

# Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in formazione iniziale. Spunti per la didattica universitaria

Katia Montalbetti • Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano • [katia.montalbetti@unicatt.it](mailto:katia.montalbetti@unicatt.it)

## Teachers' experiences and representations on evaluation and assessment in initial training. Reflections and considerations for University Teaching

La valutazione è oggi al centro di un considerevole dibattito e di una notevole attenzione nel quadro della riflessione più generale circa la qualità dei sistemi formativi ed educativi. In particolare, per gli insegnanti, saper valutare, e saperlo fare bene, rappresenta un compito complesso in ragione anche di richieste crescenti e di sollecitazioni non sempre coerenti. Nel contributo è descritta una ricerca esplorativa condotta con le matricole del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria finalizzata a ricostruire l'esperienza valutativa pregressa vissuta da allievi nel contesto scolastico e ad indagare le rappresentazioni intorno alla valutazione. Sottesa vi è l'ipotesi che tali elementi possano influire sull'accostamento al compito valutativo da parte del futuro insegnante e che sia perciò utile considerarli per progettare i percorsi formativi universitari afferenti ai temi valutativi in maniera efficace.

**Parole chiave:** valutazione, insegnanti, formazione iniziale, didattica universitaria, studenti

Nowadays the theme of evaluation and assessment has crucially been at the heart of considerable debate and attention referring to the quality of educational and formative systems. Know how to evaluate and how to do it in a well manner is a complex task for teachers due to also the increasing requests. This essay focuses upon an exploratory research conducted with students involved in university initial training to become teachers. It aims to reconstruct the previous evaluation experience lived at school and to investigate representations about the idea of evaluation and assessment. It is assumed that these elements could influence the approach to evaluation by the future teachers. Considering what has highlighted up to this point, acquire information is essential to set efficacious university courses related to evaluation issues and to foster learning, useful for professional development.

**Keywords:** evaluation, assessment, teachers, initial training, university teaching, students

209

ricerche

# Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in formazione iniziale. Spunti per la didattica universitaria

## 1. Quadro di riferimento

La valutazione è oggi al centro di un considerevole dibattito e di una notevole attenzione nel quadro della riflessione più generale circa la qualità dei sistemi formativi ed educativi (Grek, Ozga, 2008; Castoldi, 2008; Wyatt-Smith, Cumming, 2009; Pastore, Salamida, 2013). Accanto alla volontà di promuovere e assicurare un'istruzione di qualità per tutti, anche la ristrettezza di risorse economiche e la necessità di una loro più oculata gestione hanno concorso a rafforzare la richiesta di valutazione.

Nel nostro Paese, la volontà di costruire un Sistema valutativo nazionale ha trovato un chiaro riferimento normativo nel DPR 80/2013<sup>1</sup> cui è seguita la Direttiva del settembre (DIR n.11 del 18 settembre 2014)<sup>2</sup>; per le scuole si profila ora la necessità di individuare modalità implementative efficaci e sostenibili la qual cosa richiede coinvolgimento e impegno da parte di tutti coloro che operano nel contesto scolastico. Da più parti si lamenta la mancanza di una cultura valutativa diffusa anche se non possono essere misconosciuti segnali positivi come attestano le numerose esperienze e pratiche valutative attivate in maniera autonoma, individualmente o in rete, dagli istituti scolastici (Capperucci, 2011; Viganò, Cattaneo, 2010; Giunti, 2014; Montalbetti, Rapetti, 2015). Sebbene vi sia l'esigenza di valutare "di più e meglio" oppure, come sostiene Losito, "meglio meno ma meglio" (Losito, 2013, p. 79) l'interpretazione data a tale concetto non sempre è condivisa (Elia, 2003); a ciò conseguono pratiche alquanto eterogenee e non sempre coerenti, le quali contribuiscono ad ingenerare confusione, dubbi e sentimenti di disorientamento fra gli addetti ai lavori (Vannini, 2011).

I ragionamenti e le scelte compiute in campo valutativo a livello di sistema hanno un impatto considerevole sulla pratica professionale dei docenti, chiamati sempre più spesso ad implementare azioni valutative innovative di cui non sempre colgono la logica, e sulla loro identità professionale ovvero sul modo di percepirsi come insegnanti. Il compito valutativo, per sua natura, è complesso e attiva meccanismi non sempre facilmente governabili, a motivo anche del forte carico emotivo implicito sia quando si agisce la valutazione sia quando se ne è destinatari. Molteplici sono le richieste rivolte ai docenti: implementare la valutazione nella pratica didattica quotidiana, governare i processi valutativi, impiegare i dati provenienti da fonti esterne finalizzandoli al miglioramento complessivo del sistema.

Come osserva in modo pertinente Castoldi "la valutazione degli apprendimenti rappresenta il cuore della valutazione in ambito scolastico in quanto compito che la comunità sociale affida alla scuola allo scopo di certificare socialmente i ri-

- 1 D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80 - Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.
- 2 Direttiva Ministeriale 18 settembre 2014, n.11 - Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017.



sultati di apprendimento acquisiti e valutare la produttività complessiva del sistema scolastico” (Castoldi, 2012, p. 139). Con riferimento specifico a questa area, due questioni emergono come rilevanti: la revisione critica di alcuni miti connessi in particolare con l’attività di *testing*, ad opera di alcuni autori soprattutto di area anglofona (Broadfoot, 2007; Gardner, Harlen, Hayward, 2010; Stobart, 2008; Boyle, Charles, 2011) e la diffusione dell’approccio sociocostruttivista che colloca la valutazione nel cuore del processo di insegnamento-apprendimento e la intende come risorsa per l’apprendimento (Pastore, Salamida, 2013; Grion, Grosso, 2011; Sorzio, 2011; Varisco, 2002; Weeden, Winter, Broadfoot, 2009).

La distinzione fra valutazione formativa e sommativa introdotta da Scriven nel 1967 (Scriven, 1967) poggia sulla differenziazione fra i contesti decisionali: la prima è funzionale alla presa di decisioni circa interventi di miglioramento e di revisione di aspetti/contenuti/metodi in fase di attuazione, la seconda alla determinazione del valore e dell’efficacia del percorso e dei risultati raggiunti al termine (Giovannini & Boni, 2010). In realtà, concepire la valutazione come risorsa per l’apprendimento implica il superamento di questa distinzione poiché l’azione valutativa, di là dal momento in cui avviene e della sua specifica finalizzazione, dovrebbe essere progettata e implementata in modo da migliorare la qualità dell’apprendimento (Weeden et al., 2009; Grion, 2011).

