



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Gli effetti di una valutazione come apprendimento sullo sviluppo del giudizio valutativo e sull'autoefficacia degli studenti: una esperienza

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Gli effetti di una valutazione come apprendimento sullo sviluppo del giudizio valutativo e sull'autoefficacia degli studenti: una esperienza nella scuola primaria / Davide Capperucci. - In: Q-TIMES WEBMAGAZINE. - ISSN 2038-3282. - ELETTRONICO. - XV:(2023), pp. n. 4-6a.1-n. 4-6a.14.

Availability:

This version is available at: 2158/1344617 since: 2023-11-13T11:01:46Z

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

The effects of assessment as learning on the development of students' evaluative judgement and self-efficacy: an experience in primary school¹

Gli effetti di una valutazione come apprendimento sullo sviluppo del giudizio valutativo e sull'autoefficacia degli studenti: una esperienza nella scuola primaria

di

Irene Dora Maria Scierri

irene.scierr@unifi.it

Marta Viola

marta.viola@edu.unifi.it

Davide Capperucci

davide.capperucci@unifi.it

Università degli Studi di Firenze

Abstract:

The recognition of an active and co-responsible role of the learners in assessment has grown in importance over time. In particular, the “assessment as learning” approach highlights how assessment processes contribute to developing learners' competences and engagement. In recent years, attention has been paid to the concept of evaluative judgement both as an approach to formative assessment practices in the classroom and as an essential skill for lifelong learning. This paper presents the results of an educational study on summarising in relation to its effectiveness on the development of students' evaluative judgement and self-efficacy. The research involved a fifth-grade primary school class and used various assessment and self-assessment strategies and tools, such as the use of scripts, exemplars and rubrics, as part of a mixed methods research approach.

Keywords: evaluative judgement; assessment as learning; formative assessment; self-assessment; self-efficacy.

Abstract:

Il riconoscimento di un ruolo attivo e corresponsabile di chi apprende nella valutazione ha assunto, nel tempo, sempre maggiore rilevanza. In particolare, l'approccio “assessment as learning” evidenzia il contributo dei processi valutativi nello sviluppo delle competenze e dell'impegno degli studenti come soggetti che apprendono. Negli ultimi anni, è stata posta attenzione sul concetto di giudizio valutativo sia come approccio alle pratiche di valutazione formativa in classe che come capacità essenziale per l'apprendimento permanente. Il presente contributo illustra i risultati di un percorso didattico sul riassunto in relazione alla sua efficacia sullo sviluppo del giudizio valutativo e sull'autoefficacia degli studenti. La ricerca ha coinvolto una classe quinta di scuola primaria e ha utilizzato diverse strategie e strumenti di valutazione e autovalutazione, come l'utilizzo di script, exemplar e rubriche, all'intero di un approccio di ricerca mixed methods.

¹ Il contributo è frutto della collaborazione degli autori, tuttavia sono da attribuire a Irene D. M. Scierri i §§ 1, 2, 4; a Marta Viola il § 3 e a Davide Capperucci il § 5.

Parole chiave: giudizio valutativo; valutazione come apprendimento; valutazione formativa; autovalutazione; autoefficacia.

1. Introduzione

Da tempo la prospettiva socio-costruttivista all'apprendimento suggerisce di ripensare il processo di istruzione riconoscendo un ruolo attivo e corresponsabile a chi apprende, sia nel processo di insegnamento-apprendimento, che in quello valutativo (Strollo & Capobianco, 2022).

Il riconoscimento del ruolo attivo e partecipativo degli studenti nella valutazione ha assunto, nel tempo, sempre maggiore rilevanza, anche in relazione alle evidenze di efficacia sul miglioramento degli apprendimenti (Hattie, 2009; Schneider & Prekel, 2017) e su quelle dimensioni che promuovono l'apprendimento stesso, come l'autoefficacia e l'autoregolazione dell'apprendimento (Panadero et al., 2017).

L'approccio di *assessment as learning*, in particolare, sottolinea il ruolo dei processi di valutazione nell'aiutare a sviluppare le abilità e l'impegno degli studenti come soggetti che apprendono: particolare enfasi è posta sull'utilizzo della valutazione come processo per sviluppare e sostenere la metacognizione e l'autoregolazione (Earl, 2013). Secondo Yan e Boud (2022), l'approccio di valutazione come apprendimento si focalizza principalmente sulla promozione dello sviluppo della capacità di apprendimento a lungo termine e sulla costruzione di un giudizio valutativo, che facilita non solo l'apprendimento a breve termine, ma anche l'apprendimento continuo degli studenti. In particolare, negli ultimi anni il concetto di giudizio valutativo (*evaluative judgement*) ha assunto un ruolo centrale sia come approccio alle pratiche di valutazione formativa in classe (Panadero et al., 2019) che come capacità essenziale per l'apprendimento permanente (Cowan, 2010).

Con l'espressione "giudizio valutativo" si fa riferimento alla capacità di valutare il proprio lavoro e quello degli altri, strettamente connessa a competenze metacognitive che coinvolgono la comprensione di quale conoscenza sia necessaria per affrontare problemi significativi e come possa essere applicata (Boud, 2022). Il nucleo di questo concetto risiede nell'idea che gli studenti debbano sviluppare una comprensione della qualità di un compito e apprendere come formulare giudizi ben fondati, in modo da poter agire autonomamente in futuro (Tai et al., 2018).

