

CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione.

Validation of the CONVAL scale on teachers' conceptions of assessment.

Andrea Ciani, Università degli Studi di Bologna.

Alessandra Rosa, Università degli Studi di Bologna.

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo presenta la validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione, dimensione "latente" ma fondamentale della competenza valutativa del docente. Tale scala può rappresentare un utile strumento di indagine in connessione alla progettazione di percorsi di formazione iniziale e in servizio nonché nell'ambito di processi di monitoraggio di pratiche di innovazione didattica e valutativa in contesto scolastico. L'esplorazione della struttura fattoriale della scala – somministrata a un campione non probabilistico di 345 studenti partecipanti al Percorso Formativo 24 CFU nell'a.a. 2020/2021 – ha rilevato 4 fattori corrispondenti a diverse e ben definite visioni della valutazione. Ciascun fattore, inteso come *subscale*, ha ottenuto buoni indici di affidabilità ed evidenziato aderenza al costrutto teorico. Questa prima analisi delle caratteristiche metrologiche della scala consente quindi di progettare ulteriori procedure di validazione condotte su campioni più ampi ed eterogenei.

ENGLISH ABSTRACT

The article presents the validation of a scale on teachers' conceptions of assessment, a "latent" but fundamental dimension of the teacher's assessment competence. This scale can represent a useful research tool in connection with the design of initial and continuing teacher education as well as for monitoring innovative teaching and assessment practices in the school context. The exploration of the factorial structure of the scale – administered to a non-probabilistic sample of 345 students participating in a university pre-service training course in the academic year 2020/2021 – found 4 factors corresponding to different and well-defined visions of assessment. Each factor, intended as subscale, obtained good reliability indexes and showed adherence to the theoretical construct. This first analysis of the metrological characteristics of the scale therefore allows to design further validation procedures carried out on larger and more heterogeneous samples.

Introduzione

La valutazione è oggi al centro di un intenso dibattito e di una rilevante attenzione nel quadro della riflessione più generale circa la qualità dei sistemi educativi e la loro capacità di promuovere il successo formativo degli studenti in una prospettiva di equità ed efficacia. La ricerca educativa ha infatti ampiamente evidenziato il ruolo fondamentale della valutazione quale strumento a sostegno dei processi di insegnamento-apprendimento, contribuendo al contempo a mettere in luce come, per gli insegnanti, essa costituisca un compito delicato e complesso anche in ragione di richieste e sollecitazioni non sempre coerenti (Montalbetti, 2015).

Tra i diversi filoni di indagine centrati sull'analisi delle problematiche inerenti alla valutazione in contesto scolastico, gli studi riguardanti il tema delle concezioni sulla valutazione degli insegnanti *pre-service* e *in-service* rivestono un'importanza primaria proprio in riferimento alla possibilità di sostenere lo sviluppo della professionalità dei docenti nell'ambito delle competenze valutative. L'esigenza di considerare e indagare tale dimensione in connessione alla progettazione dei percorsi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti si lega a diversi ordini di motivi, che richiamano da un lato la complessità insita nel tema della valutazione scolastica intesa come pratica connotata da significati e funzioni diversi nonché intrisa di rimandi a vissuti personali e rappresentazioni culturali e, dall'altro lato, l'intreccio tra i piani delle convinzioni e delle pratiche, che riguarda non solo lo specifico ambito della valutazione ma, più in generale, i diversi ambiti di competenza e azione in cui si esplica l'insegnamento.

Come afferma Brown (2004), prestare attenzione alle concezioni degli insegnanti in merito alla valutazione risulta di importanza strategica per rafforzare l'effettivo impatto sulle pratiche valutative di qualsiasi iniziativa di formazione e sviluppo professionale inerente ai temi della valutazione, che può essere incrementato se i docenti vengono supportati e accompagnati in un processo di esplicitazione e messa in discussione di rappresentazioni preesistenti spesso largamente implicite e resistenti al cambiamento, anche laddove non supportate scientificamente e inadeguate rispetto alla possibilità di sostenere decisioni e pratiche in grado di incidere positivamente sulla motivazione e sull'apprendimento degli studenti (Ciani, 2019).

Sulla base di tali premesse, dopo un iniziale inquadramento teorico sul tema in oggetto, il contributo presenta il processo di validazione di uno strumento per la rilevazione delle concezioni degli insegnanti sulla natura e le funzioni dell'*assessment* in ambito scolastico, che costituisce la traduzione e l'adattamento del questionario in lingua inglese TCoA-III A (*Teachers' Conceptions of Assessment - Abridged version*)(1) (Brown, 2006; Brown, Gebril & Michaelides, 2019). Si tratta di una prima validazione, effettuata su un campione non probabilistico di partecipanti al Percorso Formativo 24 CFU attivato dall'Università di Bologna nell'a.a. 2020/2021, volta a controllare la validità e l'affidabilità della scala e la sua applicabilità nel contesto scolastico italiano anche in vista di ulteriori analisi nell'ambito di processi di validazione condotti su campioni più ampi ed eterogenei.

La scala messa a punto, denominata CONVAL, può rappresentare un utile strumento di ricerca per indagare le rappresentazioni dei futuri insegnanti e degli insegnanti in servizio in merito alla valutazione – nonché le loro relazioni con sistemi più ampi di convinzioni riguardanti l'insegnamento, l'apprendimento e il ruolo della scuola nella società e, soprattutto per quanto riguarda i docenti *in-service*, con le pratiche didattico-valutative adottate – ricavando da tale analisi elementi informativi rilevanti per la progettazione e ri-progettazione, in un'ottica di miglioramento, di percorsi di formazione e sviluppo professionale efficaci nel favorire la costruzione di solide competenze valutative e la promozione di un'adeguata "cultura della valutazione" (Bellomo, 2013). Se utilizzata nell'ambito di tali percorsi formativi, la scala proposta può inoltre costituire uno strumento funzionale a far emergere le concezioni sulla valutazione dei partecipanti e innescare processi di riflessione e discussione utili a favorirne l'evoluzione. In questa

prospettiva, la competenza riflessiva, riconosciuta come dimensione fondamentale della professionalità del docente in stretta connessione alla necessità di sostenere lo sviluppo di una competenza e di una “postura” di ricerca per imparare ad agire con metodo nella propria pratica professionale (Lisimberti, 2011; Montalbetti & Lisimberti, 2015), può trovare nelle concezioni ed esperienze valutative pregresse un materiale significativo su cui esercitarsi (Montalbetti, 2015). Infine, l’utilità di una scala per la rilevazione delle concezioni valutative degli insegnanti può essere ricondotta al suo impiego – da parte di ricercatori, formatori, figure di *middle leadership* all’interno delle scuole – nell’ambito di processi di monitoraggio relativi a percorsi di formazione iniziale e continua, esperienze di Ricerca-Azione o Ricerca-Formazione, pratiche di innovazione didattica-valutativa implementate in contesto scolastico.