Diventa perciò significativo interrogarsi circa i modi per promuovere nei futuri insegnanti la capacità di attivare questo tipo di valutazione (Bellomo, 2013) a fronte anche di segnali normativi talvolta percepiti come contraddittori (si pensi per esempio alla reintroduzione dei voti numerici nella scuola primaria<sup>3</sup>). Inoltre i docenti non sono più gli unici soggetti chiamati a valutare gli apprendimenti dei propri alunni poiché costoro sono periodicamente coinvolti in rilevazioni a livello nazionale e internazionale; i dati resi disponibili, sebbene provenienti da misurazioni piuttosto che da valutazioni, costituiscono un elemento con cui confrontarsi per evitare il rischio di un rifiuto acritico o di una loro assolutizzazione (Montalbetti, 2011). Conciliare pratiche valutative a sostegno dell’apprendimento con pratiche sommativie, in particolare certificative, non è un compito semplice eppure rappresenta una sfida a cui i futuri docenti vanno gradualmente preparati. In particolare, nella formazione iniziale universitaria, va accompagnato lo sviluppo della competenza valutativa sia a livello identitario professionale, come dimensione costitutiva della professionalità, sia a livello operativo come metodo e strumento di intervento. Fra i due livelli sussiste una stretta interconnessione, ma il primo risulta sovraordinato rispetto al secondo poiché ne costituisce, in qualche modo, la cornice di senso.

Numerosi studi hanno indagato l’esperienza scolastica pregressa nei futuri insegnanti e hanno dimostrato come quest’ultima influisca, in modi diretti e non, sull’accostamento alla professione, sullo sviluppo dell’identità professionale e sulle pratiche didattiche (Fajet et al., 2005; Grion, 2008; Lisimberty, 2006). Con riferimento specifico alla tematica valutativa, sono state prese ad oggetto di analisi le convinzioni degli studenti e le concezioni degli insegnanti intorno alla valutazione talvolta mettendo a confronto i loro punti di vista (Zeidner, 1992; Brookhart, 2003;

3 D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122 - Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.



Cowie, 2005; Gijbels, 2006; Brown, Hirschfeld, 2008; Brown, Irving, Peterson, 2008; Peterson, Irving, 2008; Brown, 2004; Meyer, Muller, 1990; Bellomo, 2013; Rubino, Mason, 2010). Le evidenze empiriche suggeriscono di prestare attenzione all'esperienza vissuta da allievi e alle rappresentazioni della valutazione in quanto fattori che possono incidere sulle scelte compiute in ambito valutativo da parte dei futuri docenti.

## 2. Obiettivi e impianto della ricerca

Il quadro teorico brevemente descritto costituisce lo sfondo in cui è originata la ricerca esplorativa presentata nel contributo. Alla sua origine sono rintracciabili diverse motivazioni: l'interesse scientifico per il tema della valutazione, la sua rilevanza culturale e sociale nonché la preoccupazione formativa da parte di chi scrive poiché direttamente coinvolta negli insegnamenti inerenti i temi valutativi per la preparazione dei futuri insegnanti.

La ricerca intende indagare l'esperienza valutativa scolastica vissuta da allievi (Grion, Grosso, 2012) e le idee intorno alla buona valutazione in un gruppo di insegnanti in formazione iniziale al fine di trarre indicazioni utili per l'impostazione degli insegnamenti universitari inerenti i contenuti valutativi. In linea con le principali acquisizioni disponibili nella letteratura di riferimento, si ipotizza che l'esperienza valutativa vissuta da allievi influisca sulle rappresentazioni della buona valutazione e che entrambi i fattori possano incidere sull'accostamento al compito valutativo da parte dei futuri docenti (Grion, 2008; Fajet et al., 2005).

Nella ricerca sono coinvolti gli studenti del Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria poiché per costoro l'insegnamento costituisce lo sbocco professionale prioritario; per evitare condizionamenti e influssi dovuti alla formazione ricevuta in ambito universitario si è scelto di coinvolgere le matricole<sup>4</sup>.

L'esperienza diretta più recente degli studenti interpellati si riferisce alla scuola secondaria che ha forme e prassi valutative diverse da quelle della primaria; tuttavia data la vicinanza temporale si è scelto di indagare questo segmento poiché realisticamente accessibile ai ricordi e reputato strategico per la costruzione delle rappresentazioni della valutazione.

La natura esplorativa dello studio e ragioni di fattibilità hanno indotto ad interpellare le matricole iscritte, nell'anno accademico 2013/2014, al Corso di laurea sopraccitato presso le sedi milanese e bresciana dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Grazie al supporto delle strutture amministrative dell'Ateneo è stato possibile raggiungere l'intera popolazione pari a 191 studenti suddivisi fra Milano (92) e Brescia (99).

Alla luce della numerosità della popolazione, dei tempi a disposizione e dei contenuti oggetto di indagine si è scelto di ricorrere ad un questionario semi-strutturato implementato on-line<sup>5</sup>. L'analisi della letteratura non ha portato all'individuazione di strumenti messi a punto in altre indagini da adottare nel presente studio e pertanto si è proceduto con l'elaborazione di uno strumento *ad hoc*. Data

4 Al momento della somministrazione le matricole non avevano frequentato alcun corso specificatamente incentrato sulle tematiche valutative.

5 Per la costruzione e l'implementazione del questionario ci si è avvalsi del *software open source Limesurvey* (<https://www.limesurvey.org/>)



la natura esplorativa dello studio si è colta l'occasione per mettere alla prova il questionario al fine anche di apportare correttivi e miglioramenti in vista del suo impiego in indagini di più ampia portata.

Il questionario è stato somministrato a tutte le matricole delle due sedi attraverso l'invio di un *link* sulla pagina personale di ciascun studente ed è rimasto attivo per poco più di un mese, dal 6 marzo al 10 aprile 2014. Le matricole hanno aderito in modo volontario; l'accettazione del questionario da parte del sistema era vincolata alla compilazione di alcuni campi chiusi. L'utilizzo di un codice di accesso ha permesso di garantire l'anonimato; al termine della compilazione i rispondenti potevano tuttavia indicare il loro nominativo per essere ricontattati e partecipare ad eventuali sviluppi dell'indagine.

Nella costruzione degli *item* si è privilegiato l'impiego di un linguaggio semplice in modo da facilitare la comprensione da parte dei rispondenti; prima della somministrazione, il questionario è stato testato con un gruppo di matricole iscritte a un Corso di laurea diverso della stessa Facoltà.

Il questionario ha una struttura mista e include domande a risposta chiusa (scelta multipla o scale tipo Likert) e domande di produzione aperte.

Sul piano dei contenuti, è articolato in tre sezioni: *la prima* volta a delineare il profilo dei rispondenti, *la seconda* volta a ricostruire la loro esperienza valutativa, *la terza* volta ad indagare le loro rappresentazioni attorno alla buona valutazione<sup>6</sup>.

La *prima sezione* è costituita esclusivamente da domande a risposta chiusa (scelta multipla) e rileva informazioni circa il genere, l'età, la scuola secondaria di provenienza, l'esperienza universitaria pregressa e la condizione lavorativa.

La *seconda sezione* include domande chiuse (scale tipo Likert) e domande di produzione aperte. In apertura è richiesto di descrivere un ricordo circa l'esperienza valutativa (*Pensando alle situazioni valutative vissute a scuola quale ricordo ti viene in mente?*); la scelta di collocare all'inizio una domanda aperta origina dalla volontà di non guidare le risposte degli studenti e di rilevare un dato il più possibile autentico.