Nonostante il riconoscimento dell'importanza del giudizio valutativo nello sviluppo delle capacità di apprendimento, finora c'è stata una limitata quantità di lavoro empirico svolta all'interno di un quadro di giudizio valutativo esplicito (ad es., Barton et al. 2016; Nicol et al., 2014; Tai et al., 2016). Tuttavia, esiste una vasta letteratura sulla valutazione formativa che, sebbene non adoperi il termine "giudizio valutativo", condivide un obiettivo comune: migliorare la capacità critica degli studenti attraverso una serie di pratiche di apprendimento e valutazione. Tai e colleghi (2018) ritengono che tale letteratura sostenga implicitamente il ruolo della valutazione nello sviluppo della capacità di giudizio valutativo degli studenti, principalmente attraverso strategie che coinvolgono l'autovalutazione (ad es. Boud, 1992; Panadero et al., 2016), la valutazione tra pari (ad es. Panadero, 2016; Topping, 2010), o l'apprendimento autoregolato (ad es. Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Panadero & Alonso-Tapia, 2013). In questo quadro gli studi coinvolgono studenti fin dalla scuola primaria, almeno a partire dal grado quarto (Scierri, 2021).

Tai e colleghi suggeriscono di approfondire lo studio del giudizio valutativo mediante lo sviluppo di un quadro teorico più coerente e l'aggiunta di un'ulteriore prospettiva derivante dalla valutazione sostenibile (Boud & Soler, 2016): equipaggiare gli studenti per la pratica futura. La definizione del giudizio valutativo da cui muovono è la seguente: «Evaluative judgement is the capability to make decisions about the quality of work of self and others» (Tai et al., 2018, p. 471). Gli autori

individuano quindi due componenti del giudizio valutativo, operanti in modo complementare: 1) la comprensione di cosa costituisce la qualità in un determinato tipo di lavoro; e 2) la capacità di applicare tale comprensione nella valutazione del lavoro proprio o altrui. La seconda componente può essere vista come la formulazione di giudizi valutativi, che è il mezzo attraverso cui esercitiamo la nostra capacità di giudizio valutativo.

Per gli studenti è possibile sviluppare il giudizio valutativo, relativo a uno specifico compito, attraverso l'esposizione ripetuta al compito stesso, la considerazione degli standard e la necessità di giustificare le decisioni. Tale processo deve essere guidato dall'insegnante: è necessario lavorare esplicitamente sulla distinzione della qualità di un lavoro, attraverso l'uso di criteri e standard, e offrire l'opportunità di esercitare processi di giudizio. Dal punto di vista delle pratiche, viene sottolineata l'esigenza di perfezionare quelle esistenti: self-assessment, peer-assessment e peer-review, feedback, rubriche ed exemplar. L'attenzione va posta all'impegno attivo e iterativo con i criteri, all'attuazione di giudizi su diversi campioni di lavoro, al feedback dialogico con i pari e gli insegnanti, orientato alla comprensione della qualità e all'articolazione e alla giustificazione dei giudizi, con un focus sui compiti immediati e futuri.

All'interno di questa cornice teorica, il presente lavoro propone un percorso che si colloca all'interno di un approccio di *assessment as learning*, con particolare attenzione allo sviluppo del giudizio valutativo, che ha coinvolto una classe quinta di scuola primaria e ha utilizzato diversi strumenti valutativi e autovalutativi all'interno di un approccio di ricerca *mixed methods*.

2. Metodi

Obiettivo principale del presente studio è verificare gli effetti del coinvolgimento di studentesse e studenti nel processo valutativo sullo sviluppo del giudizio valutativo e sul loro senso di autoefficacia. In seconda istanza, si valuterà il punto di vista degli studenti coinvolti, cercando di far emergere punti di forza e criticità del percorso svolto.

Il percorso di insegnamento-apprendimento si è focalizzato sulle seguenti strategie: la condivisione e l'analisi degli obiettivi di apprendimento e delle caratteristiche di qualità del compito; l'utilizzo di script², exemplar³, rubrica valutativa e autobiografia cognitiva⁴; il feedback dialogico con i pari e la docente.

Per raggiungere gli obiettivi dello studio, è stato adottato un approccio di ricerca *mixed methods* con disegno convergente. In particolare, la valutazione dello sviluppo del giudizio valutativo relativo a un tipo specifico di compito, ovvero il riassunto, è stata effettuata attraverso due approcci: un'analisi quantitativa di indicatori di giudizio valutativo appositamente costruiti, misurati prima e dopo l'intervento, e un'analisi qualitativa di un compito in cui la classe ha praticato il giudizio valutativo.

Per valutare lo sviluppo del senso di autoefficacia, è stata utilizzata la scala "Autoefficacia nell'apprendimento e nelle prestazioni", tratta dal *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich et al., 1991). Questa scala è stata precedentemente validata nella sua versione italiana da

² Gli script contengono un insieme di passi specifici e strutturati per completare un compito dall'inizio alla fine seguendo il modello esperto, i criteri di valutazione sono compresi come domande da porsi al termine e, soprattutto, durante lo svolgimento di un compito (Panadero et al., 2012).

³ Sadler (1987) descrive gli exemplar come "key examples chosen so as to be typical of designated levels of quality or competence. The exemplars are not standards themselves but are indicative of them they specify standards implicitly" (p. 200).

⁴ Si tratta di uno strumento che attiva, attraverso il processo narrativo, una riflessione metacognitiva sul proprio stile di apprendimento. Il modello utilizzato in questo percorso era articolato in quattro sezioni: Cosa abbiamo fatto? Cosa mi è riuscito? Quali difficoltà ho incontrato? Come ho superato gli ostacoli? Cosa ho imparato?