Concezioni sulla valutazione e formazione degli insegnanti

Soprattutto a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, la ricerca educativa riguardante gli insegnanti e l’insegnamento ha posto crescente attenzione allo studio degli aspetti “latenti” che, in termini di pensiero e atteggiamento, si pongono “dietro l’azione”, influenzando comportamenti e prassi didattiche dei docenti (Vannini, 2012). Nella letteratura internazionale sul tema è stata proposta una terminologia diversificata per riferirsi a tali aspetti e in particolare agli schemi mentali attraverso i quali i docenti interpretano l’insegnamento, l’apprendimento, il ruolo dell’insegnante e della scuola: si parla infatti di *teacher beliefs* (Eisenhart et al., 1988; Lasley, 1980; Pajares, 1992), di *teacher perspectives* (Goodman, 1988; Tabachnick & Zeichner, 1984), di *implicit theories* (Clark, 1988; Clark & Peterson, 1986), di *untested assumptions* (Calderhead, 1996). Thompson (1992) propone quale termine cui ricondurre le diverse espressioni utilizzate in riferimento a credenze e convinzioni degli insegnanti quello di “concezioni”, intese «as a more general mental structures, encompassing beliefs, meanings, concepts, propositions, rules, mental images, preferences, and the like» (p. 130). Le concezioni fungono da cornici o strutture mentali attraverso le quali l’insegnante interpreta e interagisce con determinati fenomeni, processi e contesti educativi (Marton, 1981), influenzandone le decisioni e le azioni.

Come dimostra il panorama ampio e articolato delle ricerche sul *teacher change* (Richardson & Placier, 2001), interrogarsi sulle modalità più efficaci per promuovere processi di innovazione e miglioramento delle pratiche di insegnamento implica dunque la necessità di considerare e agire sulle concezioni degli insegnanti nell’ambito dei percorsi rivolti alla loro formazione iniziale e continua. Con riferimento ai docenti *in-service*, da un lato si pone il problema di come credenze e convinzioni radicate e consolidate nel tempo possano ostacolare lo sviluppo professionale e l’acquisizione di nuove competenze, dall’altro emerge la questione dei fattori in grado di influenzarne la modificazione attraverso specifici interventi formativi, rispetto alla quale si evidenzia l’esigenza di considerare l’incidenza dell’esperienza professionale e dei contesti di insegnamento sulla strutturazione e ristrutturazione delle convinzioni nonché la relazione complessa e non unidirezionale che lega queste ultime alla dimensione delle pratiche (ad es. Guskey, 2002; Pajares, 1992). Per quanto concerne gli insegnanti *pre-service*, l’accento viene posto sull’influenza delle esperienze personali – in particolare di quelle scolastiche (ad es. Fajet

et al., 2005; Grion, 2008) – sulla formazione di pre-concezioni che possono frapporsi all'acquisizione di adeguate competenze professionali, dunque sull'importanza di curare tale dimensione al fine di incrementare l'efficacia dei curricoli di formazione iniziale: come afferma Vannini (2012, p. 58) «tali curricoli tendono spesso ad agire in modo superficiale su alcuni comportamenti legati ai concetti di “buona scuola”, “buon insegnante”, “buon insegnamento”, ma tali comportamenti – se non sono fondati su convinzioni profonde – tendono in seguito a regredire nell'impatto con l'esperienza di insegnamento, soprattutto se permangono negli insegnanti novizi convinzioni “latenti” connesse a buon senso e vissuti personali».

Ciò vale anche, in particolare, per le concezioni dei futuri insegnanti specificamente relative alla valutazione, che si riferiscono «to the cognitive beliefs about and affective attitudes toward assessment that teachers espouse» (Brown et al., 2019, p. 2) e sulle quali incide – come evidenziano diversi autori anche sulla base di specifiche ricerche empiriche (ad es. Bellomo, 2016; Montalbetti, 2015; Pajares, 1992) – l'esperienza valutativa progressiva vissuta da allievi nel contesto scolastico: «if that experience is largely one of accountability and irrelevance, then it is likely that some teacher trainees and practising teachers will have conceptions that need to be developed» (Brown, 2004, p. 315). Porre attenzione a tale bagaglio esperienziale e alle visioni della valutazione che i futuri insegnanti portano con sé lungo il cammino di preparazione alla professione docente risulta di importanza fondamentale per supportare lo sviluppo di competenze valutative in cui, in linea con gli orientamenti del dibattito attuale sulla valutazione e con i valori pedagogici propri di una scuola democratica e inclusiva, l'uso della valutazione in ottica sommativa-certificativa possa integrarsi con una pratica valutativa funzionale a sostenere e promuovere la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento. Quest'ultima è la prospettiva proposta dagli studi e dalle ricerche in tema di *formative assessment* (ad es. Allal & Mottier Lopez, 2005; Black & Wiliam, 1998, 2009; Bennett, 2011) e di *assessment for learning* (ad es. Black et al., 2003; Hargreaves, 2005; Weeden, Winter & Broadfoot, 2009; Wiliam, 2009), che hanno contribuito a mettere in luce la rilevanza e l'efficacia di strategie di valutazione diagnostico-formativa e ad ampliare il modo di pensare alla valutazione scolastica, orientando il dibattito scientifico e politico-istituzionale verso l'idea di una valutazione intesa – piuttosto che come mero strumento di selezione/classificazione – come parte integrante ed essenziale del processo didattico ed efficace strumento di regolazione/autoregolazione a supporto del miglioramento continuo dell'azione del docente e dell'apprendimento degli studenti.

Nonostante tale evoluzione delle prospettive teoriche sulla valutazione scolastica e l'accento posto sul concetto di valutazione a sostegno dell'apprendimento, ancora oggi si riscontrano vari elementi di criticità circa l'effettiva implementazione, da parte degli insegnanti, di pratiche valutative orientate in senso formativo. Ciò non solo in termini di diffusione di specifiche strategie, rispetto alla quale – come mostrano gli esiti dell'indagine internazionale TALIS – emergono evidenze contrastanti e notevoli differenze tra i sistemi scolastici dei vari Paesi (OECD, 2019), ma anche in termini di adesione puramente formale e superficiale nel quadro di una didattica che rimane ancorata a una visione trasmissiva della conoscenza (ad es. Giovannini & Boni, 2010; Marshall & Drummond, 2006). Tali

riscontri ci riportano al tema delle concezioni degli insegnanti sulla valutazione. Da un lato, infatti, è importante tener conto della loro interconnessione con sistemi più ampi di convinzioni relative all'insegnamento (Pratt, 2002): la visione di quest'ultimo come mero processo di trasmissione di contenuti centrato sul docente, ad esempio, risulta frequentemente associata a un'idea della valutazione come verifica e certificazione dei risultati raggiunti dagli studenti (Cheung & Wong, 2002; Kahn, 2000). Dall'altro lato occorre considerare che la proposta di nuove prospettive e pratiche valutative nell'ambito della formazione degli insegnanti, così come a livello di politiche scolastiche, può perdere di efficacia se le concezioni relative alla valutazione non vengono rese oggetto di esplicita attenzione e riflessione, accompagnando gli insegnanti in un processo di presa di consapevolezza e modificazione di convinzioni "ingenua" che possono consolidarsi nel tempo e porsi come elemento di resistenza rispetto all'effettiva implementazione di pratiche innovative. Il rischio è, infatti, che queste ultime vengano ricondotte/riassorbite nel quadro di concezioni preesistenti centrate sul docente piuttosto che sullo studente e orientate alla selezione e all'accountability piuttosto che al miglioramento e, conseguentemente, utilizzate in modo non coerente rispetto alle intenzioni che ne stanno alla base (Kahn, 2000).

