

Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU

Prospective teachers' conceptions of assessment: observational-correlational research into the 24 CFU training course

Andrea Ciani

Assistant Professor of Educational Research | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | andrea.ciani5@unibo.it

Alessandra Rosa

Associate Professor of Educational Research | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | alessandra.rosa3@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Ciani, A., Rosa, A. (2022). Prospective teachers' conceptions of assessment: observational-correlational research into the 24 CFU training course. *Pedagogia oggi*, 20(1), 118-125.

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012022-15>

ABSTRACT

This article presents the design and main results of observational-correlational research conducted on a non-probabilistic sample of 345 students attending the 24 CFU training course provided by the University of Bologna in the academic year 2020/2021. The research aimed to investigate conceptions about the nature and purpose of assessment held by aspiring secondary school teachers who had no specific educational background in the pedagogical-didactic field, also analysing them in relation to certain variables relating to their experiences of school assessment. The data was collected through an online questionnaire administered at the beginning of the training. The results emerging from descriptive and correlational data analysis offer interesting suggestions for the design of teacher education programmes that aim to promote the development of solid assessment skills within the framework of the pedagogical values of a democratic and inclusive school.

L'articolo presenta il disegno e i principali esiti di una ricerca osservativo-correlazionale condotta su un campione non probabilistico di 345 studenti frequentanti il Percorso Formativo 24 CFU attivato dall'Università di Bologna nell'a.a. 2020/2021. La ricerca ha mirato a rilevare le concezioni sulla natura e le funzioni dell'*assessment* di aspiranti insegnanti di scuola secondaria che non hanno una formazione organica e specifica in ambito pedagogico-didattico, analizzandole inoltre in relazione ad alcune variabili inerenti a esperienze professionali e vissuti in tema di valutazione scolastica. I dati sono stati raccolti tramite un questionario online somministrato all'inizio del percorso formativo. I risultati emersi dalle analisi di tipo descrittivo e correlazionale effettuate offrono interessanti spunti di riflessione per la progettazione di percorsi di preparazione alla professione docente orientati a promuovere lo sviluppo di solide competenze valutative nel quadro dei valori pedagogici propri di una scuola democratica e inclusiva.

Keywords: Conceptions, Assessment, Teachers, Teacher education, Observational-correlational research

Parole chiave: Concezioni, Valutazione, Insegnanti, Formazione degli insegnanti, Ricerca osservativo-correlazionale

Received: March 11, 2022

Accepted: April 19, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

alessandra.rosa3@unibo.it

Credit author statement

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

1. Concezioni sulla valutazione e formazione iniziale degli insegnanti

Il tema della valutazione è oggi al centro di una rilevante attenzione nel quadro della riflessione più generale in ordine al profilo professionale dei docenti di ogni ordine e grado. A sottolineare l'importanza della competenza valutativa come dimensione essenziale e qualificante della professionalità dell'insegnante ha contribuito il crescente convergere del dibattito scientifico internazionale verso un'idea di valutazione intesa come strategia educativa a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento. Andando oltre la logica meramente selettiva-classificatoria che sottende la visione "tradizionale" della valutazione scolastica, gli studi e le ricerche in tema di *formative assessment* (ad es. Allal, Mottier Lopez, 2005; Black, Wiliam, 2009; Bennett, 2011) e di *assessment for learning* (ad es. Black et al., 2003; Weeden, Winter, Broadfoot, 2009; Wiliam, 2009) ne hanno messo in luce il ruolo chiave di strumento di regolazione/autoregolazione a sostegno del miglioramento continuo dell'azione del docente e dell'apprendimento degli studenti. L'efficacia di pratiche di valutazione orientate verso tale prospettiva è stata ampiamente documentata dalla letteratura sul tema: a partire dalla rassegna "classica" di Black e Wiliam (1998) fino ad arrivare alle più recenti meta-analisi di studiosi come John Hattie, uno tra i più autorevoli rappresentanti dell'Evidence Based Education (Hattie, 2009, 2016), le sintesi delle evidenze empiriche disponibili mostrano infatti che esse sono in grado di promuovere maggiore qualità ed equità nei risultati di apprendimento degli studenti.