Moretti, Giuliani e Morini (2018) ed è stata adattata per gli studenti di quinta primaria. La scala è stata somministrata prima e dopo l'intervento.

Nello specifico, in relazione alla parte quantitativa dello studio, è stato utilizzato un disegno quasi sperimentale a gruppo unico pretest-posttest. Infine, i punti di forza e le criticità, rilevati dal gruppo classe, sono stati identificati attraverso un'analisi tematica delle risposte scritte a due domande aperte poste alla fine del percorso.

Il lavoro si è svolto in una classe quinta di una scuola primaria della provincia di Prato. La docente che ha realizzato il percorso didattico, progettandolo insieme ai due ricercatori dell'Università di Firenze, era in servizio, a tempo determinato, presso la scuola. Gli studenti, negli anni precedenti, non avevano avuto esperienze di coinvolgimento diretto nella valutazione, come rilevato da una preliminare attività di discussione con la classe.

La classe era composta da 20 alunni, 11 maschi e 9 femmine, tra i 10 e gli 11 anni ($M = 10,35$; $DS = 0,49$).

3. Descrizione del percorso didattico

Dato che il giudizio valutativo è specifico (le competenze valutative si sviluppano in relazione a una specifica area disciplinare o compito), è stato progettato un percorso strutturato focalizzato sulla competenza di scrittura di un riassunto. Il percorso ha avuto una durata complessiva di 16 ore, suddivise in 12 incontri, iniziando a dicembre 2022 e concludendosi a marzo 2023.

Nel corso delle attività sono stati proposti due strumenti valutativi, lo script e la rubrica, insieme a una mappa concettuale e all'impiego di exemplar. Le attività sono sempre state accompagnate da discussioni e riflessioni metacognitive, anche attraverso l'uso dell'autobiografia cognitiva, e da feedback dialogici con i pari e la docente. La Tabella 1 offre una sintesi schematica del percorso.

Tabella 1. Prospetto sintetico del percorso didattico sul riassunto

Fase	Obiettivi	Attività
<i>Prima fase</i>	Conoscere e comprendere gli obiettivi di apprendimento e le caratteristiche del compito.	<ul style="list-style-type: none"> - Lettura e discussione dei traguardi di competenza e degli obiettivi di apprendimento tratti dalle Indicazioni Nazionali. - Definizione delle richieste e delle caratteristiche del compito da affrontare. - Messa a punto di una mappa concettuale sul processo di scrittura di un riassunto.
<i>Seconda fase</i>	<p>Conoscere e comprendere cosa costituisce la qualità del compito.</p> <p>Sapersi autovalutare sulla capacità di svolgere il compito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Messa a punto di uno script di valutazione sulla scrittura di un riassunto. - Autovalutazione iniziale sulla capacità di svolgere un riassunto, utilizzando lo script.
<i>Terza fase</i>	Essere in grado di applicare la conoscenza e la comprensione relative al compito.	<ul style="list-style-type: none"> - Stesura di riassunti con l'aiuto dello script di valutazione con successive attività di autovalutazione.
<i>Quarta fase</i>	Essere in grado di elaborare un giudizio sulla tipologia di compito.	<ul style="list-style-type: none"> - Valutazione di due exemplar tramite una rubrica valutativa e formulazione di un giudizio valutativo sui modelli proposti.

3.1 Prima fase: condivisione degli obiettivi di apprendimento e introduzione alle caratteristiche del compito

In primo luogo, sono stati condivisi gli obiettivi di apprendimento relativi al percorso che si stava per affrontare, al fine di orientare il processo di apprendimento in modo più mirato. Successivamente, sono state proiettate sullo schermo della LIM le Indicazioni Nazionali e sono stati identificati i traguardi per lo sviluppo delle competenze richieste per riassumere un testo. Dopo un'attenta lettura e analisi, i traguardi selezionati sono stati i seguenti:

1. Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.
2. Individua nei testi scritti informazioni utili, le mette in relazione, le sintetizza.
3. Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre.

Successivamente è stata effettuata un'analisi dettagliata degli obiettivi di apprendimento e ne sono stati selezionati tre:

1. Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto; porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione.
2. Rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformarlo, completarlo).
3. Produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi.

In secondo luogo, per introdurre il concetto di riassunto, si è scelto di descrivere brevemente un celebre film (*Titanic* di James Cameron, del 1997), sfidando gli alunni a indovinare il titolo. Tutti i partecipanti sono stati in grado di riconoscere e identificare correttamente il film in questione, nonostante la descrizione sintetica fornita. Questo ha generato una riflessione su come sia possibile raggiungere la massima sintesi senza compromettere la chiarezza e la completezza delle informazioni. Inoltre, è stato chiesto agli studenti di condividere una storia o un evento recente e di riassumerlo in poche frasi. Queste attività hanno permesso di introdurre il concetto del riassunto in modo concreto e facilmente comprensibile, rendendo gli studenti consapevoli dell'importanza di questa abilità.

Successivamente, attraverso una sessione di discussione condivisa, è stato analizzato il significato del termine "riassumere", considerando sia il suo significato letterale che le sue implicazioni pratiche, al fine di comprenderne pienamente lo scopo e le funzionalità. Durante la riflessione, gli studenti hanno posto alcune domande riguardanti la pratica del riassumere e hanno cercato di fornire delle risposte esaustive su aspetti specifici: il procedimento per riassumere un testo, l'importanza di individuare le informazioni essenziali da conservare e quelle che possono essere omesse, nonché la relazione tra la lunghezza del testo e l'efficacia del riassunto. Queste attività hanno permesso di focalizzare il compito richiesto e le abilità da sviluppare nel percorso didattico.