Il quadro tratteggiato trova conferma nei risultati di una recente rassegna sistematica sui fattori che influenzano l'intenzione di utilizzare e l'effettivo utilizzo di pratiche di *formative assessment* da parte degli insegnanti (Yan et al., 2021), secondo i quali le concezioni sull'insegnamento e sulla valutazione emergono tra i fattori più incisivi accanto al possesso di adeguate conoscenze e abilità e ad altre variabili di ordine personale e contestuale. A ciò si lega la centralità che dovrebbe essere accordata a tale aspetto nell'ambito del dibattito e delle politiche istituzionali riguardanti la formazione professionale degli insegnanti, così come la potenziale utilità di strumenti che – come la scala di seguito presentata – consentano di ottenere informazioni valide e attendibili sul modo in cui i docenti vedono e interpretano una componente essenziale della propria professionalità quale è, appunto, la valutazione.

Validazione della scala CONVAL sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione

Obiettivi e ipotesi della ricerca

A partire dal quadro teorico delineato, è stata sviluppata una ricerca osservativo-correlazionale guidata da finalità di natura descrittiva e orientata, in particolare, dai seguenti obiettivi: conoscere il "profilo" delle concezioni valutative di aspiranti insegnanti di scuola secondaria (iscritti al Percorso Formativo 24 CFU) che non hanno una formazione organica e specifica in ambito pedagogico-didattico, nonché l'eventuale influenza, su tali concezioni, di alcune variabili relative alle caratteristiche dei partecipanti, al loro background formativo e professionale, ai loro vissuti e alla loro percezione di competenza in merito alla valutazione; effettuare una prima validazione della scala utilizzata per rilevare le concezioni sulla valutazione al fine di ottenere informazioni sulla

sua validità e affidabilità e ipotizzare interventi di affinamento e miglioramento dello strumento, anche in vista di ulteriori procedure di validazione.

Il focus del presente contributo verte sul secondo degli obiettivi indicati, ovvero sulla validazione della scala che abbiamo denominato CONVAL. Come accennato nell'Introduzione, essa è stata messa a punto traducendo, riadattando e integrando i 27 item di uno strumento validato in ambito internazionale, ovvero il *TCoA-III Inventory* (Brown, 2006; Brown et al., 2019), che presenta una struttura fattoriale organizzata in quattro dimensioni corrispondenti a quattro diverse concezioni della valutazione:

- *Improvement*: visione della valutazione come processo valido e affidabile che supporta l'apprendimento e il miglioramento degli studenti;
- *School accountability*: idea della valutazione legata all'osservazione dei risultati di apprendimento degli studenti per l'accountability della scuola, ovvero per trarre informazioni relative alla qualità del suo operato;
- *Student accountability*: modo di concepire la valutazione come pratica non integrata con la didattica e volta a classificare/selezionare gli studenti;
- *Irrelevance*: immagine della valutazione come processo poco affidabile perché inaccurato e impreciso.

Il costrutto di *concezioni valutative* alla base dello strumento validato nell'ambito di questa indagine fa dunque riferimento, in accordo con la definizione di Brown (2004; 2006), a un insieme di visioni ampie e generali sulla natura e le funzioni dell'*assessment* in ambito scolastico capaci di rappresentare le molteplici sfumature esistenti, da immagini connotate da positività e fiducia fino a visioni opposte connotate da negatività e sfiducia.

La scala CONVAL risulta costituita da una batteria di 29 item che propongono una serie di affermazioni sulla valutazione scolastica rispetto alle quali il rispondente è chiamato a indicare il proprio grado di accordo su una scala Likert a quattro livelli, dove 1 corrisponde a "per niente d'accordo" e 4 a "molto d'accordo" (Brown et al., 2009). Non è previsto un punteggio di scala complessivo.

Le ipotesi che hanno guidato la ricerca sono specificamente indirizzate alla costruzione di uno strumento applicabile nel contesto italiano per indagare le concezioni degli insegnanti *pre-service* e *in-service* nei diversi gradi scolastici. Nello specifico, al fine di poter considerare la scala CONVAL uno strumento affidabile e valido rispetto al costrutto teorico di *concezioni valutative*, ci si attende:

- che le sottoscale risultanti dall'esplorazione della struttura fattoriale dello strumento risultino internamente coerenti;
- che i fattori inerenti a concezioni positive sulla valutazione correlino in modo negativo e significativo con i fattori corrispondenti a concezioni di segno opposto.

Aspetti metodologico-procedurali

I dati raccolti nell'ambito della ricerca sono stati rilevati nel mese di febbraio 2021 tramite un questionario online somministrato agli studenti partecipanti alla prima lezione del modulo di *Progettazione e valutazione scolastica* afferente all'insegnamento di *Metodologie e tecnologie didattiche generali* all'interno del Percorso Formativo 24 CFU attivato dall'Università di Bologna. La scelta di sottoporre il questionario all'inizio della prima

lezione del modulo, erogato in modalità didattica a distanza, è stata dettata dalla volontà di rilevare in ingresso le loro concezioni valutative “ingenua”, non influenzate dai contenuti proposti nelle successive lezioni.

Oltre agli item della scala CONVAL, nel questionario sono state inserite anche altre domande relative ad alcune variabili di sfondo (genere, fascia d’età, Corso di Laurea di provenienza), alle eventuali esperienze pregresse di insegnamento e alla percezione della propria competenza in tema di valutazione scolastica, scegliendo di limitarsi a tali aspetti per non rendere troppo lungo il questionario e non appesantire la compilazione.

Coerentemente con gli obiettivi e le ipotesi della ricerca, sui dati raccolti sono state svolte analisi di tipo descrittivo, fattoriale e correlazionale. Tutte le elaborazioni statistiche sono state effettuate utilizzando il programma SPSS (versione 20.0 per Windows).

Campione

Il questionario somministrato in modalità telematica è stato compilato da un totale di 345 partecipanti alla prima lezione del modulo, con un tasso di risposta pari all’85%. Si tratta di un campione non probabilistico di convenienza che risulta in prevalenza composto da studentesse (74,2%) e che, in termini di età, si concentra nella fascia 19-29 anni (80,3%). Il 9,9% ha un’età compresa tra 30 e 39 anni, il 6,7% tra 40 e 49 anni, mentre risultano residuali le percentuali relative alle fasce 50-59 anni (2,6%) e 60-69 anni (0,6%).