Sono poi indagati i vissuti emotivi che precedono e seguono una situazione valutativa muovendo dalla lista di emozioni proposte dal *TRantor Emotions Questionnaire* – TREQ, strumento sviluppato nell'ambito clinico per facilitare l'esplorazione e l'approfondimento della dimensione emotiva (Rezzonico & Bisanti, 2000). La scelta di partire da questo strumento è giustificata dalla ricchezza e dall'eshaustività dei termini proposti (102 parole<sup>7</sup>) che consentono di indagare l'esperienza affettiva in senso lato e quindi di accostare la complessità degli aspetti emotivi connessi con l'esperienza valutativa (Rezzonico, De Marco, 2012). A 20 soggetti con caratteristiche simili al *target*, ma estranei alla ricerca, è stato chiesto di scegliere 10 emozioni ritenute più pregnanti per descrivere le emozioni

- 6 Va precisato che alle matricole è stato chiesto di rispondere alle domande a titolo personale; al momento della somministrazione costoro non avevano frequentato alcun insegnamento universitario specifico in campo valutativo.
- 7 La lista considerata infatti racchiude le emozioni definite fondamentali - gioia, paura, rabbia, tristezza, disgusto - le emozioni complesse, stati emozionali, stati d'animo, sentimenti, tratti o disposizioni emozionali, sensazioni, umore ecc.



associate all'esperienza valutativa. Tale analisi preliminare ha portato a individuare un gruppo costituito da 6 emozioni, differenziate ai fini dell'indagine, in 3 di segno positivo e 3 di segno negativo (speranza, eccitazione, tranquillità, ansia, paura, vergogna per la fase precedente; gratificazione, senso di colpa, sollievo, frustrazione, rabbia, contentezza per la fase successiva), incluse poi nella domanda del questionario.

I rispondenti sono stati poi sollecitati a ripensare a come i loro docenti gestivano la valutazione e ad individuare un comportamento giudicato positivo da replicare nella futura professione (*Ripensando a come i tuoi insegnanti gestivano la valutazione indica un comportamento che non vorresti imitare nella tua futura professione motivando la tua scelta*) e un comportamento negativo da cui prendere le distanze (*Ripensando a come i tuoi insegnanti gestivano la valutazione indica un comportamento che vorresti replicare nella tua futura professione motivando la tua scelta*).

Per integrare i dati rilevati circa le condotte valutative, è stata proposta una lista di comportamenti valutativi chiedendo agli studenti di indicare se fossero messe in atto da "tutti", "molti", "alcuni" o "nessuno" dei loro insegnanti. L'individuazione dei comportamenti è avvenuta a partire dall'analisi della letteratura focalizzando l'attenzione su alcuni elementi reputati strategici per promuovere una valutazione a sostegno dell'apprendimento: l'esplicitazione dei criteri (*Ci dicevano prima i criteri di valutazione*), la riflessione sugli errori (*Ci aiutavano a capire i nostri errori*), il ricorso a metodi di valutazione differenziati (*Utilizzavano metodi di valutazione diversi*), il rinforzo a fronte di risultati positivi (*Ci gratificavano a fronte di valutazioni positive*), l'avvaloramento dell'impegno (*Oltre al risultato davano importanza all'impegno*), la promozione dell'autovalutazione (*Stimolavano l'autovalutazione*), l'impiego degli esiti valutativi in chiave di riprogettazione (*Partivano dai risultati della valutazione per apportare modifiche alle strategie didattiche*).

Anche la *terza sezione* è costituita da domande chiuse (scale tipo Likert) e domande di produzione di aperte. Dapprima i rispondenti dovevano indicare in modo libero "Cosa rende un insegnante un bravo valutatore" e "Associare tre parole-chiave alla idea di buona valutazione", poi riflettere sulle funzioni della buona valutazione. A fronte di un elenco costituito da 6 funzioni, 3 di segno positivo (*supportare, gratificare, sviluppare*) e 3 di segno negativo (*punire, sanzionare, controllare*) ciascun studente doveva esprimere la propria opinione indicando, su una scala a 4 livelli (per nulla, poco, abbastanza, molto), quanto la singola funzione potesse essere riferita alla buona valutazione.

Da ultimo, è stato chiesto di indicare sulla medesima scala (per nulla, poco, abbastanza, molto) l'importanza dei comportamenti valutativi indagati sul piano dell'esperienza nella sezione precedente (*Comunicare i criteri di valutazione, Far riflettere gli studenti sui propri errori, Utilizzare metodi di valutazione diversi, Valorizzare l'impegno e i progressi dello studente, Incentivare l'autovalutazione, Esplicitare gli obiettivi della valutazione, Utilizzare i risultati valutativi per modificare le strategie didattiche*) ai fini di promuovere una buona valutazione.



### 3. Analisi dei dati e presentazione di alcuni risultati

I dati quantitativi sono stati tabulati ed analizzati con un *software* specifico<sup>8</sup>. Per i testi di produzione aperta si è proceduto con una categorizzazione qualitativa manuale; per ridurre i rischi di soggettività tale analisi è stata condotta in parallelo ed in modo indipendente da due ricercatori e poi sono state confrontati i risultati.

Di seguito sono riportate e discusse le principali evidenze; per chiarezza espositiva nella presentazione si è scelto di seguire l'ordine delle domande riportate nel questionario articolate nelle tre sezioni. Al termine della presentazione descrittiva dei dati sono posti in luce alcuni incroci significativi.

#### 3.1 Profilo

Hanno risposto al questionario 66 studenti, poco meno del 35% della popolazione di riferimento; la tabella seguente sintetizza le principali informazioni descrittive.

<i>Sede</i>	Milano	40	60,6%
	Brescia	26	39,4%
<i>Genere</i>	Maschio	4	6%
	Femmina	62	94%
<i>Età</i>	20 anni	32	48,5%
	21 anni	10	15,1%
	Più di 21 anni	24	36,4%
<i>Condizione</i>	Studente	43	65,2%
	Studente-lavoratore	22	33,3%
	N.R.	1	1,5%
<i>Scuola secondaria</i>	Liceo	56	84,8%
	Tecnico	6	9,2%
	Professionale	3	4,5%
	N.R.	1	1,5%
<i>Titoli universitari pregressi</i>	Sì	8	12,1%
	No	58	87,9%
<i>Esperienza professionale a scuola</i>	Sì	25	37,9%
	No	41	62,1%

Tab. 1 - Profilo descrittivo dei rispondenti

#### 3.2 Esperienza

Come osservato, nella seconda sezione si è inteso ricostruire l'esperienza degli studenti in molteplici situazioni valutative vissute da allievi<sup>9</sup>.