Al termine di questa fase, è stata costruita insieme alla classe una mappa concettuale (Figura 1) con l'intento di fornire una panoramica dettagliata e chiara delle diverse strategie utilizzabili per sintetizzare un testo in modo efficace.



Figura 1. Mappa concettuale sulla stesura di un riassunto

3.2 Seconda fase: lavorare sulla conoscenza e sulla comprensione del processo che porta a un buon riassunto e autovalutazione iniziale

Sulla base delle caratteristiche del compito “fare un riassunto”, è stato predisposto uno script di valutazione. Lo strumento è stato presentato alla classe come una check-list con un elenco di azioni da seguire quando si scrive un riassunto. Nella Figura 2 è possibile leggere le domande presenti nello script.

La presentazione e l’utilizzo dello script hanno avuto lo scopo di far riflettere ulteriormente la classe sul processo che porta a un buon riassunto e di far prendere consapevolezza del loro livello di abilità all’inizio del percorso.

Dagli esiti dell’attività di autovalutazione iniziale emerge che gran parte della classe non aveva chiari tutti i passaggi necessari da seguire per svolgere un buon riassunto (Figura 2).

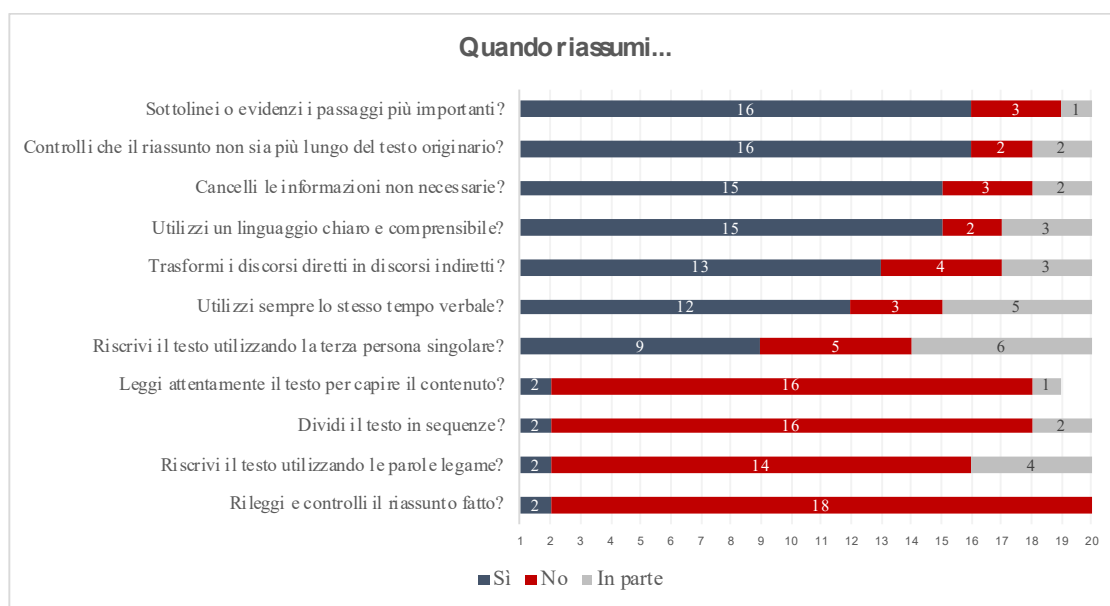


Figura 2. Esiti dell’autovalutazione iniziale sulla competenza di scrittura di un riassunto

3.3 Terza fase: lavorare sulla capacità di applicare la conoscenza e la comprensione di un riassunto di qualità

La fase successiva è stata dedicata all'applicazione di quanto appreso sul processo di riassumere un testo. L'attività ha inizialmente previsto la sintesi di un breve testo, applicando le tappe fondamentali per ottenere un riassunto di qualità, utilizzando lo script.

Al termine dell'attività, gli alunni hanno espresso la loro soddisfazione nell'utilizzare lo script, sottolineando l'importanza di tale strumento per verificare la completezza e la correttezza del proprio lavoro; inoltre, hanno dichiarato di aver impiegato la lista sia durante la stesura del riassunto che alla fine per controllare la precisione dell'elaborato, e hanno sottolineato come lo script abbia permesso loro di organizzarsi meglio e di focalizzarsi sui punti chiave dell'esercizio da svolgere.

Questa fase è poi proseguita con la ripetizione dell'attività di lavorare sull'abilità di scrittura di un riassunto con successivo momento di autovalutazione individuale, compilazione dell'autobiografia cognitiva e discussione condivisa.

3.4 Quarta fase: elaborare il giudizio

Nella quarta fase del percorso, sono stati utilizzati una rubrica di valutazione insieme a due exemplar.

La rubrica era uno strumento del tutto nuovo per la classe, quindi è stata dedicata particolare attenzione a esaminarne gli elementi e le caratteristiche al fine di comprenderne il funzionamento. Durante l'analisi, gli studenti hanno compreso l'ordine gerarchico crescente di difficoltà, acquisendo la consapevolezza dell'importanza di raggiungere i livelli più elevati per ottenere una valutazione soddisfacente e positiva. È importante sottolineare che la rubrica non è stata costruita insieme alla classe, ma è stata utilizzata una rubrica già a disposizione della scuola.

