

***Sviluppare le competenze dei docenti universitari
nella prospettiva del formative assessment: una
ricerca valutativa su un intervento formativo rivolto
a docenti delle Università del Myanmar***

**Developing the skills of university teachers in the
perspective of formative assessment: An
evaluation research on a training program for
teachers of Myanmar' universities**

Andrea Ciani e Alessandra Rosa*

Riassunto

Il presente contributo concerne una ricerca valutativa di tipo quantitativo su un intervento formativo orientato a sviluppare le competenze valutative dei docenti universitari birmani nella prospettiva del *formative assessment*.

Parole chiave: università, sviluppo professionale dei docenti, competenze valutative, *formative assessment*, ricerca valutativa.

Abstract

This paper concerns a quantitative evaluation research on a training program aimed at developing the evaluation skills of Burmese faculty teachers in the formative assessment perspective.

Keywords: higher education, teachers' professional development, training program, assessment skills, formative assessment, evaluation research.

* Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna.

L'impianto e i contenuti del contributo sono stati discussi e progettati in modo condiviso dagli autori. Alessandra Rosa ha scritto l'Introduzione e i Paragrafi 1, 4 e 5.2; Andrea Ciani ha scritto i Paragrafi 2, 3, 5.1 e 6.

Introduzione

Il presente contributo concerne una ricerca valutativa su un intervento formativo realizzato nell'ambito del *Chinlone Project*, un progetto di *capacity building* finanziato dall'Unione Europea e coordinato dall'Università di Bologna finalizzato a sostenere la crescita del sistema universitario birmano, favorendone la modernizzazione e l'apertura verso il contesto internazionale¹. Il progetto, formalmente avviato nel 2017, si inserisce nel quadro di un recente e ampio processo di riforma del sistema di istruzione del Myanmar culminato nella *National Education Strategic Plan (NESP)* del 2015. In riferimento al settore dell'*higher education*, tale piano quinquennale persegue quale finalità di fondo quella di far sì che gli studenti abbiano un equo accesso a un sistema di istruzione superiore di qualità, in grado di migliorare le prospettive occupazionali dei giovani birmani e contribuire allo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza. In particolare, vengono definite tre linee strategiche di azione: 1) decentralizzare la governance del sistema incrementando l'autonomia delle istituzioni universitarie; 2) promuovere la qualità della didattica per offrire agli studenti esperienze di apprendimento efficaci; 3) migliorare l'accesso e il successo degli studenti, senza discriminazioni connesse al background socio-economico-culturale di provenienza.

In relazione a tale processo di riforma e con l'obiettivo di raccogliere informazioni dettagliate sulla situazione attuale delle università birmane, il progetto *Chinlone* ha previsto una prima fase di lavoro sul campo volta a far emergere, tramite interviste semi-strutturate e focus-group, questioni chiave, esigenze, difficoltà e aspirazioni degli specifici gruppi target coinvolti (figure di governance, docenti, staff amministrativo e studenti). Tra gli ambiti di intervento strategici individuati mediante tale approccio partecipativo, teso a coinvolgere tutti gli attori chiave del processo nella collaborazione per il raggiungimento di obiettivi condivisi, l'innovazione e il miglioramento della didattica sono emersi quali aspetti prioritari. Si delinea infatti l'esigenza di promuovere una nuova

¹ Il progetto CHINLONE (*Connecting Higher Education Institutions for a New Leadership On National Education*) è coordinato dall'Università di Bologna e coinvolge il Ministero dell'Istruzione del Myanmar e cinque università birmane (University of Yangon, Yangon University of Economics, University of Mandalay, Dagon University, Yezin Agricultural University), insieme a tre partner europei: University of Granada, Uppsala University e Coimbra Group.

Per un approfondimento delle informazioni relative alle finalità e alle azioni del progetto nonché alle caratteristiche del contesto universitario birmano, si rimanda al sito del progetto e in particolare ai due Report – *Myanmar's Higher Education reform: which way forward?* e *Managing academic affairs in Myanmar between theory and practice* – pubblicati al seguente indirizzo: <https://site.unibo.it/chinlone/it/report>.

cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento in grado di scalfire consolidate pratiche didattiche e valutative improntate a un modello trasmissivo e riproduttivo, ancorato allo studio di libri di testo che gli studenti devono passivamente memorizzare, per procedere in direzione di un approccio *student-centered* che coinvolga attivamente gli studenti sviluppando il loro pensiero critico e riflessivo. In connessione a tali obiettivi, e nel quadro di ulteriori azioni "strutturali" che intervengano sui meccanismi di reclutamento, avanzamento di carriera e retribuzione dei docenti universitari, è stata inoltre sottolineata l'importanza di offrire loro adeguate opportunità di formazione e sviluppo professionale.

