

**Publicato il: luglio 2023**

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

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Assessment experience and conceptions of assessment:  
An empirical research with prospective secondary school teachers**

**Esperienza valutativa e concezioni sulla valutazione:  
una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria<sup>1</sup>**

*di*

Alessandra Rosa

[alessandra.rosa3@unibo.it](mailto:alessandra.rosa3@unibo.it)

Andrea Ciani

[andrea.ciani5@unibo.it](mailto:andrea.ciani5@unibo.it)

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

**Abstract:**

The paper concerns an observational-correlational research aimed at detecting the “profile” of conceptions about assessment of the aspiring secondary school teachers enrolled in PF24 provided by the University of Bologna. The research was initiated in A.Y. 2020/21 and continued in A.Y. 2021/22, involving a sample of 461 participants. In both years, the data were collected through an online questionnaire administered at the beginning of the training. The focus is specifically placed on the analysis of data regarding the relationship between conceptions of assessment and experience of school assessment as students. The results highlight the importance of considering and reflecting on the prior experiences and views of assessment of prospective teachers in order to promote the development of assessment competence in pre-service teacher education.

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico, Alessandra Rosa ha scritto i paragrafi 1, 3.2 e 3.3, Andrea Ciani ha scritto i paragrafi 2, 3.1 e 4.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

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

doi: 10.14668/QTimes\_15321

**Keywords:** conceptions of assessment; prior assessment experience; pre-service teachers; initial teacher education.

**Abstract:**

Il contributo verte su una ricerca empirica di tipo osservativo-correlazionale finalizzata a rilevare il “profilo” delle concezioni sull’*assessment* degli aspiranti insegnanti di scuola secondaria iscritti al PF24 attivato dall’Università di Bologna. La ricerca è stata avviata nell’a.a. 2020/21 ed è proseguita nell’a.a. 2021/22, coinvolgendo un totale di 461 partecipanti. In entrambi gli anni, i dati sono stati raccolti tramite un questionario online somministrato all’inizio del percorso formativo. Il focus viene posto, in particolare, sull’analisi dei dati inerenti alla relazione tra concezioni sull’*assessment* ed esperienza personale con la valutazione in qualità di studenti. I risultati emersi sottolineano l’importanza di rendere oggetto di attenzione e riflessione il bagaglio di esperienze, vissuti e visioni della valutazione che i futuri insegnanti portano con sé per promuovere lo sviluppo di un’adeguata competenza valutativa nei percorsi di formazione *pre-service*.

**Parole chiave:** concezioni sulla valutazione; esperienza valutativa pregressa; insegnanti *pre-service*; formazione iniziale degli insegnanti.

**1. Concezioni ed esperienze valutative dei futuri insegnanti: un nodo strategico per la formazione *pre-service***

La centralità assunta nel dibattito sulla valutazione scolastica da un’idea di *assessment* come strumento formativo-regolativo a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento ha contribuito a sottolineare l’importanza della competenza valutativa come dimensione essenziale e qualificante della professionalità dei docenti di ogni ordine e grado. Oltre a delineare e chiarire, sul piano teorico e operativo, principi e strategie riconducibili ai costrutti di *formative assessment* (ad es. Allal & Mottier Lopez, 2005; Bennett, 2011; Black & Wiliam, 2009) e *assessment for learning* (ad es. Black et al., 2003; Weeden, Winter & Broadfoot, 2009; Wiliam, 2009), il vasto e articolato panorama della letteratura sul tema ha infatti ampiamente documentato, in una prospettiva di *evidence-based education* (Calvani & Vivaret, 2014), la loro efficacia nel promuovere maggiore qualità ed equità nei risultati degli studenti (ad es. Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009, 2016).

In riferimento alla formazione iniziale e continua degli insegnanti, appare dunque essenziale interrogarsi sulle condizioni in grado di sostenere lo sviluppo di una “cultura della valutazione” e di competenze valutative improntate ai valori pedagogici propri di una scuola democratica e inclusiva piuttosto che a logiche “tradizionali” – ancora largamente diffuse – meramente selettive e classificatorie. Da questo punto di vista, gli studi sul *teacher change* (ad es. Guskey, 2002; Richardson & Placier, 2002) inducono a evidenziare il ruolo chiave delle *concezioni sulla valutazione*, da intendersi come rappresentazioni ampie e generali sulla natura e le funzioni dell’*assessment* che fungono da cornici o strutture mentali attraverso cui il futuro insegnante e l’insegnante in servizio interpretano tale ambito della propria professionalità (Brown, 2004; Thompson, 1992). Soprattutto a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, la ricerca sulle dimensioni “latenti” che, in termini di pensiero e atteggiamento, si pongono “dietro l’azione” dell’insegnante influenzandone le decisioni, i comportamenti e le pratiche ha messo in luce la complessità dell’azione valutativa e il suo intreccio

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

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

doi: 10.14668/QTimes\_15321

con aspetti culturali, ideologici, valoriali e psicologici non sempre facilmente governabili (Viganò, 2017), a motivo anche del carico di vissuti personali associati alla valutazione attraverso meccanismi per lo più impliciti. Per quanto concerne in particolare i docenti *pre-service*, l'accento viene posto sulla potenziale influenza dell'esperienza valutativa pregressa vissuta da allievi nel contesto scolastico nel plasmare la costruzione di pre-concezioni "ingenua" che possono ostacolare l'acquisizione di adeguate competenze professionali e configurarsi quali elementi di resistenza alla proposta di prospettive teoriche e operative innovative rispetto ai propri "modelli" di riferimento, incidendo in modo rilevante e spesso inconsapevole sull'approccio al compito valutativo (ad es. Fajet et al., 2005; Montalbetti, 2015; Pastore & Pentassuglia, 2015). Se nell'ambito della formazione iniziale non si agisce in profondità su tali rappresentazioni implicite e latenti – nonché sulle loro interconnessioni con sistemi più ampi di convinzioni relative all'insegnamento, all'apprendimento, alla scuola e al suo ruolo nella società – il rischio è che, nell'impatto con l'esperienza professionale, la proposta di nuove concettualizzazioni e pratiche valutative venga riassorbita/ricondotta nel quadro di concezioni preesistenti centrate sul docente piuttosto che sullo studente e orientate alla selezione piuttosto che al miglioramento, portando tutt'al più a un'adesione puramente formale e superficiale che ne inibisce il potenziale trasformativo (Kahn, 2000; Marshall & Drummond, 2006; Vannini, 2012).

