2023, VOL 19, N. 42, pp. 83 - 101 ISSN 2279-9001

Lifelong Lifewide Learning

RICERCHE

Per una valutazione centrata sull'allievo: framework teorico e primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti.

Towards learner-centred assessment: theoretical framework and first results of a survey of teachers' assessment conceptions and strategies.

Irene Dora Maria Scierri, Università degli Studi di Firenze.

ABSTRACT ITALIANO

La letteratura dà ampio spazio alla valutazione formativa come approccio che sostiene il processo di insegnamento-apprendimento. Tuttavia, all'interno della riflessione docimologica è possibile individuare approcci e strategie che prevedono gradi differenti di coinvolgimento dei discenti nel processo valutativo, meno indagati, soprattutto dal punto di vista empirico. Il contributo presenta, in primo luogo, un inquadramento teorico delle peculiarità di alcuni approcci valutativi, in relazione alle finalità della valutazione e al grado di coinvolgimento e partecipazione degli studenti nel processo valutativo. In secondo luogo, vengono presentati i primi risultati di un'indagine condotta adottando il quadro teorico esposto e gli strumenti di indagine su di esso fondati. L'indagine ha coinvolto circa 2500 docenti di scuola primaria e secondaria del territorio nazionale, facendone emergere concezioni valutative e strategie implementate. Tra i risultati si evidenzia lo scarso utilizzo di strategie valutative centrate sugli allievi nonché l'influenza delle concezioni valutative e di autoefficacia degli insegnanti sull'utilizzo di tali strategie. Le implicazioni per la formazione degli insegnanti vengono discusse.

ENGLISH ABSTRACT

The literature extensively discusses formative assessment as an approach that supports the teaching-learning process. However, within the scope of assessment practices, there are various approaches and strategies that involve different levels of learner involvement in the assessment process. These approaches have received less empirical investigation. This paper firstly presents a theoretical framework that explores the characteristics of different assessment approaches, considering the purposes of assessment and the degree of learner involvement and participation in the process. Secondly, the paper presents the initial findings of a survey conducted using the aforementioned theoretical framework and survey instruments. The survey involved approximately 2500 primary and secondary school teachers nationwide and revealed their assessment conceptions and implemented strategies. The results indicate a limited use of learner-centred assessment strategies, and highlight the influence of teachers' assessment conceptions and self-efficacy on the adoption of these strategies. The implications for teacher training are also discussed.

Introduzione

Le concezioni valutative degli insegnanti costituiscono un oggetto di studio di estrema rilevanza, in quanto influenzano il modo in cui i docenti insegnano e valutano (Brown, 2004; Levin, He, & Allen, 2013), con ricadute significative sui risultati di apprendimento degli studenti (Chacón, 2005; McKown & Weinstein, 2008; Thompson, 1992).

Autore per la Corrispondenza: Irene Dora Maria Scierri, Università degli Studi di Firenze.
E-mail: irene.scierri@unifi.it

Analogamente, si evidenzia l'influenza positiva delle pratiche di valutazione, soprattutto formative, non solo sui risultati di apprendimento (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Hattie 2009; Schneider & Prckel, 2017; Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020) ma anche sui fattori personali che favoriscono l'apprendimento stesso, come il senso di autoefficacia e la capacità di autoregolazione (Panadero, Jonsson, & Botella, 2012). Da ciò emerge la necessità di una valutazione sempre più pensata come processo capace di guidare le competenze di apprendimento dei discenti e non unicamente come momento di accertamento dei risultati (Clark, 2012).

Conoscere quali siano gli approcci alla valutazione dei docenti, nonché il loro senso di competenza nell'implementarli, può aiutare a far luce sui bisogni formativi e di sviluppo professionale dei docenti stessi e orientare al meglio i programmi di formazione *in-service* e *pre-service*. A tale scopo, è utile provare a distinguere, all'interno della stessa valutazione formativa, tra concezioni e strategie che incidono in diversa misura sulle competenze di apprendimento. All'interno della riflessione docimologica è infatti possibile riscontrare una molteplicità di approcci valutativi. Le diverse nozioni di *assessment* si presentano però come costrutti non sempre chiari: le loro definizioni spesso si sovrappongono nel significato e non sono usate in modo univoco nella pratica (Schellekens et al., 2021). D'altro lato, una chiara concettualizzazione è importante al fine di documentare in modo significativo l'efficacia di un approccio rispetto a un altro, di implementarlo nella maniera corretta, e di riassumere i risultati tra gli studi (Bennett, 2011). A tale scopo, appare necessario mettere a fuoco i diversi approcci valutativi e la loro traduzione pratica.

All'interno di questo quadro, il presente lavoro ha una duplice finalità: 1) illustrare il framework teorico che ha guidato la costruzione di due strumenti self-report per la rilevazione delle concezioni e delle strategie valutative dei docenti, con un focus specifico sugli approcci centrati sull'autoregolazione e la sostenibilità dell'apprendimento; 2) presentare i primi risultati di un'indagine nazionale su concezioni e strategie valutative dei docenti, che ha adottato tale prospettiva e relativi strumenti di indagine.

Quadro teorico

Il framework teorico da cui muove la ricerca prende in esame i seguenti approcci: 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). L'attenzione si concentrerà sulla distinzione tra AfL e AaL, poiché è obiettivo della messa a punto degli strumenti implementati, e del successivo studio empirico, confrontare la diversa diffusione di tali concezioni e pratiche. In relazione alle concezioni circa le finalità della valutazione, si prenderà in esame – per completezza e confronto – anche la concezione relativa all'*accountability* di scuole e docenti.

Assessment of Learning e Accountability

La finalità principale dell'AoL è quella di riassumere il livello raggiunto da uno studente in un certo momento, prevalentemente per scopi di accertamento, certificazione, classificazione o selezione (Cizek, 2010). In questo tipo di approccio è l'insegnante ad

avere un ruolo attivo nel processo valutativo, e l'enfasi è sul prodotto dell'apprendimento (Berry, 2008).

È affine all'AoL, ma distinta, la concezione della valutazione come *accountability* di scuole e docenti. Il concetto di *accountability* 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, p. 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.