In linea con i bisogni rilevati, nell'ambito del *Chinlone Project* sono stati dunque proposti ai docenti delle cinque università birmane coinvolte specifici momenti di *training* finalizzati allo sviluppo di competenze e pratiche in linea con un approccio didattico centrato sullo studente. Il nostro intervento in qualità di formatori/ricercatori nell'ambito del progetto si lega in particolare all'esigenza, espressa dai docenti stessi, di approfondire le tematiche connesse all'*assessment* nell'istruzione superiore, a partire dalla quale abbiamo progettato e implementato un percorso formativo volto a promuovere le competenze valutative dei docenti partecipanti in una prospettiva di equità, rigore metodologico e pari opportunità di apprendimento per tutti gli studenti. I presupposti e le caratteristiche di tale percorso vengono presentati di seguito nel quadro di una ricerca valutativa che ha inteso esplorare empiricamente la sua efficacia e la validità dell'approccio formativo adottato.

1. Framework teorico

In relazione all'enfasi posta sull'innovazione e sul miglioramento della didattica universitaria, è emersa nel dibattito internazionale anche un'attenzione specifica per le concezioni e le pratiche valutative dei docenti universitari. Vari studiosi (ad es. Boud, 2000; Yorke, 2003; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Evans, 2013) hanno sottolineato l'importanza di allineare tali concezioni e prassi con l'approccio didattico *student-centred* richiesto ai sistemi di istruzione superiore, promuovendo una nuova cultura della valutazione e una visione più articolata delle sue funzioni e dei suoi usi, ancora prevalentemente legati alle tradizionali finalità di tipo sommativo/certificativo che identificano la valutazione con l'esame e con il voto dunque con il momento conclusivo di verifica e bilancio circa i risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti. Da qui l'esigenza di integrare pratiche di *formative assessment* nella didattica universitaria, "sganciando" la valutazione da connotazioni esclusivamente selettive/classificatorie e promuovendone un uso a supporto dell'apprendimento di tutti gli studenti, in una prospettiva democratica e di equità.

La centralità del costrutto di *formative assessment* nel dibattito attuale sulla valutazione all'università è riconducibile al ruolo chiave che una pratica valutativa orientata in senso diagnostico-formativo può svolgere all'interno di un approccio *student-centred*, aiutando il docente a regolare le sue pratiche didattiche in risposta ai bisogni degli studenti e incoraggiando questi ultimi ad assumere un ruolo più attivo nei processi di insegnamento e apprendimento. L'apporto delle strategie di *formative assessment* può contribuire alla qualità stessa dei processi valutativi garantendo correttezza procedurale, riflessività, una forte attenzione a raccogliere informazioni sugli apprendimenti degli studenti, una visione dell'errore come risorsa preziosa per il miglioramento della didattica e delle acquisizioni degli studenti. In questo senso esse promuovono un'idea di insegnamento democratico orientato a contrastare l'ideologia intrinsecamente selettiva delle doti naturali dello studente, alla convinzione che la didattica possa incidere sugli apprendimenti degli studenti e a intendere la valutazione nella sua funzione principalmente formativa (Ciani & Vannini, 2017; Ciani, 2019).

Il costrutto di *formative assessment* costituisce la cornice concettuale di riferimento entro cui è stato progettato l'intervento formativo realizzato nell'ambito del *Chinlone Project* per promuovere lo sviluppo delle competenze valutative dei docenti birmani coinvolti. Come affermano Bennett (2011) e Torrance (2012) si tratta di un costrutto polisemico, che allude a concezioni e pratiche diversificate seppur accomunate dall'idea di fondo che lo scopo della valutazione formativa consista nel sostenere e migliorare l'apprendimento. A partire dai suoi esordi negli anni Sessanta/Settanta del secolo scorso, in cui è stato "mutuato" dall'ambito della valutazione di programmi/curricoli (Scriven, 1967) per essere trasposto a quello della valutazione degli studenti (Bloom, 1974), esso è stato definito e inteso in modi diversi in connessione agli sviluppi nelle teorie dell'apprendimento e nel dibattito scientifico sulla valutazione educativa. Alla concezione iniziale affermata in ambito statunitense e legata al *mastery learning* di Bloom e collaboratori, in cui il *formative assessment* tende a identificarsi con l'uso di test a scopo diagnostico durante il percorso didattico per consentire al docente di calibrare i suoi interventi e offrire agli studenti opportunità individualizzate di recupero e consolidamento, si sono affiancate nuove prospettive teoriche che hanno progressivamente allargato il campo semantico del costrutto, arricchendolo di nuovi significati cui si legano anche nuove implicazioni per la pratica valutativa. Un significativo impulso in tal senso è venuto dal dibattito sviluppatosi nel Regno Unito, in cui i lavori di Black e Wiliam (1998; 2009) e dell'*Assessment Reform Group* (2002) hanno portato all'elaborazione di una concezione più ampia – legata a teorie dell'apprendimento di stampo socio-costruttivista (Palinscar, 1998) – sfociata nella proposta dell'*assessment for learning* (AfL) inteso come processo di continua