Rendere oggetto di attenzione e riflessione il bagaglio di esperienze e concezioni valutative che i futuri insegnanti portano con sé lungo il cammino di preparazione alla professione docente può pertanto contribuire a incrementare l'efficacia dei percorsi di formazione *pre-service* inerenti ai temi della valutazione, ponendo le basi per lo sviluppo di abilità e per l'implementazione di pratiche didattico-valutative in grado di promuovere il successo formativo degli studenti in una prospettiva di equità.

A tal proposito, in un'indagine sulle convinzioni degli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna (Ciani, 2019), il cui curriculum prevede una specifica formazione docimologica, la convinzione della funzione formativa della valutazione è emersa come parte integrante di un costrutto validato di "convinzioni d'insegnamento democratico" in sinergia con altri due fattori, ovvero il contrasto dell'ideologia delle doti naturali (quale rifiuto di qualsiasi giustificazione di fallimento legata alle attitudini e predisposizioni degli allievi) e la fiducia nella didattica (quale atteggiamento proattivo dell'insegnante nel favorire, con specifiche strategie didattiche, l'apprendimento degli allievi). Si è inoltre delineata una relazione positiva e significativa tra convinzioni orientate verso la funzione formativa della valutazione e una visione della progettazione didattica come pratica utile, dinamica e riflessiva, confermata anche dagli esiti di una successiva ricerca sui docenti di scuola secondaria di I grado di due regioni italiane in base ai quali, peraltro, entrambi gli aspetti suddetti appaiono associati all'adozione di pratiche valutative mirate a sostenere l'apprendimento degli studenti (Ciani, Pasolini & Vannini, 2021).

## **2. Una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria**

### **2.1. Obiettivi e disegno della ricerca**

Nel quadro dei presupposti delineati, è stata condotta una ricerca empirica di tipo osservativo-correlazionale finalizzata a rilevare le concezioni sull'*assessment* degli aspiranti insegnanti di scuola

secondaria frequentanti il Percorso Formativo 24 CFU (PF24) attivato dall'Università di Bologna, analizzandole inoltre in relazione ad alcune variabili inerenti alle caratteristiche dei partecipanti, al loro background formativo e professionale, ad esperienze e vissuti in tema di valutazione scolastica. Un ulteriore obiettivo della ricerca è stato quello di procedere a una prima validazione della scala – che abbiamo denominato CONVAL – utilizzata per rilevare le concezioni valutative, messa a punto tramite traduzione e adattamento del TCoA-III Inventory (*Teachers' Conceptions of Assessment - Abridged version*) (Brown, 2006; Brown, Gebril & Michaelides, 2019).

La ricerca, avviata nell'a.a. 2020/21 e proseguita nell'a.a. 2021/22, è stata svolta in particolare nell'ambito del Modulo di *Progettazione e valutazione scolastica*, tenuto dagli autori del presente contributo ed erogato, in entrambe le edizioni considerate, in modalità didattica a distanza.

## **2.2. Procedure e strumenti di rilevazione**

I dati sono stati raccolti rispettivamente nel mese di febbraio 2021 e nel mese di febbraio 2022 tramite un questionario online compilato in forma anonima e su base volontaria. In entrambe le annualità, si è scelto di somministrare lo strumento all'inizio della prima lezione del Modulo per rilevare in ingresso le concezioni “ingenuie” dei rispondenti, evitando il possibile condizionamento dei contenuti proposti nelle successive lezioni.

Il questionario è stato articolato in due sezioni: la prima costituita dalla scala CONVAL, una batteria di 29 item di tipo Likert che propongono una serie di affermazioni sulla valutazione scolastica rispetto alle quali il rispondente è chiamato a indicare il proprio grado di accordo su una scala a quattro livelli (da 1=per niente d'accordo a 4=molto d'accordo); la seconda contenente alcune domande volte alla raccolta di informazioni su alcune variabili di sfondo relative ai partecipanti (genere, fascia di età, Corso di Laurea di provenienza), sulle loro eventuali esperienze pregresse di insegnamento, sul livello di competenza percepito in merito alla valutazione in ambito scolastico, sulla loro esperienza con la valutazione in qualità di studenti.

Rispetto alla prima rilevazione, nella seconda annualità della ricerca sono state apportate alcune modifiche e integrazioni allo strumento. In particolare, nella prima sezione del questionario sono stati eliminati alcuni item<sup>2</sup> conseguentemente agli esiti delle analisi effettuate nel primo anno per controllare validità e affidabilità della scala CONVAL (Ciani & Rosa, 2021); nella seconda sezione sono state invece aggiunte due domande (una chiusa e una aperta) relative all'esperienza personale con la valutazione in contesto scolastico, aspetto che nel primo anno aveva evidenziato interessanti correlazioni con le concezioni valutative (Ciani & Rosa, 2022) e che dunque si è scelto di approfondire nella seconda rilevazione.

## **2.3. Partecipanti**

La ricerca ha coinvolto un campione non probabilistico di convenienza composto da un totale di 461 iscritti al PF24 partecipanti alla prima lezione del Modulo di *Progettazione e valutazione scolastica* nelle due edizioni considerate (345 nell'a.a. 2020/21 e 116 nell'a.a. 2021/22).

---

<sup>2</sup> L'analisi fattoriale esplorativa ha infatti evidenziato coefficienti fattoriali molto bassi – sensibilmente inferiori a 0.4 – per 5 dei 29 item componenti la scala, che sono stati esclusi dalle successive analisi effettuate sui dati non rientrando in alcun fattore o *subscale* (Ciani & Rosa, 2021).

