



# The role of teachers' beliefs in the implementation of self-assessment: Validation of the "Teachers' beliefs and attitudes towards SSA" scale

## Il Ruolo delle Credenze degli Insegnanti nell'Implementazione dell'Autovalutazione: Validazione della Scala 'Teachers' Beliefs and Attitudes towards SSA"

David Martínez-Maireles

Dipartimento di Studi classici, linguistici e della formazione; Università degli studi di Enna "Kore" (Italy);  
david.maireles@unikore.it – <https://orcid.org/0000-0003-1142-6608>

Caterina Buzzai

Dipartimento di Studi classici, linguistici e della formazione; Università degli studi di Enna "Kore" (Italy);  
caterina.buzzai@unikore.it – <https://orcid.org/0000-0001-8126-6668>

Nicolina Pastena

Dipartimento di Studi classici, linguistici e della formazione; Università degli studi di Enna "Kore" (Italy);  
nicolina.pastena@unkore.it – <https://orcid.org/0009-0001-8026-2785>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

Self-assessment (SSA) is widely recognized today as a key component of formative assessment processes, as it fosters metacognitive awareness and learner responsibility. The present study aims to validate the "Teachers' Beliefs and Attitudes towards SSA" scale by Baidoo-Anu et al. in the Italian context. Designed to systematically investigate teachers' beliefs and attitudes towards self-assessment, the scale was administered to a large sample of 749 in-service teachers working in Italian schools. The study examined the psychometric properties of the instrument, including reliability, construct validity, and factorial structure. Findings reveal that positive beliefs are significantly associated with a greater tendency to integrate self-assessment into teaching practices, whereas negative beliefs appear to hinder its adoption. Overall, the study highlights the need to provide targeted professional development opportunities aimed at fostering a positive evolution of teachers' beliefs, thereby helping to overcome the cultural and operational barriers that still limit the widespread implementation of self-assessment and, ultimately, promote quality education.

L'autovalutazione degli (SSA) è oggi ampiamente riconosciuta come una dimensione fondamentale nei processi di valutazione formativa, in quanto favorisce lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva e della responsabilità nell'apprendimento. Lo studio qui presentato si pone l'obiettivo di procedere alla validazione, nel contesto italiano, della scala "Teachers' Beliefs and Attitudes Towards SSA" di Baidoo-Anu et al., concepita per indagare in maniera sistematica le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'autovalutazione. Avvalendosi di un campione composto da 749 docenti in servizio nelle scuole italiane, la ricerca analizza le proprietà psicometriche dello strumento, considerando aspetti quali l'affidabilità, la validità costruttiva e la struttura fattoriale. I risultati evidenziano come credenze favorevoli siano associate a una maggiore propensione all'integrazione dell'autovalutazione nelle pratiche didattiche, mentre convinzioni negative ne ostacolano la diffusione di tali pratiche. Nel complesso, lo studio mette in luce la necessità di offrire mirate opportunità di sviluppo professionale volte a sostenere un'evoluzione positiva delle credenze degli insegnanti, contribuendo così a superare le barriere culturali e operative che ancora limitano l'adozione diffusa dell'autovalutazione e a promuovere, in ultima analisi, un'educazione di qualità.

#### KEYWORDS

Teacher's beliefs, Self-assessment, Formative assessment, Scale self-assessment, Faculty development  
Credenze degli insegnanti, Autovalutazione, Valutazione formativa, Scala autovalutazione, Formazione docente

**Citation:** Martínez-Maireles, D., Buzzai, C., & Pastena, N. (2026). The role of teachers' beliefs in the implementation of self-assessment: Validation of the "Teachers' beliefs and attitudes towards SSA" scale. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 81-91. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26\\_10](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_10)

**Copyright:** © 2026 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26\\_10](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_10)

**Submitted:** October 13, 2025 • **Accepted:** February 5, 2026 • **Published on-line:** February March 30, 2026

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

Nel contesto dell'educazione del Ventunesimo secolo, l'apprendimento autonomo e continuo è frequentemente considerato come una delle competenze chiave per la cittadinanza attiva e per l'adattamento alle trasformazioni sociali, economiche e tecnologiche globali (OECD, 2018). Tuttavia, nonostante la sua crescente enfasi nei documenti programmatici e nelle politiche educative, la sua effettiva promozione in contesti scolastici rimane una sfida tutt'altro che risolta.

Tra le pratiche didattiche che sostengono tale obiettivo, l'autovalutazione degli studenti (Student Self-assessment, SSA) si distingue per il suo potenziale nel promuovere la metacognizione, la motivazione intrinseca e la capacità di autoregolazione (Panadero, 2017; Andrade, 2019). L'SSA, in quanto pratica chiave all'interno dell'assessment for learning (AfL), dell'assessment as learning (AaL) e della valutazione sostenibile (Boud, 2000; Yan & Boud, 2022), incoraggia gli studenti ad assumere un ruolo attivo nel processo valutativo, rafforzando la consapevolezza sui propri percorsi di apprendimento e promuovendo una cultura della riflessività.

Nonostante il crescente riconoscimento teorico dell'importanza dell'SSA, la sua implementazione sistematica nei contesti scolastici risulta ancora disomogenea e spesso frammentaria. Una delle variabili critiche in questo processo è rappresentata dalle credenze e dagli atteggiamenti degli insegnanti. Le ricerche dimostrano, infatti, che le concezioni dei docenti sulla valutazione influenzano profondamente le pratiche didattiche adottate, orientando le scelte relative all'impiego o meno di strumenti di autovalutazione (Pajares, 1992; Brown, 2004; Scerri, 2024a; Montalbetti, 2025; Tammaro & Gragnaniello, 2025).

In particolare, credenze positive riguardo all'SSA sono associate a una maggiore propensione a integrare queste pratiche nel curriculum, mentre atteggiamenti scettici o resistenti possono costituire una barriera significativa all'adozione dell'autovalutazione come strategia formativa (Meusen-Beekman et al., 2016; Martínez-Maireles, 2024). Tuttavia, nonostante il riconoscimento del ruolo cruciale svolto dalle credenze degli insegnanti, gli strumenti validati per misurarle in modo specifico e affidabile sono ancora limitati, soprattutto nel contesto educativo italiano. Esistono scale consolidate per l'analisi delle concezioni generali degli insegnanti sulla valutazione (es. CoVi, StraVi; Scerri, 2024a, 2024b), ma manca uno strumento focalizzato esplicitamente sull'atteggiamento verso l'SSA e sulle sue implicazioni pedagogiche.