ricerca e interpretazione di evidenze che insegnanti e studenti possono utilizzare per decidere dove gli studenti sono nel loro apprendimento, dove devono andare e come meglio arrivarci (Assessment Reform Group, 2002).

A tale prospettiva, cui possono essere ricondotte molte delle attuali interpretazioni e implementazioni pratiche del concetto di *formative assessment* a livello internazionale (Torrance, 2012), si richiama anche il framework concettuale del corso sull'*assessment* proposto ai docenti birmani. La valutazione per l'apprendimento viene intesa come parte integrante ed essenziale delle attività di insegnamento-apprendimento; è finalizzata a raccogliere informazioni continue sui processi di apprendimento degli studenti e sul loro livello di comprensione dei contenuti affrontati; mira a rendere gli studenti consapevoli, autonomi e responsabili rispetto al proprio apprendimento; implica che essi ricevano costanti feedback utili a promuovere l'autoregolazione e il miglioramento; mira a coinvolgere gli studenti in forme di autovalutazione e valutazione tra pari; è attenta agli aspetti emotivo-motivazionali. Essa rimanda a un insieme diversificato di strategie di natura formale e informale utili a favorire l'attivazione e il coinvolgimento degli studenti, nonché la loro capacità di riflettere criticamente sui propri processi di apprendimento e di regolarli in maniera autonoma ed efficace (ad es. Wiliam & Thompson, 2007; Black & Wiliam, 2009; Bennett, 2011; Ruiz-Primo, 2011).

Sull'uso di tali strategie e sui presupposti sottesi è stato incentrato il percorso formativo volto a consolidare le competenze valutative dei docenti birmani partecipanti, progettato e realizzato in base a un approccio – delineato nel paragrafo successivo – in linea con gli studi sul *teacher change* e sulle caratteristiche della formazione continua orientata al cambiamento di convinzioni e pratiche degli insegnanti (ad es. Guskey, 1986; Clark & Hollingsworth, 2002; Gregoire, 2003).

2. Obiettivi e disegno della ricerca valutativa

L'oggetto e lo scopo di questa ricerca di tipo valutativo è l'analisi dell'evoluzione delle competenze valutative dei docenti a seguito del corso di formazione realizzato nell'ambito del progetto internazionale *Chinlone*. Inoltre, vi è anche la volontà di validare un modello di intervento formativo centrato sulla competenza valutativa del docente universitario che sia sostenibile e che possa suscitare motivazione al cambiamento di convinzioni e pratiche.

L'impianto della ricerca si delinea come un disegno pre-sperimentale a gruppo unico con pre-test e post-test (Campbell & Stanley, 1963). La variabile dipendente è la competenza valutativa del docente intesa come insieme integrato di conoscenze, convinzioni, atteggiamenti e abilità pratiche strettamente

legato al framework teorico di riferimento, centrato su un'idea di qualità della valutazione legata all'uso di strategie di *formative assessment* nella prospettiva di assicurare processi valutativi validi, equi, trasparenti e partecipati. Lo sfondo valoriale su cui a sua volta poggia tale idea è quello di un'istruzione universitaria democratica e inclusiva, sia in termini di accesso che di reali opportunità di apprendimento per tutti gli studenti.

Nello specifico, la macro-variabile dipendente della competenza valutativa è stata osservata attraverso la misurazione *pre e post* intervento:

- delle convinzioni sulla natura e le funzioni dell'*assessment* nell'istruzione superiore;
- delle percezioni di competenza in merito a metodi, procedure e strumenti di valutazione, con particolare riguardo a strategie e pratiche di *formative assessment*.

Si è inoltre misurata, ma solo al termine dell'intervento formativo, la disposizione ad applicare/trasferire nella pratica didattica quanto appreso durante il percorso formativo, come ulteriore indicatore, più marcatamente motivazionale, di competenza valutativa in via di consolidamento.