Esso appare caratterizzato da una prevalenza del sesso femminile (73,1%) e da una concentrazione nella fascia d'età 19-29 anni (76,6%), seguita dalle fasce 30-39 anni (11,3%) e 40-49 anni (8,5%). Solo una percentuale residuale di rispondenti (3,6%) ha un'età pari o superiore a 50 anni.

Molto articolata risulta la composizione del campione per Corso di Laurea di provenienza. Utilizzando come criterio di classificazione delle risposte ottenute (Fig. 1) (l'1,9% non ha specificato questo dato) gli ambiti in cui sono suddivisi i CdS attivi presso l'Ateneo di Bologna, emerge la distribuzione illustrata nel Grafico 1: come si può osservare, l'ambito "Studi umanistici" è quello maggiormente rappresentato (31,9%), seguito dagli ambiti "Scienze" (16,9%) e "Lingue, traduzione e interpretazione" (11,7%). Percentuali progressivamente più ridotte si riscontrano in relazione agli altri 9 ambiti cui afferiscono i corsi di provenienza dei rispondenti.

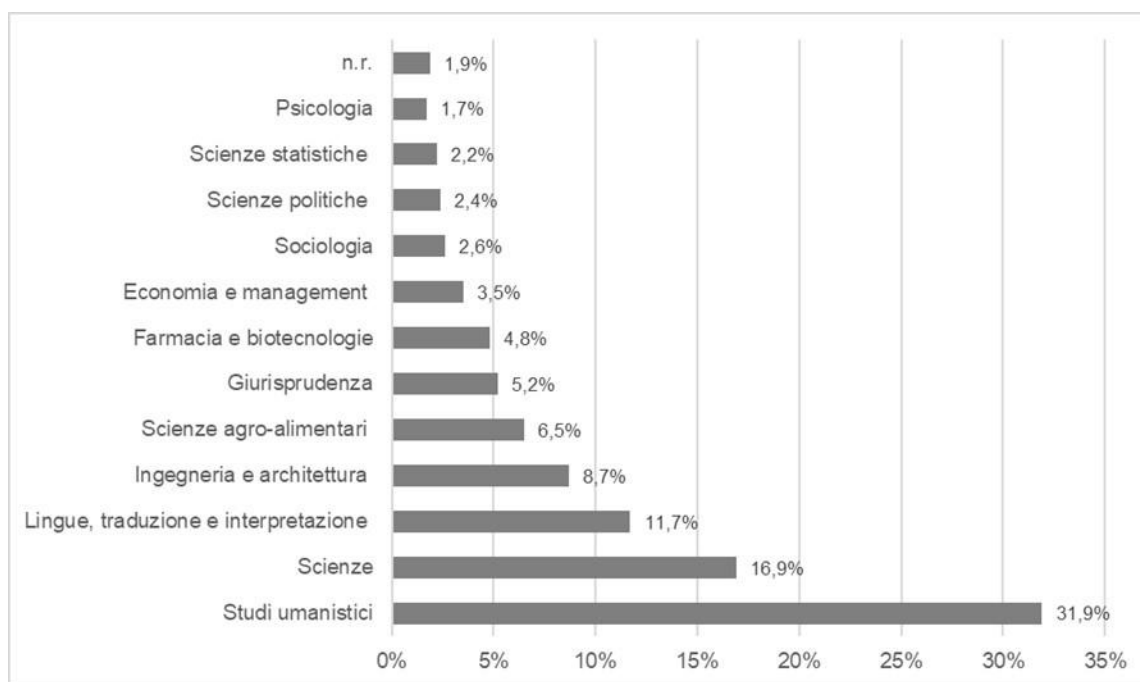


Fig. 1 - Distribuzione del campione per Corso di Laurea di provenienza (N. 461)

Per quanto concerne l'eventuale esperienza professionale in qualità di docenti (in qualsiasi grado scolastico), la maggioranza dei rispondenti (86,8%) non ha avuto alcuna esperienza di insegnamento. Una percentuale pari al 9,1% dichiara esperienze pregresse brevi e saltuarie, ovvero supplenze solo giornaliere (4,3%), supplenze al massimo settimanali (1,7%), supplenze al massimo mensili (3,1%). Esperienze più lunghe e continuative caratterizzano solo una percentuale molto esigua di rispondenti (4,1%): nello specifico, il 2,4% ha svolto una supplenza annuale, l'1,5% più supplenze annuali, solo un rispondente (0,2%) insegna già con contratto a tempo indeterminato.

A fronte di tali dati, è interessante osservare la distribuzione delle risposte relative alla percezione del proprio livello di competenza nell'ambito della valutazione scolastica: il 25,4% dichiara di non avere alcuna competenza, il 31,9% dichiara un livello iniziale, il 29,1% un livello base, l'11,9% un livello intermedio, l'1,7% un livello avanzato. Emerge dunque un quadro diversificato in merito al livello di competenza percepito, sebbene il campione sia prevalentemente composto da aspiranti insegnanti

senza formazione specifica e senza alcuna esperienza lavorativa di insegnamento: in questo senso, parte dei rispondenti sembra riferirsi alle proprie esperienze personali a scuola come studente/studentessa per definire la propria competenza valutativa, suggerendo in modo indiretto la convinzione latente che per valutare non occorra una particolare preparazione e inducendo, al contempo, a sottolineare l'importanza di porre attenzione alla dimensione delle rappresentazioni relative alla valutazione.

### 3. Concezioni valutative ed esperienza con la valutazione: principali risultati

Nei successivi paragrafi prenderemo in esame, in primo luogo, i principali risultati emersi dalle analisi di tipo descrittivo e correlazionale svolte sui dati quantitativi relativi alle concezioni sull'*assessment* considerando entrambe le annualità della ricerca, dunque il campione complessivo di 461 rispondenti che hanno compilato il questionario nell'a.a. 2020/21 e nell'a.a. 2021/22. Ci soffermeremo poi sulla relazione tra concezioni valutative ed esperienza con la valutazione, ponendo il focus in particolare sui dati quantitativi e qualitativi rilevati nella seconda annualità attraverso le domande aggiuntive inserite nel questionario.

