



# Spunto di riflessione sulla figura dell'insegnante all'interno di pratiche di self-assessment

## Cause for reflection on the figure of the teacher within self-assessment practices

Valentina Pagani

Università Ca' Foscari, Venezia

valentina.pagani@unive.it

### ABSTRACT

In recent years self-assessment (SA) received considerable attention in educational research. What is missing is to analyze the importance of the teacher's role to help students in self-assessment practices. With the goal of bringing educational progresses for the figure of the teacher, this work wants to consider the SA as "a learning process, used by the teacher as an educational resource" (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Leaning on the Zimmerman and Moylan's cyclical model (2009), on the "favorable conditions" described by Andrade and Valtcheva (2009), and on the practical ideas (2009) provided by Panadero and Alonso-Tapia (2013), the first step of this work was to understand at what point of the students' learning process the teacher can be useful for them, and how the teacher can provide important elements into students' self-assessment practices. Trying to answer these two questions, a "Sample-Guide" has been created, by which teacher, at every level, can use to encourage the correct use of self-assessment within the classroom. The ultimate goal, therefore, is to support teachers to improve students' learning, through the use of new educational practices, such as self-assessment.

Il self-assessment (SA) ha ricevuto una considerevole attenzione nelle ricerche pedagogiche degli ultimi anni. Ciò che manca è analizzare l'importanza del ruolo dell'insegnante per poter aiutare gli studenti nelle pratiche di auto-valutazione. Con l'obiettivo di portare un avanzamento pedagogico per la figura dell'insegnante, questo lavoro vuole considerare il SA come "un processo didattico utilizzato dal docente come risorsa educativa" (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Appoggiandosi al modello ciclico di Zimmerman e Moylan (2009), alle "condizioni favorevoli" descritte da Andrade e Valtcheva (2009) e agli spunti pratici di Panadero e Alonso-Tapia (2013), si è cercato di capire in quale fase l'insegnante può essere uno strumento d'aiuto per gli studenti, e come può lo stesso insegnante fornire elementi utili alle pratiche auto-valutative degli studenti. Cercando di dare risposta a questi due quesiti, si è cercato di creare uno "schema-guida" che l'insegnante, di ogni fascia, può utilizzare per favorire l'utilizzo, corretto, del self-assessment all'interno della classe. L'obiettivo finale pertanto è quello di supportare gli insegnanti nel favorire l'apprendimento scolastico degli studenti attraverso l'utilizzo di nuove pratiche educative, quali il self-assessment.

### KEYWORDS

Self-Assessment, Teachers, Students.

Self-Assessment, Insegnanti, Studenti.

## 1. Introduzione

“Uno degli scopi fondamentali dell’istruzione è quello di sviluppare la capacità degli studenti di fare giudizi sul proprio lavoro” (Boud & Falchikov, 2007). Ad oggi la capacità di fare giudizi non è ben rappresentata nelle pratiche attuali, se consideriamo che la maggior parte delle nostre scuole italiane è “rimasta profondamente ancorata a concezioni e prassi più attente al deficit che al potenziale” (Tessaro, 2011). C’è dunque il bisogno di rinnovare le priorità strategiche, introducendo forme d’insegnamento e d’apprendimento maggiormente adeguate al tempo presente (European Commission, 2013; Ghislandi, Margiotta, & Raffeghelli, 2014).

## 2. Motivazione e obiettivi

All’interno di una necessaria innovazione nel campo della ricerca psicopedagogica, risulta fondamentale il ruolo della scuola, chiamata a leggere e capire gli attuali bisogni per poter attivare nuove pratiche educative al fine di favorire un maggior apprendimento, adatto alle esigenze di oggi. In questo contesto, il SA ha ricevuto una considerevole attenzione nelle ricerche empiriche degli ultimi anni (i.e.: Tan, Brown & Harris). Ciò che invece manca è analizzare l’importanza del ruolo dell’insegnante nell’insegnamento e nello sviluppo di pratiche auto-valutative (Panadero & Alonso-Taia, 2013).

Alla luce di ciò, questo lavoro vuole riflettere sull’utilità delle pratiche valutative di self-assessment, focalizzandosi sui vantaggi che l’insegnante può portare nell’apprendimento degli studenti.

## 3. Due approcci

Prima di dare una definizione di cos’è il self-assessment, è utile distinguere i due approcci che Panadero e Alonso-Tapia (2013) hanno distinto. Il primo approccio vede il SA come “un processo didattico utilizzato dal docente come risorsa educativa” (pp. 554). In questa visione, il SA è considerato parte della valutazione formativa (Black & Wiliam, 1998). Il secondo approccio, derivante dalle teorie di autoregolamentazione, intende il SA come “il controllo che uno studente esercita sui propri pensieri, azioni, emozioni e motivazioni, attraverso delle strategie personali, per raggiungere i propri obiettivi (Zimmerman, 2000).