La composizione del campione per Corso di Laurea di provenienza risulta molto articolata: il 28,5% proviene da corsi di ambito umanistico, il 16,6% da corsi di ambito scientifico, il 13,2%, da Lingue, il 9,2% da Ingegneria, l’8% da Scienze agro-alimentari, il 5,5% da Giurisprudenza, il 4,3% da Economia e management, il 4,3% da Farmacia e Biotecnologie, il 2,5 % da Scienze Politiche, il 2,5% da Statistica, il 2,1% da Sociologia, l’1,8% da Psicologia, mentre l’1,5% non ha specificato questo dato.

La maggioranza dei rispondenti (89%) non ha avuto alcuna esperienza di insegnamento, il 3,5% ha svolto solo supplenze giornaliere, il 2,9% mensili, l’1,7% settimanali, il 2% per solo un anno, lo 0,6% per più anni consecutivi, mentre solo lo 0,3% insegna già a tempo indeterminato.

Per quanto concerne la percezione di competenza del campione in merito alla valutazione in ambito scolastico, il 23,8% dichiara di non sentirsi competente, il 31,9% di avere un livello di competenza iniziale, il 30,1% un livello di base, il 12,5% un livello intermedio e solo l’1,7% un livello avanzato.

Le concezioni valutative: analisi descrittive

Per quanto concerne le analisi descrittive, dalla Tabella 1 emerge, osservando innanzitutto le percentuali di accordo medio-alto relative ai diversi item della scala, come il campione coinvolto abbia nei confronti della valutazione un approccio positivo ma allo stesso tempo problematizzante. Da un lato emerge una visione particolarmente orientata verso una funzione formativa della valutazione: alcuni specifici item riconducibili a tale funzione mostrano infatti valori collocati ai vertici dell’accordo medio-alto. In una prospettiva di *formative assessment*, i partecipanti al Percorso 24 CFU appoggiano una concezione della valutazione che, integrata con le pratiche didattiche (74,8%, CONVAL25),

fornisce agli studenti feedback sulla loro performance (87,3%, CONVAL23) e informazioni sui loro bisogni di apprendimento (67,8%, CONVAL5) utili per migliorare il loro apprendimento (62,9%, CONVAL3) e per modificare in itinere l'insegnamento (81,4%, CONVAL15). La visione sommativa della valutazione (80%, CONVAL16), che pure emerge, appare dunque fortemente bilanciata da una prospettiva prevalente di *valutazione per l'apprendimento*. Si evidenzia, tuttavia, una convinzione che emerge con forza, fino ad ottenere quasi l'unanimità: gli insegnanti dovrebbero tener conto degli errori e delle imprecisioni della valutazione in tutti i processi valutativi (91,6%, CONVAL22) e i risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con prudenza a causa degli errori di misurazione (77,4%, CONVAL19). Si evince dunque una certa cautela verso le procedure valutative, tanto che il 59,1% concorda sul fatto che la valutazione sia un processo impreciso (CONVAL26). A rafforzare tale riscontro sono le elevate percentuali di solo alto accordo relative agli item CONVAL22 (42,3%) e CONVAL19 (32,5%). Le studentesse e gli studenti del Percorso 24 CFU sembrano dunque affacciarsi allo studio della valutazione scolastica con intenzioni inclusive e democratiche, ma con una certa preoccupazione per l'accuratezza e attendibilità del processo valutativo. La loro preoccupazione è, del resto, comprensibile: non hanno fino a quel momento ricevuto alcuna formazione specifica sulle procedure di misurazione/valutazione, che in effetti non conoscono. Per questo è facile comprendere come, a fronte di visioni positive della valutazione come risorsa a sostegno dell'apprendimento, il campione concordi con percentuali piuttosto elevate sul fatto che la valutazione classifica gli studenti (60%, CONVAL6, con solo alto accordo pari al 32,8%). Tale dato, in apparenza contraddittorio, può essere letto in due modi: il campione da un lato potrebbe riconoscere un dato di realtà osservato o sperimentato "sulla propria pelle", dall'altro potrebbe ricondurre la classificazione all'esito di procedure di misurazione inaccurate e imprecise, contaminate da soggettività e *bias* valutativi. A supporto di questa interpretazione, molti item riconducibili a una visione negativa della valutazione sono collocati in fondo alla graduatoria di accordo. Il campione sembra riconoscersi poco in una valutazione che rovina il rapporto con gli studenti (CONVAL28, 30,7%), che costringe i docenti ad adottare modalità di insegnamento contrarie alle proprie convinzioni (29,3%, CONVAL14), ingiusta verso gli studenti (CONVAL17, 25,7%) e selettiva (CONVAL29, 10,7%). Solo parzialmente condivisa sembra anche l'idea che i risultati della valutazione vengano poco utilizzati dagli insegnanti (CONVAL2, 52,7%; CONVAL11, 37,7%) e abbiano un impatto minimo sull'insegnamento (CONVAL4, 27,2%), o che siano in grado di fornire informazioni sulla qualità e il buon funzionamento di una scuola (CONVAL8, 34,5%; CONVAL12, 33,9%).

Nel complesso, le analisi descrittive restituiscono un quadro interessante e promettente, su cui coltivare nuove conoscenze e abilità sulla valutazione in senso formativo. Ciò nonostante, occorre sottolineare che le percentuali di accordo medio-alto relative a concezioni esplicitamente negative (CONVAL28, CONVAL14, CONVAL17 e CONVAL29), seppur collocate agli ultimi posti della graduatoria, sono comunque di una certa entità.

TAB. 1 - PERCENTUALI DI ACCORDO MEDIO-ALTO E ALTO RELATIVE AGLI ITEM DELLA SCALA CONVAL.