La macro-variabile indipendente è invece rappresentata dall'intervento di formazione realizzato, definito sulla base dei seguenti orientamenti teorici e metodologici:

- 1) una scelta condivisa e concertata degli obiettivi di apprendimento da perseguire con i referenti del progetto e con il gruppo di docenti in formazione, partendo dall'analisi dei bisogni formativi rilevati;
- 2) il pieno coinvolgimento e riconoscimento dei partecipanti e delle prerogative del contesto socio-culturale di riferimento nei diversi momenti dell'intervento (Asquini, 2019; Crespi, 2016);
- 3) un focus tematico sul *formative assessment* come cornice teorico-metodologica di riferimento per la promozione di competenze valutative orientate a promuovere l'apprendimento di tutti gli studenti;
- 4) una centratura sull'importanza del riconoscimento e del monitoraggio delle proprie convinzioni sulla valutazione, l'errore e le possibilità di recupero;
- 5) l'utilizzo di metodologie e tecniche didattiche attive di simulazione e applicazione pratica per finalizzare l'acquisizione di procedure e strategie comunicative necessarie a sostenere processi valutativi rigorosi ed equi;
- 6) il confronto ricorsivo tra i docenti partecipanti (in modalità plenaria o in piccoli gruppi) e tra questi e i formatori-ricercatori;
- 7) l'impiego di strategie di *modeling* da parte dei formatori-ricercatori, che hanno spesso fornito esempi e fatto riferimento a situazioni-tipo contestualizzate nell'ambito della propria attività didattica;
- 8) il ricorso a momenti di *formative assessment* rivolto ai docenti partecipanti, con successiva analisi delle metodologie utilizzate;

9) la definizione finale e partecipata di azioni da implementare per migliorare il proprio approccio alla valutazione degli apprendimenti degli studenti.

Come si può desumere dai punti principali che descrivono la variabile indipendente, la nostra scelta di fondo in qualità di formatori/ricercatori è stata quella di privilegiare un approccio formativo *partecipativo*, valorizzando il coinvolgimento e lo scambio continuo con i partecipanti, *riflessivo*, promuovendo nei docenti l'analisi delle proprie convinzioni e pratiche valutative, e *attivo*, sollecitando un'attenzione costante all'aspetto pratico-applicativo di quanto appreso.

3. Ipotesi guida

Sulla base del quadro teorico di riferimento e delle variabili definite, si è ipotizzato che un approccio partecipativo, riflessivo e attivo nell'impostazione dell'intervento formativo volto a promuovere le competenze valutative dei docenti potesse contribuire a determinare:

- un cambiamento delle convinzioni dei docenti sulla natura e le funzioni dell'*assessment* nell'istruzione superiore, in direzione di un orientamento meno centrato su logiche di *accountability* e di selezione e più sul miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento;
- un incremento delle percezioni di competenza dei docenti in merito a metodi, procedure e strumenti di valutazione, con particolare riguardo a strategie di *formative assessment* e all'uso di feedback formativi.

Si è ipotizzato inoltre di riscontrare una correlazione positiva tra percezioni dei docenti sulla qualità ed efficacia dell'intervento formativo e percezione di competenza acquisita.

4. Partecipanti e strumenti di rilevazione

Il gruppo preso in esame è costituito dai 19 docenti universitari che, sulla base dei propri bisogni formativi, hanno scelto di partecipare al corso di formazione sull'*assessment* nell'istruzione superiore realizzato nell'ambito del progetto internazionale *Chinlone*. La durata complessiva del corso – svoltosi nel mese di luglio 2019 presso l'Università di Yangon – è stata di 24 ore, articolate in 4 incontri di 6 ore ciascuno.

I docenti partecipanti, provenienti dalle cinque Università del Myanmar coinvolte nel progetto (*cf.* nota 1), afferiscono a un'ampia rosa di settori disciplinari di area sia umanistica e sociale (ad es. filosofica, psicologica ed economica) sia scientifica (ad es. chimica e fisica). In linea con i dati nazionali relativi

alla popolazione dei docenti universitari birmani, caratterizzata da un rilevante squilibrio di genere², sul totale dei 19 partecipanti 16 sono donne. In generale, il gruppo appare caratterizzato da una lunga esperienza di insegnamento nell'istruzione superiore: la maggioranza dei partecipanti (12) insegna all'università da oltre 20 anni, 5 hanno un'esperienza compresa tra 16 e 20 anni, 2 tra 11 e 15 anni. Ciò si riflette nella posizione accademica dei partecipanti, per la maggior parte *Professor* (13) e in alcuni casi anche con ruoli di leadership (*Head or Principal*); gli *Associate Professor* sono 4 e i restanti 2 *Lecturer*. Solo 4 docenti hanno avuto esperienze di insegnamento anche nella scuola primaria o secondaria.

Per quasi tutti i docenti (17), la partecipazione al corso ha rappresentato la prima esperienza di formazione sull'*assessment*. Sono pochi anche i docenti (4) che hanno avuto occasione di partecipare a progetti e attività di ricerca con un focus sulla valutazione in ambito educativo.