Dopo aver analizzato il nuovo strumento, sono stati presentati due esempi di riassunti: uno ben eseguito e uno di scarsa qualità, in relazione ai cinque criteri individuati nella rubrica⁵. Inoltre, è stato condiviso il testo originale a cui i due riassunti si riferivano. Attraverso una discussione collettiva sui due modelli, gli studenti hanno identificato le caratteristiche che contraddistinguono i due lavori. Infine, gli studenti hanno utilizzato la rubrica per valutare individualmente i due riassunti e hanno scritto i relativi giudizi.

4. Risultati

4.1 Lo sviluppo del giudizio valutativo e del senso di autoefficacia

Come discusso nell'introduzione, il giudizio valutativo si compone essenzialmente di due elementi: la comprensione di cosa costituisce la qualità in un determinato tipo di lavoro e la capacità di applicare tale comprensione nella valutazione del lavoro proprio o altrui. Lo sviluppo di tale capacità nel gruppo classe è stato valutato attraverso due modalità: la misurazione di due indicatori quantitativi rilevati prima e dopo il percorso didattico e l'analisi qualitativa dei giudizi sugli exemplar forniti al termine della quarta fase.

⁵ I cinque criteri erano: completezza delle informazioni; capacità di sintetizzare in modo chiaro e personale le informazioni; organizzazione logica del contenuto; ortografia; punteggiatura. I livelli, accompagnati da descrittori, erano: in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato.

In relazione agli indicatori, si tratta di due item costruiti ad hoc e autoriferiti dagli studenti: a) *Quando svolgiamo un compito o una attività, so cosa è richiesto per fare un buon lavoro*; b) *Dopo che ho svolto un compito o un'attività, riesco a capire dove ho sbagliato*.

Le risposte sono state rilevate su scala di tipo Likert a cinque punti, da 1 (*mai*) a 5 (*sempre*).

Parallelamente, è stato misurato anche il senso di autoefficacia degli studenti attraverso la scala di "Autoefficacia nell'apprendimento e nelle prestazioni" (Moretti et al., 2018). Le risposte sono state rilevate su scala di tipo Likert a cinque punti, da 1 (*molto falso per me*) a 5 (*molto vero per me*).

La Tabella 2 mostra le statistiche descrittive relative alle differenze appaiate.

Tabella 2. Statistiche descrittive delle differenze appaiate relative ai due indicatori del giudizio valutativo e alla scala di autoefficacia al Tempo 1 (T1) e al Tempo 2 (T2)

	Differenze appaiate					
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>ES</i>	Asimmetria	Curtosi
a T2 – a T1	20	0,60	0,50	0,11	- 0,44	- 2,01
b T2 – b T1	20	0,70	0,57	0,13	,038	- 0,40
AE T2 – AE T1	19	0,56	0,33	0,08	- 0,04	- 1,34

Nota. a = *Quando svolgiamo un compito o una attività, so cosa è richiesto per fare un buon lavoro*; b = *Dopo che ho svolto un compito o un'attività, riesco a capire dove ho sbagliato*; AE = Auto-efficacia.

I risultati del test-*t* per campioni appaiati mostrano la presenza di una differenza significativa nelle medie tra posttest e pretest nei due indicatori e nella scala di autoefficacia, con un effect size considerato molto alto (Higgins et al., 2016) (Tabella 3). Tuttavia, è importante notare che l'intervallo di confidenza è ampio, il che implica che non possiamo ritenere tale misura precisa. Le dimensioni ridotte del gruppo e la variabilità interna costituiscono un indubbio limite all'interpretazione dei risultati, oltre all'assenza del gruppo di controllo. D'altra parte, il percorso illustrato rientra pienamente in un approccio basato sulla metacognizione e sull'autoregolazione⁶, riconosciuto come approccio con un impatto molto alto (Education Endowment Foundation, 2021). Pertanto, tali dimensioni dell'effetto sono coerenti con gli effetti rilevati in letteratura su questa tipologia di approcci di insegnamento-apprendimento.

Tabella 3. Test-*t* per campioni appaiati per comparare il punteggio al Post Test e al Pre Test dei due indicatori del giudizio valutativo e della scala di autoefficacia

	<i>N</i>	Post			Pre			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>g</i>	C.I. 95% di <i>g</i>	
		<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>ES</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>ES</i>				Min	Max
a	20	3,70	0,86	0,19	3,10	0,79	0,18	5,339	<,001	1,15	0,58	1,69
b	20	3,25	0,97	0,22	2,55	0,89	0,20	5,480	<,001	1,18	0,61	1,73
AE	19	3,75	0,97	0,22	3,19	0,91	0,21	7,358	<,001	1,62	0,93	2,29

Per valutare l'acquisizione del giudizio valutativo specifico per il compito "scrivere un riassunto", è stato utilizzato anche un approccio qualitativo. In particolare, ci si è concentrati principalmente sulla capacità di applicare la comprensione di ciò che contraddistingue la qualità di un determinato tipo di lavoro, cioè sulla formulazione di giudizi valutativi.

⁶ Le attività implementate nel percorso sul riassunto hanno aiutato gli studenti a riflettere in modo esplicito sul proprio apprendimento, insegnando loro strategie per pianificare, monitorare e valutare il proprio apprendimento (si pensi all'uso delle domande presenti nello script).

Come precedentemente descritto, nella terza fase del percorso didattico, è stato chiesto a ciascuno studente di valutare i due exemplar di riassunto, utilizzando la rubrica condivisa e motivando la valutazione. Dall'attività svolta sulla valutazione dei due exemplar, studentesse e studenti hanno dimostrato una buona abilità nel valutare i due prodotti utilizzando i criteri di qualità condivisi, riuscendo a distinguere le differenze tra i diversi livelli di prestazione del compito.