Assessment for Learning

Secondo una definizione generale, l'AfL 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 specificamente su un particolare obiettivo di apprendimento o su un gruppo di obiettivi di apprendimento strettamente correlati. In questa seconda accezione, la valutazione per l'apprendimento include tre componenti chiave: 1) avere un obiettivo chiaro; 2) identificare le lacune tra ciò che uno studente può fare attualmente e l'obiettivo; 3) identificare i passi o le strategie per colmare le lacune (Crooks, 2011).

L'AfL prevede un coinvolgimento degli studenti nel processo valutativo, il fine è utilizzare le informazioni rilevate sui risultati per far progredire il loro apprendimento, anche indirizzando al meglio le successive attività didattiche. In questa concezione della valutazione, gli studenti non sono oggetto della valutazione ma sono all'interno della valutazione stessa (Stiggins, 2005), vengono evidenziati i punti di forza e di debolezza di ogni discente e forniti costantemente feedback che possano favorire l'apprendimento.

La condivisione degli obiettivi di apprendimento e dei criteri valutativi con gli studenti e, soprattutto, il feedback formativo sono tra le strategie chiave di una "valutazione per l'apprendimento" (Wiliam, 2018).

Questo tipo di approccio è dunque centrato sia sull'insegnante che sullo studente, e l'enfasi è sul processo di apprendimento (Berry, 2008). L'insegnante resta comunque il centro del controllo del processo di insegnamento-apprendimento.

Assessment as Learning e *Sustainable Assessment*

L'AaL sposta l'attenzione sul ruolo dei processi di valutazione nell'aiutare a sviluppare le abilità e l'impegno degli studenti come soggetti che apprendono. Essere soggetti protagonisti del proprio apprendimento implica la capacità di monitorare il progresso nell'apprendimento, di adattare le strategie di apprendimento in base alle situazioni, di assumere una maggiore responsabilità personale nel processo. Tutte queste capacità si riferiscono al miglioramento della metacognizione e dell'autoregolazione (Crooks, 2011). In questo approccio valutativo lo studente è visto come un valutatore attivo e impegnato, il fine è sostenere lo sviluppo di competenze metacognitive e di apprendimento autoregolato (Earl, 2013; Lam, 2016; Trinchero, 2017).

Alcuni studiosi sostengono che l'AaL può essere considerato come una sottosezione dell'AfL (Clark, 2012; Earl, 2013; Lam, 2019), altri suggeriscono che la pratica dell'AaL rappresenti la fase finale di un continuum di sviluppo per migliorare la pratica della valutazione (Tomlinson, 2007). La concettualizzazione che viene fatta propria in questo lavoro vede l'approccio di AaL, ancorché strettamente collegato a quello di AfL, come dotato di sue peculiarità: in primo luogo, il fornire opportunità di apprendimento agli studenti attraverso il loro impegno nella valutazione (Yan & Boud, 2022). L'aspetto che definisce l'AaL è dunque l'offrire l'opportunità agli studenti di imparare nuove conoscenze e di sviluppare le loro capacità di apprendimento mentre affrontano il compito valutativo, aspetto spesso non presente nell'AfL (Yan & Boud, 2022).

Questo tipo di approccio è principalmente centrato sugli studenti, i quali svolgono un ruolo attivo e partecipativo nei processi valutativi, e l'enfasi è sull'assunzione del controllo da parte dello studente (Berry, 2008).

Nell'ambito dell'approccio di AaL, può essere inserito anche il *Sustainable Assessment*. Tale approccio si focalizza non tanto sulla finalità della valutazione, quanto su un requisito che deve possedere: la sostenibilità. Secondo Boud la valutazione sostenibile è una valutazione «che soddisfa i bisogni del presente e che prepara gli studenti a soddisfare i loro bisogni di apprendimento futuri» (Boud, 2000, p. 151, tda). La valutazione sostenibile si è concentrata sulla costruzione della capacità degli studenti di dare giudizi sul proprio lavoro e su quello degli altri (*giudizio valutativo*; Boud, 2000; Boud & Soler, 2016). Dal punto di vista del SA, tutte le attività di valutazione dovrebbero contribuire alla costruzione della capacità degli studenti di imparare a giudicare le proprie prestazioni, al di là del compito immediato. Per svolgere un ruolo di valutazione sostenibile, un compito deve quindi sollecitare il meta-apprendimento della capacità degli studenti di giudicare la qualità delle prestazioni. Proprio per questa sua dimensione "meta", affine ai processi di autoregolazione dell'apprendimento, si è ritenuto opportuno inserire le peculiarità di questo approccio valutativo come aspetto dell'AaL. In questa prospettiva più ampia, l'approccio di AaL vede come finalità della valutazione il rendere gli studenti in grado di gestire il proprio apprendimento, sviluppando le proprie capacità di autoregolazione e di valutazione della qualità di prodotti e processi propri e altrui, preparandoli ad essere dei *lifelong learner*. Si noti che, nonostante le ricerche sull'AaL si siano concentrate sull'*higher education*, gli studi mostrano che è possibile lavorare efficacemente alla promozione delle abilità riflessive e di autoregolazione dell'apprendimento – anche attraverso la valutazione – già a partire dalla scuola primaria (Restiglian & Grion, 2019; Scierri, 2021).

Le strategie orientate all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento hanno alcune peculiarità: 1) generano opportunità di apprendimento per gli studenti al di là del richiamo e dell'uso delle loro conoscenze precedenti; 2) gli studenti sono impegnati attivamente e in modo riflessivo in alcune parti della valutazione (ad esempio, lavorando alla definizione di criteri di valutazione; creando e usando feedback, realizzando compiti di valutazione per sé stessi e/o per i propri compagni); 3) gli studenti vengono coinvolti in attività legate all'esercizio del giudizio valutativo, le quali implicano una riflessione sulla qualità di compiti e prestazioni (ad esempio, attraverso la revisione tra pari).