Alla domanda *Pensando alle situazioni valutative vissute a scuola quale ricordo*

- 8 Per l'analisi è stato utilizzato il software SPSS (19) - *Statistical Package for Social Science*.
- 9 Si è scelto di riportare nel testo i dati assoluti e di inserire le frequenze percentuali soltanto laddove reputato utile ai fini di una maggiore chiarezza espositiva.

ti viene in mente hanno risposto 41 persone su 66 (pari al 66,7%); dopo la trascrizione, i testi narrativi sono stati organizzati in tre categorie a seconda dell'accezione (negativa, positiva o neutra) del ricordo citato.

Nella categoria dei ricordi negativi rientrano 26 risposte (pari al 63,4% dei rispondenti alla domanda); gli studenti rievocano i vissuti di ansia provati nelle situazioni valutative (7 risposte) e citano spesso il metodo valutativo adottato dai docenti (19 risposte) reputato "non equo", poggiato su "favoritismi e su preferenze", contraddistinto da "scarsa oggettività e imparzialità" e spesso "non coerente con gli obiettivi dichiarati". I ricordi positivi risultano numericamente ridotti (12 risposte pari al 29,3% dei rispondenti alla domanda) e riguardano in particolare il "ricorso all'autovalutazione" (3 risposte), "la valutazione proposta come momento di confronto" (7 risposte) e "la comunicazione chiara dei criteri valutativi" (2 risposte). Nei ricordi definiti neutri (3 risposte pari al 7,3% dei rispondenti alla domanda) sono descritti alcuni strumenti di valutazione (compiti in classe, prove scritte, prove orali) senza tuttavia esplicitare una connotazione negativa e/o positiva.

I dati riferiti alle emozioni provate *prima* di una situazione valutativa pongono in evidenza l'*ansia* (sempre 26%, spesso 41%), seguita dalla *speranza* (sempre 15%, spesso 44%) e dalla *paura* (sempre 14%, spesso 33%). Nel momento *successivo* prevalgono *sollievo* (sempre 27%, spesso 45%), *contentezza* (sempre 5%, spesso 71%) e *gratificazione* (sempre 5%, spesso 74%).



	speranza		eccitazione		tranquillità		ansia		paura		vergogna	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mai	2	3	7	11	18	27	3	4	5	8	23	35
A volte	25	38	36	54	36	55	19	29	30	45	37	56
Spesso	29	44	17	26	10	15	27	41	22	33	5	8
Sempre	10	15	6	9	2	3	17	26	9	14	1	1
Tot	66	100	66	100	66	100	66	100	66	100	66	100

Tab. 2 - Prima di una situazione valutativa hai provato

	gratificazione		senso di colpa		sollievo		frustrazione		rabbia		contentez	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mai	0	0	23	35	1	2	26	39	18	27	0	0
A volte	14	21	40	61	17	26	35	53	40	61	16	24
Spesso	49	74	2	3	30	45	5	8	8	12	47	71
Sempre	3	5	1	1	18	27	0	0	0	0	3	5
Tot	66	100	66	100	66	100	66	100	66	100	66	100

Tab. 3 - Dopo una situazione valutativa hai provato

Per cogliere se prevalessero emozioni positive (speranza, eccitazione, tranquillità – gratificazione, sollievo, contentezza) oppure negative (ansia, paura, vergogna – rabbia, senso di colpa, frustrazione) è stato calcolato un indice sintetico di positività e di negatività sommando i punteggi<sup>10</sup>.

10 L'indice è stato ottenuto sommando i punteggi delle singole emozioni (0=per nulla, 1=poco, 2=abbastanza, 3= molto) ed ha un valore compreso fra 0 e 9. Dall'indice di positività pari a 3,98 (su una scala da 0 a 9) è stato sottratto quello di negatività pari a 4,17 (su una scala da 0 a 9). Sebbene le scale ordinali non abbiano la proprietà additiva, "secondo una convenzione informale piuttosto diffusa, le operazioni di somma, sottrazione, moltiplicazione e divisione possono essere applicate" (Viganò, 1999, pp. 41-42).



Nel momento precedente la valutazione, i dati medi indicano una prevalenza, sebbene contenuta, di emozioni negative (4,17) rispetto a quelle positive (3,98). Ciò sul piano didattico apre interessanti interrogativi legati all'impatto che tale accostamento "negativo" può avere sulle *performances* messe in atto dagli studenti; consegue l'esigenza di riflettere sullo spazio di azione che gli insegnanti hanno a disposizione e sugli strumenti in loro possesso per promuovere un atteggiamento iniziale meno connotato da emozioni negative.

Nella fase successiva, il confronto fra i dati delle emozioni positive (5,62) e di quelle negative (2,24) indica la prevalenza delle emozioni riconducibili al polo positivo. Confrontando le emozioni sperimentate prima e dopo è possibile osservare che l'approccio negativo iniziale è in qualche modo smentito o almeno mitigato dal confronto reale con le situazioni valutative la qual cosa indirettamente informa circa l'esistenza di idee e pregiudizi da parte degli studenti sui quali sarebbe utile lavorare per promuovere un approccio più sereno alla valutazione.

I comportamenti agiti dai docenti sono per i rispondenti fonte di indicazioni per la loro futura condotta professionale (63 rispondenti). I comportamenti positivi che vorrebbero imitare sono stati aggregati attorno a due assi fra loro interconnessi: uno definito "asse educativo (globale)" (34 risposte pari al 54% dei rispondenti alla domanda) e l'altro "asse metodologico-didattico (specifico)" (29 risposte pari al 46% dei rispondenti alla domanda). Nel primo asse sono inclusi comportamenti volti a promuovere una valutazione che tenga conto dell'impegno e del percorso e non soltanto del risultato (20 risposte) e a costruire un contesto che metta a proprio agio lo studente e che lo stimoli al miglioramento (14 risposte). In queste risposte si fa riferimento al modo di impostare e di intendere la valutazione piuttosto che all'utilizzo di specifiche strategie e/o metodi; esemplificative sono le parole di alcuni studenti *"Mettere a proprio agio lo studente e fornirgli gli strumenti per affrontare la prova con tranquillità"*, *"Dire che tu possa fare di meglio"*, *"Motivare a migliorare"*.

Nell'asse metodologico-didattico sono inclusi comportamenti finalizzati ad esplicitare e spiegare i criteri e gli obiettivi delle singole valutazioni (11 risposte) e a dar conto dei giudizi (10 risposte) come risalta in queste affermazioni *"Spiegare giudizio e possibilità di migliorarlo"*, *"Far capire gli errori agli studenti"*, *"Spiegare motivo del voto, degli errori e modalità per migliorare"*; frequente altresì il richiamo all'impiego di strategie per formulare valutazioni affidabili (8 risposte) per esempio *"adottando una griglia di valutazione"*, *"stabilendo criteri validi per tutti"*.

I rispondenti prendono le distanze dalle condotte tese a *"fare preferenze"* (25 risposte), a *"mettere a disagio e a mortificare l'alunno"* (14 risposte) e *"ad umiliare a fronte di esiti negativi"* (17 risposte); criticata altresì la scelta di comunicare i voti conseguiti ad alta voce davanti all'intera classe (7 risposte) giudicata dagli studenti come *"poco rispettosa"* ed *"umiliante"*.