Per le rilevazioni in ingresso e in uscita si è fatto riferimento a diversi tipi di strumenti.

A tutti i docenti partecipanti è stato somministrato, all'inizio del percorso formativo, un *Initial Questionnaire* composto da tre sezioni: la prima relativa ad alcune informazioni di sfondo sui docenti; la seconda costituita dalla scala TCoA-III A (Brown, Gebril, & Michaelides, 2019) validata a livello internazionale per rilevare le concezioni degli insegnanti sulla natura e le funzioni dell'*assessment* in ambito scolastico, cui sono state apportate alcune modifiche per adattarla al contesto universitario; la terza costituita da una scala per la rilevazione delle percezioni di competenza valutativa dei docenti, messa a punto nell'ambito della presente ricerca a partire dagli obiettivi di apprendimento definiti sulla base dei bisogni formativi dei partecipanti.

Le ultime due sezioni del questionario iniziale sono state riproposte nel *Final Questionnaire* somministrato al termine del percorso formativo, che comprende un'ulteriore sezione relativa alle percezioni dei docenti sul percorso formativo e alla loro disposizione ad applicare quanto appreso nella propria pratica didattica.

Ad eccezione della prima sezione del questionario iniziale, tutti gli item dei due questionari sono strutturati come scale Likert con 4 livelli di accordo o di giudizio. Al fine di abbinare i questionari compilati dallo stesso docente in ingresso e in uscita, è stato inserito un identificativo sul frontespizio di ciascun questionario.

² Nel Report *Myanmar's Higher Education reform: which way forward?* pubblicato nell'ambito del progetto *Chinlone* (<https://site.unibo.it/chinlone/it/report>) si riporta ad esempio che, nel 2012, oltre l'80% dei docenti universitari birmani era di sesso femminile.

I dati rilevati attraverso tali strumenti quantitativi sono stati interpretati anche alla luce delle informazioni raccolte in modo informale dai ricercatori mediante l'osservazione e la registrazione di brevi note aneddotiche durante il percorso formativo.

5. Risultati principali

Di seguito vengono presentati i principali risultati emersi dalle analisi effettuate in linea con le ipotesi delineate.

5.1 Analisi descrittive

Dalle prime analisi descrittive relative alla scala TCoA-III A, in particolare al confronto tra punteggi osservati pre- e post-intervento, emerge un quadro interessante in merito alle concezioni dei docenti sulla natura e gli scopi dell'*assessment* nell'istruzione superiore (cfr. Tab. 1). In termini di accordo medio-alto con le affermazioni proposte, le risposte ai 24 item della scala – raggruppati nei quattro fattori evidenziati dal processo di validazione dello strumento³ – sottolineano come prima del corso vi fosse una chiara idea di *assessment* come possibilità di miglioramento e valutazione della qualità del sistema universitario (*Higher Education Accountability*, 94,7%). In seconda battuta, si delinea una concezione di *assessment* legata al miglioramento delle pratiche didattiche per favorire l'apprendimento (*Improvement*, 83,9%), seguita da una visione dell'*assessment* di tipo sommativo e categorizzante (*Student Accountability*, 82,0%). In ultima posizione, ma con una percentuale non marginale, l'idea di un *assessment* inutile, macchinoso e impreciso (*Irrelevance*, 40,3%). In generale, al momento dell'inizio del corso, i docenti mostrano dunque una visione eterogenea e tendenzialmente contraddittoria: se da un lato vi è una piena consapevolezza dell'utilità dell'*assessment* per promuovere la qualità dell'istruzione universitaria, la percentuale molto alta ottenuta dal fattore *Student accountability* e quella non trascurabile del fattore *Irrelevance* inducono a riflet-

³ Dalle analisi fattoriali effettuate nell'ambito del processo di validazione dello strumento sono emersi quattro fattori in cui si raggruppano i 24 item: *Improvement* (visione dell'*assessment* orientato al miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento), *Irrelevance* (visione dell'*assessment* come inutile e non rilevante nel processo didattico), *Student Accountability* (concezione di un *assessment* chiamato a selezionare e categorizzare gli studenti), *Higher Education Accountability* (concezione di un *assessment* utile a promuovere la qualità del sistema).