A fronte di questo ampliamento dei significati della valutazione e delle potenzialità insite nella sua funzione formativa, che ciò nonostante appare ancora poco consolidata nelle pratiche didattico-valutative degli insegnanti (ad es. Bellomo, 2016; OECD, 2019), diventa essenziale interrogarsi sulle condizioni che nell'ambito dei percorsi di formazione iniziale e continua possono sostenere efficacemente lo sviluppo di una "cultura della valutazione" e di competenze valutative improntate ai valori pedagogici propri di una scuola democratica e inclusiva.

A questo proposito, dal panorama ampio e articolato degli studi sul *teacher change* (Guskey, 2002; Richardson, Placier, 2002) emerge che una dimensione fondamentale da considerare è quella delle *concezioni sulla valutazione*, da intendersi come rappresentazioni ampie e generali sulla natura e le funzioni dell'*assessment* che fungono da cornici o strutture mentali attraverso cui l'insegnante interpreta tale ambito della propria professionalità, influenzandone le decisioni e le pratiche (Thompson, 1992; Brown, 2004).

Soprattutto a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, la ricerca sugli elementi "latenti" che, in termini di pensiero e atteggiamento, si pongono "dietro l'azione" dell'insegnante ha messo in luce tutta la complessità dell'azione valutativa e il suo intreccio con aspetti culturali, ideologici, valoriali e psicologici non sempre facilmente governabili (Viganò, 2017), a motivo anche del carico di vissuti personali associati alla valutazione attraverso meccanismi largamente impliciti. Per quanto concerne in particolare i docenti *pre-service*, l'accento viene posto sull'influenza dell'esperienza valutativa pregressa vissuta da allievi nel contesto scolastico sulla costruzione di pre-concezioni "ingenua" che possono fraporsi all'acquisizione di adeguate competenze professionali e consolidarsi nel tempo, incidendo profondamente e in modo spesso inconsapevole sul modo di accostare il compito valutativo (ad es. Fajet *et alii*, 2005; Montalbetti, 2015). Porre attenzione a tale bagaglio esperienziale e alle visioni della valutazione che i futuri insegnanti portano con sé lungo il cammino di preparazione alla professione docente – favorendone l'esplicitazione e la messa in discussione in connessione alla proposta di nuovi stimoli e prospettive – risulta dunque fondamentale per incrementare l'efficacia dei curricula di formazione *pre-service* (Vannini, 2012; Pastore, Pentassuglia, 2015). Da questo punto di vista, la formazione iniziale universitaria si delinea come snodo strategico in cui il futuro insegnante può porre le basi per lo sviluppo di concezioni valutative teoricamente fondate e adeguate a sostenere la costruzione di abilità e l'implementazione di pratiche didattico-valutative efficaci nel promuovere il successo formativo degli studenti.

2. Una ricerca nel Percorso Formativo 24 CFU: obiettivi, aspetti metodologici, partecipanti

Nel quadro dei presupposti delineati, è stata condotta una ricerca osservativo-correlazionale volta a rilevare il "profilo" delle concezioni sull'*assessment* di aspiranti insegnanti di scuola secondaria che non hanno una formazione organica e specifica in ambito pedagogico-didattico, analizzandole inoltre in relazione ad alcune variabili inerenti a esperienze professionali e vissuti in tema di valutazione scolastica. Un ulteriore obiettivo

della ricerca è stato quello di procedere a una prima validazione della scala – che abbiamo denominato CONVAL – utilizzata per rilevare le concezioni valutative, messa a punto tramite traduzione e adattamento del TCoA-III Inventory (*Teachers' Conceptions of Assessment - Abridged version*) (Brown, 2006; Brown, Gebril, Michaelides, 2019).

I dati sono stati raccolti nel mese di febbraio 2021 mediante un questionario online somministrato all'inizio della prima lezione del Modulo di *Progettazione e valutazione scolastica* erogato, in modalità didattica a distanza, nell'ambito del Percorso Formativo 24 CFU attivato dall'Università di Bologna durante l'a.a. 2020/2021. La scelta di sottoporre lo strumento ai partecipanti in tale momento è stata dettata dalla volontà di rilevare in ingresso le loro concezioni "ingenuè", non influenzate dai contenuti proposti nelle successive lezioni.