Alla luce di tale lacuna, il presente studio si propone di validare la scala "Teachers' Beliefs and Attitudes Towards SSA" (Baidoo-Anu et al., 2023) per il contesto italiano. L'obiettivo principale è esaminare le proprietà psicometriche dello strumento - includendo l'analisi della struttura fattoriale, l'affidabilità interna e la validità costruttiva - e verificarne l'adattabilità culturale. Tale operazione risulta essenziale per dotare il sistema educativo italiano di uno strumento empiricamente solido, capace di supportare interventi formativi mirati, promuovere lo sviluppo professionale dei docenti e contribuire alla diffusione di pratiche va-

lutative orientate alla formazione e all'autonomia degli studenti. In tal modo, lo studio si inserisce nel più ampio dibattito internazionale sull'efficacia dell'SSA, offrendo un contributo originale e metodologicamente fondato alla comprensione delle dinamiche che regolano la sua implementazione scolastica.

## 2. Quadro teorico

### 2.1 Valutazione per e come apprendimento e la valutazione sostenibile

Negli ultimi decenni, la valutazione formativa è stata ampiamente riconosciuta come una leva cruciale per il miglioramento della qualità dell'apprendimento (Black & Wiliam, 2009; Hattie, 2009). Questa valutazione rappresenta un paradigma educativo che si distingue per il suo approccio dinamico e continuo all'apprendimento. A differenza della valutazione sommativa, orientata alla certificazione dei risultati e alla misurazione finale delle competenze degli studenti, la valutazione formativa si configura come un processo intenzionale e continuo di raccolta e utilizzo di evidenze finalizzate a regolare l'insegnamento e l'apprendimento in tempo reale (Wiliam, 2011). Questo approccio ha acquisito una crescente centralità nei modelli pedagogici orientati allo sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento permanente, come la riflessione critica, la metacognizione e l'autoregolazione (Boud, 2022, 2000; OECD, 2018).

Le pratiche di valutazione formativa si fondano su alcuni principi chiave che ne definiscono l'efficacia e l'applicabilità: centralità del feedback formativo, coinvolgimento attivo dello studente nel processo valutativo e adattamento didattico in risposta alle evidenze raccolte (Carless & Boud, 2018). Queste pratiche non si limitano a "valutare per migliorare", ma si configurano come una forma di co-costruzione dell'apprendimento, in cui studenti e insegnanti condividono obiettivi, criteri e strategie di miglioramento (Andrade, 2019).

I concetti di *Assessment for learning* (AfL), *Assessment as learning* (AsL) e valutazione sostenibile hanno rappresentato negli ultimi anni un tentativo teorico e operativo di ridefinire le finalità e le modalità della valutazione in direzione formativa (Wiliam, 2011). Il primo si concentra sull'utilizzo intenzionale dei dati valutativi per orientare le decisioni didattiche, promuovendo un ciclo virtuoso tra feedback e regolazione dell'insegnamento.

Il secondo, l'assessment as learning, più radicale, concepisce la valutazione come un processo che stimola direttamente la costruzione del significato da parte dello studente e la sua capacità di autovalutarsi in modo critico. Meusen-Beekman et al. (2016) evidenziano che la valutazione come apprendimento promuove l'impegno degli studenti e la loro responsabilità nel proprio processo di apprendimento, perché comprende sia caratteristiche formative che sommativa.

Il terzo, valutazione sostenibile, proposto da Boud (2000), rappresenta una prospettiva evolutiva della valutazione formativa. Secondo questo approccio, l'obiettivo della valutazione non è soltanto migliorare l'apprendimento nel presente, ma anche sviluppare

competenze valutative che rendano gli studenti capaci di affrontare autonomamente sfide future di apprendimento.

All'interno di questi tre paradigmi, l'SSA assume un valore strategico: non solo perché sviluppa capacità metacognitive, ma anche perché favorisce l'acquisizione della *judgement literacy*, ossia la capacità di formulare giudizi argomentati e di apprendere dai feedback ricevuti (Carless & Boud, 2018). Pertanto, l'SSA non è un'attività accessoria, ma una pratica fondativa che consente allo studente di assumere un ruolo attivo nel proprio percorso formativo. Attraverso strumenti valutativi, gli studenti apprendono non solo a monitorare i propri progressi, ma anche a riconoscere i propri bisogni formativi e a definire obiettivi realistici e motivanti (Panadero, 2017; Andrade, 2019).

In tal senso la partecipazione attiva degli studenti alla valutazione migliora la loro motivazione intrinseca e il senso di autoefficacia, elementi strettamente correlati all'apprendimento profondo e alla resilienza scolastica (Meusen-Beekman et al., 2016; Scierri, 2021). Tuttavia, questi benefici sono strettamente connessi alla qualità del contesto didattico e alla disponibilità degli insegnanti ad abbandonare una visione trasmissiva della valutazione per abbracciare un paradigma dialogico e partecipativo.

## 2.2 Le credenze degli insegnanti come fattori determinanti nell'adozione dell'SSA

Le credenze degli insegnanti costituiscono un costrutto teorico centrale per comprendere le modalità con cui le pratiche valutative vengono effettivamente adottate e implementate nel contesto educativo (Pajares, 1992; Tammaro & Gragnaniello, 2025). Queste credenze, intese come rappresentazioni soggettive relativamente stabili, influenzano la percezione dell'efficacia delle pratiche didattiche, l'interpretazione delle finalità della valutazione e la propensione a innovare e orientano le proprie decisioni operative (Brown, 2004; Scierri, 2024a; Montalbetti, 2025; Giganti, 2025; Fives & Buehl, 2012). In particolare, numerosi studi evidenziano che credenze positive nei confronti della valutazione si associano a una maggiore frequenza e qualità delle pratiche formative orientate all'AfL e all'AaL (Panadero et al., 2012; Martínez-Maireles & Naranjo, 2023). Al contrario, convinzioni negative possono ostacolare l'integrazione di questo tipo di valutazione nelle routine scolastiche quotidiane (Martínez-Maireles, 2024).

Nel caso specifico della SSA, le credenze assumono un ruolo ancora più rilevante, poiché questa pratica richiede un'elevata fiducia nel potenziale autoregolativo degli studenti, una concezione dinamica dell'errore come occasione di apprendimento e una visione democratica della valutazione come processo partecipativo. Gli insegnanti che attribuiscono valore formativo all'autovalutazione tendono a strutturare contesti di apprendimento che favoriscono la riflessione, la metacognizione e il dialogo valutativo, mentre quelli che ne mettono in discussione l'affidabilità o l'efficacia si orientano verso pratiche più trasmissive e direttive (Panadero et al., 2012; Andrade, 2019; Tammaro & Gragnaniello, 2025; Margottini, 2019; Baldi & Carnicina, 2020; Montalbetti, 2025).