tere sulla fattiva adesione dei docenti verso una valutazione orientata a sostenere il miglioramento continuo dei processi di insegnamento e apprendimento, considerando anche la bassa percezione di competenza dichiarata, come si vedrà successivamente, in merito alle strategie di *formative assessment*. Al termine del corso, la situazione appare cambiata in modo non radicale ma rilevante per la natura di alcuni riposizionamenti, sebbene le differenze osservate siano risultate – ad eccezione come vedremo di un unico item – non statisticamente significative. Benché in termini di accordo medio-alto si delinei la medesima graduatoria tra i fattori, si registrano cambiamenti nelle percentuali medie di ogni singolo fattore e altri, interessanti da considerare, nelle percentuali dei singoli item. Dopo l'intervento formativo, guadagnano rispettivamente 2 e 3,5 punti percentuali il fattore *Improvement* e il fattore *Higher Education Accountability*, mentre cala di ben 10,8 punti percentuali il fattore *Irrelevance* e di 6,3 il fattore *Student Accountability*. Si potrebbe quindi ipotizzare che l'intervento formativo abbia impattato positivamente su una concezione negativa dell'*assessment* in termini di inutilità e inaffidabilità – si noti ad esempio il drastico calo di alcuni specifici item come IR2 e IR6 (rispettivamente -36,8 e -20,2 punti percentuali) – e, in seconda battuta, su una visione classificatoria e selettiva, come testimoniato in particolare dal netto calo dell'item SA3 (-22,3 punti percentuali). Il miglioramento delle percentuali relative ai fattori *Improvement* e *Higher Education Accountability* parrebbe supportare questa ipotesi. L'item IR2 (*Teachers conduct assessments but make little use of the results*), che come l'item IR6 (*Assessment results are filed and ignored*) rimanda a un'idea di scarsa utilità dei risultati dell'*assessment*, è l'unico del questionario a mostrare differenze statisticamente significative tra pre-test e post-test (Test T per campioni appaiati, $p=0,001$), prefigurando un cambiamento non di poco conto considerando che il corso rivolto ai docenti è stato proprio centrato sull'uso dei dati e degli errori per migliorare la qualità della propria didattica e degli apprendimenti degli studenti.

Tab. 1 - Percentuali pre- e post-intervento di accordo medio-alto dei docenti in merito a diverse visioni dell'*assessment*

FATTORI e ITEM	% Accordo medio-alto PRE-TEST (N = 19)	% Accordo medio-alto POST-TEST (N = 19)
IMPROVEMENT	83,9	85,9
IM1. Assessment is a way to determine how much students have learned from teaching	100,0	100,0
IM5. Assessment establishes what students have learned	77,7	84,2
IM9. Assessment measures students' higher order thinking skills	78,9	68,5
IM10. Assessment results are trustworthy	79,0	84,2

IM14. Assessment results are consistent	44,5	68,4
IM15. Assessment results can be depended on	97,4	89,4
IM17. Assessment provides feedback to students about their performance	100,0	89,5
IM18. Assessment helps students improve their learning	90,0	100,0
IM20. Assessment feedbacks to students their learning needs	95,3	100,0
IM21. Assessment is integrated with teaching practice	100,0	94,8
IM23. Assessment information modifies ongoing teaching of students	100,0	100,0
IM25. Assessment allows different students to get different instruction	44,5	52,6
IRRELEVANCE	40,3	29,5
IR2. Teachers conduct assessments but make little use of the results	68,4	31,6
IR6. Assessment results are filed and ignored	83,3	63,1
IR11. Assessment is unfair to students	11,2	5,3
IR16. Assessment forces teachers to teach in a way against their beliefs	36,9	61,1
IR24. Assessment has little impact on teaching	21,1	10,5
IR27. Assessment interferes with teaching	21,1	5,6
STUDENT ACCOUNTABILITY	82,0	75,7
SA3. Assessment places students into categories	83,4	61,1
SA7. Assessment is assigning a grade or level to student work	73,7	76,5
SA12. Assessment determines if students meet qualifications standards	88,9	89,5
HIGHER EDUCATION ACCOUNTABILITY	94,7	98,2
HEA4. Assessment provides information on how well Higher Education institutions are doing	84,2	94,7
HEA8. Assessment is an accurate indicator of a University's quality	100,0	100,0
HEA13. Assessment is a good way to evaluate an Higher Education institution	100,0	100,0