Nella prima sezione del questionario è stata inserita la scala CONVAL (Ciani, Rosa, 2021), costituita da una batteria di 29 item tipo Likert con scala di accordo a quattro livelli (da 1="per niente d'accordo" a 4="molto d'accordo"). Le domande incluse nella seconda parte hanno mirato a rilevare informazioni su alcune variabili di sfondo (genere, fascia di età, Corso di Laurea di provenienza), sull'esperienza con la valutazione in qualità di studenti, sulle eventuali esperienze pregresse di insegnamento, sul livello di competenza percepito in merito alla valutazione in ambito scolastico.

Il questionario proposto è stato compilato in forma anonima e su base volontaria da un totale di 345 studentesse e studenti presenti alla prima lezione del Modulo, con un tasso di risposta pari all'85%. Si tratta di un campione non probabilistico di convenienza che appare caratterizzato da una prevalenza del sesso femminile (74,2%) e da una concentrazione nella fascia d'età 19-29 anni (80,3%), seguita dalle fasce 30-39 anni (9,9%) e 40-49 anni (6,7%). Solo una percentuale residuale di rispondenti (3,1%) ha un'età pari o superiore a 50 anni.

La composizione del campione per Corso di Laurea di provenienza risulta molto articolata. Utilizzando come criterio di classificazione delle risposte gli ambiti in cui risultano suddivisi i CdS attivi presso l'Ateneo di Bologna, i corsi di provenienza dei rispondenti appaiono riconducibili ai seguenti ambiti: Studi umanistici (28,5%), Scienze (16,6%), Lingue, traduzione e interpretazione (13,2%), Ingegneria e architettura (9,2%), Scienze agro-alimentari (8%), Giurisprudenza (5,5%), Economia e management (4,3%), Farmacia e biotecnologie (4,3%), Scienze politiche (2,5%), Scienze statistiche (2,5%), Sociologia (2,1%), Psicologia (1,8%). Il rimanente 1,5% non ha specificato questo dato.

Per quanto riguarda l'eventuale esperienza professionale in qualità di docenti (in qualsiasi grado scolastico), la maggioranza dei rispondenti (89%) non ha avuto alcuna esperienza di insegnamento, mentre il restante 11% dichiara esperienze pregresse per lo più brevi e saltuarie: il 3,5% ha svolto supplenze solo giornaliere, l'1,7% supplenze al massimo settimanali, il 2,9% supplenze al massimo mensili. Il 2% ha svolto una supplenza annuale, lo 0,6% più supplenze annuali, mentre solo lo 0,3% insegna già con contratto a tempo indeterminato.

3. Risultati

Di seguito vengono presentati i principali esiti emersi dalle analisi di tipo fattoriale, descrittivo e correlazionale svolte sui dati raccolti in linea con gli obiettivi posti alla base della ricerca.

Tutte le elaborazioni statistiche sono state effettuate utilizzando il programma SPSS (versione 20.0 per Windows).

3.1 La scala CONVAL: analisi fattoriale esplorativa e analisi dell'affidabilità dei fattori

Prima di procedere a esaminare il profilo delle concezioni valutative degli aspiranti insegnanti di scuola secondaria coinvolti nella ricerca, in questo paragrafo si propone un quadro di sintesi dei risultati emersi dalle analisi finalizzate a controllare la validità e l'affidabilità dello strumento messo a punto per rilevare tali concezioni.

L'esplorazione della struttura fattoriale della scala CONVAL (metodo di estrazione: Analisi delle com-

ponenti principali; metodo di rotazione: Varimax con Kaiser Normalization)¹ ha consentito di rilevare 4 fattori che spiegano il 43,3% della varianza totale, corrispondenti a diverse e ben definite visioni della valutazione che abbiamo così denominato:

- Fattore 1 - *Valutazione per l'apprendimento* (VAPP): rappresenta una concezione della valutazione quale processo valido e affidabile integrato con le pratiche didattiche e utile a sostenere l'apprendimento degli studenti, grazie alla sua funzione diagnostico-formativa;
- Fattore 2 - *Valutazione intrusiva e selettiva* (VINTSEL): corrisponde a un'immagine della valutazione come pratica connotata da finalità sommative e selettive-classificatorie, che può "interferire" con l'insegnamento influenzando negativamente le pratiche didattiche del docente e la sua relazione con gli studenti;
- Fattore 3 - *Valutazione imprecisa* (VIMPR): identifica una critica ricorrente alla valutazione scolastica, ponendo l'accento sulla sua imprecisione percepita come caratteristica "connaturata" e ineliminabile;
- Fattore 4 - *Valutazione per l'accountability della scuola* (VACCS): rimanda all'idea di una valutazione di sistema centrata sui risultati di apprendimento degli studenti, tendenzialmente capace di produrre cambiamenti migliorativi nel contesto scolastico.