In sintesi, è possibile collocare gli approcci valutativi qui delineati 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). Al secondo polo di questo continuum l'attenzione è posta sullo sviluppo delle capacità di autoregolazione e di valutazione della qualità del proprio e dell'altrui lavoro (acquisizione del giudizio valutativo). La tabella 1 propone un quadro sinottico delle caratteristiche degli approcci di *assessment* qui considerati.

TAB. 1: QUADRO SINOTTICO DELLE CARATTERISTICHE DEGLI APPROCCI DI *ASSESSMENT*

	Finalità valutativa	**Focus rispetto all'apprendimento**	**Ruolo del docente nel processo valutativo**	**Ruolo del discente nel processo valutativo**
Assessment of Learning	Giudicare e descrivere i risultati di apprendimento degli studenti in un particolare momento.	Accertamento di *apprendimenti già conseguiti.*	Esaminatore dei risultati raggiunti.	Esclusivamente oggetto di valutazione.
Assessment for Learning	Favorire il raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento.	Sostegno agli *apprendimenti in via di acquisizione.*	Facilitatore di apprendimenti specifici.	Partecipe del processo valutativo: conosce gli obiettivi di apprendimento e i criteri per riconoscere il livello di acquisizione dei risultati attesi; riceve feedback per facilitare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.
Assessment as Learning / Sustainable Assessment	Sviluppare le abilità metacognitive e di autoregolazione degli studenti per renderli *lifelong learner.* Rendere gli studenti in grado di valutare la qualità del proprio e dell'altrui lavoro (acquisizione del giudizio valutativo).	Promozione della capacità di *apprendimento continuo.*	Attivatore di processi metacognitivi, di autoregolazione dell'apprendimento e di acquisizione del giudizio valutativo.	Protagonista del processo valutativo: individua i propri obiettivi di apprendimento, gestisce il processo per raggiungerli, è in grado di valutare la qualità di prodotti e processi.

Metodi

Il presente studio è parte di un progetto di ricerca più ampio che ha la finalità di indagare le concezioni che i docenti di scuola primaria e secondaria hanno della valutazione e quali le strategie valutative utilizzate, nonché di comprendere quali difficoltà gli insegnanti incontrano nell'implementare pratiche di valutazione che coinvolgano in modo attivo e partecipativo gli studenti e, d'altro lato, quali vantaggi hanno direttamente riscontrato nel coinvolgere attivamente gli studenti nella valutazione (1). Per rispondere a queste finalità è stato adottato un approccio di ricerca *mixed method* con disegno convergente, nella "variante del questionario" (Creswell & Plano Clark, 2018).

In questo contributo verranno esposti solo alcuni dei risultati della parte quantitativa dello studio. Nello specifico, il presente lavoro intende rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- RQ1. Quali concezioni valutative sono maggiormente condivise dai docenti?
- RQ2. Quanto sono utilizzate le strategie di AfL e di AaL?
- RQ3. C'è allineamento tra la condivisione di concezioni di AfL e AaL e l'utilizzo delle relative strategie?
- RQ4. Qual è l'influenza delle concezioni valutative e di quelle di autoefficacia sull'utilizzo di strategie valutative di AfL e AaL?

La rilevazione, in forma anonima e su base volontaria, è avvenuta online, tra la fine dell'anno scolastico 2021/22 (maggio-luglio) e i primi mesi dell'anno scolastico 2022/23 (novembre-dicembre). 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. L'invito è stato indirizzato ai Dirigenti scolastici che, in caso di parere favorevole, lo hanno inoltrato al personale docente.

I dati sono stati analizzati con il supporto del software SPSS 28.

Partecipanti

La popolazione di riferimento è costituita dai docenti statali di scuola primaria e secondaria del territorio italiano. Sono stati raggiunti 2.476 docenti, di un'età compresa tra i 22 e i 70 anni (M = 48,04; DS = 10,02), e con un'esperienza media come insegnanti di 17,29 anni (DS = 11,34), con un range da zero (primo anno di esperienza) a 46 anni. Nella tabella 2 si riportano le caratteristiche dei docenti rispondenti, confrontate con quelle della popolazione target dell'anno scolastico 2020/21 (il più recente disponibile), estratte dal Portale Unico dei Dati della Scuola. Il campione non si allontana dalle caratteristiche della popolazione target considerate, eccetto per la provenienza geografica: si registra, infatti, una scarsa partecipazione dei docenti delle regioni del sud e delle isole.

TAB.2: CARATTERISTICHE DEL CAMPIONE E DELLA POPOLAZIONE TARGET

	Popolazione docenti scuola statale Primaria e Secondaria[1] N = 806.219		**Campione** N = 2.476	
	n	**%**	***n***	**%**
Genere				
Maschio	164.971	20,5	403	16,3
Femmina	641.248	79,5	2.051	82,8
Nessuno dei due/ Preferisco non rispondere	-	-	22	0,9
Età				
Fino a 34 anni	77.285	9,6	304	12,3

Tra i 35 e i 44 anni	183.890	22,8	537	21,7
Tra i 45 e i 54 anni	267.569	33,2	885	35,7
Oltre 54 anni	277.475	34,4	750	30,3
Ordine di scuola				
Primaria	292.356	36,3	909	36,7
Secondaria I grado	202.379	25,1	688	27,8
Secondaria II grado	311.484	38,6	879	35,5
Ruolo				
Titolare[2]	609.761	75,6	1.969	79,5
Supplente	196.458	24,4	507	20,5
Tipologia di posto				
Comune	640.381	79,4	2.120	85,6
Sostegno	165.838	20,6	356	14,4
Area geografica[3]				
Nord ovest	200.205	24,8	723	29,2
Nord est	134.283	16,7	589	23,8
Centro	163.940	20,3	688	27,8
Sud	207.870	25,8	325	13,1
Isole	99.921	12,4	151	6,1

Note: [1]Elaborazioni personali su dati del Portale Unico dei Dati della Scuola (a.s. 2020/21). [2]Inclusi i docenti in anno di prova. [3]Nel Portale non sono inclusi i dati del personale docente delle scuole delle province autonome di Aosta, Trento e Bolzano, compresi invece nel presente campione.