Per quanto concerne le percezioni di competenza valutativa dei docenti, rilevate tramite una batteria di 20 item costruita in base agli obiettivi di apprendimento definiti in fase di progettazione del corso e condivisi nella fase iniziale con i partecipanti, il confronto pre/post intervento attraverso il Test T per campioni appaiati ha rivelato differenze rilevanti e significative in relazione a tutti gli item proposti (*cf.* Tab. 2). Nel complesso, considerando la percentuale media di risposte corrispondenti a una percezione di competenza medio-alta, prima dell'intervento formativo si osserva un valore piuttosto basso (23,2%). Nello specifico, risultano particolarmente esigue le percentuali relative ai seguenti

item: PC5 (5,6%), inerente le conoscenze relative a origini e sviluppi delle ricerche docimologiche, PC10 (11,1%), relativo alla capacità di definire gli obiettivi didattici utilizzando specifiche tassonomie, PC14 (6,3%), focalizzato sulla capacità di creare momenti di *formative assessment*, PC16 (11,8%), riguardante la conoscenza della valutazione autentica. Alla fine del corso, la situazione appare nettamente diversa: la percentuale media di risposte corrispondenti a una percezione di competenza medio-alta raggiunge infatti l'85,1% (+61,9 punti percentuali). Considerando i singoli item, di particolare interesse sono gli incrementi osservati (rispettivamente +76,5, +93,7 e +66,7 punti percentuali) in relazione agli item PC14, PC15 e PC16 centrati sull'acquisizione di abilità legate al *formative assessment*, che raggiungono il 100% di percezione di competenza medio-alta.

Tab. 2 - Percentuali pre- e post-intervento di percezione di competenza medio-alta dei docenti in merito a conoscenze e abilità riguardanti l'assessment

ITEM	% Percezione di competenza medio-alta PRE-TEST (N = 19)	% Percezione di competenza medio-alta POST-TEST (N = 19)	Sig.
PC1. Distinguishing the measurement phase from the evaluation phase	21,1	84,2	p=.000
PC2. Knowing and recognizing the main evaluation distortions	23,5	100,0	p=.000
PC3. Knowing the evaluation functions	23,5	94,8	p=.000
PC4. Knowing the relationship between educational planning and evaluation	26,3	73,7	p=.000
PC5. Knowing the origins of docimological research	5,6	77,8	p=.000
PC6. Knowing the main types of learning assessment tests	38,9	94,7	p=.000
PC7. Building different learning assessment tests	22,2	73,7	p=.000
PC8. Knowing the rules for test planning	33,3	78,9	p=.001
PC9. Building tests following the rules for proper construction	21,1	68,4	p=.001
PC10. Defining specific learning objectives using a taxonomy	11,1	100,0	p=.000
PC11. Building tests starting from the specific learning objectives	29,4	89,5	p=.000
PC12. Identifying evaluation criteria	21,1	93,7	p=.000
PC13. Knowing the characteristics and strategies of formative assessment	23,5	100,0	p=.000
PC14. Creating formative assessment moments	6,3	100,0	p=.000
PC15. Giving effective feedback to students	33,3	100,0	p=.000
PC16. Knowing the authentic assessment	11,8	83,3	p=.000

PC17. Building authentic tasks	16,7	73,7	p=.000
PC18. Explaining and argue your own evaluation choices	18,8	61,1	p=.004
PC19. Reflecting on feedback given by students	29,4	68,5	p=.000
PC20. Rethinking your teaching starting from student feedback	47,1	85,5	p=.003
Percentuale media totale	23,2	85,1	p=.000

La valutazione dell'efficacia dell'intervento formativo effettuata dai docenti al termine del corso offre spunti ulteriori di analisi e riflessione (*cf.* Tab. 3). Come mostra la percentuale media (94,0%) di valutazioni di efficacia medio-alta espresse in relazione a diversi aspetti del percorso (temi e contenuti, chiarezza e preparazione dei docenti, approccio didattico e attività, apprendimenti), i docenti hanno nel complesso apprezzato la qualità dell'intervento proposto e ritengono che esso li abbia aiutati a sviluppare le loro competenze valutative. Isolando e considerando solo le risposte corrispondenti a una percezione di efficacia alta, le elevate percentuali riscontrate in relazione agli item EF1 ed EF5 – pari rispettivamente a 63,2 % e a 57,9% – evidenziano probabilmente le caratteristiche di successo del corso progettato: la percezione della sua utilità per la propria professione di docenti universitari, segno della sua rispondenza ai bisogni formativi dei partecipanti; la motivazione all'apprendimento suscitata dalle strategie didattiche privilegiate, pensate in coerenza con l'approccio relazionale e metodologico del *formative assessment*.

A tale percezione positiva del corso e della sua efficacia si affianca anche l'intenzione di trasferire e utilizzare quanto appreso durante il percorso formativo nel contesto della propria pratica didattica: le percentuali medie di accordo medio-alto relative agli item incentrati su tale aspetto sono molto elevate, raggiungendo in tre casi su quattro il 100% (*cf.* Tab. 4.).