Per quanto concerne l'adeguatezza degli item, 5 di essi hanno evidenziato coefficienti fattoriali sensibilmente inferiori a 0.4 e sono stati esclusi dalle successive analisi effettuate sui dati, non rientrando in alcun fattore o *subscale*.

Per quanto riguarda i restanti item, il quadro emerso in termini di *main factor loadings* è il seguente:

- maggior parte degli item (83%): > .5;
- medie fattori: .60, .58, .60, .76.

Nella Tabella 1 si riportano gli esiti relativi all'analisi della coerenza interna delle 4 *subscales* individuate mediante analisi fattoriale esplorativa, che ha rivelato indici di affidabilità (Alpha di Cronbach) nel complesso soddisfacenti. Il valore appena sufficiente (.615) riscontrato in relazione al fattore VIMPR – in cui sono rientrati solamente 2 item – suggerisce tuttavia l'opportunità di rivedere questa *subscale*, costruendo nuovi item che possano rafforzarne l'affidabilità.

<i>Fattori o Subscales</i>	<i>N. Item</i>	<i>Correlazione item-totale corretta</i>	<i>Alpha di Cronbach</i>
Fattore 1 - VAPP	11	Da .405 a .660	.851
Fattore 2 - VINTSEL	7	Da .361 a .606	.724
Fattore 3 - VIMPR	2	Da .391 a .490	.615
Fattore 4 - VACCS	3	Da .564 a .691	.795

Tab. 1: *Analisi della coerenza interna dei fattori*

Sempre nell'ambito del processo di validazione della scala, si è proceduto successivamente all'analisi delle correlazioni tra i 4 fattori o *subscales*. A questo proposito, i coefficienti osservati sembrano confermare che i fattori individuati sono ben distinti e definiti in due polarità.

1 Il Test di sfericità di Bartlett ha consentito di rigettare l'ipotesi nulla (cioè che le variabili non fossero correlate) in quanto la significatività associata a tale test è risultata ottima ($p=.000$), tale da sostenere la possibilità di una buona analisi fattoriale. È stata inoltre applicata la misura di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) al fine di accertare l'adeguatezza del campione per l'analisi da compiere: l'indice ottenuto è risultato molto buono (.868).

La correlazione positiva e significativa tra i fattori VAPP e VACCS ($r=.424$; $p=.000$) rappresenta il primo “polo”, che rimanda a una visione della valutazione quale pratica in grado di fornire informazioni utili a promuovere il miglioramento dell’apprendimento degli studenti e dell’operato delle scuole e degli insegnanti. La correlazione positiva e significativa tra i fattori VINTSEL e VIMPR ($r=.373$; $p=.000$) corrisponde invece al secondo “polo”, contraddistinto da una visione critica della valutazione per la sua connotazione selettiva, per la sua “intrusività” nel processo didattico e per la sua costante imprecisione.

La presenza di due “poli correlazionali” ben definiti e distinti appare confermata dai coefficienti di correlazione negativa e significativa tra i rispettivi fattori (*cf.* Tab. 2), dunque tra concezioni della valutazione connotate da positività e fiducia da un lato e, dall’altro lato, concezioni di segno opposto connotate da negatività e sfiducia.

VAPP	1			
VINTSEL	-.469**	1		
VIMPR	-.361**	.373**	1	
VACCS	.424**	-.182**	-.235**	1
<i>Fattori</i>	VAPP	VINTSEL	VIMPR	VACCS

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

Tab. 2: *Analisi delle correlazioni tra i fattori*

Gli esiti emersi da questa prima esplorazione delle caratteristiche metrologiche della scala CONVAL – pur da intendersi come preliminari rispetto a ulteriori procedure di validazione anche a seguito di interventi di affinamento e miglioramento dello strumento – appaiono nel complesso incoraggianti rispetto alla possibilità di utilizzare tale scala come valido e affidabile strumento di indagine su una dimensione “latente” ma fondamentale della competenza valutativa degli insegnanti.