I dati circa le condotte valutative adottate dai docenti indicano una consistente variabilità nell'impostazione e implementazione delle pratiche valutative. Secondo gli studenti "molti" dei loro insegnanti *"aiutavano a capire gli errori"* (molti 32%) e *"utilizzavano metodi di valutazione diversi"* (molti 38%). Un'informazione meritevole di attenzione riguarda l'alta percentuale di docenti, stando alla ricostruzione degli studenti, che non ha mai messo in atto tre comportamenti: *"Stimolavano l'autovalutazione"* (nessuno 35%), *"Partivano dai risultati della valutazione per apportare modifiche alle strategie didattiche"* (nessuno 39%), *"Ci spiegavano gli obiettivi della valutazione"* (nessuno 29%).



	Ci comunicavano i criteri di valutazione prima		Ci aiutavano a capire i nostri errori		Utilizzavano metodi di valutazione diversi		Oltre al risultato davano importanza all'impegno		Stimolavano l'autovalutazione		Ci spiegavano gli obiettivi della valutazione		Utilizzavano i risultati per modificare le strategie didattiche	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nessuno	6	9	0	0	4	6	5	8	23	35	19	29	26	39
Alcuni	45	68	39	59	26	39	48	73	37	56	37	56	35	53
Molti	12	18	21	32	25	38	12	18	5	8	10	15	3	5
Tutti	3	5	6	9	11	17	1	1	1	1	0	0	2	3
Tot	66	100	66	100	66	100	66	100	66	100	66	100	66	100

Tab. 4 - Ripensando ai tuoi insegnanti indica la frequenza dei comportamenti sottoriportati



### 3.3 Rappresentazioni

La terza sezione ha indagato le rappresentazioni circa la buona valutazione ed è stata compilata da 62 studenti su 66.

Secondo le loro risposte, due caratteristiche in particolare qualificano il bravo valutatore: l'imparzialità declinata anche in termini di obiettività ed oggettività (28 risposte pari al 44,4% dei rispondenti alla domanda) e l'attenzione e il riconoscimento dell'impegno e dei progressi compiuti (35 risposte pari al 55,6 dei rispondenti alla domanda). Un buon insegnante valutatore è in grado di utilizzare metodi e strumenti in modo rigoroso così da garantire una valutazione imparziale, ma anche di favorire la ricaduta formativa della valutazione rafforzando gli apprendimenti durante il processo e non soltanto certificandone gli esiti. Particolarmente significative risultano alcune affermazioni come per esempio "Osservare bene, vedere le potenzialità, valutare con il sorriso ed empatia di fondo", "Ascoltare attentamente, riflettere sulla prestazione, attribuire il giusto valore agli errori", "Creare opportunità per apprendere, dare rinforzi positivi e monitorare costantemente".

Fra le parole-chiave associate alla buona valutazione<sup>11</sup>, accanto ai termini "imparzialità" (citato 20 volte), "oggettività" (citato 20 volte), "miglioramento" (citato 15 volte) risalta in termini di frequenza il termine "conoscenza" (citato 25 volte) riferita sia al soggetto valutato - "bisogna conoscerlo per poterlo valutare bene" - sia al contesto "bisogna valutare alla luce di una conoscenza approfondita del contesto nel quale si opera".

Per i rispondenti, la buona valutazione è finalizzata a sviluppare (molto 50%), supportare (molto 40%) e, in modo meno marcato, a gratificare (molto 21%) e controllare (molto 21%). Meno scelte risultano invece le funzioni di punire (per nulla 53%) e di sanzionare (per nulla 48%).

11 Ciascun soggetto poteva indicare fino un massimo di 3 parole.

	Controllare		Punire		Sanzionare		Gratificare		Sviluppare		Supportare	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Per nulla	2	3	33	53	30	48	2	3	1	2	1	2
Poco	13	21	22	36	25	40	13	21	3	5	5	8
Abbastanza	34	55	5	8	6	10	34	55	27	43	31	50
Molto	13	21	2	3	1	2	13	21	31	50	25	40
Tot	62	100	62	100	62	100	62	100	62	100	62	100

Tab. 5 - La buona valutazione serve a

Sul piano delle condotte, 3 comportamenti sono più frequentemente associati alla buona valutazione: *Valorizzare l'impegno e i progressi dello studente* (molto 84%), *Far riflettere gli studenti sui propri errori* (molto 82%) e *Utilizzare i risultati valutativi per modificare le strategie didattiche* (molto 65%). Quest'ultimo dato suggerisce l'apprezzamento per una valutazione i cui esiti siano oggetto di riflessione e di stimolo non solo per gli studenti ma anche per gli insegnanti.

La percentuale, seppur più contenuta, associata al comportamento di *Incentivare l'autovalutazione* (molto 31%) rafforza la convinzione che per gli studenti sia importante essere coinvolti in modo da sentirsi "parte attiva" del processo valutativo e non solo destinatari. Emerge perciò un'idea di buona valutazione nella quale entrambi i soggetti agiscono da protagonisti assumendosi responsabilità nel rispetto di ruoli e funzioni diversificati.



	Comunicare i criteri di valutazione		Far riflettere gli studenti sui propri errori		Utilizzare metodi di valutazione diversi		Valorizzare l'impegno e i progressi dello studente		Incentivare l'autovalutazione		Esplicitare gli obiettivi della valutazione		Utilizzare i risultati valutativi per modificare le strategie didattiche	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Per nulla	1	2	0	0	1	2	0	0	2	3	0	0	0	0
Poco	6	10	1	2	2	3	1	2	7	11	5	8	2	3
Abbastanz	28	45	10	16	29	47	9	14	34	55	28	45	20	32
Molto	27	43	51	82	30	48	52	84	19	31	29	47	40	65
Tot	62	100	62	100	62	100	62	100	62	100	62	100	62	100

Tab. 6 - Indica quanto sono importanti i comportamenti sotto riportati per fare buona valutazione

### 3.4 Comportamenti valutativi, emozioni e rappresentazioni della buona valutazione

Per corroborare le interpretazioni formulate a partire dalla lettura dei dati descrittivi e per trarre ulteriori spunti interpretativi sono stati incrociati<sup>12</sup> i dati relativi ad alcune variabili reputate significative in ordine agli obiettivi della ricerca.

*Comportamenti agiti dagli insegnanti e vissuti emotivi che accompagnano le situazioni valutative.* Incrociando le emozioni degli studenti con i comportamenti agiti dagli insegnanti emerge un'associazione positiva fra la promozione dell'autovalutazione e la speranza ( $.258 \leq 0,05$ ); l'impiego dei dati valutativi per rivedere le strategie didattiche da parte degli insegnanti è invece correlato positivamente con la tranquillità ( $.289 \leq 0,05$ ) e negativamente con l'ansia ( $-.319 \leq 0,01$ ). Tali dati suggeriscono che sperimentare la valutazione come processo i cui esiti sono fonte di stimoli per l'attività del docente e nel quale gli studenti si sentono coinvolti in modo attivo ha un impatto positivo sul loro approccio riducendo in ingresso alcune emozioni negative.