In riferimento ai dati quantitativi, tutte le elaborazioni statistiche sono state effettuate utilizzando il programma SPSS (versione 20.0 per Windows).

#### 3.1. "Profilo" delle concezioni sull'*assessment*

L'analisi del profilo delle concezioni valutative degli aspiranti insegnanti di scuola secondaria coinvolti nella ricerca fa riferimento alle diverse concezioni sull'*assessment* rappresentate dai quattro fattori evidenziati dall'esplorazione della struttura fattoriale della scala CONVAL (Ciani & Rosa, 2021). Rimandando alla pubblicazione citata per un approfondimento delle procedure di validazione, nella Tabella 1 si riportano tali fattori o *subscales* insieme ai relativi indici di affidabilità (Alpha di Cronbach), risultati nel complesso soddisfacenti.

FATTORI	N. item	Correlazione item-totale corretta	Alpha di Cronbach
VAPP - Valutazione per l'apprendimento <i>Es. item:</i> 3. La valutazione aiuta gli studenti a migliorare il loro apprendimento	11	Da ,405 a ,660	,851
VINTSEL - Valutazione intrusiva e selettiva <i>Es. item:</i> 13. La valutazione consiste essenzialmente nell'assegnare un voto alla prestazione dello studente	7	Da ,361 a ,606	,724
VIMPR - Valutazione imprecisa <i>Es. item:</i> 26. La valutazione è un processo poco affidabile	2	Da ,391 a ,490	,615
VACCS - Valutazione per l' <i>accountability</i> della scuola <i>Es. item:</i> 12. I risultati della valutazione degli studenti costituiscono un adeguato indicatore della qualità di una scuola	3	Da ,564 a ,691	,795

Tab. 1 - Scala CONVAL: analisi della coerenza interna dei fattori

Considerando i valori ottenuti dalla media delle percentuali di accordo medio-alto (abbastanza+molto d'accordo) relative agli item inclusi in ciascuna *subscale*, emerge il profilo illustrato nella seguente



Figura 2, che propone un quadro composito delle concezioni valutative del campione caratterizzato dalla combinazione di visioni differenti e per taluni aspetti contraddittorie.

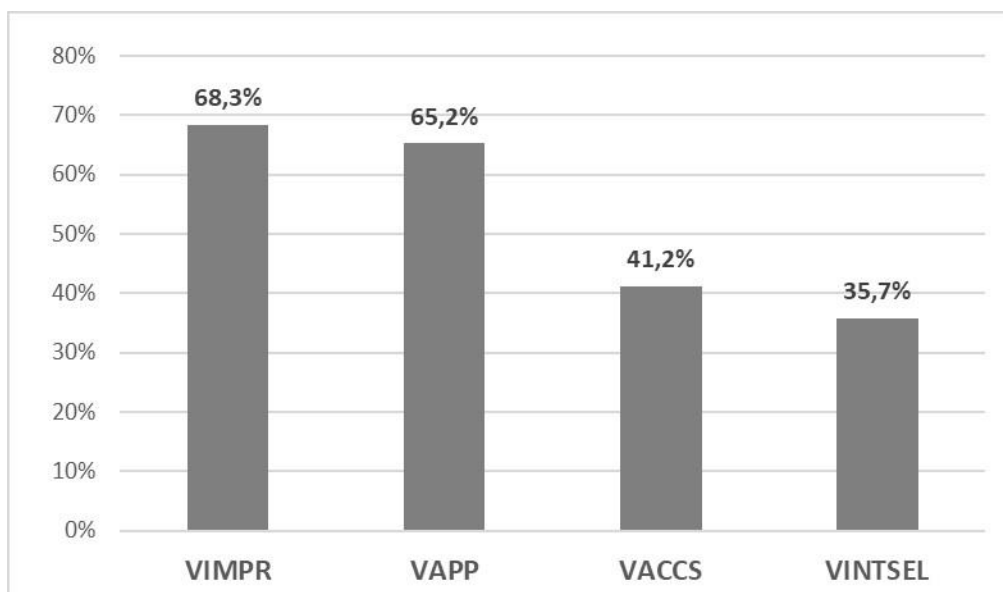


Fig. 2 - *Concezioni sull'assessment: percentuali di accordo medio-alto per fattore o subscale (N. 461)*

Come si può osservare, la percentuale più elevata di accordo medio-alto (68,3%) si riscontra in relazione al fattore denominato VIMPR, che identifica una critica ricorrente alla valutazione scolastica ponendo l'accento sulla sua imprecisione percepita come caratteristica "connaturata" e ineliminabile. Si può supporre che l'ampia adesione a tale concezione, oltre ad essere legata a vissuti derivanti dalle proprie esperienze scolastiche, sia alimentata dall'assenza di una formazione specifica sulle procedure docimologiche atte a consentire misurazioni affidabili e accurate degli apprendimenti degli studenti. Un consenso quasi paritario si registra in riferimento al fattore VAPP (65,2% di accordo medio-alto), che esprime una visione della valutazione come attività integrata con la pratica didattica, orientata verso una funzione di tipo diagnostico-formativo e intesa come risorsa a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento. Una percentuale di accordo medio-alto pari al 41,2% si osserva poi in relazione alla concezione rappresentata dal fattore VACCS, che riconosce nella valutazione dei risultati di apprendimento degli studenti un'utile e valida fonte di informazioni sul buon funzionamento di una scuola e sulla qualità del suo operato. In ultima posizione, con una percentuale più contenuta ma non trascurabile (35,7% di accordo medio-alto), si colloca infine il fattore VINTSEL, che rimanda a una visione della valutazione come pratica connotata da finalità sommative e selettive-classificatorie, che può "interferire" con l'insegnamento influenzando negativamente le pratiche didattiche del docente e la sua relazione con gli studenti.

