843-60. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103.
- Brown, G.T.L. 2004. "Teachers' Conceptions of Assessment: Implications for Policy and Professional Development." *Assessment in Education: Principles Policy & Practice* 11 (3): 301-18. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>.
- Creswell, J.W., e V.L. Plano Clark. 2018³. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., e S. Vandeveld. 2018. "How Competent Do Teachers Feel Instructing Self-regulated Learning Strategies? Development and Validation of the Teacher Self-efficacy Scale to Implement Self-regulated Learning." *Teaching and Teacher Education* 71: 214-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.001>.
- Earl, L.M. 2013². *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin.

- Galliani, L. 2015. "Epistemologia della valutazione educativa." In *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, a cura di L. Galliani, 25-39. Firenze: La Scuola.
- Graham, L., Berman J., e A. Bellert. 2015. *Sustainable Learning: Inclusive Practices for 21st Century Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guba, E.G., e Y.S. Lincoln. 2007 (1987). "La valutazione di quarta generazione." In *Classici della valutazione*, a cura di N. Stame, 128-55. Milano: FrancoAngeli.
- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London-New York: Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.1080/08878730.2013.796029>.
- Losito, B. 2018. "Indagini comparative e valutazione. Il contributo di Aldo Visalberghi." In *Rileggere Visalberghi*, a cura di C. Corsini, 85-95. Roma: Nuova Cultura.
- OECD. 2020. *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. Paris: OECD Publishing.
- Schellekens, L.H., Bok, H.G.J., de Jong, L.H., Van der Schaaf, M.F., Kremer, W.D.J., et al. 2021. "A Scoping Review on the Notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL)." *Studies in Educational Evaluation* 71: 101094. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>.
- Scierrì, I.D.M. 2023. "Per una valutazione centrata sull'allievo: framework teorico e primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti." *Lifelong, Lifewide Learning* 19 (42): 83-101. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.754>.
- Scierrì, I.D.M. 2024a. "Oltre la valutazione formativa: Costruzione e validazione della scala delle Strategie Valutative degli Insegnanti (StraVI)." *Formazione & Insegnamento* 22 (1): 97-108. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_11.
- Scierrì, I.D.M. 2024b. "Perché valuto? Costruzione e validazione della scala delle Concezioni Valutative degli Insegnanti (CoVI)." *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education* 19 (1): 109-28. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19258>.
- Scierrì, I.D.M. 2024c. "Validazione italiana della scala di Autoefficacia dell'Insegnante per l'implementazione dell'Apprendimento Autoregolato (AI-AA)." *Italian Journal of Educational Research* 32.
- Vannini, I. 2019. "Ricerca empirico-sperimentale e Ricerca-Formazione. Interrogativi e possibilità per la professionalità dell'insegnante." In *Atteggimento scientifico e formazione dei docenti*, a cura di G. Domenici, e V. Biasi, 112-19. Milano: FrancoAngeli.
- Yan, Z., e D. Boud. 2022. "Conceptualising Assessment-as-learning." In *Assessment as Learning. Maximising opportunities for student learning and achievement*, edited by Z. Yan, e L. Yang, 11-24. London-New York: Routledge. Kindle edition.