Nonostante la letteratura spesso adotti un singolo approccio, senza considerarli congiuntamente, è importante sottolineare che l’uso di pratiche auto valutative implica un processo pedagogico (Panadero & Alonso-Tapia, 2013) in cui studenti e insegnanti sono parte di un unico processo, pur avendo ruoli diversi.

## 4. Il self-assessment

Secondo la definizione di Boud (1995), il SA è “un processo mediante il quale gli studenti sviluppano la loro capacità di apprendimento”. Anche Panadero (2011, pp. 78) parla di processo, sottolineandone la sua funzione valutativa in relazione al prodotto finale dell’apprendimento, realizzata sulla base di criteri prestabiliti.

In accordo con questa definizione e considerando i due approcci sopra riportati, è fondamentale ricordare che il SA risulta essere sia una tecnica pedagogica attraverso la quale l’insegnante invita gli studenti a mettere in pratica processi

auto-valutativi, sia una strategia di apprendimento che lo studente ha a disposizione. Lo studente dunque, in entrambi i casi, ha un ruolo attivo, ma può venire aiutato dall'insegnante nell'attuazione di pratiche auto valutative.

## 5. Domande di ricerca

Anche se il quadro dell'istruzione del ventunesimo secolo vede lo studente al centro del processo d'apprendimento (Falchikov, 2003), questo lavoro si vuole concentrare sul primo approccio riportato precedentemente, in modo da riflettere sul ruolo dell'insegnante all'interno delle pratiche di self-assessment.

Nonostante non ci siano specifici studi su come si apprende ad auto-valutarsi, ci sono ricerche che affermano quanto l'aiuto dell'insegnante possa giovare allo studente, attraverso l'osservazione diretta, emulazioni, pratiche e gruppi di lavoro. In questo modo gli studenti possono acquisire maggiori abilità auto-valutative (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Considerando che ciò che gli insegnanti pensano e credono influenza le strategie pedagogiche da utilizzare in classe (Fives & Buehl, 2012), si è cercato di dare risposta a due quesiti pedagogici:

- 1) In quale fase l'insegnante può essere uno strumento d'aiuto per gli studenti?
- 2) Come può l'insegnante fornire elementi utili alle pratiche auto-valutative degli studenti?

## 6. Riflessione pedagogica

### 6.1. In quale fase l'insegnante può essere uno strumento d'aiuto per gli studenti?

Capire in quale fase del processo d'apprendimento la figura dell'insegnante può diventare uno strumento utile allo studente è fondamentale. Al fine di analizzare questo punto, questo lavoro ha preso in analisi il modello di Zimmerman (Zimmerman & Moylan, 2009) all'interno del lavoro di Panadero e Alonso-Tapia (2014) poiché i due autori spagnoli hanno esaminato il modello, sottolineandone gli sviluppi, i cambiamenti storici, e i punti di critica ricevuti.

Nonostante il modello ciclico di Zimmerman sia stato criticato da molti autori, rimane uno dei modelli più completi in campo auto-valutativo. Zimmerman e Moylan inserirono l'auto-valutazione solo nell'ultima fase del loro modello, quella dell'auto-riflessione. Questo fu forse il punto più discusso in cui diversi autori si chiedevano se l'auto-valutazione entrasse in azione solo nell'ultima fase di un processo di apprendimento, o se entrasse in azione molto prima. Si definirono così due teorie di pensiero: una formata da coloro che consideravano il SA un elemento fondamentale per l'intero processo (i.e.: Greene & Azevedo, Winne & Hadwin), e l'altra formata da coloro che sottolineavano l'importanza del SA anche nella fase di progettazione (Andrade & Valtcheva, Boekaerts & Corno, Boud).

Panadero e Alonso-Tapia (2014) affermano che il SA è un processo essenziale per l'apprendimento in quanto è presente in ogni stadio. Aggiungono che:

“Nella fase di pianificazione si dovranno analizzare gli obiettivi di valutazione, pianificando l'attività secondo dei criteri ben precisi e pre-stabiliti in modo da rafforzare le aspettative di successo dello studente. Nella fase di esecuzione, lo studente potrà verificare se sta rispettando i criteri inizialmente stabiliti e se sta raggiungendo l'obiettivo indicato. Nella fase di auto-riflessione, lo studente potrà vedere il suo lavoro terminato e confrontare gli obiettivi iniziali con il lavoro finale”.