In breve, la classe è stata in grado di individuare gli elementi carenti nell'exemplar di scarsa qualità (per esempio, la presenza di dettagli irrilevanti e la mancanza di elementi importanti per la comprensione del contenuto) e quelli di qualità nel secondo exemplar (ad esempio, le informazioni erano esposte in modo sintetico ma completo e la trasformazione dei discorsi diretti in discorsi indiretti).

A titolo esemplificativo, si riportano di seguito alcuni giudizi.

Esempi di giudizio al riassunto di qualità bassa:

Per me il riassunto è fatto male, non è completo. Ci sono troppe informazioni infatti secondo me il testo è troppo lungo invece altre informazioni mancano. Non si capisce bene cosa vuole dire il testo, a volte non si sa chi sta parlando, chi fa la domanda e chi risponde, in alcune frasi manca il soggetto, anche i verbi non tornano, usa tempi diversi. Poi ci sono molti errori grammaticali, anche gravi devo dire, anche nella punteggiatura c'è qualche errore. Per questi motivi ho usato quasi in tutti i criteri il livello in via di prima acquisizione, tranne il criterio della punteggiatura dove ho dato livello base.

Il primo riassunto non mi è piaciuto proprio. Infatti quando l'ho letto non ci ho capito molto, sembrava tutto un po' confuso. Le frasi non erano ben collegate tra loro, mancavano le parole legame e i tempi dei verbi erano quasi tutti sbagliati, a volte c'era il passato prossimo, a volte l'imperfetto o il passato remoto. Infatti non ha utilizzato lo stesso tempo verbale e questo è sbagliato quando si scrive un testo in generale. Poi non è fatto bene perché a volte usa il discorso indiretto e altre volte il discorso diretto che non va usato in un riassunto. Io nella valutazione ho dato a tutti i criteri il livello in via di prima acquisizione perché è tutto sbagliato, anche la grammatica!

Esempi di giudizio al riassunto di qualità elevata:

Il secondo riassunto l'ho valutato molto bene perché è un testo molto sintetico ma con tutte le informazioni per poterlo capire. I discorsi sono collegati bene, poi i discorsi diretti sono stati trasformati in discorsi indiretti a differenza del primo riassunto. Non ci sono errori di grammatica e di punteggiatura. Ho valutato tutti i criteri con livello avanzato.

Il secondo riassunto presenta delle informazioni molto sintetiche. Sicuramente la lunghezza del brano è più corta della favola originale però si riesce comunque a capire il testo. Le frasi sono collegate bene anche se forse qualche parola legame andrebbe messa per rendere il riassunto più scorrevole. I tempi verbali sono corretti e non ci sono errori grammaticali come nel primo riassunto e anche la punteggiatura è corretta.

Nel complesso, gli studenti hanno dimostrato un'ottima capacità di giudizio, esprimendo in maniera dettagliata le ragioni alla base del giudizio negativo sul primo riassunto e di quello positivo sul secondo. È importante notare che non tutti gli studenti hanno raggiunto lo stesso livello di acquisizione del giudizio valutativo; tuttavia, tutti sono stati in grado di riconoscere una qualità bassa nel primo riassunto (valutando i cinque criteri nella fascia tra via di prima acquisizione e base) e una qualità alta nel secondo (valutando i cinque criteri nella fascia tra intermedio e avanzato, con una prevalenza quasi assoluta del livello avanzato).

In ultima analisi, i dati quantitativi e qualitativi raccolti sostengono l'idea che il percorso abbia portato la classe, complessivamente, seppur con differenze individuali, all'acquisizione di un giudizio valutativo specifico sul compito in oggetto. Gli studenti hanno infatti acquisito sia la consapevolezza di cosa contraddistingue un buon riassunto che la capacità di formulare un giudizio fondato su questa tipologia di compito.

4.2 L'esperienza dal punto di vista di studentesse e studenti: punti di forza e criticità

Al termine del percorso, è stato chiesto al gruppo classe di rispondere in forma scritta a due domande relative agli aspetti più e meno apprezzati dell'esperienza. L'analisi di contenuto è stata condotta attraverso un'Analisi Tematica secondo l'approccio riflessivo (Braun & Clarke, 2006).

In relazione ai punti di forza dell'esperienza, sono stati indentificati sette temi che fanno principalmente riferimento agli strumenti e alle strategie utilizzate, nonché alle motivazioni per cui sono stati apprezzate; mentre in relazione alle criticità, sono stati individuati quattro temi. La Tabella 4 illustra i punti di forza e le criticità riscontrate e le occorrenze registrate (una risposta può aver dato luogo a più temi).