Strumenti

Nel presente studio sono state utilizzate quattro scale self-report per rilevare concezioni e strategie degli insegnanti. I primi due strumenti descritti di seguito sono stati costruiti sulla base del quadro teorico sopra sintetizzato; la loro struttura fattoriale è stata validata all'interno del progetto di ricerca (2).

La *Scala delle Concezioni Valutative degli Insegnanti* (CoVI) è volta a rilevare le concezioni valutative dei docenti in riferimento alle finalità della valutazione, è composta da 18 item e distribuita in quattro dimensioni: *Valutazione come accountability* (Acc; 2 item; α = ,863); *Valutazione come accertamento dei risultati di apprendimento* (AoL; 3 item; α = ,685); *Valutazione come miglioramento dell'insegnamento e degli apprendimenti* (AfL; 7 item; α = ,887); *Valutazione come autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento* (AaL; 6 item; α = ,887). La scala è di tipo Likert a 6 punti (da 1 = molto in disaccordo a 6 = molto in accordo). Esempi di item sono: «Lo scopo della valutazione scolastica è… rendere conto agli stakeholder (famiglie, MI o altri soggetti interessanti) dell'efficacia formativa della scuola» (Acc); «… verificare che gli studenti abbiano raggiunto i risultati attesi» (AoL); «…fornire ad ogni

studente indicazioni per superare eventuali lacune di apprendimento» (AfL); «…offrire l'opportunità di sviluppare nuovi apprendimenti attraverso i compiti proposti» (AaL).

La *Scala delle Strategie Valutative degli Insegnanti* (StraVI) mira a rilevare l'utilizzo di strategie valutative orientate al sostegno del conseguimento di specifici apprendimenti e alla promozione dell'autoregolazione e della sostenibilità dell'apprendimento, è costituita da 13 item e distribuita in due dimensioni: *Strategie valutative orientate al miglioramento degli apprendimenti* (S-AfL; 6 item; α = ,849); *Strategie valutative orientate all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento* (S-AaL; 7 item; α = ,880). La scala è di tipo Likert a 6 punti (da 1 = mai a 6 = sempre), il riferimento temporale è un anno scolastico. Esempi di item sono: «Nel corso di un anno scolastico… condivido con gli studenti gli obiettivi di apprendimento collegati a un compito o un'attività» (S-AfL); «…chiedo agli studenti di utilizzare il feedback ricevuto da me o dai compagni per rielaborare il proprio lavoro» (S-AaL).

Ulteriori due scale sono state utilizzate per rispondere alla quarta domanda di ricerca, ovvero per individuare il ruolo predittivo delle concezioni valutative e delle concezioni di autoefficacia nell'utilizzo di strategie valutative che favoriscono il miglioramento degli apprendimenti e l'autoregolazione e la sostenibilità dell'apprendimento e identificare i fattori significativi che contribuiscono a spiegare le variazioni nell'utilizzo di tali strategie. Si tratta della *Scala di autoefficacia dell'insegnante per l'implementazione dell'apprendimento autoregolato* (AI-AA) (3) e della *Scala sull'Auto-Efficacia del Docente* (SAED; Biasi et al., 2014).

La scala AI-AA misura le concezioni di autoefficacia dei docenti (4) verso l'implementazione di strategie di autoregolazione dell'apprendimento in classe. La scala – sviluppata secondo le raccomandazioni di Bandura (2006) sulla necessità di misurare il senso di autoefficacia in modo contestualizzato e specifico per dominio – presenta un paio di dimensioni particolarmente vicine ai compiti valutativi e alla co-costruzione della valutazione. In breve, lo strumento è stato scelto perché focalizza l'autoefficacia docente in relazione all'implementazione di strategie di autoregolazione in classe, considerando, tra le altre, la dimensione valutativa. Lo strumento si compone di 17 item, distribuiti in quattro dimensioni, una con riferimento all'istruzione diretta di strategie di autoregolazione, tre con riferimento a modalità di istruzione indiretta che favoriscono processi di autoregolazione negli studenti. Poiché è possibile somministrare le sottoscale in maniera indipendente, in questo studio sono state utilizzate le due dimensioni che rilevano aspetti maggiormente connessi alle pratiche valutative: l'*Autoefficacia dell'insegnante nel fornire sfide e compiti complessi* (II-SC; 4 item; α = ,889) e l'*Autoefficacia dell'insegnante nel co-costruire la valutazione* (II-V; 3 item; α = ,837), entrambe appartenenti alle modalità indirette di promozione di strategie di autoregolazione negli studenti. La scala è di tipo Likert a 6 punti (da 1 = per niente in grado a 6 = del tutto in grado). Esempi di item sono: «Quanto si sente in grado di… dare esercizi impegnativi che possono essere svolti in modi diversi e non prestabiliti» (II-SC); «…consentire ai suoi studenti di autovalutare i propri compiti» (II-V).

Infine, il quarto strumento è la versione breve della Scala sull'Auto-Efficacia del Docente (Biasi et al., 2014). La scala presenta tre fattori: *Autoefficacia nelle strategie di insegnamento* (A-SI; 4 item; α = ,824); *Autoefficacia nelle tecniche di gestione della classe* (A-GC;

4 item; α = ,882); *Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti* (A-CS; 4 item; α = ,816). Nel presente studio è stata utilizzata una scala di tipo Likert a 6 punti (da 1 = niente a 6 = moltissimo). Esempi di item sono: «Quanto può fare per… creare buone domande per i suoi studenti» (A-SI); «…per contenere un comportamento di disturbo in classe» (A-GC); «…aiutare i suoi studenti a dare valore all'apprendimento» (A-CS).