Le credenze influenzano sia la concezione dell'SSA, sia come viene implementata e utilizzata. Ad esempio, docenti con atteggiamenti favorevoli all'autovalutazione tendono a impiegare strumenti espliciti come rubriche co-costruite, criteri di valutazione trasparenti e attività di feedback peer-to-peer, mentre quelli più scettici potrebbero limitarsi a richieste occasionali e poco strutturate di "auto-giudizio", spesso percepite dagli studenti come mere formalità (Martínez-Maireles et al., 2022; Pedone, 2016; Tammaro & Gragnaniello, 2025). Questa differenza ha impatti significativi sulla qualità dell'esperienza di SSA vissuta dagli studenti e sulla sua reale efficacia metacognitiva.

Dalla letteratura emergono due fattori attraverso cui si manifestano le credenze degli insegnanti nei confronti dell'SSA, fattori individuali e fattori organizzativi (Giganti, 2025). I primi si possono suddividere in due dimensioni principali. La prima riguarda le credenze epistemologiche sull'apprendimento e sul ruolo dello studente (Pastore, 2010). Insegnanti con una visione costruttivista e centrata sull'allievo tendono a considerare l'SSA come uno strumento essenziale per lo sviluppo dell'autonomia e della consapevolezza dell'apprendente; al contrario, visioni più trasmissive e direttive portano a ritenere la valutazione una prerogativa esclusiva del docente, scoraggiando il coinvolgimento attivo degli studenti (Aiello et al., 2017; Brown & Harris, 2013).

La seconda dimensione riguarda le credenze sull'affidabilità e sulla validità dell'SSA. Molti docenti esprimono dubbi sulla capacità degli studenti – soprattutto in età scolare – di valutare accuratamente il proprio lavoro. Queste credenze si fondano spesso su esperienze negative, mancanza di formazione specifica o sulla percezione che l'autovalutazione sia soggettiva e facilmente manipolabile (Martínez-Maireles, 2024; Scierri, 2024b; Girelli, 2022; Balduzzi & Vannini, 2010; Trincherò, 2023). Tale diffidenza può portare a un'esclusione sistematica dell'SSA dai processi valutativi ufficiali, limitandone l'efficacia e il potenziale formativo di tali processi.

I secondi fattori corrispondono alle credenze sulle condizioni organizzative e culturali della scuola. Il contesto scolastico gioca un ruolo fondamentale nel modellare le credenze dei docenti. In ambienti in cui prevale la cultura della rendicontazione e del controllo, dominata da prove standardizzate e *accountability* esterne, le pratiche valutative più partecipative come l'SSA rischiano di essere percepite come incompatibili con le priorità istituzionali (Martínez-Maireles, 2024; Pastore, 2023). In tali contesti, anche insegnanti favorevoli all'SSA possono incontrare ostacoli strutturali e culturali che ne scoraggiano l'adozione sistematica.

È importante notare che le credenze non sono costrutti rigidi o immutabili: al contrario, esse possono essere rinegoziate e trasformate attraverso processi di sviluppo professionale mirati. Diversi studi sottolineano l'efficacia di interventi formativi basati su attività riflessive, pratiche osservative, micro-teaching e collaborazione tra pari per promuovere credenze più favorevoli all'SSA (Martínez-Abad et al., 2017; Balduzzi & Vannini, 2010; Girelli, 2022). In particolare, l'esposizione a pratiche di autovalutazione ben progettate, accompagnata da feedback formativo sul loro impatto, può rafforzare la fiducia dei docenti nella ca-

pacità degli studenti di partecipare attivamente ai processi valutativi.

Come si può osservare, nel contesto italiano e nel contesto internazionale convergono nel riconoscere che l'implementazione dell'autovalutazione dipende in gran misura dalle credenze e degli atteggiamenti dei docenti. Gli studi italiani mostrano diversi elementi di resistenza all'inserimento di pratiche di autovalutazione: una attribuzione un ruolo certificativo alla valutazione (Trincherò, 2021; Girelli, 2022); la credenza di una bassa capacità degli studenti di autovalutarsi; una formazione docente inadeguata (Montalbetti, 2025; Balduzzi & Vannini, 2010); così come il peso del ruolo dell'organizzazione e la cultura scolastica (Pastore, 2023).

Alla luce di quanto esposto, a livello nazionale e internazionale, appare evidente che la diffusione dell'SSA non può essere considerata semplicemente una questione tecnica o metodologica, ma richiede un cambiamento più profondo nelle rappresentazioni professionali degli insegnanti. Disporre di strumenti validi per rilevare e comprendere tali credenze risulta dunque cruciale, sia per la ricerca empirica che per la progettazione di politiche formative e di innovazione educativa. È in questa direzione che si colloca il presente studio, che mira a validare uno strumento capace di cogliere in modo sistematico e culturalmente sensibile le convinzioni degli insegnanti rispetto all'autovalutazione, come leva per promuovere pratiche educative più consapevoli, riflessive e inclusive.

### 2.3 Lacune negli strumenti di misurazione e necessità di una scala specifica

Nonostante l'esistenza di strumenti affidabili per l'analisi delle concezioni generali sulla valutazione (es. CoVi, StraVI) (Scierri, 2024a, 2024b), rubriche di autovalutazione (Pedone, 2016) e altri strumenti proposti in percorsi di ricerca-formazione (Tammaro & Gragnaniello, 2025), la letteratura segnala la mancanza di strumenti focalizzati specificamente sulle credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti rispetto all'SSA, in grado di cogliere le sfumature legate alla sua implementazione nei paradigmi di AfL, AaL e valutazione sostenibile (Brown & Harris, 2013; Scierri, 2024b; Tammaro & Gragnaniello, 2025; Pedone, 2016). Tale lacuna ostacola la possibilità di sviluppare interventi mirati e politiche formative basate su evidenze.

La scala "*Teachers' beliefs and attitudes towards students' self-assessment*" proposta da Baidoo-Anu et al. (2023) rappresenta un tentativo promettente di colmare questo vuoto. Essa consente di esplorare le credenze degli insegnanti attraverso quattro dimensioni teoriche distinte, con l'obiettivo di identificare profili latenti e comprendere le condizioni che favoriscono o inibiscono l'adozione dell'SSA nella pratica quotidiana.

Lo studio qui presentato e argomentato si colloca all'interno di questa prospettiva, proponendosi di validare tale scala nel contesto educativo italiano, con l'obiettivo di fornire uno strumento empiricamente fondato per analizzare il ruolo delle credenze degli insegnanti nell'implementazione dell'autovalutazione. La validazione proposta intende apportare un contributo originale alla letteratura scientifica inter-

nazionale e, al contempo, favorire lo sviluppo di pratiche educative più consapevoli, inclusive e orientate alla sostenibilità dei processi di apprendimento.