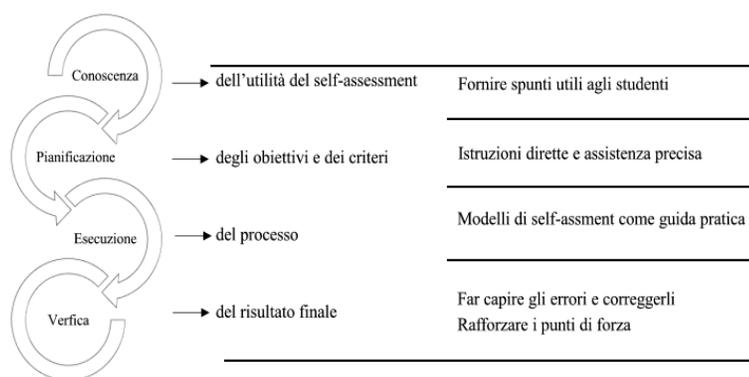
## 6.2. Come può l'insegnante fornire elementi utili alle pratiche auto valutative degli studenti?

Andrade e Valtcheva (2009) sottolinearono che l'insegnante diventa un aiuto per lo studente se: 1) favorisce la consapevolezza del valore dell'auto-valutazione, 2) dà accesso ai criteri, 3) rende il compito specifico. Partendo da queste tre condizioni, Andrade e Valtcheva (2009) riportarono alcuni punti pratici utili a promuovere il SA:

- Poiché gli studenti apprendono “guardando” gli esperti, è utile proporre dei modelli di SA da seguire.
- Osservare non è sufficiente per imparare: lo studente deve praticare.
- Gli studenti devono ricevere istruzioni dirette per poter capire le procedure e farle proprie.
- È opportuno fornire agli studenti degli spunti per capire quando è il momento più corretto per auto-valutarsi.
- Lasciare allo studente la possibilità di correggersi.

## 7. Sviluppo di uno schema utile all'insegnante

Alla luce di queste riflessioni pedagogiche, considerando tutti gli obiettivi da raggiungere e le modalità per arrivare al risultato finale, è possibile proporre uno schema d'aiuto per gli insegnanti. Questo schema, riportato nella *fig. 1*, si appoggia agli sviluppi pedagogici portati da Zimmerman e Moylan nel 2009, da Andrade e Valtcheva nel 2009, e da Panadero e Alonso Tapia nel 2014.



**Figura 1.** Riflessione per un possibile schema pratico come strumento d'aiuto alla figura dell'insegnante per favorire il SA all'interno del processo d'apprendimento dello studente. Schema che si appoggia ai lavori di Zimmerman e Moylan (2009), Andrade e Valtcheva (2009), e Panadero e Alonso-Tapia (2014).

Tale schema può risultare utile agli insegnanti di tutte le fasce, in relazione al grado di sviluppo psico-fisico e cognitivo dello studente. L'insegnante deve adattare le procedure al tipo di task richiesto, in modo che le connotazioni teoriche siano ben inserite nella pratica e adatte al contesto in questione.

## 8. Conclusione

Come affermano Panadero e Alonso-Tapia (2014) molti studenti non si auto-valutano spontaneamente, o correttamente, in primis perché non sanno come farlo, e anche perché viene visto da loro come uno sforzo in più. L'insegnante pertanto deve in primis motivare i suoi studenti ad auto-valutarsi: far capire l'utilità di questa strategia educativa fornendo loro degli spunti utili di modalità e tempistiche. L'insegnante deve poi essere formato nel saper pianificare obiettivi e criteri, in modo che durante la fase di esecuzione lo studente possa proseguire seguendo delle istruzioni ben precise. In questo modo, nella fase finale di verifica, lo studente potrà sia valutare i propri errori e correggerli, sia rafforzare i propri punti di forza. In questo modo, un migliore apprendimento dello studente sarà dipeso anche dall'insegnante che è stato capace di fornirgli le istruzioni, l'assistenza, gli spunti e le metodologie corrette.

## Riferimenti bibliografici

- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 12-19.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73.
- Boud, D. (1995a). *What is learner self-assessment?* In D. Boud (Ed.), *Enhancing learning through self-assessment* (11-23). New York: RoutledgeFalmer
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). "Developing Assessment for Informing Judgement" in *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term*, edited by D. Boud and N. Falchikov, 181-197. London: Routledge.
- European Commission (2013). *Report on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falchikov, N. (2003) Involving Students in Assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102-108.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. *APA educational psychology handbook*, 2, 471-499.
- Ghislandi, P., Margiotta, U., & Raffeghelli J. (2014), Prefazione. *Formazione & Insegnamento*, XII, 1, 9-18.
- Panadero, E. (2011). *Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics*. Ph.D. dissertation, Department of Educational and Developmental psychology, Universidad Autónoma de Madrid, Spain.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, & J. (2013). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Journal of research in Education & Psychology*, 11 (2), n. 30, 551-576.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, & J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, v. 30, n. 2, p. 450-462, ISSN 1695-2294.
- Tessaro, F. (2011). Scoperta e valorizzazione del talento Per la cittadinanza dell'allievo con disabilità, *Formazione & Insegnamento* (1), 351-371.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 13-40.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.