Risultati

Per quanto attiene alla prima domanda di ricerca, ovvero quali concezioni valutative sono maggiormente condivise dai docenti, gli insegnanti si dichiarano largamente d'accordo con tutte le finalità della valutazione, eccetto l'*accountability*, unica dimensione il cui valore medio si colloca significativamente al di sotto della media teorica della scala ($p <$,001; d = -0,24) (Tab. 3). La finalità maggiormente condivisa è quella dell'AfL (5,31): i docenti sono fortemente d'accordo con la concezione di una valutazione finalizzata a migliorare il processo di insegnamento-apprendimento. La finalità relativa all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento è anch'essa ampiamente condivisa (4,85), seguita dalla valutazione come accertamento dei risultati raggiunti dagli studenti (4,65). T-test a campioni appaiati sono stati condotti per verificare le differenze tra le medie dei fattori: tutte le medie sono significativamente diverse tra loro ($p <$,001; d di Cohen con valori da 0,21 a 1,52).

In merito alle strategie di valutazione utilizzate (RQ2), i docenti hanno dichiarato un utilizzo frequente di strategie connesse all'approccio di AfL (4,98), come la condivisione degli obiettivi di apprendimento con gli studenti e l'utilizzo del feedback, mentre le strategie che richiedono il coinvolgimento attivo e partecipativo degli studenti, come la valutazione tra pari o la revisione del proprio compito, sono usate raramente (2,86). Le medie dei due fattori sono significativamente diverse tra di loro ($p <$,001; d = 0,65).

Per esigenze di sintesi, non vengono riportate le differenze tra ordini di scuola, è però utile evidenziare come tali differenze, seppure significative, siano poco o per nulla rilevanti (η^2_p con valori da ,001 a ,023).

TAB. 3: STATISTICHE DESCRITTIVE DELLE DIMENSIONI DELLA SCALA COVI E DELLA SCALA STRAVI

		M	ES	DS
CoVI	*Acc*	3,18	0,027	1,368
	AoL	4,65	0,019	0,959
	AfL	5,31	0,015	0,739
	AaL	4,85	0,018	0,919
StraVI				
	S-AfL	4,98	0,017	0,847
	S-AaL	2,86	0,023	1,167

Note: N = 2476. Le medie sono misurate su scala Likert a 6 punti con range da 1 a 6.

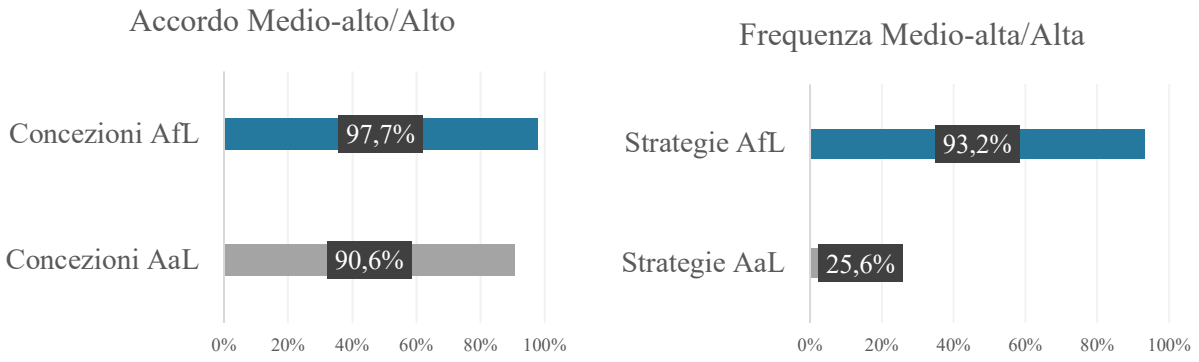
La terza domanda di ricerca mirava a verificare la presenza di un allineamento tra concezioni di AfL e AaL e le relative pratiche. Già dal confronto tra le medie dei fattori emerge come la condivisione delle finalità di AfL e di AaL sia maggiore della frequenza di utilizzo delle relative pratiche (Tab. 3). Più nello specifico, 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 di loro; emerge in particolare la distanza tra le concezioni di AaL e le relative strategie (Tab. 4).

TAB. 4: TEST T A CAMPIONI APPAIATI PER LE DIFFERENZE TRA LE MEDIE DEI FATTORI DI AFL/S-AFL E AAL/S-AAL

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

Successivamente, al fine di visualizzare meglio l'allineamento tra la condivisione di concezioni di AfL e AaL e l'utilizzo delle relative strategie, i punteggi delle due scale sono stati suddivisi in due classi, così ricodificate: livello Basso/Medio-basso (1-3,5) e livello Medio-alto/Alto (3,501-6). Il grafico 1 mostra la comparazione tra i più alti livelli di accordo con le finalità dell'assessment e i più elevati livelli di frequenza d'uso delle strategie valutative.

In conclusione, è possibile evidenziare quanto segue: da un lato, accanto alla larga condivisione delle concezioni di AfL, troviamo un'elevata frequenza d'uso delle relative strategie, nonostante esista comunque uno scarto significativo tra concezioni e pratiche; dall'altro, nonostante l'ampio accordo dichiarato con le concezioni dell'AaL, non si registra un utilizzo frequente delle strategie corrispondenti che, al contrario, sono usate di rado.



GRAF. 1: CONFRONTO TRA I LIVELLI DI ACCORDO CON LE CONCEZIONI DI AFL E DI AAL E LE FREQUENZE D'UTILIZZO DELLE STRATEGIE DI AFL E DI AAL

Infine, per sondare l'influenza delle concezioni valutative e di autoefficacia sull'utilizzo di strategie valutative (RQ4), sono state condotte alcune analisi di regressione: in primo luogo, valutando il singolo ruolo delle concezioni valutative e, in secondo luogo, considerando anche il ruolo delle convinzioni di autoefficacia in un unico modello interpretativo.

I risultati delle analisi di regressione semplice (Tabb. 5-6) mostrano che le concezioni valutative sono associate positivamente all'implementazione delle strategie, indicando che più è forte l'accordo con determinate finalità della valutazione, più alta è la frequenza di utilizzo delle relative strategie. Tuttavia, le correlazioni tra le strategie e le concezioni appaiono basse: quest'ultime spiegano solo il 6-7% della variabilità dei dati relativi all'utilizzo di strategie.