| Variabili relative al costrutto teorico ipotizzato di concezioni sulla valutazione (CONVAL) | Codice Variabile | % Molto + Abbastanza d'accordo | % Molto d'accordo |
|---|-------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| Gli insegnanti dovrebbero tener conto degli errori e delle imprecisioni in tutti i processi valutativi | CONVAL 22 | 91,6 | 42,3 |
| La valutazione fornisce feedback agli studenti sulla loro performance | CONVAL 23 | 87,3 | 26,4 |
| Le informazioni fornite dalla valutazione consentono di modificare in itinere l'insegnamento | CONVAL 15 | 81,4 | 27,8 |
| La valutazione determina se gli studenti hanno raggiunto gli obiettivi di apprendimento | CONVAL 16 | 80,0 | 18,0 |
| I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela a causa degli errori di misurazione | CONVAL 19 | 77,4 | 32,5 |
| La valutazione è integrata con le pratiche didattiche | CONVAL 25 | 74,8 | 18,0 |
| La valutazione permette di capire quanto gli studenti hanno imparato dall'insegnamento | CONVAL 7 | 73,4 | 15,4 |
| La valutazione interferisce con l'insegnamento | CONVAL 24 | 70,1 | 7,2 |
| La valutazione restituisce agli studenti informazioni sui loro bisogni di apprendimento | CONVAL 5 | 67,8 | 16,8 |
| La valutazione aiuta gli studenti a migliorare il loro apprendimento | CONVAL 3 | 62,9 | 11,0 |
| Si può fare affidamento sui risultati della valutazione | CONVAL 10 | 60,9 | 3,5 |
| La valutazione classifica gli studenti | CONVAL 6 | 60,3 | 32,8 |
| La valutazione è un processo impreciso | CONVAL 26 | 59,1 | 13,0 |
| La valutazione stabilisce cosa hanno imparato gli studenti | CONVAL 18 | 58,8 | 5,8 |
| I risultati della valutazione sono affidabili | CONVAL 20 | 58,8 | 1,4 |
| I risultati della valutazione sono coerenti | CONVAL 21 | 57,7 | 2,0 |
| La valutazione consiste essenzialmente nell'assegnare un voto al lavoro dello studente | CONVAL 13 | 57,1 | 13,9 |
| La valutazione permette di adattare l'insegnamento in funzione delle differenze tra gli studenti | CONVAL 27 | 56,5 | 13,9 |
| La valutazione dei risultati ottenuti dagli studenti fornisce informazioni sul buon funzionamento di una scuola | CONVAL 1 | 53,6 | 8,7 |
| Gli insegnanti valutano, ma utilizzano poco i risultati della valutazione | CONVAL 2 | 52,7 | 7,2 |
| La valutazione permette di misurare abilità cognitive elevate (es. abilità di pensiero critico) | CONVAL 9 | 42,0 | 7,8 |
| I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati | CONVAL 11 | 37,7 | 6,1 |
| La valutazione dei risultati ottenuti dagli studenti è un buon modo per valutare una scuola | CONVAL 8 | 34,5 | 2,3 |
| I risultati della valutazione degli studenti costituiscono un adeguato indicatore della qualità di una scuola | CONVAL 12 | 33,9 | 2,3 |

| | | | |
|--|-----------|------|-----|
| La valutazione rovina il rapporto creato con gli studenti durante l'insegnamento | CONVAL 28 | 30,7 | 4,3 |
| La valutazione costringe gli insegnanti ad adottare modalità di insegnamento contrarie alle proprie convinzioni | CONVAL 14 | 29,3 | 3,8 |
| La valutazione ha un impatto minimo sull'insegnamento | CONVAL 4 | 27,2 | 4,3 |
| La valutazione è ingiusta verso gli studenti | CONVAL 17 | 25,7 | 1,4 |
| I risultati della valutazione fanno capire da subito quali sono gli studenti che hanno poche possibilità di migliorare | CONVAL 29 | 10,7 | 1,7 |

Validazione della scala: analisi fattoriale

Dopo le analisi di tipo descrittivo, si è effettuata un'analisi fattoriale di tipo esplorativo con il metodo di estrazione dell'Analisi delle componenti principali con rotazione Varimax. Quest'ultima ha consentito di osservare la presenza (più o meno chiara) di dimensioni soggiacenti coerenti con il costrutto teorico iniziale (2).

Nello specifico, sono stati osservati i seguenti fattori, che spiegano il 43,3% della varianza totale:

- Fattore 1 - Valutazione per l'apprendimento (VAPP)
- Fattore 2 - Valutazione intrusiva e selettiva (VINTSEL)
- Fattore 3 - Valutazione imprecisa (VIMPR)
- Fattore 4 - Valutazione per l'accountability della scuola (VACCS)

Per quanto concerne l'adeguatezza degli item, cinque di essi hanno messo in evidenza coefficienti fattoriali molto bassi – sensibilmente inferiori a 0,4 (cfr. Tab. 2) – e sono stati eliminati, non rientrando in alcun fattore o *subscale*: CONVAL2 (Gli insegnanti valutano, ma utilizzano poco i risultati della valutazione), CONVAL4 (La valutazione ha un impatto minimo sull'insegnamento), CONVAL11 (I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati), CONVAL15 (Le informazioni fornite dalla valutazione consentono di modificare in itinere l'insegnamento), CONVAL27 (La valutazione permette di adattare l'insegnamento in funzione delle differenze tra gli studenti). Una spiegazione possibile è che questi item potessero prestarsi a un'interpretazione ambivalente, non connotata in senso spiccatamente positivo o negativo.

TAB. 2 - SATURAZIONE DEI SINGOLI ITEM DELLA SCALA SUI QUATTRO FATTORI.

| Codice Variabile | Fattore 1 | Fattore 2 | Fattore 3 | Fattore 4 |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| CONVAL 1 | 0,194 | -0,160 | 0,735 | -0,010 |
| CONVAL 2 | -0,186 | 0,056 | 0,230 | 0,333 |
| CONVAL 3 | 0,507 | -0,320 | 0,257 | 0,051 |
| CONVAL 4 | -0,160 | 0,141 | 0,032 | -0,164 |
| CONVAL 5 | 0,416 | -0,360 | 0,219 | 0,142 |
| CONVAL 6 | 0,045 | 0,638 | -0,103 | 0,156 |

| | | | | |
|-----------|--------|--------|--------|--------|
| CONVAL 7 | 0,562 | -0,206 | 0,191 | -0,137 |
| CONVAL 8 | 0,230 | 0,018 | 0,803 | -0,070 |
| CONVAL 9 | 0,521 | -0,177 | 0,127 | 0,158 |
| CONVAL 10 | 0,711 | -0,141 | 0,158 | -0,209 |
| CONVAL 11 | -0,245 | 0,284 | 0,225 | 0,301 |
| CONVAL 12 | 0,302 | -0,008 | 0,744 | -0,134 |
| CONVAL 13 | 0,077 | 0,479 | -0,201 | -0,127 |
| CONVAL 14 | -0,166 | 0,581 | 0,033 | 0,132 |
| CONVAL 15 | 0,298 | -0,342 | 0,069 | 0,322 |
| CONVAL 16 | 0,717 | -0,107 | 0,020 | -0,032 |
| CONVAL 17 | -0,450 | 0,601 | -0,032 | 0,215 |
| CONVAL 18 | 0,675 | -0,040 | 0,144 | -0,057 |
| CONVAL 19 | -0,146 | 0,156 | -0,119 | 0,730 |
| CONVAL 20 | 0,714 | -0,020 | 0,142 | -0,153 |
| CONVAL 21 | 0,682 | -0,059 | 0,138 | -0,223 |
| CONVAL 22 | 0,117 | 0,057 | -0,131 | 0,612 |
| CONVAL 23 | 0,591 | -0,170 | -0,042 | 0,180 |
| CONVAL 24 | -0,237 | 0,562 | 0,084 | 0,085 |
| CONVAL 25 | 0,473 | -0,270 | -0,016 | 0,141 |
| CONVAL 26 | -0,334 | 0,353 | -0,126 | 0,447 |
| CONVAL 27 | 0,286 | -0,414 | 0,144 | 0,319 |
| CONVAL 28 | -0,165 | 0,651 | -0,116 | 0,125 |
| CONVAL 29 | -0,147 | 0,515 | 0,136 | -0,018 |

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali

Metodo di rotazione: Varimax con Kaiser Normalization

a. Rotazione convergente in 9 iterazioni

Validazione delle *subscales*: analisi della coerenza interna

In seguito, l'analisi attraverso l'indice Alpha di Cronbach ha permesso di controllare la coerenza interna di ciascuna delle quattro *subscales* individuate mediante analisi fattoriale, così da verificare l'ipotesi di poterle effettivamente considerare strumenti affidabili di rilevazione delle concezioni sulla valutazione.