L'analisi delle correlazioni tra i quattro fattori o *subscales* (cfr. Tabella 2) mette in luce la presenza di due "poli correlazionali" ben definiti e distinti, confermata dai coefficienti di correlazione negativa e significativa tra i rispettivi fattori. Il primo "polo", costituito dalla correlazione positiva e significativa tra i fattori VAPP e VACCS ( $r=.454$ ;  $p=.000$ ), rimanda a una visione della valutazione che esprime fiducia nella sua capacità di fornire informazioni utili a promuovere il miglioramento

dell'apprendimento degli studenti e dell'operato degli insegnanti e delle scuole. Il secondo “polo”, corrispondente alla correlazione positiva e significativa tra i fattori VINTSEL e VIMPR ( $r=.375$ ;  $p=.000$ ), esprime invece una visione di segno opposto centrata sulla connotazione classificatoria e selettiva della valutazione, sulla sua “intrusività” nel processo didattico e sulla sua imprecisione.

		VAPP	VINTSEL	VIMPR	VACCS
VAPP	Pearson Correlation	1	-,448**	-,323**	,454**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
VINTSEL	Pearson Correlation	-,448**	1	,375**	-,162**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
VIMPR	Pearson Correlation	-,323**	,375**	1	-,193**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
VACCS	Pearson Correlation	,454**	-,162**	-,193**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tab. 2 - *Concezioni sull'assessment: correlazioni tra i 4 fattori o subscales (N. 461)*

Il quadro emerso in termini di accordo relativo ai diversi fattori è stato poi esaminato in rapporto alle variabili incluse nella seconda sezione del questionario.

A questo proposito, le analisi effettuate non hanno evidenziato relazioni significative tra le concezioni sull'*assessment* misurate dalla scala CONVAL da un lato e, dall'altro lato, le caratteristiche dei partecipanti (in termini di genere, età e corso di laurea di provenienza), l'esperienza professionale in qualità di docenti, la percezione del proprio livello di competenza in ambito valutativo.

L'analisi delle correlazioni con l'esperienza valutativa pregressa in qualità di studenti ha invece rivelato esiti interessanti, illustrati nel successivo paragrafo.

### 3.2. *Concezioni sull'assessment ed esperienza con la valutazione nel contesto scolastico*

La prima variabile qui presa in esame è relativa alla percezione complessiva dell'esperienza con la valutazione vissuta da studenti nel proprio percorso di istruzione (dalla scuola primaria fino all'università). A tal proposito, il 72,2% dei rispondenti dichiara di aver vissuto positivamente tale esperienza (nello specifico, il 59,2% la ritiene abbastanza positiva e il 13% molto positiva), mentre il restante 27,8% riporta un vissuto di segno opposto (il 23% giudica la sua esperienza poco positiva, il 4,8% per niente positiva). In termini di relazioni con le concezioni valutative (Tabella 3), la variabile considerata (ESP.VAL.) correla significativamente in modo positivo con i fattori VAPP ( $r=.400$ ;  $p=.000$ ) e VACCS ( $r=.110$ ;  $p=.018$ ) e in modo negativo con i fattori VINTSEL ( $r=-.288$ ;  $p=.000$ ) e VIMPR ( $r=-.155$ ;  $p=.001$ ). In base a tali riscontri è quindi possibile affermare che quanto più l'esperienza personale con la valutazione in qualità di studenti appare connotata da un vissuto positivo tanto più cresce l'accordo verso il “polo positivo” delle concezioni valutative (VAPP e VACCS), in particolare con una visione della valutazione come risorsa per il miglioramento dei processi di



insegnamento-apprendimento, e viceversa diminuisce l'accordo verso il "polo negativo" (VINTSEL e VIMPR), in particolare con una visione della valutazione centrata su scopi selettivi e classificatori.

		ESP. VAL.
VAPP	Pearson Correlation	,400**
	Sig. (2-tailed)	,000
VINTSEL	Pearson Correlation	-,288**
	Sig. (2-tailed)	,000
VIMPR	Pearson Correlation	-,155**
	Sig. (2-tailed)	,001
VACCS	Pearson Correlation	,110*
	Sig. (2-tailed)	,018
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

Tab. 3 - Correlazioni tra concezioni valutative ed esperienza personale con la valutazione (N. 461)

Ulteriori evidenze a supporto dell'intreccio tra esperienza pregressa inerente alla valutazione scolastica e concezioni valutative sono emerse in riferimento a una domanda aggiuntiva inserita nel questionario somministrato nell'edizione 2021/22 del PF24, durante la seconda annualità della ricerca. Dopo aver chiesto ai partecipanti di esprimere un giudizio sulla propria esperienza con la valutazione in qualità di studenti, si è scelto infatti di porre loro anche la domanda "*Pensi che la tua esperienza da studente con la valutazione abbia influenzato positivamente o negativamente il tuo rapporto con lo studio?*", che richiedeva di posizionarsi su una scala bipolare a 10 punti dove il polo 1 corrisponde a "L'ha influenzata negativamente" e il polo 10 a "L'ha influenzata positivamente" (M=6,6; SD=2,33). Come illustra la Tabella 4, i dati emersi dall'analisi delle correlazioni tra tale variabile (ESP.VAL.ST.)<sup>3</sup> e i fattori misurati dalla scala CONVAL confermano – con valori dei coefficienti di correlazione complessivamente più elevati – l'andamento già riscontrato in riferimento alla variabile precedentemente considerata: anche in questo caso, infatti, si rileva una correlazione positiva e significativa con i fattori VAPP ( $r=.527$ ;  $p=.000$ ) e VACCS ( $r=.327$ ;  $p=.000$ ) e una correlazione negativa e significativa con i fattori VINTSEL ( $r=-.456$ ;  $p=.000$ ) e VIMPR ( $r=-.271$ ;  $p=.003$ ).