Tabella 4. Analisi del contenuto delle domande aperte sugli aspetti positivi e negativi dell'esperienza

	Occorrenze
Punti di forza	32
Script: come guida del processo e controllo del prodotto	6
Exemplar: per comprendere cosa fare e cosa evitare	2
Rubrica: per raggiungere la migliore prestazione	3
Condivisione degli obiettivi: per una maggiore consapevolezza dell'apprendimento	3
Autobiografia cognitiva: per riflettere sul lavoro svolto, sulle difficoltà e sulle abilità acquisite	5
Confronto tra pari e feedback dell'insegnante: come occasione di riflessione e di apprendimento collaborativo	5
Acquisizione di nuovi apprendimenti di natura metacognitiva e autoregolativa: <i>Saper cosa fare per migliorare</i> <i>Capacità di riflettere sul proprio apprendimento</i> <i>Comprendere i propri punti di forza e di debolezza</i>	8
Criticità	23
Richiesta eccessiva di tempo e impegno	10
Insicurezza e ansia nell'autovalutarsi	8
Complessità della rubrica	3
Difficoltà con l'autobiografia cognitiva	2

Per quanto riguarda i punti di forza dell'esperienza, la classe ha considerato particolarmente utile lo script, apprezzandolo soprattutto come guida durante il processo di scrittura e come controllo finale:

Quello che ho apprezzato di più dell'esperienza è quando abbiamo usato la check-list con le domande perché con quelle sono riuscito a scrivere meglio il riassunto di come lo scrivevo di solito. Quando scrivevo non ho mai pensato a tutte quelle cose e infatti facevo molti errori, con la check-list ne faccio meno, infatti credo che la utilizzerò sempre per riassumere un testo.

I due exemplar e la rubrica sono stati considerati utili per comprendere i livelli di qualità del prodotto finale:

Quello che mi è piaciuto di più dell'esperienza è stato quando la maestra ci ha fatto vedere i due riassunti, uno fatto male e uno fatto bene, e ci ha fatto fare la valutazione con la rubrica. In quell'attività ho capito che cosa si doveva fare e cosa non si doveva fare per scrivere un buon riassunto.

Oltre agli strumenti valutativi utilizzati, la condivisione degli obiettivi di apprendimento e il confronto continuo con la docente e i compagni sono stati riconosciuti come aspetti positivi dell'esperienza:

Ho apprezzato molto anche quando insieme abbiamo cercato gli obiettivi di apprendimento che secondo me sono molto importanti perché ci dicono su cosa concentrarsi e cosa dobbiamo fare.

Quello che ho apprezzato dell'esperienza è stato quando alla fine di ogni attività, dopo che ci siamo autovalutati, poi abbiamo condiviso i nostri risultati e li abbiamo commentati. Vedere i risultati degli altri mi è servito perché a volte io non avevo pensato a delle cose che gli altri avevano visto.

Particolarmente apprezzata è stata anche l'autobiografia cognitiva, usata trasversalmente a tutto il percorso:

La cosa che ho apprezzato sono state le domande che ci ha proposto la maestra ogni volta che facevamo un'attività perché mi sono servite a riflettere sul lavoro che stavo facendo, sugli errori e sulle cose che invece sapevo fare bene, grazie a queste domande sono riuscita spesso a capire dove sbagliavo e dove dovevo lavorare di più. Ora quando faccio qualsiasi attività provo a farmi queste domande da sola e spesso riesco a capire da sola i miei errori e anche come fare per risolverli.

Infine, gli studenti hanno riconosciuto di aver sviluppato nuovi apprendimenti, principalmente di carattere metacognitivo e di autoregolazione dell'apprendimento:

Ho imparato a soffermarmi sempre a pensare e a riflettere su quello che faccio dopo un'attività o un compito. Questo è molto utile e mi ha aiutato a capire gli errori da sola e pensare a come risolverli.

Quello che ho apprezzato di più è che alla fine di questo percorso mi sento più capace di fare le cose, anche quando sbaglio cerco subito di provare a riflettere e trovare una soluzione per fare meglio, mentre prima non lo facevo, se sbagliavo mi sentivo triste ma non facevo molto per cambiare la situazione.

Il punto di vista degli studenti sui punti di forza dell'esperienza sostiene ulteriormente quanto prima rilevato sullo sviluppo del loro giudizio valutativo e sul generale senso di autoefficacia sviluppato. Per quanto riguarda gli aspetti più critici dell'esperienza, pur riconoscendo il valore dell'esperienza, molti studenti hanno percepito un forte impegno in questo tipo di attività, collegato anche ai tempi richiesti per svolgerla:

La cosa che diciamo apprezzare un po' meno è che ci mette molto più tempo a fare le cose però i risultati delle cose che faccio sono migliori.

Un secondo punto critico è stato il senso di insicurezza nell'autovalutarsi, soprattutto all'inizio del percorso. Come già evidenziato, gli studenti non erano abituati ad essere coinvolti in prima persona nella valutazione:

Quello che non ho apprezzato tanto soprattutto all'inizio è la sensazione che provo perché ogni volta che mi devo valutare da sola ho un po' di preoccupazione perché ho paura di non farlo bene. Le prime volte avevo molta più preoccupazione, ora dopo averlo fatto per molto tempo, un po' meno. Secondo me se continuerò a farlo avrò sempre meno timore e lo farò sempre meglio.

Quello che mi è piaciuto meno è stato l'inizio perché essendo una cosa nuova non sapevo come fare per valutare da solo i miei compiti o quello che facevo e avevo un po' di ansia nel farlo, ma la tanta pratica mi è servita, credo che continuando a farlo tante volte possa migliorare e arrivare molto vicino alla valutazione della maestra.

Nonostante le insicurezze iniziali, anche da queste risposte emerge l'acquisizione di un buon senso di autoefficacia degli studenti e la fiducia nel poter continuare a migliorare in futuro.

Infine, qualche studente ha avuto difficoltà con la rubrica o con l'autobiografia cognitiva:

Mi è piaciuto meno quando abbiamo usato la rubrica perché per me è stato più difficile valutare con quella, c'erano troppe cose da considerare.

Non mi è piaciuto usare l'autobiografia cognitiva dopo ogni attività perché a volte non sapevo rispondere ad alcune domande.