Di seguito vengono descritte e commentate le *subscales* validate e la loro composizione in base ai risultati ottenuti dalle analisi della coerenza interna, che nel complesso supportano l'ipotesi formulata.

Valutazione per l'apprendimento (VAPP)

Il test di affidabilità con Alpha di Cronbach, effettuato sulla *subscale* VAPP (composta da 11 item), ha restituito un ottimo indice di coerenza interna (0,851).

Il fattore VAPP si presenta come antitetico al fattore VINTSEL e in parte anche al fattore VIMPR (che saranno esaminati in seguito), distinguendosi per una visione essenzialmente positiva e supportiva della valutazione.

TAB. 3 - CONVAL: ANALISI DELL'AFFIDABILITÀ CON ALPHA DI CRONBACH – SUBSCALE: VALUTAZIONE PER L'APPRENDIMENTO (VAPP).

| Variabili relative alla <i>subscale</i> | Codice Variabile | Correlazione item-totale corretta |
|---|------------------|-----------------------------------|
| La valutazione determina se gli studenti hanno raggiunto gli obiettivi di apprendimento | CONVAL 16 | 0,613 |
| La valutazione stabilisce cosa hanno imparato gli studenti | CONVAL 18 | 0,573 |
| I risultati della valutazione sono affidabili | CONVAL 20 | 0,595 |
| I risultati della valutazione sono coerenti | CONVAL 21 | 0,598 |
| La valutazione fornisce feedback agli studenti sulla loro performance | CONVAL 23 | 0,482 |
| La valutazione è integrata con le pratiche didattiche | CONVAL 25 | 0,405 |
| La valutazione aiuta gli studenti a migliorare il loro apprendimento | CONVAL 3 | 0,558 |
| La valutazione restituisce agli studenti informazioni sui loro bisogni di apprendimento | CONVAL 5 | 0,485 |
| La valutazione permette di capire quanto gli studenti hanno imparato dall'insegnamento | CONVAL 7 | 0,550 |
| La valutazione permette di misurare abilità cognitive elevate (es. abilità di pensiero critico) | CONVAL 9 | 0,475 |
| Si può fare affidamento sui risultati della valutazione | CONVAL 10 | 0,660 |
| <i>Alpha di Cronbach sugli 11 item</i> | | 0,851 |

Gli item che denotano una visione positiva fanno riferimento all'affidabilità dei risultati della valutazione (CONVAL10, CONVAL20, CONVAL21), dunque presumibilmente alla percezione della capacità dell'insegnante di costruire strumenti validi e attendibili, anche per la rilevazione di abilità cognitive superiori (CONVAL9).

È possibile immaginare che a ciò si leghi la convinzione che la valutazione sia in grado di determinare se gli studenti hanno raggiunto gli obiettivi di apprendimento (CONVAL16) e cosa hanno effettivamente imparato (CONVAL18, CONVAL7).

A differenza del fattore VINTSEL, la concezione della valutazione corrispondente a questa *subscale* non è affatto centrata solo sulla sua funzione sommativa. La valutazione è infatti pienamente integrata con la pratica didattica (CONVAL25) e ha una connotazione

supportiva riconducibile a una funzione di tipo diagnostico-formativo: essa, infatti, fornisce agli studenti feedback sulla loro performance e sui loro bisogni di apprendimento (CONVAL23, CONVAL5), aiutandoli a migliorare il proprio apprendimento (CONVAL3).

Il fattore VAPP sembra dunque identificare una concezione della valutazione quale pratica in grado di fornire informazioni di qualità funzionali a sostenere l'apprendimento degli studenti, in una prospettiva di *formative assessment*. In modo contrastivo rispetto al fattore VINTSEL, la valutazione così intesa non intende selezionare, ma aiutare tutti gli studenti a conseguire pari opportunità di apprendimento.

Valutazione intrusiva e selettiva (VINTSEL)

Il test di affidabilità con Alpha di Cronbach, effettuato sulla *subscale* VINTSEL (composta da 7 item), ha restituito un buon valore di coerenza interna (0,724).

Questo fattore identifica una concezione opposta rispetto al precedente fattore VAPP, che si caratterizza per una duplice connotazione "negativa". Gli item della *subscale* denotano chiaramente, in prima battuta, l'intrusività della valutazione nel processo didattico, che "interferisce" con l'insegnamento (CONVAL24) e rovina il rapporto con gli studenti (CONVAL28). In questo aspetto sembra emergere un dato di possibile incoerenza tra approccio didattico e modalità valutative: il docente, in modo distonico, adotta pratiche valutative che contraddicono la postura del percorso didattico, probabilmente co-costruito con il coinvolgimento attivo degli studenti.

TAB. 4 - CONVAL: ANALISI DELL'AFFIDABILITÀ CON ALPHA DI CRONBACH – SUBSCALE: VALUTAZIONE INTRUSIVA E SELETTIVA (VINTSEL).

| Variabili relative alla <i>subscale</i> | Codice Variabile | Correlazione item-totale corretta |
|--|------------------|-----------------------------------|
| La valutazione interferisce con l'insegnamento | CONVAL 24 | 0,473 |
| La valutazione rovina il rapporto creato con gli studenti durante l'insegnamento | CONVAL 28 | 0,534 |
| I risultati della valutazione fanno capire da subito quali sono gli studenti che hanno poche possibilità di migliorare | CONVAL 29 | 0,361 |
| La valutazione è ingiusta verso gli studenti | CONVAL 17 | 0,606 |
| La valutazione classifica gli studenti | CONVAL 6 | 0,458 |
| La valutazione consiste essenzialmente nell'assegnare un voto al lavoro dello studente | CONVAL 13 | 0,240 |
| La valutazione costringe gli insegnanti ad adottare modalità di insegnamento contrarie alle proprie convinzioni | CONVAL 14 | 0,454 |
| <i>Alpha di Cronbach sui 7 item</i> | | 0,724 |

Per questo, verosimilmente per mancanza di una formazione specifica, la valutazione può costringere il docente ad adottare modalità di insegnamento contrarie alle proprie convinzioni (CONVAL14). L'intrusività consiste proprio nel rimandare a un'idea di estraneità del processo valutativo, che appare estemporaneo e non conciliabile con l'approccio didattico adottato. Ciò sembra indicare la difficoltà del docente di costruire momenti di valutazione formativa integrati nell'attività didattica e di andare oltre un uso della valutazione a scopi sommativi (CONVAL13), senza alcuna finalità di sostegno all'apprendimento. Per questo, i momenti di valutazione sommativa appaiono fortemente orientati a individuare gli studenti più competenti e quelli meno competenti (CONVAL29), operando una classificazione (CONVAL6) più o meno esplicita. Quindi, in seconda battuta, il fattore VINTSEL evidenzia una connotazione della valutazione come pratica fortemente selettiva, che diventa così ingiusta nei confronti degli studenti (CONVAL17).