<sup>3</sup> Tra la variabile ESP.VAL.ST. e la variabile ESP.VAL. si è riscontrato un coefficiente di correlazione pari a ,563 ( $p=.000$ ).

		ESP. VAL. ST.
VAPP	Pearson Correlation	,527**
	Sig. (2-tailed)	,000
VINTSEL	Pearson Correlation	-,456**
	Sig. (2-tailed)	,000
VIMPR	Pearson Correlation	-,271**
	Sig. (2-tailed)	,003
VACCS	Pearson Correlation	,327**
	Sig. (2-tailed)	,000
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

Tab. 4 - Correlazioni tra concezioni valutative ed esperienza con la valutazione in rapporto allo studio (N. 116)

### 3.3. Motivazioni alla base dei vissuti esperienziali inerenti alla valutazione

I dati presentati evidenziano il ruolo rivestito dall'esperienza personale con la valutazione in contesto scolastico nell'influenzare le rappresentazioni riguardanti tale ambito della professionalità del futuro insegnante. Sebbene la relazione particolarmente significativa riscontrata con il fattore VAPP sembri suggerire un'interpretazione che valorizza il ruolo della valutazione come risorsa per il miglioramento in ottica formativa-regolativa, occorre tuttavia rilevare che solo un'indagine più approfondita potrebbe consentire di capire se i vissuti positivi dichiarati dalla maggioranza dei rispondenti siano connessi a esperienze di successo scolastico e alle gratificazioni di un approccio valutativo di tipo sommativo e subdolamente selettivo (che supporta e premia i "più bravi").

Un tentativo di esplorazione in tal senso è stato effettuato, nella seconda annualità della ricerca, facendo seguire alla domanda chiusa aggiunta nel questionario e sopra riportata un ulteriore quesito a risposta aperta che richiedeva di motivare brevemente la risposta fornita.

In relazione ai dati raccolti mediante tale quesito, utili per indagare le motivazioni poste alla base di vissuti esperienziali connotati in senso positivo o negativo, è stata effettuata un'analisi tematica del contenuto procedendo con una categorizzazione qualitativa manuale, che ha portato a individuare i nuclei tematici presentati nella Figura 3 insieme alle relative occorrenze. I due ricercatori hanno dapprima analizzato i dati in parallelo per giungere in modo indipendente a una prima ipotesi di categorizzazione delle risposte; tramite successivo confronto, sono state definite le categorie di analisi da utilizzare, applicate poi all'analisi di alcune risposte casualmente selezionate svolta in modo congiunto per condividere il significato delle categorie e favorire una maggiore uniformità di interpretazione; utilizzando le categorie definite, i dati sono stati nuovamente analizzati in modo parallelo e indipendente dai due ricercatori, che tramite successivo confronto hanno risolto i pochi casi di discordanza giungendo a un'interpretazione condivisa.



Fig. 3 - *Categorie individuate in base all'analisi del contenuto e relative occorrenze (N. 116)*

Nel figura, sono state contrassegnate con il colore verde le quattro categorie tematiche che includono solo risposte connotate in senso positivo, cui corrisponde la percezione di un'esperienza generalmente positiva con la valutazione: considerando il totale dei soggetti che hanno dato risposte codificate in queste categorie, i valori medi registrati nelle due variabili ESP.VAL. ed ESP.VAL.ST. sono infatti, rispettivamente, pari a 3,2 (su una scala da 1 a 4) e 8,0 (su una scala da 1 a 10).

Le cinque categorie tematiche contrassegnate con il colore rosso comprendono invece solo risposte connotate in senso negativo, cui corrisponde la percezione di un'esperienza tendenzialmente negativa con la valutazione: considerando il totale dei soggetti che hanno dato risposte codificate in queste categorie, i valori medi riscontrati nelle variabili ESP.VAL. ed ESP.VAL.ST. scendono, rispettivamente, a 2,3 e 4,7.

Infine, le restanti due categorie contrassegnate con il colore giallo includono risposte connotate sia in senso positivo che negativo. In questo caso, i valori medi registrati nelle variabili ESP.VAL. ed ESP.VAL.ST. si attestano a 2,8 e 5,4.

A titolo esemplificativo, nelle Figure 3-5 si riportano alcune risposte ricondotte alle diverse categorie tematiche individuate, suddivise in base ai tre raggruppamenti sopra descritti.

Categorie tematiche	Risposte esemplificative
1. Il "bel voto" come gratificazione e motivazione allo studio	<i>"I miei buoni risultati mi spronavano a studiare per mantenere sempre buoni voti"</i> <i>"Il fatto di avere una valutazione mi portava ad avere un obiettivo da raggiungere, ossia portare a casa un bel voto"</i>
2. La valutazione come supporto alla consapevolezza, alla riflessione e al miglioramento	<i>"La valutazione sprona lo studente a migliorarsi, a riflettere sugli errori o su quello che è stato meno compreso e al tempo stesso riconosce gli sforzi e l'apprendimento dello studente quando questo si sia applicato nello studio"</i> <i>"La valutazione mi ha permesso di mettermi alla prova e di poter lavorare sul metodo di studio e sulla consapevolezza delle mie conoscenze"</i>
7. La valutazione come giudizio adeguato corrispondente al livello di preparazione/impegno	<i>"Le valutazioni che ho ottenuto durante il mio percorso scolastico sono sempre state adeguate alla mia preparazione"</i> <i>"Reputo durante il mio percorso di studi di avere per lo più ricevuto valutazioni coerenti con la mia preparazione e il mio impegno"</i>
8. La valutazione come elemento secondario rispetto all'apprendimento dei contenuti	<i>"Lo studio era influenzato dall'interesse verso la materia, non dalla valutazione"</i> <i>"Mi è sempre piaciuto studiare e quindi studiavo per conoscenza e passione e non per il voto"</i>

Fig. 3 - Esempi di risposte codificate nelle "categorie verdi"