3.2 *Le concezioni sulla valutazione: analisi descrittive e correlazionali*

Gli esiti delle analisi descrittive propongono un quadro delle concezioni sulla valutazione degli studenti e delle studentesse del PF 24 CFU che è possibile definire composito e “problematizzante”². Non spicca un’adesione preminente a uno specifico fattore-concezione, quanto piuttosto la combinazione equilibrata di aspetti differenti e contrapposti tra loro. Suddetta mescolanza possiede i tratti di una visione “ideale” della valutazione (rappresentata dall’adesione a VAPP e VACCS), “inquinati” da forti perplessità legate all’imprecisione della fase di misurazione (VIMPR) e dai persistenti retaggi di una logica tradizionale di tipo selettivo-classificatorio (VINTSEL).

Osservando i valori risultanti dalla media delle percentuali di accordo medio-alto (abbastanza+molto d’accordo) relative a tutti gli item inclusi in ciascuna *subscale*, emerge che il fattore VIMPR raccoglie la percentuale più alta (68%). Tale ampio consenso deriva dalla percezione, probabilmente supportata da un’assenza di formazione specifica, che la valutazione sia un processo impreciso (item 26: 59,1%); per questo motivo, i risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela a causa degli errori di misurazione (item 19: 77,4%).

Il forte scetticismo riconducibile al fattore VIMPR appare però controbilanciato dal consenso quasi paritario registrato in relazione al fattore VAPP (66% di accordo medio-alto), dunque a una visione positiva della valutazione orientata verso una funzione di tipo diagnostico-formativo e intesa come risorsa in grado di fornire valide e affidabili informazioni a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento. In tale

2 In questo paragrafo si fa specifico riferimento, per ciascun fattore, solo agli item maggiormente importanti e rappresentativi, in relazione ai quali si sono osservate le percentuali di accordo medio-alto più elevate.

prospettiva, per la maggioranza dei rispondenti, la valutazione è integrata con le pratiche didattiche (item 25: 74,8%) e fornisce agli studenti feedback sulla loro performance (item 23: 87,3%) e informazioni sui loro bisogni di apprendimento (item 5: 67,8%), aiutandoli a migliorare il proprio apprendimento (item 3: 62,9%).

In modo contrapposto e minoritario rispetto al fattore VAPP, emerge una concezione specularmente differente, rappresentata dal fattore VINTSEL (41% di accordo medio-alto), che abbraccia una visione tradizionale e culturalmente diffusa imperniata su un uso della valutazione per scopi selettivi e sommativi. All'idea che la valutazione classifichi gli studenti (item 6: 60,3%) e consista essenzialmente nell'assegnare un voto al loro lavoro (item 13: 57,1%) si associa, in questo fattore, l'immagine della valutazione quale pratica non integrata con la didattica, che anzi interferisce con l'insegnamento (item 24: 70,1%) rovinando il rapporto con gli studenti (item 28: 30,7%) e costringendo i docenti ad adottare modalità di insegnamento contrarie alle proprie convinzioni (item 14: 29,3%).

Con la stessa percentuale di accordo medio-alto (41%) il campione avalla la concezione riconducibile al fattore VACCS, che riconosce nella valutazione dei risultati di apprendimento degli studenti un'utile e valida fonte di informazioni sul buon funzionamento di una scuola (item 1: 53,6%) e un adeguato indicatore della qualità del suo operato (item 12: 33,9%).

Il quadro emerso in termini di accordo relativo ai diversi fattori-concezioni è stato successivamente analizzato in rapporto ad alcune variabili incluse nella seconda parte del questionario (*cf.* par. 2), di cui si fornisce innanzitutto una descrizione in termini di frequenze osservate.

La prima variabile oggetto di analisi concerne la percezione degli studenti e delle studentesse del PF 24 CFU circa la propria esperienza con la valutazione in qualità di studenti (dalla scuola primaria fino all'università). In relazione a tale aspetto, il 70,4% dei rispondenti dichiara di aver vissuto positivamente tale esperienza (nello specifico, il 56,2% la ritiene abbastanza positiva e il 14,2% molto positiva), mentre il restante 29,6% riporta un vissuto di segno opposto (il 24,3% giudica la sua esperienza poco positiva, il 5,2% per niente positiva).