Il fattore VINTSEL non rappresenta un estremo negativo irrealistico, ma una concezione sulla valutazione molto diffusa, specialmente nelle scuole secondarie, dove la funzione sommativa della valutazione prevale e il dare voti con sistematicità sembra un "imperativo" da non disattendere.

Valutazione imprecisa (VIMPR)

L'analisi della coerenza interna della *subscale* VIMPR restituisce un valore dell'Alpha di Cronbach sufficiente: 0,615. Per accrescere la coerenza interna della scala è stato eliminato l'item CONVAL22 (Gli insegnanti dovrebbero tener conto degli errori e delle imprecisioni in tutti i processi valutativi), seppur con buoni valori di saturazione, ma il valore osservato a seguito delle analisi di affidabilità suggerisce comunque un ulteriore esame di questa *subscale* al fine di costruire nuovi item che possano rafforzarne la coerenza interna.

TAB. 5 - CONVAL: ANALISI DELL'AFFIDABILITÀ CON ALPHA DI CRONBACH – SUBSCALE: VALUTAZIONE IMPRECISA (VIMPR).

| Variabili relative alla <i>subscale</i> | Codice Variabile | Correlazione item-totale corretta |
|--|------------------|-----------------------------------|
| I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela a causa degli errori di misurazione | CONVAL 19 | 0,490 |
| La valutazione è un processo impreciso | CONVAL 26 | 0,391 |
| <i>Alpha di Cronbach sui 2 item</i> | | 0,615 |

Tale fattore identifica una precisa concezione che vede la valutazione come processo impreciso (CONVAL26) e poco affidabile, i cui risultati devono essere interpretati con cautela dagli insegnanti a causa degli errori di misurazione (CONVAL19). A un primo sguardo, esso sembra delineare una consapevolezza necessaria del docente in relazione ai processi valutativi: l'effettiva e normale approssimazione di ogni procedura di misurazione riguardante prestazioni "umane". Tale approssimazione, tuttavia, può essere fortemente limitata o ridotta attraverso il riferimento alle indicazioni metodologiche e procedurali fornite dagli studi docimologici, mentre nel fattore VIMPR l'imprecisione si

delinea come caratteristica “connaturata” e ineliminabile della valutazione. In questo senso la *subscale* VIMPR rappresenta un pensiero valutativo non esperto o non formato.

Il fattore potrebbe però rappresentare anche una sfiducia pregiudiziale e quasi ideologica, un pensiero contrario a qualsiasi forma di “riduzionismo numerico” oppure l’adesione a una visione della valutazione di tipo olistico, incentrata sulla profonda conoscenza dell’alunno, delle sue capacità, dei suoi progressi, interessi e aspirazioni.

Valutazione per l’accountability della scuola (VACCS)

La *subscale* VACCS presenta un indice Alpha molto buono, pari a 0,795. Come si può osservare, i tre item che compongono il fattore configurano una visione positiva della valutazione, caratterizzata da una certa fiducia. Infatti, in base a tale concezione, la valutazione dei risultati ottenuti dagli studenti costituisce un buon modo per valutare una scuola (CONVAL8) e fornisce informazioni che ne attestano il buon funzionamento (CONVAL1). I risultati della valutazione degli studenti costituiscono dunque un adeguato indicatore della qualità di una scuola (CONVAL12).

TAB. 6 - CONVAL: ANALISI DELL’AFFIDABILITÀ CON ALPHA DI CRONBACH – SUBSCALE: VALUTAZIONE PER L’ACCOUNTABILITY DELLA SCUOLA (VACCS).

| Variabili relative alla <i>subscale</i> | Codice Variabile | Correlazione item-totale corretta |
|---|------------------|-----------------------------------|
| La valutazione dei risultati ottenuti dagli studenti fornisce informazioni sul buon funzionamento di una scuola | CONVAL 1 | 0,564 |
| La valutazione dei risultati ottenuti dagli studenti è un buon modo per valutare una scuola | CONVAL 8 | 0,691 |
| I risultati della valutazione degli studenti costituiscono un adeguato indicatore della qualità di una scuola | CONVAL 12 | 0,665 |
| <i>Alpha di Cronbach sui 3 item</i> | | 0,795 |

La fiducia accordata alla valutazione quale strumento di accountability della scuola appare diretta e sostenuta da intenzioni di miglioramento della qualità dell’istruzione e da un’attenzione all’apprendimento degli studenti. Da questo punto di vista, la *subscale* VACCS trova affinità con la *subscale* VAPP. Tale fattore, considerato senza alcuna correlazione con altri fattori, può però identificare una visione in parte limitata. Oltre a considerare la valutazione dei risultati senza un’adeguata problematizzazione, dagli item non si percepisce la necessità di ottenere ulteriori informazioni, in un’ottica sistemica, sul background socio-culturale degli studenti, ma anche sul contesto scolastico e la sua storia, sui suoi processi decisionali, collegiali, progettuali e valutativi. In questo modo, la concezione VACCS potrebbe, anche senza un’effettiva consapevolezza, assecondare un’ottica classificatoria delle scuole e degli insegnanti, strettamente collegata ai risultati di apprendimento degli studenti. In tale prospettiva, una scuola collocata in un contesto sociale disagiato e con risultati di apprendimento medio-bassi potrebbe non vedere

riconosciuto lo sforzo didattico, pedagogico e inclusivo della sua azione educativa e della propria offerta formativa.

Per questo, senza una seria e approfondita riflessione sulla complessità delle variabili e dei fattori che influiscono sull'apprendimento degli studenti – che solo pratiche di valutazione diagnostico-formativa possono restituire – la concezione sottostante al fattore VACCS rischia di derivare verso un paradigma valutativo “obiettivi-risultati” molto rigido, più congeniale a contesti aziendali.

Verso ulteriori procedure di validazione

A seguito dell'analisi fattoriale e delle analisi di coerenza interna, è possibile arricchire il quadro con analisi correlazionali relative ai 4 fattori o *subscales*.