Categorie tematiche	Risposte esemplificative
3. La valutazione come fonte di stati emotivi negativi	<i>"La paura della valutazione ha influenzato il mio percorso"</i> <i>"Ho sempre vissuto la valutazione come motivo di ansia e stress"</i>
4. La valutazione come processo poco valido, impreciso, ingiusto	<i>"Nella mia esperienza raramente la valutazione era effettuata utilizzando criteri chiari ed equi"</i> <i>"La valutazione molto spesso era guidata dalle emozioni del docente e a volte non era realizzata in maniera oculata e corretta"</i>
5. La valutazione come "fine" dell'esperienza scolastica	<i>"Molto spesso la valutazione viene percepita come il vero obiettivo della scuola, togliendo importanza alle conoscenze e abilità da conseguire e togliendo passione allo studio"</i> <i>"Ho purtroppo dato sempre troppo valore alla valutazione, mi ha creato spesso frustrazione. Ma la scuola mi ha insegnato che il voto finale è l'importante, non se effettivamente ho imparato qualcosa"</i>
10. La valutazione come mortificazione delle potenzialità individuali	<i>"Non venivo valutata per le mie capacità quanto per le lacune. Gli insegnanti non mi hanno mai sostenuta e aiutata più di tanto"</i> <i>"Le valutazioni scolastiche mi hanno imposto uno standard di omogeneità con i miei compagni di classe, senza però contare delle diverse capacità e interessi cognitivi di ognuno di noi. Di conseguenza ho dovuto lottare non solo con gli insegnanti, ma anche con i genitori a casa per poter prendere la mia strada, poiché loro erano sempre scontenti de miei voti"</i>
11. Il voto come problema	<i>"Alcuni insegnanti si limitavano a dare un voto senza nessuna ulteriore delucidazione o consiglio per poter migliorare"</i> <i>"Talvolta la valutazione consisteva semplicemente in un numero ed è stato difficile capire cosa stavo sbagliando nello studio"</i>

Fig. 4 - Esempi di risposte codificate nelle "categorie rosse"

Categorie tematiche	Risposte esemplificative
6. Il voto come conferma/disconferma del valore della persona	<p><i>“Ho quasi sempre preso voti molto alti nella scuola dell'obbligo, a parte un paio di materie in cui ero meno portato, ma arrivavo tranquillamente alla sufficienza. Il fatto di prendere quasi sempre voti alti mi ha dato molta sicurezza di me e delle mie capacità. Ciò mi consentiva di gestire con tranquillità i casi isolati in cui prendevo voti bassi, attribuendo il voto basso a un caso isolato di verifica/interrogazione andata male o all'essere meno portato per una specifica materia, senza mettere in discussione il mio valore”</i></p> <p><i>“Sono stata ossessionata dai voti fino a quando non ho cominciato l'università. Avevo perennemente bisogno di avere voti alti per sentirmi “giusta” tra tutti gli altri. All'università ho imparato a conoscermi imperfetta dal punto di vista della preparazione e a non sminuirmi per un voto più basso”</i></p>
9. La valutazione come specchio dei rapporti (positivi/negativi) con i docenti	<p><i>“Sono stata motivata dai docenti che hanno avuto fiducia in me e conseguentemente mi hanno stimolato a fare meglio e a impegnarmi di più”</i></p> <p><i>“Gli insegnati non avevano molte aspettative su di me basandosi sulle mie valutazioni”</i></p>

Fig. 5 - Esempi di risposte codificate nelle “categorie gialle”

In relazione al primo raggruppamento (“categorie verdi”), che raccoglie la maggior parte delle occorrenze (60=52,2%), è interessante rilevare come alla percezione di vissuti esperienziali positivi inerenti alla valutazione si leghino frequentemente motivazioni orientate a visioni “tradizionali” centrate sulla sua funzione sommativa e classificatoria. La categoria più rappresentata nelle risposte (31 occorrenze) identifica infatti la valutazione con il voto, riconducendo le ragioni di un’esperienza valutativa positiva alla capacità della valutazione di motivare allo studio e all’impegno per il desiderio di ottenere/mantenere “bei voti”. Soltanto in seconda battuta, con un numero di occorrenze inferiore (18), emergono dalle risposte fornite motivazioni di natura più intrinseca e orientate alla funzione formativa della valutazione, intesa come opportunità di riflessione sui propri punti forti e deboli che aiuta lo studente a migliorare il proprio apprendimento. Le altre categorie individuate si riferiscono da un lato alla percezione di aver ricevuto valutazioni “giuste” in quanto corrispondenti alla propria preparazione e al proprio impegno (6 occorrenze), dall’altro al proprio rapporto personale con la valutazione, ovvero al fatto di aver posto in primo piano il proprio interesse per l’apprendimento dei contenuti oggetto di studio piuttosto che le valutazioni ricevute (5 occorrenze). In entrambi i casi, seppure per ragioni diverse rispetto alla prima, traspare anche da queste due categorie un’interpretazione della valutazione focalizzata sul voto.

Ed è proprio a un uso della valutazione centrato su scopi selettivi-classificatori che appaiono riconducibili molte risposte inerenti al secondo raggruppamento (“categorie rosse”), che complessivamente include 42 occorrenze (36,5%). La categoria più rappresentata, con 13 occorrenze, lega ad esempio la percezione di un’esperienza non positiva con la valutazione agli stati emotivi (paura, ansia, stress, scoraggiamento...) a questa associati, che hanno contrassegnato negativamente il proprio percorso scolastico. In seconda battuta (12 occorrenze), si evidenziano problematiche relative alle modalità di conduzione della valutazione, caratterizzate da criteri poco trasparenti ed equi o da distorsioni connesse alla soggettività dell’insegnante. Un’ulteriore motivazione (9 occorrenze) concerne il fatto che la valutazione, a scuola, viene considerata come un “fine” più che come un “mezzo”, portando gli studenti a focalizzare la loro attenzione sul voto più che sull’apprendimento e sull’effettiva padronanza delle conoscenze e abilità da conseguire. Alcuni rispondenti evidenziano infine che le modalità di valutazione utilizzate a scuola non tengono conto



delle differenze tra gli studenti e non ne valorizzano le potenzialità (4 occorrenze), rilevando inoltre che il voto, di per sé, non aiuta gli studenti a comprendere i propri errori e a capire come migliorare (4 occorrenze).