## 3. Metodo

### 3.1 Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca un campione non probabilistico di convenienza di 749 docenti in servizio in diverse scuole italiane (43.8% Nord Italia, 33% Centro Italia, 23.2% Sud Italia). Il 76.1% dei docenti è di sesso femminile e il 23.9% è di sesso maschile, con un'età media di 40.64 anni ( $DS = 6.97$ ). Relativamente al livello di insegnamento, il 32.3% dichiara di insegnare nella scuola primaria, il 20.7% nella scuola secondaria di primo grado e il 47% nella scuola secondaria di secondo grado. Per quanto riguarda l'esperienza di insegnamento, il 40.1% dei partecipanti asserisce di insegnare da 3-5 anni, il 25.8% da 6-8 anni, il 7.5% da 9-10 anni, il 4.8% da più di 10 anni e il 21.9% dichiara di avere poca esperienza di insegnamento (1-2 anni).

### 3.2 Strumenti

A tutti i partecipanti è stato somministrato un questionario suddiviso in due sezioni:

- La sezione socio-demografica, al fine di rilevare le informazioni concernenti l'età, il sesso, il livello scolastico e l'esperienza di insegnamento.
- La sezione con le domande al questionario "*Teachers' Beliefs and Attitudes towards SSA*" di Baidoo-Anu et al. (2023) per indagare le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'autovalutazione degli studenti.

Per la traduzione del questionario in italiano è stato utilizzato il metodo della "*back translation*". I 30 item del questionario sono stati tradotti dall'inglese all'italiano da due traduttori indipendenti e le versioni prodotte sono state confrontate e integrate per crearne una nuova. Successivamente, la versione italiana è stata tradotta in inglese da altri due traduttori per garantirne l'equivalenza con la versione originale. Gli item del questionario sono valutati su scala Likert a 4 punti (1 = completamente in disaccordo, 4 = completamente d'accordo).

### 3.3 Procedura

Tutti i docenti sono stati informati sulle finalità della ricerca e hanno fornito il consenso informato prima di accedere al questionario, nel rispetto dei principi della Dichiarazione di Helsinki (2013). Il questionario, somministrato online tramite Google Forms e distribuito mediante mailing list istituzionali, prevedeva una schermata iniziale informativa relativa agli obiettivi dello studio, alla partecipazione volontaria e alle garanzie di anonimato e riservatezza. Solo dopo l'espressione del consenso era possibile procedere alla compilazione, che ha richiesto mediamente circa

20 minuti. Tutti i questionari pervenuti risultavano completi e nessuna risposta è stata esclusa dalle analisi.

### 3.4 Analisi dei dati

Al fine di condurre l'Analisi Fattoriale Esplorativa (AFE) sono state condotte una serie di analisi preliminari per verificare la normalità della distribuzione (simmetria compresa tra -2 e +2 e curtosi tra -7 e +7; West et al., 1995) e la fattorializzabilità della matrice di correlazione attraverso il test di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin-KMO (in cui valori di KMO maggiori a .90 sono considerati eccellenti, valori compresi tra .80 e .90 buoni, tra .70 e .80 accettabili, tra .60 e .70 mediocri e inferiori a .60 scarsi) e il test di sfericità di Bartlett. Per indagare la struttura fattoriale del questionario "Teachers' Beliefs and Attitudes toward SSA" è stato scelto come metodo di estrazione dei fattori quello della fattorizzazione dell'asse principale (PAF) con rotazione promax (normalizzazione di Kaiser). La scelta della PAF è giustificata dal fatto che l'obiettivo dell'analisi era quello di individuare le dimensioni latenti del costrutto, concentrandosi sulla varianza comune tra gli item, aspetto ritenuto particolarmente appropriato nei processi di validazione e adattamento psicometrico degli strumenti (Conway & Huffcutt, 2003; Izquierdo et al., 2014).

L'adozione di una rotazione obliqua è motivata dall'assunto teorico secondo cui le dimensioni indagate risultano concettualmente correlate (Izquierdo et al., 2014).

Per quanto concerne il numero dei fattori da considerare nella soluzione fattoriale sono stati utilizzati il *Minimum Average Partial Correlation Statistic* (MAP) di Velicer (1976) e lo *Scree plot*. Relativamente alla selezione degli item si è scelto di considerare soltanto quelli con *factor loading* .40 che non saturano su più fattori (senza saturazioni secondarie  $\geq .30$  e con una differenza rispetto al fattore principale di almeno .20). Sono state condotte due analisi fattoriali esplorative, una preliminare e una finale, quest'ultima successiva all'eliminazione degli item che non soddisfacevano i criteri di inclusione adottati. Successivamente, è stata verificata l'affidabilità delle sottoscale del questionario calcolando il coefficiente Alpha di Cronbach e le correlazioni item-totale corrette, al fine di valutare la coerenza interna di ciascun item con la scala (valori  $\geq .30$ , indicano che gli item presentano un'adeguata coerenza con il costrutto misurato; Nunnally & Bernstein, 1994). Infine, è stata condotta l'analisi correlazionale per indagare la relazione tra le sottoscale.

Le analisi statistiche sono state eseguite con il software IBM SPSS 26.0 (2019).

## 4. Risultati

### 4.1 Statistica descrittiva e analisi fattoriale esplorativa preliminare

La statistica descrittiva (medie, le deviazioni standard, i valori di asimmetria e curtosi) relativa ai 30 item del questionario è indicata nella Tabella 1. I valori di asimmetria e curtosi suggeriscono una distribuzione normale dei dati (West et al., 1995). Prima di procedere con l'analisi fattoriale esplorativa sono stati condotti il test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) che ha suggerito l'adeguatezza del campione in termini qualitativi (.91) e il test di sfericità di Bartlett  $\chi^2(435) = 9596.24; p < .001$  che ha indicato la fattorializzabilità della matrice di correlazione.

È stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa preliminare sui 30 item del questionario. Sia il *Minimum Average Partial Correlation Statistic* (MAP) di Velicer (1976) sia lo *Scree plot* hanno indicato una soluzione a quattro fattori che spiegano complessivamente il 42.75% della varianza. La percentuale di varianza spiegata dei singoli fattori estratti non ruotati, risulta essere: per il primo fattore di 26.35, per il secondo fattore di 7.39, per il terzo fattore di 5.88 e per il quarto fattore 3.13. Dei 30 item del questionario, solo 25 item soddisfano i criteri di inclusione (saturazioni  $> .40$ , assenza di saturazioni secondarie  $\geq .30$  e con una differenza rispetto al fattore principale di almeno .20). Gli item 2, 9, 11, 12 e 23 hanno mostrato carichi fattoriali inferiori alla soglia di .40 su tutti i fattori estratti. In particolare, l'item 2 presenta saturazioni comprese tra .14 e .20; l'item 9 mostra valori compresi tra -.20 e .32; l'item 11 tra -.13 e .35; l'item 12 tra .02 e .35; infine, l'item 23 presenta saturazioni comprese tra .06 e .34. Gli item 2, 9, 11, 12 e 23 presentano delle basse saturazioni ( $< .40$ ). Pertanto, gli item 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21 costituiscono il fattore "Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti", gli item 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 costituiscono il secondo fattore "Sviluppare l'autovalutazione negli studenti", gli item 5, 6, 7, 8, e 10 costituiscono il terzo fattore "Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti" e gli item 1 e 3 costituiscono il quarto fattore "Fiducia nelle capacità di autovalutazione degli studenti" (vedi Tabella 1). Poiché il quarto fattore è composto da soli due item, considerando le raccomandazioni di Costello e Osborne (2005) che suggeriscono che un fattore per essere considerato stabile e robusto deve contenere almeno tre item, si è scelto di eliminarlo.

Item	M	DS	Asim	Curt	Criterio di esclusione dell'item
1. Credo che gli studenti abbiano sufficiente fiducia nelle capacità di valutazione degli altri.	2.54	.67	.09	-.24	fattore non stabile
2. Credo che gli studenti non temano le possibili conseguenze quando valutano il proprio lavoro.	2.47	.86	.05	-.63	bassa saturazione
3. Credo che gli studenti abbiano una visione chiara o siano d'accordo sui diversi criteri di valutazione utilizzati.	2.28	.78	.16	-.39	fattore non stabile
4. Credo che l'autovalutazione migliori l'apprendimento degli studenti.	3.46	.71	-1.23	1.17	
5. Credo che gli studenti non siano in grado di dare un giudizio accurato sul loro lavoro.	2.14	.87	.28	-.69	
6. Credo che sia indelicato per gli studenti dare/ricevere voti e feedback ai/dai compagni.	2.29	.97	.27	-.90	
7. Credo che gli studenti abbiano difficoltà a essere obiettivi quando valutano sé stessi.	2.66	.85	-.12	-.59	
8. Credo che gli studenti non abbiano i prerequisiti per valutare se stessi.	2.05	.87	.44	-.57	
9. Credo che sia dispendioso in termini di tempo consentire agli studenti di valutare sé stessi.	1.69	.88	1.11	.32	bassa saturazione
10. Credo che la classe e le sue condizioni non siano sufficientemente pronte da permettere agli studenti di dare un feedback su sé stessi.	2.20	.87	.34	-.52	
11. Credo che gli studenti abbiano sufficiente fiducia nella propria capacità di valutazione.	2.67	.71	-.03	-.28	bassa saturazione
12. Credo che l'anonimato possa migliorare l'autovalutazione.	3.27	.83	-.94	.15	bassa saturazione
13. Credo che l'autovalutazione sviluppi le capacità metacognitive degli studenti.	3.49	.67	-1.10	.68	
14. Credo che l'autovalutazione aiuti gli studenti a riflettere sul proprio apprendimento.	3.55	.66	-1.44	1.78	
15. Credo che l'autovalutazione insegni agli studenti a riflettere sul proprio apprendimento.	3.53	.66	-1.28	1.16	
16. Credo che l'autovalutazione permetta agli studenti di fissare obiettivi di apprendimento, sviluppare piani e impegni per raggiungerli.	3.38	.67	-.72	-.25	
17. Credo che l'autovalutazione migliori la qualità del lavoro degli studenti.	3.39	.68	-.81	.02	
18. Credo che gli studenti acquisiscano una maggiore comprensione del processo di valutazione quando valutano il proprio lavoro.	3.37	.65	-.73	.24	
19. Credo che gli studenti acquisiscano una maggiore comprensione dei criteri di valutazione quando valutano il proprio lavoro.	3.28	.68	-.62	.11	
20. Credo che l'autovalutazione aiuti gli studenti a riconoscere le differenze individuali.	3.02	.78	-.44	-.29	
21. Credo che l'autovalutazione sviluppi le capacità di pensiero critico degli studenti.	3.45	.69	-1.17	1.15	
22. Uso l'autovalutazione nelle mie pratiche di valutazione in classe.	3.02	.82	-.59	-.13	
23. Utilizzo una percentuale dell'autovalutazione degli studenti per valutarli.	2.49	.88	-.08	-.70	bassa saturazione
24. Fornisco rubriche o criteri dettagliati agli studenti per valutare il proprio lavoro.	2.81	.91	-.40	-.63	
25. Incoraggio gli studenti a fornire valutazioni e feedback costruttivi quando valutano il proprio lavoro.	3.34	.71	-.81	.24	
26. Spiego agli studenti i benefici dell'autovalutazione.	3.40	.76	-1.22	1.13	
27. Spiego agli studenti lo scopo dell'autovalutazione.	3.44	.74	-1.33	1.56	
28. Spiego agli studenti il processo coinvolto nell'autovalutazione.	3.28	.82	-1.00	.40	
29. Lascio abbastanza tempo agli studenti per fornire un feedback sul proprio lavoro durante la lezione.	3.15	.75	-.59	-.04	
30. Lascio abbastanza tempo agli studenti per fornire un feedback sul lavoro dei compagni durante la lezione.	2.89	.86	-.47	-.38	

**Tabella 1. Medie, Deviazioni Standard, Asimmetria e Curtosi degli item del questionario Teachers' Beliefs and Attitudes toward SSA. Nota: N = 749; Asim = Asimmetria, Curt = Curtosi**

## 4.1.1. Analisi fattoriale esplorativa finale

Alla luce dell'esclusione del quarto fattore, risultato composto da un numero insufficiente di item, e dell'eliminazione degli item che non soddisfacevano i criteri di inclusione, si è ritenuto opportuno procedere con una seconda analisi fattoriale esplorativa. Tale analisi è stata condotta sui 23 item rimanenti (mantenendo invariati il metodo di estrazione e i criteri di valutazione precedentemente adottati) estraendo tre fattori, che spiegano complessivamente il 48.52% della varianza. La percentuale di varianza spiegata dai singoli fattori estratti non ruotati, risulta es-

sere: per il primo fattore di 32.68, per il secondo fattore di 9.23, per il terzo fattore di 6.62. Tutti gli item soddisfano i criteri di inclusione e saturano sui rispettivi fattori precedentemente indicati (vedi Tabella 2). In conclusione, la versione italiana del *Teachers' Beliefs and Attitudes Towards SSA* è costituita da 23 item divisi in tre sottoscale: 10 item costituiscono la sottoscala "Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti", 8 item compongono la sottoscala "Sviluppare l'autovalutazione negli studenti", infine, 5 item costituiscono la sottoscala "Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti" (vedi Tabella 2).