TAB. 5: ANALISI DI REGRESSIONE SEMPLICE PER Y = UTILIZZO DI STRATEGIE DI AFL (S-AFL) E X = CONCEZIONI DI AFL (AFL)

Variabile	B	ES	β	t	p
(Costante)	3,455	0,120		28,872	<,001
AfL	0,287	0,022	0,251	12,872	<,001
F(1,2474)= 165,681					<,001
R^2 = ,063					
Variabile dipendente: S-AfL					

TAB. 6: ANALISI DI REGRESSIONE SEMPLICE PER Y = UTILIZZO DI STRATEGIE DI AAL (S-AAL) E X = CONCEZIONI DI AAL (AAL)

Variabile	B	ES	β	t	p
(Costante)	1,183	0,121		9,758	<,001
AaL	0,346	0,025	0,272	14,077	<,001
F (1,2474)= 198,173					<,001
R^2 = ,074					
Variabile dipendete: S-AaL					

Successivamente sono stati testati alcuni modelli di regressione multipla, con metodo di inserimento *stepwise*, al fine di valutare un modello di analisi dei dati che rappresentasse al meglio il ruolo di concezioni valutative e concezioni di autoefficacia del docente nello spiegare la variabilità nell'uso di strategie valutative. Di seguito vengono presentati i due modelli che risultano avere la migliore capacità esplicativa, ottimizzando il numero delle variabili dipendenti.

In primo luogo, l'*autoefficacia nel fornire sfide e compiti complessi* (M=4,17; DS= ,839) e l'*autoefficacia nel co-costruire la valutazione* (M=3,72; DS= ,964) emergono come le concezioni che più sono in grado di spiegare la variabilità nell'utilizzo, rispettivamente, delle strategie valutative di AfL e AaL (Tabb. 7-8).

Il modello predittivo dell'utilizzo di strategie di AfL spiega circa il 20% della variabilità dei dati (Tab. 7). Il predittore più rilevante è l'*autoefficacia nel fornire sfide e compiti complessi*. Il fattore di *autoefficacia dell'insegnante nel fornire sfide e compiti complessi* si concentra su aspetti che vedono il docente come protagonista delle pratiche didattico-valutative e in cui lo studente, sebbene stimolato grazie alle attività e ai compiti proposti dal docente, non assume ancora un ruolo attivo nella valutazione. Nello studiare i modelli, questo aspetto dell'autoefficacia è emerso come maggiormente correlato all'utilizzo di strategie di AfL rispetto, in particolare, all'*autoefficacia nel co-costruire la valutazione*. Il ruolo della terza variabile predittrice, l'*autoefficacia nelle strategie di insegnamento* (M = 4,69; DS = ,734), aspetto più generale dell'autoefficacia del docente, appare coerente con il ruolo ancora centrale dell'insegnante nel processo valutativo all'interno di questa tipologia di strategie.

Il modello predittivo dell'utilizzo di strategie di AaL spiega circa il 28% della variabilità della variabile dipendente (Tab. 8). Il predittore più rilevante è l'*autoefficacia nel co-costruire la valutazione*. Il fattore *autoefficacia dell'insegnante nel co-costruire la valutazione* si focalizza sulle capacità del docente di coinvolgere gli studenti nella valutazione (attraverso l'autovalutazione, il dare feedback ai compagni, la preparazione dei criteri di valutazione), è quindi coerente con l'utilizzo di strategie di AaL. In tal senso è leggibile anche il ruolo peculiare, rispetto ad altri aspetti dell'autoefficacia del docente, che riveste l'*autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti* (M = 4,42; DS = ,776): anche questo aspetto è coerente con un ruolo di gestione del processo di insegnamento-apprendimento che si muove verso la promozione dell'autonomia e della responsabilità degli studenti nel processo.

TAB.7: ANALISI DI REGRESSIONE MULTIPLA PER Y = UTILIZZO DI STRATEGIE DI AFL (S-AFL) E X_1 = AUTOEFFICACIA NEL FORNIRE SFIDE E COMPITI COMPLESSI (II-SC), X_2 = CONCEZIONI DI AFL (AFL), X_3 = AUTOEFFICACIA NELLE STRATEGIE DI INSEGNAMENTO (A-SI)

Variabile	B	ES	β	t	p
(Costante)	1,923	0,135		14,264	<,001
II-SC	0,296	0,021	0,293	14,381	<,001
AfL	0,192	0,021	0,168	9,027	<,001
A-SI	0,171	0,024	0,148	7,120	<,001
F(3,2472)=212,032					<,001
R^2 = ,205					
R^2corretto = ,204					
Variabile dipendente: S-AfL					

TAB. 8: ANALISI DI REGRESSIONE MULTIPLA PER Y = UTILIZZO DI STRATEGIE DI AAL (S-AAL) E X_1 = AUTOEFFICACIA NEL COSTRUIRE LA VALUTAZIONE (II-V), X_2 = CONCEZIONI DI AAL (AAL), X_3 = AUTOEFFICACIA NEL COINVOLGIMENTO DEGLI STUDENTI

Variabile	B	ES	β	t	p
(Costante)	-0,647	0,144		-4,495	<,001
II-V	0,506	0,023	0,418	22,139	<,001
AaL	0,175	0,023	0,138	7,767	<,001
A-CS	0,175	0,028	0,116	6,264	<,001
F(3,2472)= 323,420					<,001
R^2 = ,282					
R^2corretto = ,281					
Variabile dipendente: S-AaL					

Discussione

Lo studio qui presentato si è posto l'obiettivo di indagare concezioni e strategie valutative dei docenti, considerato il ruolo cruciale che rivestono nel favorire l'apprendimento di studentesse e studenti. Da una preliminare esplorazione della letteratura, non sono emersi strumenti che si siano concentrati sulle peculiarità di concezioni e strategie di AfL e AaL per coglierne le differenze al di là di una più ampia prospettiva di valutazione formativa. Ciò ha portato alla necessità di mettere a punto due scale guidate da una sistematizzazione teorica degli approcci relativi alle finalità dell'*assessment*.