A completare il quadro diversificato di categorie tematiche emerso dall'analisi vi sono infine quelle incluse nel terzo raggruppamento ("categorie gialle"), che includono 13 occorrenze (11,3%). La categoria più rappresentata (9 occorrenze) ancora una volta rivela interpretazioni in cui la valutazione si identifica con il voto, cui viene attribuito un peso tale da incidere, in positivo o in negativo, sulla percezione del proprio valore. In secondo luogo (4 occorrenze), l'accento viene posto sulla valutazione come "specchio" dei rapporti con i docenti e sul peso dell'insegnante nel comunicare agli studenti – anche attraverso la valutazione – aspettative che possono influenzare in positivo o in negativo il proprio percorso scolastico.

#### 4. Conclusioni

Dai risultati discussi emergono spunti di riflessione interessanti circa l'importanza di rilevare e monitorare nei percorsi di formazione *pre-service* le concezioni valutative dei futuri insegnanti, accompagnandoli a prenderne consapevolezza, a esplicitarle, a coglierne il significato e le potenziali ripercussioni e a metterle eventualmente in discussione.

Focalizzando l'attenzione sul quadro osservato in relazione al "profilo" delle concezioni sull'*assessment* degli aspiranti insegnanti di scuola secondaria coinvolti nella ricerca, occorre sottolineare che se le concezioni "ingenua" del campione appaiono in buona parte orientate verso una prospettiva di valutazione per l'apprendimento, sono comunque ben presenti rappresentazioni che da un lato vertono su una funzione della valutazione di tipo sommativo-classificatorio, poco idonea a supportare una didattica inclusiva e individualizzata, e dall'altro lato fanno emergere forti perplessità circa la possibilità di implementare procedure valutative accurate e attendibili.

Le relazioni osservate con l'esperienza valutativa in qualità di studenti sottolineano l'intreccio tra tale background esperienziale e le concezioni sull'*assessment* e dunque l'importanza di riflettere sui vissuti scolastici pregressi al fine di decostruire schemi didattico-valutativi iniqui e selettivi, che possono essere introiettati come "pratiche modello" da replicare o come le uniche possibili. Gli effetti delle esperienze di vita personale, della scolarizzazione precedente e dell'insegnamento "osservato" da studenti sono infatti spesso più potenti nel processo di costruzione di specifiche concezioni didattico-valutative rispetto agli sforzi dei programmi di formazione pedagogico-didattica formale (Brousseau, Book & Byers, 1988; Feiman-Nemser, 1983; Tabachnick & Zeicher, 1984).

Da questo punto di vista, pur nei limiti di una rilevazione prettamente esplorativa, i dati qualitativi relativi alla domanda aperta inserita nel questionario somministrato durante la seconda annualità della ricerca suggeriscono, nel complesso, che i rispondenti hanno alle spalle un'esperienza scolastica contrassegnata da una "cultura valutativa" improntata a una funzione sommativa, classificatoria e selettiva, la quale si riflette nella centratura sul voto che caratterizza la maggioranza delle risposte, con connotazioni non solo negative. Ciò porta a interrogarsi su quanto dietro al profilo emerso in termini di concezioni valutative, e in particolare all'ampia adesione che il campione sembra accordare a una visione che valorizza il ruolo della valutazione come supporto all'apprendimento, possano in realtà celarsi interpretazioni che "distorcono" il senso e la natura di una valutazione propriamente formativa.



In questa prospettiva, e con particolare riferimento ai futuri docenti di scuola secondaria, si delinea l'esigenza di pensare a curricoli e percorsi di formazione iniziale articolati e di ampio respiro, che mettendo in relazione conoscenze e abilità docimologiche, esperienza pratica sul campo (effettuata possibilmente con un tirocinio curricolare) e riflessione sulle rappresentazioni legate ai vissuti personali e professionali possano sostenere lo sviluppo di adeguate competenze valutative.

Rilevare con strumenti validi e affidabili le concezioni sulla valutazione nell'ambito di tali percorsi può permettere di analizzarle e sviscerarle in itinere, sostenendo il futuro docente, all'interno di un setting di *instructional supervision* (Zepeda, 2007), nella costruzione di nuove rappresentazioni supportate da precisi quadri teorici e metodologici e validate dalla pratica in aula. Questo tipo di setting potrebbe rispondere in modo adeguato anche alle perplessità legate alla misurazione degli apprendimenti e portare nelle scuole, attraverso lo studente-tirocinante, proposte e soluzioni metodologicamente corrette per le procedure valutative più ostiche, a beneficio di tutta la comunità dei docenti.

### **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.

Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5-31.

Brousseau, B., Book, C., & Byers, J. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6), 33-39.

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.

Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 127-146.

Ciani, A. (2019). *L'insegnante democratico. Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna*. Milano: FrancoAngeli.

Ciani, A., Pasolini, E., & Vannini, I. (2021). Il *formative assessment* nelle convinzioni e nelle pratiche degli insegnanti. Analisi secondarie da una indagine sui docenti di scuola media di due regioni italiane. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 45-65.

- Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 94-113.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU. *Pedagogia oggi*, 20(1), 118-125.
- 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.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman, G. Sykes (eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-171). New York: Longman.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- 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.
- Marshall, B., & Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.
- Montalbetti, K. (2015). Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in formazione iniziale. Spunti per la didattica universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 209-226.
- 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.
- Richardson, V., & Placier, P. (2002). Teacher change. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). Washington, DC: AERA.
- 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.
- 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.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Viganò, R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos*, 52, 269-285.
- Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola: strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- Wiliam, D. (2009). *Assessment for Learning: why, what and how?* London, UK: Institute of Education, University of London.
- Zepeda, S.J. (2007). *Instructional supervision. Applying tools and concepts* (2nd ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.