	Fattore I	Fattore II	Fattore III	$h^2$
Item 14	<b>.85</b>	-.07	-.01	.68
Item 15	<b>.82</b>	-.05	.01	.63
Item 18	<b>.78</b>	-.05	.02	.56
Item 13	<b>.77</b>	-.03	-.01	.57
Item 17	<b>.77</b>	.01	-.05	.62
Item 16	<b>.75</b>	.01	-.02	.58
Item 19	<b>.67</b>	.02	.04	.45
Item 21	<b>.63</b>	.09	.05	.45
Item 4	<b>.53</b>	.03	-.05	.32
Item 20	<b>.47</b>	.11	.12	.26
Item 27	-.04	<b>.91</b>	.02	.78
Item 26	.03	<b>.84</b>	.01	.73
Item 28	.02	<b>.82</b>	.01	.69
Item 29	-.03	<b>.72</b>	.02	.49
Item 30	-.10	<b>.64</b>	.00	.36
Item 24	.00	<b>.60</b>	.04	.35
Item 25	.13	<b>.60</b>	-.04	.49
Item 22	.16	<b>.47</b>	-.14	.40
Item 8	-.03	-.05	<b>.68</b>	.51
Item 5	.02	.03	<b>.65</b>	.40
Item 7	.07	.04	<b>.62</b>	.35
Item 10	-.01	-.03	<b>.55</b>	.32
Item 6	.02	.02	<b>.42</b>	.17
<i>Correlazioni tra i fattori</i>				
Fattore I	1.00			
Fattore II	.53	1.00		
Fattore III	-.30	-.31	1.00	

Tabella 2. Matrice dei modelli. Nota: N = 749. Metodo estrazione: fattorizzazione dell'asse principale. Metodo rotazione: Promax con normalizzazione di Kaiser. *Fattore I*: Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti. *Fattore II*: Sviluppare l'autovalutazione negli studenti. *Fattore III*: Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti.

#### 4.2 Statistiche descrittive, Alpha di Cronbach e correlazioni

In Tabella 3 sono riportate le statistiche descrittive (media e deviazione standard) relative alle tre sottoscale della versione italiana del *Teachers' Beliefs and Attitudes toward Student Self-Assessment*.

Per quanto riguarda l'affidabilità interna, la sottoscala "Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti" ha mostrato un'elevata consistenza interna,

con un coefficiente di Cronbach pari a .91; le correlazioni item-totale corrette risultano comprese tra .48 e .76. La sottoscala "Sviluppare l'autovalutazione negli studenti" presenta anch'essa una buona affidabilità, con un di Cronbach pari a .89 e correlazioni item-totale corrette comprese tra .56 e .81. Infine, la sottoscala "Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti" ha mostrato un'adeguata affidabilità interna ( $\alpha = .71$ ), con correlazioni item-totale corrette comprese tra .34 e .56.

Sottoscale	N item	M	DS	Range possibile	$\alpha$ di Cronbach	Item esemplificativo
Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti	10	3.39	.50	10-40	.91	"Credo che l'autovalutazione insegni agli studenti a riflettere sul proprio apprendimento"
Sviluppare l'autovalutazione negli studenti	8	3.17	.60	8-32	.89	"Spiego agli studenti lo scopo dell'autovalutazione"
Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti	5	2.27	.60	5-20	.71	"Credo che gli studenti non siano in grado di dare un giudizio accurato sul loro lavoro"

**Tabella 3.** Statistica descrittiva, affidabilità e range possibile delle sottoscale del questionario "Teachers' Beliefs and Attitudes toward Student Self-Assessment". Nota: N = 749.

Dall'analisi correlazionale è emersa una correlazione positiva tra le sottoscale "Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti" e "Sviluppare l'autovalutazione negli studenti" e una relazione negativa tra queste e la sottoscala "Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti" (vedi Tabella 4).

	1	2	3
1.Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti			
2.Sviluppare l'autovalutazione negli studenti	.50**		
3.Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti	-.22**	-.24**	

**Tabella 4.** Analisi correlazionale. Nota: N = 749; \*\*p < .01.

#### 5. Discussione

Il presente studio si è posto l'obiettivo di validare la versione italiana della scala "Teachers' beliefs and attitudes towards students' self-assessment" (Baidoo-Anu et al., 2023), al fine di disporre di uno strumento empiricamente fondato per indagare il ruolo delle credenze dei docenti nell'adozione dell'autovalutazione degli studenti (SSA) nei contesti scolastici italiani. I risultati ottenuti, sia sul piano psicometrico che interpretativo, confermano la solidità teorica della scala e offrono interessanti spunti di riflessione sulle dinamiche che condizionano l'integrazione dell'SSA nelle pratiche didattiche.

L'analisi fattoriale esplorativa della versione italiana della scala Teachers' Beliefs and Attitudes towards SSA ha restituito una struttura a tre fattori – "Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti", "Sviluppare l'autovalutazione negli studenti" e "Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti" – diversamente dalla scala originale, costituita da quattro sottoscale. La struttura originaria prevedeva, infatti, anche il fattore "Fiducia nelle capacità di autovaluta-

zione degli studenti", che nel presente campione non è emersa come dimensione autonoma. Tale risultato può essere spiegato anche dal fatto che la scala originale presentava un'affidabilità relativamente bassa per questa sottoscala, suggerendo una coerenza interna limitata degli item e una difficoltà a rappresentare un costrutto unitario. Infatti, l'item 4 "Credo che l'autovalutazione migliori l'apprendimento degli studenti", originariamente associato al fattore relativo alla fiducia nelle capacità di autovalutazione degli studenti, nel nostro studio ha saturato sul fattore delle credenze positive circa l'autovalutazione. Tale collocazione risulta coerente con il contenuto semantico dell'item, che enfatizza il valore dell'autovalutazione come strumento didattico volto a migliorare l'apprendimento, piuttosto che come indicatore della competenza autonoma degli studenti. Il significato dell'item si allinea infatti con gli altri item dello stesso fattore, i quali sottolineano gli effetti formativi dell'autovalutazione, quali lo sviluppo delle capacità metacognitive e la promozione della riflessione sul proprio apprendimento. In tal modo, la diversa saturazione può essere interpretata come un indice di ridefinizione

empirica del costruito nel campione italiano, coerente con le pratiche e le percezioni degli insegnanti. Dal punto di vista culturale e contestuale, la mancata emersione di una dimensione autonoma di *fiducia nelle capacità di autovalutazione degli studenti* può essere interpretata alla luce di specificità proprie del sistema scolastico italiano, storicamente caratterizzato da una forte centralità del docente nei processi valutativi. Nonostante il crescente interesse verso l'introduzione di pratiche autovalutative, tali pratiche risultano ancora poco formalizzate e applicate in modo non sistematico, rendendo meno netta la distinzione tra la fiducia nelle capacità autovalutative degli alunni e la fiducia nel valore educativo dell'autovalutazione in quanto pratica didattica. In questo contesto, quando l'autovalutazione è implementata in modo discontinuo o fortemente mediato dall'insegnante, essa tende a essere concepita prevalentemente come uno strumento pedagogico piuttosto che come una competenza autonoma dello studente (Mariani, 2013).