L'utilizzo dei dati valutativi per rivedere le strategie didattiche risulta altresì correlato positivamente con l'indice sintetico delle emozioni che precedono la valutazione; presumibilmente quando la valutazione è percepita come spazio di lavoro che impegna sia i docenti sia gli studenti si riduce la percezione di essere giudicato, la qual cosa impatta in maniera positiva e generalizzata sullo stato emotivo con cui si affrontano i compiti valutativi ( $.399 \leq 0,01$ ).

*Comportamenti agiti dagli insegnanti e rappresentazioni della buona valutazione.* Emergono correlazioni significative di segno negativo fra l'impiego dei dati valutativi per rivedere le strategie didattiche da parte del docente e le funzioni negative associate alla valutazione ovvero punire ( $-.323 \leq 0,01$ ) e sanzionare ( $-.304 \leq 0,01$ ); tali dati confermano la tendenza ad interpretare la valutazione come buona quando impiegata come strumento per promuovere miglioramenti sul piano didattico anche attraverso la revisione delle strategie; corrobora questa interpretazione la correlazione positiva fra il comportamento teso alla promozione dell'autovalutazione e la funzione di supporto attribuita alla valutazione ( $.313 \leq 0,01$ ).

*Esperienza professionale e rappresentazioni della buona valutazione.* Per meglio comprendere i fattori che influiscono sul processo di costruzione delle rappresentazioni intorno alla buona valutazione è stata presa in considerazione l'esperienza professionale maturata nel contesto scolastico da parte dei rispondenti (cfr Tab.1).

Le risposte sono state analizzate secondo la condizione dei rispondenti al momento della compilazione: studenti (43 pari al 65,2%) e studenti-lavoratori (22 pari al 33,3%). Nelle risposte fornite dai due gruppi non si evidenziano differenze significative; il ridotto numero di studenti-lavoratori e l'esperienza professionale comunque limitata non consentono di trarre conclusioni certe; i dati suggeriscono tuttavia che l'esperienza professionale dei rispondenti in questa situazione non giochi un ruolo determinante sulla costruzione delle rappresen-

12 Per le variabili misurate su scala ordinale è stata impiegata la correlazione bivariata con Coefficiente  $r_s$  di Spearman (indice di correlazione fra ranghi) e test di significatività a due code. Per le variabili nominali il Chi quadro.



zioni intorno alla buona valutazione. Ciò induce ad ipotizzare che ci siano altri fattori potenzialmente influenti. Fra questi due ci paiono di particolare importanza: l'esperienza della valutazione fatta da allievi nella scuola e l'esperienza maturata nei percorsi di preparazione alla professione docente. L'esperienza valutativa vissuta da allievi rappresenta un aspetto che precede l'ingresso nel contesto universitario e sul quale pertanto non è possibile agire in maniera diretta: nella progettazione dei percorsi formativi iniziali è però possibile tenerne conto? In che modo?

#### 4. Spunti conclusivi

Le informazioni rilevate non permettono di trarre conclusioni certe in ragione della limitatezza numerica dei soggetti interpellati e della natura esplorativa dello studio; tuttavia è possibile avanzare qualche ipotesi interpretativa e trarre alcuni spunti per la didattica universitaria.

I dati circa l'esperienza valutativa vissuta da allievi sono il risultato di una rielaborazione degli studenti e sono riferiti alla scuola secondaria di secondo grado e pertanto non possono essere generalizzati a tutti gli ordini scolastici. Nondimeno essi pongono in luce uno scenario contraddistinto da luci ed ombre; alcuni comportamenti valutativi finalizzati ad avvalorare il potenziale formativo della valutazione appaiono radicati nelle pratiche descritte (*Ci aiutavano a capire i nostri errori, Utilizzavano metodi di valutazione diversi, Ci comunicavano i criteri di valutazione prima*); altri risultano invece scarsamente presenti (*Stimolavano l'autovalutazione, Ci spiegavano gli obiettivi della valutazione, Partivano dai risultati della valutazione per apportare modifiche alle strategie didattiche*). Dai ricordi degli studenti emergono altresì alcuni aspetti di criticità legati in particolare alla qualità metodologica del modo di fare valutazione spesso percepito come arbitrario e alla debole cura relazionale dell'intero processo, con riferimento specifico anche alle modalità comunicative adottate.

Circa le emozioni che accompagnano le situazioni valutative, l'accostamento iniziale connotato da emozioni negative tende invece ad attenuarsi dopo l'evento valutativo. Se, da un lato livelli di ansia contenuti risultano accettabili e in qualche modo funzionali all'attivazione dello studente, un loro incremento eccessivo può avere un impatto negativo sulle sue prestazioni. La promozione di un "approccio sereno" alla valutazione costituisce un compito per l'insegnante a cui va intenzionalmente preparato. I dati suggeriscono alcune leve cui prestare attenzione in sede formativa: proporre la valutazione come uno spazio di lavoro comune fra docenti e studenti, coinvolgere in modo attivo gli studenti incentivando strategie autovalutative, finalizzare in maniera esplicita la valutazione al miglioramento prestando attenzione al processo e non soltanto agli esiti.

Complessivamente, le pratiche valutative implementate dai docenti appaiono piuttosto eterogenee come documentato peraltro anche in studi nazionali (Barone, 2010). In questa prospettiva, potrebbe essere utile riflettere su come promuovere lo sviluppo di un *modus operandi* in campo valutativo più condiviso al fine di garantire maggiore omogeneità, nel rispetto delle peculiarità legate alle discipline. La natura collegiale dell'attività docente ben presente a livello teorico e spesso citata nei documenti normativi per trovare adeguate forme di esercizio va assunta come riferimento comune negli insegnamenti previsti nei percorsi formativi iniziali, ivi compresi quelli inerenti i temi valutativi. I processi decisionali adottati dagli insegnanti appaiono ancora troppo viziati da una eccessiva variabilità la quale



ha un'inevitabile ricaduta sul percorso scolastico degli studenti ingenerando disorientamento e disinvestimento (Benvenuto, 2003).

I dati, per quanto parziali e limitati, indicano che l'esperienza valutativa vissuta da allievi influisce, in modi diretti e non, sulla costruzione delle rappresentazioni della valutazione e, ragionevolmente, sul modo di accostare il compito valutativo da parte dei futuri insegnanti. Ciò suggerisce di considerare l'esperienza valutativa pregressa un oggetto di riflessione all'interno dei percorsi formativi in ambito universitario. Supportare lo sviluppo della competenza valutativa nei futuri insegnanti implica "la presa in carico" del bagaglio esperienziale con cui affrontano il cammino di preparazione alla professione; riflettere in maniera sistematica sulla propria esperienza aiuta a prenderne le distanze (Montalbetti, 2005) rendendola un oggetto di lavoro da destrutturare e ristrutturare in funzione dei nuovi stimoli. In questa prospettiva, la competenza riflessiva, riconosciuta come dimensione essenziale della professionalità docente, trova nell'esperienza valutativa pregressa un materiale significativo per essere esercitata.