TAB. 7 - CONVAL: ANALISI DELLE CORRELAZIONI TRA I 4 FATTORI O SUBSCALES

| | | VINTSEL | VACCS | VIMPR | VAPP |
|----------------|---------------------|---------|---------|---------|---------|
| VINTSEL | Pearson Correlation | 1 | -,182** | ,373** | -,469** |
| | Sig. (2-tailed) | | 0,001 | 0,000 | 0,000 |
| | N | 345 | 345 | 345 | 345 |
| VACCS | Pearson Correlation | -,182** | 1 | -,235** | ,424** |
| | Sig. (2-tailed) | 0,001 | | 0,000 | 0,000 |
| | N | 345 | 345 | 345 | 345 |
| VIMPR | Pearson Correlation | ,373** | -,235** | 1 | -,361** |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | | 0,000 |
| | N | 345 | 345 | 345 | 345 |
| VAPP | Pearson Correlation | -,469** | ,424** | -,361** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | |
| | N | 345 | 345 | 345 | 345 |

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

A questo proposito, le correlazioni osservate (*cfr.* Tab. 7) sembrano confermare che i 4 fattori sono ben distinti e definiti in due polarità.

La correlazione positiva e significativa tra VAPP e VACCS ($r=,424$; $p=,000$) rappresenta il primo “polo”, ovvero un modo di intendere la valutazione in senso positivo quale pratica in grado di fornire informazioni di qualità, valide e affidabili, per promuovere il miglioramento dell'apprendimento degli studenti e dell'operato delle scuole e degli insegnanti.

Specularmente, la correlazione positiva e significativa tra VINTSEL e VIMPR ($r=,373$; $p=,000$) corrisponde al secondo “polo”, contraddistinto da una visione negativa e da una sostanziale sfiducia verso la valutazione per la sua funzione selettiva, per la sua “intrusività” nel processo didattico e per la sua costante imprecisione.

La presenza di due “poli correlazionali” ben definiti e distinti appare confermata dai coefficienti di correlazione negativa e significativa tra i rispettivi fattori.

Per concludere, è possibile affermare che l’esplorazione della struttura fattoriale della scala CONVAL e l’analisi degli indici di coerenza interna delle *subscales* hanno consentito di rilevare quattro specifiche e ben definite visioni della valutazione scolastica, presenti e diffuse nei contesti *pre-service* e *in-service*. Pur consapevoli dei limiti della presente ricerca, principalmente riconducibili alla natura del campione coinvolto, i risultati emersi sembrano dunque incoraggianti rispetto alla possibilità di utilizzare tale scala come valido e affidabile strumento di indagine sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. Essi sono da intendersi come preliminari rispetto a ulteriori analisi confermate da effettuare nell’ambito di futuri processi di validazione, coinvolgendo campioni non soltanto più ampi ma anche più eterogenei: da questo punto di vista, sarebbe ad esempio interessante comparare i risultati ottenuti da futuri insegnanti con quelli di insegnanti in servizio al fine di indagare eventuali differenze tra soggetti con esperienze formative e professionali diverse.

Questa esplorazione iniziale delle caratteristiche metrologiche della scala consente quindi di progettare ulteriori percorsi di ricerca nell’ottica di perfezionare lo strumento e la sua capacità di fornire informazioni valide e attendibili su una dimensione “latente” ma fondamentale della competenza valutativa del docente, utili anche per la progettazione di percorsi di formazione iniziale e sviluppo professionale inerenti ai temi della valutazione scolastica.

Note degli autori

L’impianto e i contenuti del contributo sono stati progettati in maniera congiunta dagli autori.

Andrea Ciani ha scritto i Paragrafi 3.2, 3.3, 4, 5 e 6, Alessandra Rosa ha scritto i Paragrafi 1, 2, 3.1 e 7.

Note

- (1) Il questionario TCoA-III, che include 27 item, costituisce la versione ridotta dello strumento TCoA-III (Brown, 2004). Quest’ultima versione più ampia, composta da 50 item, è stata utilizzata anche nel contesto italiano nell’ambito di uno studio empirico volto a esplorare le concezioni che gli insegnanti in formazione hanno rispetto al tema della valutazione (Pastore & Pentassuglia, 2015).
- (2) La matrice delle correlazioni ha messo in evidenza che i vari item erano tutti discretamente correlati tra loro con un range di correlazione e significatività da $r=-,001$ $p=,978$; a $r=,665$ $p=,000$. Utilizzando il test di sfericità di Bartlett è stata rigettata l’ipotesi nulla (cioè che le variabili non fossero correlate), in quanto la significatività associata a tale test è risultata ottima ($p=0.000$), tale da sostenere la possibilità di una buona analisi fattoriale. È stata inoltre applicata la misura di Kaiser-Meyer Olkin (KMO) al fine di accertare l’adeguatezza del campione per l’analisi da compiere. L’indice ottenuto è risultato molto buono: $,868$.

Bibliografia

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: a review of publications in French. In *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD Publishing.
- Bellomo, L. (2013). Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria. *Formazione & Insegnamento*, 1, 167-174.
- Bellomo, L. (2016). Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative. *Formazione & Insegnamento*, 3, 231-242.
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Brown, G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.
- Brown, G.T.L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170.
- Brown, G.T.L., Kennedy, K.J., Fok, P.K., Chan, J.K.S., & Yu, W.M. (2009). Assessment for student improvement: understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 347-363.
- Brown, G.T.L., Gebril, A., & Michaelides, M.P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: a global phenomenon or a global localism. *Frontiers in Education*, 4(16), 1-13.
- Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Cheung, D., & Wong, H.W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum design. *The Curriculum Journal*, 13(2), 225-248.
- Ciani, A. (2019). *L'insegnante democratico. Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna*. Milano: FrancoAngeli.
- Clark, C.M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Eisenhart, M.A., Shrum, J.L., Harding, J.R., & Cuthbert, A.M. (1988). Teacher beliefs: definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-70.
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S.A, Mesler, J.L., & Shaver, A.N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717-727.

- 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, 161-178.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: a study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, 121-137.
- Grion, V. (2008). Qualità della didattica universitaria e formazione iniziale degli insegnanti. In C. Biasin (a cura di), *La responsabilità sociale dell'università per le professioni* (pp. 269-281). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for Learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.
- Kahn, E.A. (2000). A case study of assessment in a grade 10 English course. *The Journal of Educational Research*, 93, 276-286.
- Lasley, T.J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38-41.
- Lisimberti, C. (2011). *Valutare per la formazione. Lavorare con metodo nella pratica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marshall, B., & Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Montalbetti, K. (2015). Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in formazione iniziale. Spunti per la didattica universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 209-226.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Professionalità educativa e ricerca. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pastore, S., & Pentassuglia, M. (2015). "Another brick in the wall"? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: il punto di vista di chi è in formazione. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 249-264.
- Pratt, D.D. (2002). Good teaching: One size fits all? In J. Ross-Gordon (ed.), *An up-date on teaching theory* (pp. 5-16). San Francisco: Jossey-Bass.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Tabachnick, B.R., & Zeicher, K.M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.

Thompson, A.G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D.A. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.

Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola: strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.

William, D. (2009). *Assessment for Learning: why, what and how?* London, UK: Institute of Education, University of London.

Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Advance online publication, doi: 10.1080/0969594X.2021.1884042.