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che la struttura fattoriale emersa non rappresenti una semplice discrepanza rispetto al modello teorico originario, ma piuttosto un adattamento significativo del costruito al contesto italiano.

Inoltre, la buona affidabilità interna delle sottoscale ( $\alpha = .91$  e  $\alpha = .89$  per i primi due fattori;  $\alpha = .71$  per il terzo) attesta la consistenza del modello anche in un contesto culturale differente da quello di origine.

Questi risultati supportano l'ipotesi secondo cui le credenze degli insegnanti verso l'SSA non possono essere ricondotte a un'unica dimensione attitudinale, ma costituiscono un insieme articolato di convinzioni, disposizioni e intenzioni comportamentali, coerente con la letteratura internazionale sull'autovalutazione e l'apprendimento autoregolato (Panadero, 2017; Andrade, 2019).

In linea con quanto documentato dalla letteratura (Pajares, 1992; Brown, 2004; Tammaro & Gragnaniello, 2025; Montalbetti, 2025; Pedone, 2016), i risultati indicano che le credenze positive circa l'efficacia dell'SSA sono associate a una maggiore disponibilità a integrarla nelle pratiche quotidiane, nonché a una più alta probabilità di attivare strategie esplicite per svilupparla negli studenti. Tali risultati sono coerenti con gli studi che mettono in relazione le rappresentazioni costruttiviste degli insegnanti con l'adozione di pratiche formative orientate all'autonomia e alla metacognizione (Tammaro & Gragnaniello, 2025; Margottini, 2019; Baldi & Carnicina, 2020; Montalbetti, 2025; Panadero et al., 2012; Martínez-Maireles & Naranjo, 2023; Meusen-Beekman et al., 2016). La forte correlazione tra le sottoscale "Credenze positive" e "Sviluppare l'autovalutazione" suggerisce che, nel vissuto professionale dei docenti, l'attribuzione di valore pedagogico all'SSA è strettamente legata alla propria disposizione ad agire per implementarla (Montalbetti, 2025; Giganti, 2025).

Allo stesso tempo, il terzo fattore ("Credenze negative") mette in luce la persistenza di rappresentazioni critiche o scettiche verso l'SSA. Queste includono dubbi sulla sua affidabilità, sulla preparazione degli studenti a svolgere attività valutative complesse e sulla compatibilità dell'SSA con i vincoli

organizzativi, curricolari e normativi della scuola. Questo tipo di credenze, sebbene minoritarie nel campione, rappresentano una barriera potenziale al cambiamento, in quanto si radicano spesso in esperienze precedenti, mancanza di formazione specifica o in un contesto istituzionale ancora centrato sulla valutazione sommativa (Martínez-Maireles, 2024; Scierri, 2024b; Trincherò, 2020; Girelli, 2022). È interessante notare che tali resistenze non sembrano contrapporsi frontalmente alle credenze positive, ma coesistere con esse, configurando quadri attitudinali ambivalenti che meritano ulteriore approfondimento attraverso analisi di profilo latente.

In questa direzione, lo studio contribuisce a rafforzare l'ipotesi, già avanzata in altri contesti (Baidoo-Ano et al., 2023), secondo cui l'adozione dell'SSA da parte dei docenti non dipende solo da competenze tecniche o da conoscenze teoriche, ma è fortemente mediata da fattori psicologici, culturali e identitari. Le credenze agiscono dunque come veri e propri "gatekeeper" nella transizione verso una cultura valutativa più riflessiva, partecipativa e sostenibile (Boud & Soler, 2016).

Dal punto di vista applicativo, questi risultati sollecitano un ripensamento delle politiche di sviluppo professionale. In particolare, emerge la necessità di progettare percorsi di formazione in servizio che affrontino esplicitamente il tema delle credenze valutative, fornendo ai docenti non solo strumenti metodologici per l'implementazione dell'SSA, ma anche spazi di riflessione critica sui propri modelli epistemologici impliciti (Fives & Buehl, 2012; Balduzzi & Vannini, 2010; Girelli, 2022; Pastore, 2023). La scala validata in questo studio può rappresentare uno strumento diagnostico utile per personalizzare tali percorsi formativi, identificando le diverse credenze e i diversi profili dei docenti nei confronti dell'SSA, al fine di strutturare gli interventi formativi integrandoli con una componente pratica di implementazione dell'SSA in aula, accompagnata da un supporto e monitoraggio continuo da parte dei formatori. In questo modo si favorisce una maggiore consapevolezza dei propri orientamenti e delle possibili aree di sviluppo.

## 6. Conclusioni

Il presente studio offre un contributo rilevante alla comprensione del ruolo che le credenze degli insegnanti assumono nei processi di implementazione dell'autovalutazione degli studenti, collocando tali costrutti all'interno di un quadro teorico integrato che coniuga le prospettive dell'assessment for learning, dell'assessment as learning e della valutazione sostenibile. La validazione italiana della scala "Teachers' Beliefs and Attitudes towards SSA" ha dimostrato buone proprietà psicometriche, confermandone l'utilità come strumento di ricerca e formazione per il contesto scolastico nazionale.

I risultati confermano che l'integrazione dell'SSA nei processi didattici non può essere affidata unicamente alla diffusione di buone pratiche, ma richiede un cambiamento più profondo, che investa la dimensione delle rappresentazioni professionali. Le credenze degli insegnanti in relazione all'SSA, infatti, risultano misurabili e, in quanto tali, suscettibili di in-

terventi mirati capaci di incidere anche sulle pratiche didattiche. In questa prospettiva, la promozione dell'SSA si configura come una sfida non solo pedagogica, ma anche culturale, che coinvolge i modelli di insegnamento, la concezione dello studente e la cultura valutativa della scuola. La scala validata nel presente studio può essere impiegata sia per orientare ulteriori percorsi di ricerca-formazione e di ricerca su questa tematica, sia come supporto per la progettazione delle politiche di formazione dei docenti e, più in generale, delle politiche scolastiche nel contesto italiano. Solo attraverso un approccio sistemico, che integri politiche educative, leadership scolastica e sviluppo professionale continuo, sarà possibile costruire ambienti di apprendimento in cui l'SSA si configuri come una leva autentica per promuovere l'autonomia, la motivazione e la sostenibilità dell'apprendimento.