Il quadro teorico qui presentato distingue le concezioni e le strategie di *assessment* in base allo scopo principale per cui si valuta, al focus della valutazione rispetto all'apprendimento, al ruolo dei docenti e, soprattutto, degli studenti nel processo valutativo. In tale prospettiva, si interpretano l'AfL e l'AaL come parte di un continuum rispetto alla capacità della valutazione di migliorare le capacità metacognitive e di autoregolazione degli studenti, al fine di renderli gradualmente dei *lifelong learner*. Questo quadro teorico ha guidato l'indagine su concezioni e strategie valutative dei docenti.

Volendo offrire un quadro dei docenti delle scuole italiane, il limite principale dello studio risiede nella strategia di campionamento, per cui i docenti si sono, di fatto, autoselezionati, decidendo di rispondere al questionario. Un secondo limite, inerente alla rappresentatività del campione, riguarda la bassa adesione dei docenti delle scuole del sud e delle isole. Il campione, tuttavia, è ampio e riflette adeguatamente le altre caratteristiche della popolazione target, in quanto a genere, età, ordine di scuola, ruolo e tipologia di posto ricoperto.

In relazione alla condivisione da parte dei docenti delle concezioni relative alle finalità della valutazione, è emersa 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: gli insegnanti non condividono che la valutazione degli apprendimenti degli studenti possa anche avere la finalità di valutare l'efficacia del proprio lavoro o, più in generale, della scuola. Il grado più alto di accordo si registra 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: da un docente ci si aspetta che condivida tali valenze positive della valutazione.

Un quadro differente viene fuori in riferimento alle pratiche. In relazione alla rilevazione dell'utilizzo delle strategie valutative connesse all'AfL e all'AaL, emerge l'utilizzo diffuso di strategie di valutazione per l'apprendimento (tra queste rientrano il feedback formativo e la condivisione di obiettivi e criteri di valutazione con gli studenti); tuttavia, quando si tratta di utilizzare strategie che richiedono di coinvolgere attivamente studentesse e studenti nel processo valutativo (ad esempio, attraverso l'autovalutazione e la valutazione tra pari), i docenti dichiarano di utilizzarle di rado. Si registra pertanto una discrepanza tra la larga condivisione di concezioni valutative orientate all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento dei discenti e la frequenza con cui le pratiche che promuovono maggiormente questi aspetti vengono effettivamente implementate nelle classi.

Le analisi di regressione indicano che le concezioni connesse agli scopi della valutazione hanno una associazione significativa con l'utilizzo di determinate strategie valutative, tuttavia la loro influenza è circoscritta: spiegano circa il 6-7% della variabilità delle pratiche valutative dei docenti. Prendendo in esame anche il senso di autoefficacia dell'insegnante – relativo, nello specifico, alla co-costruzione della valutazione insieme agli studenti, all'offrire sfide e compiti complessi, al coinvolgimento degli studenti, alle strategie di insegnamento – i modelli arrivano a spiegare circa il 20-28% della variabilità delle pratiche, con un ruolo preponderante delle concezioni di autoefficacia relative all'implementare strategie di autoregolazione (qui nei fattori maggiormente connessi agli aspetti valutativi).

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

Conclusioni

I dati emersi da questo studio suggeriscono la necessità di potenziare le competenze valutative dei docenti che – come rilevato anche in precedenti ricerche nel contesto italiano (Capperucci et al., 2022; Ferretti et al., 2019) – si affidano ancora in larga parte a modalità valutative "tradizionali" e hanno difficoltà a sperimentare strategie formative attive, come la co-valutazione, l'autovalutazione e la valutazione tra pari, anche in conseguenza di una bassa percezione di competenza da parte dei docenti stessi (Martínez Maireles & Capperucci, 2022). Più in generale, negli insegnanti si riscontra una certa consapevolezza

della necessità di una nuova forma mentis e di una adeguata formazione sulla valutazione, che orienti le pratiche e le innovazioni in campo valutativo (Scierri, 2023).

La discrepanza qui rilevata tra fini (il condividere una certa finalità della valutazione) e mezzi (l'implementare pratiche valutative adeguate e coerenti a raggiungere determinate finalità), in relazione a una valutazione che promuova al meglio l'autoregolazione e la sostenibilità dell'apprendimento, solleva alcune considerazioni. In primo luogo, se si condivide la finalità della "valutazione come apprendimento", dovrebbe essere riconosciuto a studentesse e studenti un ruolo attivo e partecipativo nel processo valutativo; eppure le pratiche restano centrate sull'insegnante. Tale discrepanza non sembra essere imputabile esclusivamente e primariamente a una concezione della valutazione solo come verifica e accertamento. La convinzione della valenza educativa della valutazione – che può, cioè, essere utilizzata come occasione di insegnamento e apprendimento (Corsini, 2021) – sembra essere presente in larga parte dei docenti. È, invece, il sentirsi più o meno in grado di condividere la responsabilità della valutazione con i discenti a spiegare in misura più convincente la discrepanza rilevata. Ciò conduce a un secondo ordine di considerazioni: per rendere gli studenti capaci di gestire il proprio apprendimento è necessario che il docente conosca le strategie appropriate e le sappia trasferire nel contesto classe; tuttavia, molti docenti iniziano a insegnare senza aver avuto una formazione adeguata in tema valutativo (né spesso la ricevono durante la formazione in servizio). Possiamo ritenere che questo sia uno dei motivi per cui larga parte del corpo docente, in base a quanto rilevato dall'indagine, non si senta particolarmente in grado di coinvolgere gli studenti nelle pratiche valutative; strategia però fondamentale per promuovere negli studenti capacità di autoregolazione e di giudizio valutativo.

In conclusione, all'interno della pratica professionale del docente è sempre più richiesta una adeguata competenza valutativa e una visione della valutazione che sia funzionale al miglioramento: si pensi alla recente introduzione del giudizio descrittivo nella scuola primaria o, spostandoci alla valutazione di sistema, al processo di autovalutazione d'istituto. Ciò comporta un necessario ripensamento della formazione degli insegnanti, che consideri adeguatamente anche le competenze valutative. Quello del docente è infatti un profilo professionale complesso, che richiede una pluralità di competenze da costruire con percorsi adeguati in termini di durata e di modalità formative (Baldacci, 2021). Queste ultime richiederebbero una maggiore coerenza con le esigenze formative di una professionalità riflessiva (Schön, 1987), qual è quella dell'insegnante. Al momento, nel contesto italiano, la formazione dei docenti resta un nodo da sciogliere. Merita evidenziare che sebbene la questione attenga principalmente al profilo dei docenti di scuola secondaria, la necessità di una adeguata formazione sulla valutazione emerge chiaramente anche dai docenti di scuola primaria (Scierri, 2023), nonostante la presenza di uno specifico percorso di istruzione universitaria.