Le rappresentazioni della buona valutazione sottendono il riferimento ad alcuni concetti-chiave riconducibili alla *new assessment* (Wiggins, 1990; Wiggins, 1993; Varisco, 2002, 2004; Comoglio, 2002; Castoldi, 2012) e *all'assessment for learning* (Weeden et al., 2009; Black, Harrison, Marshall, Wiliam, 2003) senza trascurare un forte richiamo all'istanza di rigore metodologico. In particolare, emergono alcune caratteristiche principali:

- la *processualità* in contrasto con la tendenza a concentrare l'attenzione sul prodotto dell'apprendimento;
- la *corresponsabilità* in virtù di un attivo coinvolgimento dello studente e del ricorso a forme autovalutative;
- la *dinamicità* intesa come riconoscimento e avvaloramento dei progressi e non solo del risultato finale;
- la *globalità* riferita alla necessità di considerare in maniera integrata le diverse dimensioni del processo di apprendimento (cognitive, sociali ed emotive).

Promuovere una valutazione che tenga conto dell'impegno e del percorso e costruire un contesto che metta a proprio agio e stimoli al miglioramento sono i due comportamenti che gli studenti vorrebbero più spesso replicare, uniti all'assunzione di condotte improntate al rigore e alla trasparenza del processo valutativo (chiarezza degli obiettivi). Ciò suggerisce di porre particolare attenzione, in sede formativa, allo sviluppo di competenze metodologiche essenziali per poter progettare ed implementare azioni valutative in modo valido; il riferimento è non solo all'acquisizione di abilità tecniche, essenziali per l'impiego corretto dei diversi strumenti valutativi, ma all'adozione di un approccio globale al compito valutativo (Montalbetti, 2011) improntato ai criteri della trasparenza e del rigore, tipici del modo di procedere scientifico (Palumbo, 2001).

Questa direzione sembra corrispondere alla forte richiesta di *accountability* in campo valutativo la quale però deve guardarsi dal rischio di perdere il contatto con la dimensione del *learning*. La preoccupazione di rendere il più possibile oggettiva la valutazione, spesso anche ai fini della certificazione, può infatti rischiare di mettere in secondo piano la funzione fondamentale della valutazione come risorsa a supporto dell'apprendimento. In realtà, gli studenti non percepiscono *accountability* e *learning* come due dimensioni opposte, anzi ne mettono in evidenza la complementarità.

Costoro sottolineano la natura "distribuita" e corresponsabile del processo di



valutazione; in questa prospettiva, gli esiti valutativi costituiscono un oggetto di riflessione e di lavoro per l'insegnante dal quale trarre indicazioni preziose per la messa a punto di strategie didattiche personalizzate e mirate (Accorsi, 2013). Gli studenti riconoscono il potenziale formativo della valutazione e la collocano al centro del processo di apprendimento-insegnamento; ciò sul piano formativo induce a porre particolare attenzione allo sviluppo di capacità funzionali alla gestione relazionale del processo, in ragione anche dei vissuti emotivi che la valutazione evoca, e all'avvaloramento del rapporto fra valutazione e (ri)progettazione. Vi è un forte intreccio fra la promozione di pratiche valutative a sostegno del processo di apprendimento e un modo attivo e partecipativo di impostare l'attività didattica; sotteso vi è il comune riferimento al criterio della corresponsabilità che vede docenti e studenti reciprocamente coinvolti e attivamente partecipi nel rispetto di ruoli differenziati (Giovannini, Boni, 2010).

Come posto in evidenza in un recente studio condotto nella provincia autonoma di Trento, il mancato coinvolgimento degli studenti nella pratica valutativa rischia di ingenerare disinvestimento e ritiro favorendo una cultura dell'adempimento e riducendo la ricaduta formativa della valutazione (Rubino & Mason, 2010). In ambito formativo, i futuri docenti vanno pertanto messi nelle condizioni di apprendere strategie valutative che aiutino gli allievi ad appropriarsi del momento valutativo come momento fondante la propria responsabilità nella dinamica dei processi di insegnamento-apprendimento. La possibilità di chiedere un confronto maturo sul metodo e sull'esito dell'apprendimento permette infatti all'allievo di percepirsi come parte attiva nel processo didattico; questa leva motivazionale lo aiuta ad uscire dalla "nicchia di utente-fruitori ed lo accompagna a vestire i panni di co-produttore del processo di insegnamento-apprendimento, quale realmente è, anche se non ne è del tutto consapevole" (Rubino, Mason 2010, p. 46).

Numerose ricerche hanno messo a tema la relazione tra valutazione scolastica e dinamica motivazionale (Struyven, Dochy, Janssens, 2005) giungendo ad affermare che un certo modo di impostare e fare valutazione ha effetti che incidono sull'atteggiamento generale nei confronti della scuola. Gli studenti considerano la valutazione come una risorsa che può aiutarli a migliorare (Peterson & Inrving, 2008) ma affinché ciò avvenga è necessario che i docenti progettino e implementino le loro pratiche valutative in modo coerente. Una gestione accorta dei processi valutativi rappresenta una risorsa per il sostegno della motivazione e per la promozione del successo formativo degli studenti; come osserva opportunamente Maccario "la valutazione scolastica costituisce uno degli aspetti vissuti come più importanti dagli studenti; essa viene spesso vista, sia in senso positivo sia negativo, come una chiave di lettura della storia formativa personale ed ha un grande influsso sulle scelte e sui comportamenti di ciascuno" (Maccario, 2011, p. 56); ciò induce a prestare particolare attenzione allo sviluppo della competenza valutativa nel quadro delle competenze chiave della professionalità docente.

Nel complesso, i dati suggeriscono tre *nuclei di contenuti* cui dare attenzione nella progettazione dei corsi universitari afferenti ai temi valutativi.

Il *primo* legato alla necessità di promuovere in forma sistematica una rielaborazione e acquisizione di consapevolezza da parte degli studenti circa la propria esperienza valutativa pregressa in virtù del ruolo che essa può esercitare nel sostanziare il loro accostamento al compito valutativo; tale aspetto non può essere lasciato alla discrezionalità dei singoli ma andrebbe considerato come un oggetto di lavoro per tutti.

Il *secondo* connesso con l'esigenza di garantire una solida preparazione metodologica e non soltanto tecnica per garantire processi valutativi rigorosi e traspa-



renti; a ciò consegue l'esigenza di accompagnare lo sviluppo di una competenza di ricerca con la quale imparare ad agire con metodo nella propria pratica professionale (Lisimberti, 2011; Montalbetti, Lisimberti, 2015).

Il terzo legato all'avvaloramento del rapporto fra valutazione e (ri)progettazione con particolare riferimento all'utilizzo dei dati valutativi da parte del docente per programmare e rivedere le strategie di intervento. Ciò concretamente induce a rinforzare le sinergie fra insegnamenti inerenti le tematiche didattiche e quelli esplicitamente incentrati sulla valutazione.