Il presente studio, pur offrendo risultati solidi, presenta alcuni limiti. In primo luogo, l'assenza di un'analisi confermativa (CFA) limita la generalizzabilità della struttura fattoriale proposta. In secondo luogo, il ricorso a un campionamento non probabilistico, unitamente allo sbilanciamento geografico dei partecipanti tra Nord e Sud del Paese, può ridurre la rappresentatività del campione e, di conseguenza, la generalizzabilità dei risultati. In terzo luogo, la raccolta dati avvenuta tramite auto-compilazione online, potrebbe aver influenzato le risposte per effetto di bias di desiderabilità sociale. Inoltre, la mancanza di triangolazione con osservazione delle pratiche reali di valutazione in aula impedisce di collegare in modo diretto le credenze con i comportamenti concreti. Infine, l'assenza di una validazione concorrente con strumenti già esistenti (ad es. CoVi, StraVi) rappresenta un limite, sebbene apra interessanti prospettive per studi successivi. Studi futuri potrebbero approfondire queste relazioni integrando metodi qualitativi, indagare il ruolo di variabili intermedie (come l'identità professionale o il clima scolastico), validare la scala in contesti educativi diversi, come la formazione iniziale dei docenti o l'istruzione superiore e realizzare future analisi comparative internazionali, studi longitudinali e indagini sul rapporto tra credenze, pratiche e risultati di apprendimento.

In conclusione, comprendere e trasformare le credenze degli insegnanti sulla valutazione rappresenta una condizione imprescindibile per promuovere una cultura scolastica più riflessiva, equa e centrata sull'apprendimento. L'SSA non è solo una tecnica, è una visione pedagogica che interpella in profondità il significato dell'insegnare e del valutare. Questo studio, validando uno strumento utile e teoricamente fondato, intende contribuire a tale trasformazione, nella convinzione che il cambiamento educativo più autentico inizia sempre da una nuova consapevolezza professionale. Solo attraverso un impegno collettivo verso l'innovazione e il miglioramento delle pratiche educative sarà possibile garantire un'educazione di qualità per tutti gli studenti, promuovendo competenze di apprendimento autonomo e continuo nel contesto educativo del XXI secolo.

## Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D. C., Dimitrov, D. M., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2017). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes, and concerns towards inclusive education. *Formazione, Lavoro, Persona*, 8(20), 10–24.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, Article 87. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- Baidoo-Anu, D., Asamoah, D., & Adusei, A. (2023). Teachers' beliefs and attitudes towards students' self-assessment: A latent profile analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100275>
- Balduzzi, L., & Vannini, I. (2020). *Formare un nuovo insegnante "di qualità": L'esperienza della SSIS di Bologna*. Liguori.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boud, D. (2022). Assessment-as-learning for the development of students' evaluative judgement. In Z. Yan, & L. Yang (Eds.). *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 25–37). Routledge.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11, 301–318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.). *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Conway, J. M., & Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6(2), 147–168. <https://doi.org/10.1177/1094428103251541>
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 7–27.
- 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?. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.). *APA educational psychology handbook* (pp. 471–499). American Psychological Association. Vol. 2, Individual differences and cultural and contextual factors. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Giganti, M. (2025). *La valutazione formativa: Risorsa per l'apprendimento. Cosa ci ha insegnato l'emergenza?*. FrancoAngeli.
- Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria: Dal voto al giudizio descrittivo*. Carocci.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Izquierdo, I., Olea, J., & Abad, F. J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395–400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.349>
- Margottini, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 309–322.
- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e Nuova Didattica*, 42(2), 1–6.
- Martínez-Abad, F., Bielba-Calvo, M., & Herrera-García, M. E. (2017). Evaluación, formación e innovación en competencias informacionales para profesores y estudiantes de edu-

- cación secundaria. *Revista de Educación*, 376, 110–129. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-346>
- Martínez-Maireles, D. (2024). Transformation of school assessment: Approaches within an educational innovation process: A cross-case analysis of schools in Catalonia (Spain). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 19(2), 37–56. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19414>
- Martínez-Maireles, D., & Naranjo, M. (2023). Changes in assessment approaches in a process of educational innovation: A multiple case study in Catalonia (Spain). *QTimes*, 15(4), 176–193. [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_15415](https://doi.org/10.14668/QTimes_15415)
- Martínez-Maireles, D., Naranjo Llanos, M., & Tort Bardolet, A. (2022). Aportaciones y dificultades valoradas por las personas participantes en un proceso de innovación educativa de infantil a secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 495–512. <https://doi.org/10.6018/rie.465491>
- Meusen-Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, E. (2016). De retentie van zelfregulatie, motivatie en self-efficacy in het voortgezet onderwijs na formatieve assessments in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 93(3), 136–153.
- Montalbetti, K. (2025). Promuovere l'autovalutazione: Dal setting formativo all'aula scolastica. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2025oa20581>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric theory* (pp. 248–292). McGraw-Hill, 3rd ed.
- OECD (2018). Education at a glance 2018: OECD indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346-543062003307>
- Panadero, A. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806–813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, Article 1217167. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167>
- Pedone, F. (2016). La rubrica per promuovere l'autovalutazione degli insegnanti. *Form@re*, 16(2), 88–99. <https://doi.org/10.13128/formare-18216>
- Scierri, I. D. M. (2024a). Perché valuto? Costruzione e validazione della scala delle Concezioni Valutative degli Insegnanti (CoVI). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 19(1), 109–129. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19258>
- Scierri, I. D. M. (2024b). Beyond formative assessment: Construction and validation of the Teachers' Assessment Strategies Scale (StraVI). *Formazione & Insegnamento*, 22(1), 97–108. [https://doi.org/10.7346/fei-XXII-01-24\\_11](https://doi.org/10.7346/fei-XXII-01-24_11)
- Scierri, I. D. M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: Una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 213–227. <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-scie>
- Tammaro, R., & Gragnaniello, D. (2025). Assessment conceptions of pre-service and in-service teachers: Implications for the quality of educational research and social responsibility. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 115–129. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2025-p115>
- Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in university: Build students' self-assessment skills. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 108–117. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-12>
- Trincherò, R. (2021). Valutare per formare: Come formulare buoni giudizi descrittivi nella scuola primaria. Retrieved February 5, 2026, from <https://www.murellilibri.it/files/valutazione/Valutareperformare.pdf>
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56–75). Sage Publications.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Yan, Z., & Boud, D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning. In Z. Yan, & L. Yang (Eds.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 11–24). Routledge.