Fatte salve queste considerazioni sull'urgenza di formare e potenziare le competenze valutative del profilo professionale dei docenti, si ritiene comunque necessario andare più a fondo nella comprensione di cosa, anche dal punto di vista degli insegnanti, possa incidere nell'ostacolare o favorire l'implementazione di strategie valutative che richiedono pieno coinvolgimento e partecipazione degli studenti. Il basso senso di competenza

relativo a certe strategie valutative costituisce indubbiamente un grosso ostacolo alla loro implementazione ma non certo l'unico. Nel proseguo della ricerca si proverà a esaminare ulteriori aspetti. Infine, in indagini future, sarebbe importante ampliare e approfondire gli studi sugli effetti che una autentica partecipazione di studentesse e studenti al processo valutativo ha sui risultati di apprendimento e, soprattutto, sulle loro competenze di gestione dell'apprendimento stesso.

Note

(1) Un ulteriore approfondimento della ricerca è stato dedicato al punto di vista dei docenti sul passaggio dai voti al giudizio descrittivo nella scuola primaria (Scierri, 2023).
(2) Scierri, manoscritto in preparazione.
(3) La scala è l'adattamento italiano della *Teachers self-efficacy scale to implement self-regulated learning* di De Smul e colleghi (2018) (Scierri, manoscritto in preparazione).
(4) Le convinzioni di autoefficacia degli insegnanti sono state definite come «le convinzioni individuali di un insegnante circa le proprie capacità di svolgere specifici compiti di insegnamento ad un determinato livello di qualità in una determinata situazione» (Dellinger et al., 2008, p. 752, tda).

Bibliografia

Assessment Reform Group (ARG) (2002). Assessment is for learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice. https://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf

Baldacci, M. (2022). Il problema della formazione dei docenti. Una professione dal multiforme aspetto. *Articolo 33*, *3*, 17–20.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Greenwich: Information Age Publishing.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *18*(1), 5–25. https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678

Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (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.

Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, *22*(2), 151–167. https://doi.org/10.1080/713695728

Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *41*(3), 400–413. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133

Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, *11*, 301–318. https://doi.org/10.1080/0969594042000304609

Capperucci, D., Scierri, I. D. M., Salvadori, I., Batini, F., Toti, G., Barbisoni, G., Pera, E. (2022). Remote Teaching During COVID-19 Emergency: Teaching and Assessment Strategies and the Role of Previous Training. *Education Sciences*, *12*(10), 646, 1–17. https://doi.org/10.3390/educsci12100646

Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 257–252. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001

Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 3–17). New York: Routledge.

Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, *24*(2), 205–249. https://doi.org/10.1007/s10648- 011-9191-6

Corsini, C. (2021). Tra educazione e mercato. Valutazione, competenze, innovazione. *L'ospite ingrato*, *9*, 111–119.

Creswell J. W., & Plano Clark V. L. (2018). Designing and Conducting Mixed Methods Research, (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE.

Crooks, T. (2011). Assessment for learning in the accountability era: New Zealand. *Studies in Educational Evaluation*, *37*(1), 71–77. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.002

De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., & Vandevelde, S. (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*, 214–225. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.001

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, *24*(3), 751–766. http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010

Earl, L. M. (2013). Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin.

Ferretti F., Bolondi G., Vannini I., & Ciani A. (2019). Analisi dei bisogni formativi degli insegnanti nel campo della valutazione. Triangolazione di risultati di indagini osservative su convinzioni e pratiche. In: Lucisano P., Notti A.M., (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 345–362). Lecce-Rovato: PensaMultimedia.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement. New York: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org//10.3102/003465430298487

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), 1900–1917. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999317

Lam, R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. *System*, *81*, 78–89. https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.006

Levin, B. B., He, Y., & Allen, M. H. (2013). Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *The Teacher Educator*, *48*(3), 201–217. https://doi.org/10.1080/08878730.2013.796029

Martínez, D., & Capperucci, D. (2022). La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un'indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione in quattro istituti compresivi della Toscana. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, *17*(3), 57–85. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15517

Martini, A. (2008). L'accountability nella scuola. *Fondazione Giovanni Agnelli*, 8.

McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, *46*(3), 235–261. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.001

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, *22*, 74–98. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004

Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Assessment and peer feedback in school contexts: a case-study carried out by GRiFoVA group. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, *No. Speciale Maggio 2019*, 195–222.

Schellekens, L. H., Bok, H. G., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D., & van der Vleuten, C. P. (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.

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, *143*(6), 565–600. http://doi.org/10.1037/bul0000098

Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey.

Scierri, I. D. M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *24*, 213–227. https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-scie

Scierri, I. D. M. (2023). Il voto "muto": tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. Le opinioni dei docenti. *QTimes – Journal of Education Technology and Social Studies*, *1*(2), 519-540. DOI: 10.14668/QTimes_15173

Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, *87*(4), 324–328. http://doi.org/10.1177/003172170508700414

Thompson, A. G. (1992) Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics leaching and learning* (pp. 127–146). New York: MacMillan.

Tomlinson, C. A. (2007). Learning to love assessment. *Educational Leadership*, *65*(4), 8–13.

Trinchero, R. (2017). Attivare cognitivamente con la valutazione formante. In A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 73–90). Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.

Wiliam, D. (2018). Embedded formative assessment (2nd ed.). Bloomington: Solution Tree Press.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, *10*(3087), 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Yan, Z., & Boud, D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning. In Z. Yan & L. Yang, (Eds.), *Assessment as Learning. Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 11–24). New York: Routledge.