La seconda variabile considerata è relativa all'eventuale esperienza professionale in qualità di docenti in qualsiasi grado scolastico. A questo proposito, come abbiamo visto, il campione di riferimento risulta prevalentemente composto da studentesse e studenti che, non avendo alcuna esperienza di insegnamento, giungono al PF 24 CFU (e in particolare al Modulo di Progettazione e valutazione scolastica) con il solo bagaglio del proprio vissuto valutativo di tipo "ingenuo". Solo l'11% dei rispondenti, infatti, dichiara esperienze pregresse di insegnamento per lo più costituite da supplenze brevi e saltuarie.

La terza e ultima variabile riguarda la percezione del proprio livello di competenza in tema di valutazione in ambito scolastico: solo l'1,7% dichiara un livello avanzato, il 12,5% intermedio, il 30,1% di base, il 31,9% iniziale, il 23,8% assente. È particolarmente interessante notare come il campione abbia diversificato il proprio livello di competenza percepito sebbene la quasi totalità dei rispondenti non avesse né formazione specifica, né esperienze lavorative d'insegnamento. In questo senso, parte del campione sembra riferirsi ai propri vissuti personali a scuola come studente/studentessa per definire la propria competenza valutativa, facendo emergere in modo indiretto la convinzione latente che per valutare non occorra una particolare preparazione e inducendo, al contempo, a sottolineare l'importanza di porre attenzione alla dimensione delle concezioni valutative.

Le analisi correlazionali tra i 4 fattori misurati dalla scala CONVAL e le variabili descritte hanno rivelato l'assenza di relazioni sia con la pratica situata d'insegnamento (che caratterizza solo una minoranza dei rispondenti), sia con una percezione di competenza valutativa che, come sopra affermato, appare sostanzialmente "aleatoria" e presumibilmente riconducibile a una certa "sicurezza" procedurale acquisita attraverso i propri vissuti personali.

Un quadro differente e interessante emerge invece in riferimento all'esperienza personale con la valutazione (ESP. VAL.). Come illustra la Tabella 3, tale variabile correla positivamente e significativamente con i fattori VAPP ($r=.461$; $p=.000$) e VACCS ($r=.115$; $p=.033$) e negativamente e significativamente con i fattori VINTSEL ($r=-.297$; $p=.000$) e VIMPR ($r=-.161$; $p=.003$). In sostanza è dunque possibile affermare che quanto più l'esperienza personale con la valutazione in qualità di studenti è connotata da un vissuto positivo tanto più cresce l'accordo verso il "polo positivo" delle concezioni valutative (VAPP e VACCS), in particolare con una visione della valutazione come pratica a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento, e viceversa diminuisce l'accordo con il "polo negativo" (VINTSEL e VIMPR).

Da questo punto di vista, si evidenzia chiaramente il ruolo rivestito da esperienze e vissuti personali pregressi inerenti alla valutazione scolastica nell'influenzare la costruzione di rappresentazioni riguardanti tale ambito della professionalità del futuro insegnante. Occorre tuttavia rilevare che solo un'indagine più approfondita su tale aspetto potrebbe consentire di capire se il vissuto positivo dichiarato dalla maggioranza dei rispondenti (70,4%) sia connesso a esperienze di successo scolastico/accademico e alle gratificazioni di un approccio valutativo di tipo sommativo e subdolamente selettivo (che supporta e premia i "più bravi"). La relazione particolarmente significativa riscontrata con il fattore VAPP sembrerebbe tuttavia suggerire un'interpretazione diversa, che valorizza il ruolo della valutazione come risorsa per il miglioramento in ottica formativa-regolativa.

		ESP. VAL.
VAPP	Pearson Correlation	.461**
	Sig. (2-tailed)	.000
VINTSEL	Pearson Correlation	-.297**
	Sig. (2-tailed)	.000
VIMPR	Pearson Correlation	-.161**
	Sig. (2-tailed)	.003
VACCS	Pearson Correlation	.115*
	Sig. (2-tailed)	.033
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

Tab. 3: *Analisi delle correlazioni tra i fattori della scala CONVAL e l'Indice di esperienza personale con la valutazione*

4. Riflessioni conclusive

Concludendo, gli esiti emersi dalla ricerca presentata consentono di formulare riflessioni su più livelli.