Sotteso a queste sintetiche considerazioni vi è il convincimento che la competenza valutativa non sia riconducibile alla somma di saperi, di *skills*, di attitudini o abilità ma rappresenti un insieme integrato di tali elementi e che debba tradursi in capacità realizzativa all'interno del contesto scolastico in stretta relazione all'unitarietà della persona che la esprime (Pellerey, 2006).

## Riferimenti bibliografici



- Accorsi M.G. (Ed). (2013). *Insegnare le competenze. La nuova didattica nell'istruzione secondaria*. Rimini: Maggioli.
- Barone C. (2010). La valutazione: verso una spirale al ribasso? In A. Cavalli, G. Argentin (Ed). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola* (pp. 158-181). Bologna: Il Mulino.
- Bellomo L. (2013). Il processo di valutazione nel contest scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria. *Formazione e Insegnamento*, 1, pp. 167-174.
- Benvenuto G. (2003). *Mettere i voti a scuola*. Roma: Carocci.
- Black P., Harrison C., Marshall B., Wiliam D., (2003). *Assessment for learning: putting it to practice*. Buckingham: Open University Press.
- Boyle B., Charles M. (2011). Redefining assessment: the struggle to ensure a balance between accountability and comparability based on a "testocracy" and the development of humanistic individuals through assessment. *CADMO*, 1, pp. 55-65.
- Broadfoot P. (2007). *An Introduction to Assessment*. New York: Continuum.
- Brookhart S.S., Bronowicz D.L. (2003). I don't like writing. It makes my fingers hurt: Students talk about their classroom assessments. *Assessment in Education*, 10, pp. 302-315.
- Brown G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11, pp. 221-242.
- Brown G.T.L., Hirschfeld G.H.F. (2008). Students' conceptions of assessment: links to outcomes. *Assessment in Education*, 15, pp. 63-74.
- Brown G.T.L., Irving S.E., Peterson E.R. (2008). Beliefs that make a difference: students' conceptions of assessment and academic performance. *Assessment in Education*, pp. 3-17.
- Capperucci D. (Ed). (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Castoldi M. (2008). *Si possono valutare le scuole?* Torino: SEI.
- Castoldi (2012). *Valutare a scuola*. Roma: Carocci.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti pedagogici*, 49 (1), pp. 93-112.
- Cowie B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum journal*, 16 (2), pp. 137-151.
- Elia G. (Ed). (2003). *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Guerini.
- Fajet W., Bello M., Ahwee S.L., Mesler J.L., Shaver A.N. (2005). Pre-service Teachers' Perceptions in Beginning Education Classes. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), pp. 717-727.
- Gardner J., Harlen W., Hayward L., Stobart G. (2010). *Developing Teacher Assessment*. Berkshire: OpenUniversity Press.



- Gijbels D., Dochy F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference. *Educational Studies*, 32, pp. 399-409.
- Giovannini M.L., Boni M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, pp. 161-178.
- Giunti A. (2014). Pratiche significative di applicazione di azioni di valutazione e miglioramento nelle scuole italiane. In M. Faggioli (Ed.), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità* (pp. 119-154). Bergamo: Junior.
- Grek S., Ozga J. (2008). *Governing by numbers? CES Briefing*. Center for Educational Sociology. University of Edinburgh. Estratto da <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief044.pdf>.
- Grion V. (2008). Qualità della didattica universitaria e formazione iniziale degli insegnanti, in C. Biasin (Ed.), *La responsabilità sociale dell'Università per le Professioni* (pp. 269-281). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grion V. (2011). Valutare a scuola: dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento. In P. Sorzio (Ed), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 191-217). Roma: Carocci.
- Grion V., Grosso M. (2012). Valutare la qualità della scuola Centralità del punto di vista degli studenti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, pp. 157-172.
- Losito B. (2013). La valutazione del sistema di istruzione e delle scuole. Meglio meno, ma meglio. *CADMO*, 1, pp. 79-90.
- Lisimberti C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lisimberti C. (2011). *Valutare per la formazione. Lavorare con metodo nella pratica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Maccario D. (2011). Valutare per promuovere il successo scolastico. *Educational Sciences & Society*, 2, pp. 54-68.
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti K. (2011). La valutazione nel contesto scolastico. Misurare per capire, *Education Sciences & Society*, 2, pp. 83-96.
- Montalbetti K. (2011). *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative. Metodi, dispositivi, strumenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (2015). *Professionalità educativa e ricerca. Risorse e strumenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K., Rapetti E. (in press). Dire e fare. Pratiche valutative nelle scuole lombarde. *Orientamenti pedagogici*.
- Mac Beath J., Demetriou H., Rudduck J., Myers K. (2003). *Consulting Pupils: A Toolkit for Teachers*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Palumbo M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.
- Pastore S., Salamida D. (2013). *Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica*. Milano: Angeli.
- Pellerey M. (2006). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza praticoprogettuale*. Roma: LAS.
- Peterson E.R., Irving S.E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18 (3), pp. 238-250.
- Rezzonico G., Bisanti R. (2002). Trantor émotions questionnaire - TREQ in psicoterapia cognitiva. *Quaderni di psicoterapia cognitiva*, 5 (2), pp. 36-53.
- Rezzonico G., De Marco I. (Ed). (2012). *Lavorare con le emozioni nell'approccio costruttivista*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Rubino F., Mason L. (2010). *Esporando la percezione della valutazione in un campione di studenti e insegnanti delle scuole secondarie trentine*, Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento.
- Scriven M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation* (pp.39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Sorzio P. (Ed). (2011). *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti*. Roma: Carocci.



- Stobart G. (2008). *Testing Times. The uses and abuses of assessment*. Oxon: Routledge.
- Stronge J. H., Trucker P.D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: assessing and improving performance*, New York: Eye On Education.
- Vannini I. (2011). Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa. Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura della valutazione all'interno delle scuole. In D. Capperucci (Ed), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione* (pp. 40-60). Milano: Franco Angeli.
- Varisco M.B. (2000) *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità, nuove prospettive*. Milano: Guerini.
- Varisco B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Varisco B.M. (2004). *Portfolio*. Roma: Carocci.
- Viganò R., Cattaneo A. (Ed). (2010). *La qualità dei progetti formativi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò R. (1999). *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Weeden P., Winter J., Broadfoot P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola: strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- Weiner B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 97, pp. 548-573.
- Wiggins G. (1990). *The case of authentic assessment. Practical assessment, research and evaluation*. In <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2> (consultato in febbraio 2015).
- Wiggins G. P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wiggins G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Worthen B. R., White K. R., Fan X., Sudweeks R. R. (1999). *Measurement and assessment in schools*. New York: Longman.
- Wyatt-Smith C., Cumming J. (Ed). (2009). *Educational assessment in the 21<sup>st</sup> century. Connecting theory and practice*, Dordrecht: Springer.
- Zeider M. (1992). Key facets of classroom grading: A comparison of teacher and student perspectives. *Contemporary Educational Psychology*, 17, pp. 224-243.