La rubrica è stata dunque considerata utile da alcuni, ma altri l'hanno trovata eccessivamente complessa, allo stesso modo l'autobiografia cognitiva. Per quanto riguarda la rubrica, ricordiamo che non è stata costruita insieme agli studenti, sebbene sia stata ampiamente discussa insieme a loro. La costruzione di una rubrica insieme alla classe, con un livello di difficoltà forse più adeguato a ciascun alunno avrebbe probabilmente consentito di sfruttare al meglio questo strumento.

5. Conclusioni

L'approccio di *assessment as learning* implica un coinvolgimento diretto e partecipativo degli studenti nella valutazione, essenziale per favorire il progresso negli apprendimenti presenti e creare le condizioni per un apprendimento continuo in futuro, grazie allo sviluppo di capacità metacognitive e autoregolative.

L'esperienza qui presentata ha visto la progettazione di un percorso didattico seguendo le indicazioni per lo sviluppo del giudizio valutativo. Il percorso ha reso gli studenti partecipi fin dall'individuazione degli obiettivi di apprendimento; ha coinvolto la classe nella discussione delle caratteristiche del compito e delle aspettative per la prestazione, utilizzando script, exemplar e rubriche di valutazione; inoltre, ha permesso di affrontare più volte il tipo di compito, di autovalutarsi e di confrontarsi con i pari e la docente; infine, ha permesso di valutare la qualità di compiti altrui.

Al termine del percorso, è emerso uno sviluppo della capacità di giudizio valutativo e del senso di autoefficacia autoriferiti dagli studenti.

Il presente studio presenta alcune limitazioni. In primo luogo, il disegno di ricerca senza gruppo di controllo non consente di poter attribuire i risultati ottenuti esclusivamente al percorso didattico. In secondo luogo, il progresso nello sviluppo del giudizio valutativo è stato misurato solo con due

indicatori costruiti ad hoc. Studi futuri potrebbero considerare la costruzione di uno strumento specifico sull'acquisizione del giudizio valutativo, adattabile a diverse tipologie di compiti. Tuttavia, l'approccio mixed methods ha permesso di apprezzare anche qualitativamente i vantaggi del percorso didattico. L'analisi dei giudizi forniti dalla classe sui due exemplar suggerisce l'acquisizione della capacità di giudizio specifico per il compito. Inoltre, i commenti scritti dalla classe sui vantaggi e gli ostacoli percepiti durante l'esperienza hanno consentito di comprendere meglio alcuni aspetti. Tra questi, sembra opportuno sottolinearne tre: 1) l'utilità dello script come strumento di orientamento, monitoraggio e autovalutazione del processo di esecuzione del compito; 2) la criticità della rubrica, percepita dagli studenti in modo ambivalente: utile per alcuni, complessa per altri; 3) gli apprendimenti auto-percepiti dagli studenti, di carattere metacognitivo e di autoregolazione dell'apprendimento.

In conclusione, lo studio fornisce ulteriori prove sull'importanza e sui benefici del coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di valutazione. Testimonia che questo coinvolgimento è possibile e necessario fin dalla scuola primaria, anche considerando una prospettiva di giudizio valutativo, che è stata finora poco esplorata come approccio di valutazione formativa, soprattutto in questo livello di istruzione.

Riferimenti bibliografici

- Barton, K. L., Schofield, S. J., McAleer, S., & Ajjawi, R. (2016). Translating evidence-based guidelines to improve feedback practices: the interACT case study. *BMC Medical Education*, 16(53).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Boud, D. (1992). The use of self-assessment schedules in negotiated learning. *Studies in Higher Education*, 17(2), 185–200.
- Boud, D. (2022). Assessment-as-learning for the development of students' evaluative judgement. In Z. Yan, & L. Yang (eds.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 25–37). New York: Routledge.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.
- Cowan, J. (2010). Developing the ability for making evaluative judgements. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 323–334.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Education Endowment Foundation. (2021, Luglio). *Metacognition and self-regulation*. Ultimo accesso: 21/10/2023, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/metacognition-and-self-regulation>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. New York: Routledge.
- Higgins, S., Katsipataki, M., Villanueva-Aguilera, A.B.V., Coleman, R., Henderson, P., Major, L.E., Coe, R. & Mason, D. (2016) *The Sutton Trust-Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit*. December 2016. London: Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/resources/teaching-learning-toolkit>
- Moretti, G., Giuliani, A., & Morini, A. (2018). Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo e validazione del Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Italia. *Italian journal of educational research*, 21, 115–132.

- Nicol, D. (2014). Guiding principles for peer review: unlocking learners' evaluative skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, & J. McArthur (eds.), *Advances and innovations in university assessment and feedback* (pp. 197–224). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nicol, D. J., Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122.
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: a review and future directions. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 247–266). New York: Routledge.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806–813.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational research review*, 9, 129–144.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 535–557.
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J.-W. (2016). The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830.
- 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.
- Pintrich, P. R., Smith, D. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Sadler, D. R. (1987) Specifying and promulgating achievement standards, *Oxford Review of Education*, 13, 191–209.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600.
- 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, 213–22.
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (2022). Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti. *Nuova Secondaria*, 39(6), 242–252.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76, 467–481.
- Tai, J., Canny, B. J., Haines, T. P., & Molloy, E. K. (2016). The role of peer-assisted learning in building evaluative judgement: opportunities in clinical medical education. *Advances in Health Sciences Education*, 21, 659–676.
- Topping, K. J. (2010). Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Learning and Instruction*, 20(4), 339–343.
- 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.