In primis, con riferimento alle caratteristiche metrologiche dello strumento di indagine utilizzato, è possibile affermare che l'esplorazione della struttura fattoriale della scala CONVAL e l'analisi degli indici di coerenza interna delle *subscales* hanno consentito di rilevare quattro specifiche concezioni relative alla valutazione scolastica, presenti e diffuse nei contesti *pre-service* e *in-service*. Tuttavia, come precedentemente accennato, i risultati ottenuti sono da intendersi come preliminari rispetto a ulteriori analisi confermate nell'ambito di nuovi processi di validazione che sono già in atto, finalizzati a testare nuovamente la scala a seguito dell'introduzione di alcuni nuovi item volti a potenziare l'affidabilità dei fattori caratterizzati da un numero ridotto di item e dagli indici di coerenza interna più bassi (VIMPR e VINTSEL).

In secondo luogo, focalizzando l'attenzione sul quadro emerso in relazione al "profilo" delle concezioni sull'*assessment* degli aspiranti insegnanti di scuola secondaria coinvolti nella ricerca, occorre sottolineare che se è vero che le concezioni ingenuie del campione appaiono orientate verso una prospettiva di valutazione per l'apprendimento, sono comunque ben presenti convinzioni che da un lato vertono su una funzione della valutazione di tipo sommativo-classificatorio, poco idonea a supportare una didattica inclusiva e individualizzata, e dall'altro lato fanno emergere forti perplessità circa la possibilità di implementare procedure valutative accurate e attendibili. Tali riscontri evidenziano la necessità di indirizzare l'attenzione verso la rilevazione e il monitoraggio delle concezioni didattico-valutative e del loro cambiamento nell'ambito dei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti.

A proposito di cambiamento delle concezioni, e questo è il terzo punto di riflessione, gli esiti della ricerca svolta confermano il ruolo pivotale delle esperienze personali pregresse con la valutazione in ambito scolastico. Rendere oggetto di specifica attenzione e riflessione tale bagaglio esperienziale e il suo intreccio con le visioni della valutazione dei futuri insegnanti risulta dunque fondamentale per progettare percorsi formativi capaci di accompagnarli verso la costruzione di un'adeguata competenza valutativa.

Gli effetti delle esperienze di vita personale, della scolarizzazione precedente e dell'insegnamento "osservato" da studenti sono infatti spesso più potenti nel processo di costruzione di specifiche concezioni didattico-valutative rispetto agli sforzi dei programmi di formazione pedagogico-didattica formale (Fei-

man-Nemser, 1983; Brousseau, Book, Byers, 1988). Questa suggestione dovrebbe guidare i professionisti della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti a sostenere processi riflessivi lunghi e continuativi all'interno di un setting di *supervisione pedagogica*, idoneo a creare connessioni tra teoria, eventuale pratica in atto e – soprattutto – concezioni didattico-valutative ed esperienze personali pregresse.

Riferimenti bibliografici

- Allal L., Mottier Lopez L. (2005). Formative assessment of learning: a review of publications in French. In OECD, *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD Publishing.
- Bellomo L. (2016). Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative. *Formazione & Insegnamento*, 3: 231-242.
- Bennett R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1): 5-25.
- Black P. et alii (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1): 7-74.
- Black P., Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1): 5-31.
- Brousseau B., Book C., Byers J. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6): 33-39.
- Brown G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3): 301-318.
- Brown G.T.L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1): 166-170.
- Brown G.T.L., Gebril A., Michaelides M.P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: a global phenomenon or a global localism. *Frontiers in Education*, 4(16): 1-13.
- Ciani A., Rosa A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *LLL*, 17(39): 94-113.
- Fajet W. et alii (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6): 717-727.
- Feiman-Nemser S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman, G. Sykes (eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-171). New York: Longman.
- Guskey T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 8(3/4): 381-391.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Montalbetti K. (2015). Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in formazione iniziale. Spunti per la didattica universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, 14: 209-226.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Pastore S., Pentassuglia M. (2015). "Another brick in the wall"? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: il punto di vista di chi è in formazione. *Italian Journal of Educational Research*, 14: 249-264.
- Richardson V., Placier P. (2002). Teacher change. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). Washington, DC: AERA.
- Thompson A.G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D.A. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Viganò R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos*, 52: 269-285.
- Weeden P., Winter J., Broadfoot P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola: strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- Wiliam D. (2009). *Assessment for Learning: why, what and how?* London, UK: Institute of Education, University of London.