Tab. 3 - Percentuali post-intervento di percezione di efficacia medio-alta dei docenti in merito all'intervento formativo

ITEM	% Percezione di efficacia medio-alta (N=19)	% Percezione di efficacia alta (N=19)
EF1. The contents and topics covered are useful for my profession	94,8	63,2
EF2. Teachers explained in a clear and understandable way	94,7	26,3
EF3. Teachers were competent on contents and topics of the training	94,8	31,6
EF4. Teachers were available for discussion and dialogue	94,8	47,4
EF5. Teachers used teaching approach that motivated me to learn	94,8	57,9

EF6. Teachers adopted a teaching approach consistent with the contents taught	84,2	31,6
EF7. Teachers proposed practical activities that helped me to understand the contents	100,0	42,1
EF8. I gained new knowledge and skills on evaluation thanks to the participation in this course	94,7	42,1
Percentuale media totale	94,0	42,9

Tab. 4 - Percentuali post-intervento di accordo medio-alto dei docenti in merito all'intenzione di trasferire quanto appreso nella propria pratica didattica

ITEM	% Accordo medio-alto (N=19)	% Accordo medio-alto (N=19)
TR1. I will try to use what I learned in my teaching job	100,0	36,8
TR2. I will review some of my evaluation methods after this course	100,0	36,8
TR3. I will try to gather and reflect on feedback given by students in my teaching	94,8	47,4
TR4. I will try to rethink my teaching starting from student feedback	100,0	47,4
Percentuale media totale	98,7	42,1

5.2 Analisi correlazionali

Effettuando una media tra i valori relativi ai singoli item di riferimento sono stati costruiti quattro indici relativi ai fattori della scala TCoA-III, riguardanti le convinzioni sull'*assessment* nell'istruzione superiore, e un indice relativo alla percezione di competenza valutativa, ovvero al livello autopercepito di possesso di conoscenze e abilità relative alla valutazione. Sono poi state analizzate le correlazioni tra i diversi indici costruiti con riferimento alle misure effettuate sia in ingresso sia in uscita.

Osservando la Tab. 5 è possibile notare come, prima del corso, emerga una moderata correlazione significativa solo tra i due fattori *Improvement* e *Higher Education Accountability* (,466). La relazione positiva tra i due fattori a inizio corso fa supporre la presenza nei docenti di una visione dell'*assessment* attenta ai miglioramenti sia nel contesto micro (rapporto insegnante-studenti in aula) sia in quello macro (istituzionale): una base di partenza importante, valorizzata e promossa particolarmente nel corso grazie ai contenuti e alle sollecitazioni teorico-pratiche del *formative assessment*.

Tab. 5 - Correlazioni tra Indici relativi ai fattori inerenti le convinzioni sull'assessment e alla percezione di competenza pre-intervento

		Irrelevance	HE Accountability	Student Accountability	Improvement	Percezione di competenza
Irrelevance	Corr. di Pearson	1	,315	,254	-,171	-,020
	Sign. (a due code)		,189	,295	,485	,935
HE Accountability	Corr. di Pearson	,315	1	,416	,466*	-,019
	Sign. (a due code)	,189		,077	,045	,937
Student Accountability	Corr. di Pearson	,254	,416	1	,007	-,089
	Sign. (a due code)	,295	,077		,976	,716
Improvement	Corr. di Pearson	-,171	,466*	,007	1	-,066
	Sign. (a due code)	,485	,045	,976		,787
Percezione di competenza	Corr. di Pearson	-,020	-,019	-,089	-,066	1
	Sign. (a due code)	,935	,937	,716	,787	

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Al termine dell'intervento formativo questa relazione si rafforza (.596) e ne emergono altre statisticamente significative (*cf.* Tab. 6). Il possibile impatto del dispositivo formativo su una visione di *assessment* orientata a promuovere l'apprendimento degli studenti, raccogliendo informazioni e dati in ottica formativa/regolativa per migliorare la qualità della propria didattica, è suggerito dalla correlazione elevata e significativa tra il fattore *Improvement* e l'*Indice di Efficacia della Formazione* (.753; $p = 0,01$). Quest'ultimo appare positivamente correlato anche al fattore *Higher Education Accountability* (.492; $p=0,05$). Un altro punto di osservazione in merito all'efficacia del percorso formativo è quello offerto dalla correlazione forte e significativa tra l'*Indice di Percezione di competenza valutativa* al termine della formazione e il fattore *Improvement* (.671; $p = 0,01$), dato positivamente interpretabile nel quadro di

un dispositivo formativo intenzionalmente progettato e declinato verso una prospettiva di *assessment for learning*, in cui particolare attenzione è stata posta sulla presentazione di idee e strategie di *formative assessment*, su esemplificazioni relative all'uso dell'errore e del feedback, su simulazioni pratiche per comprenderne fattibilità e applicazione nel contesto universitario.

Le percezioni relative alle proprie competenze valutative rilevate dopo la partecipazione al percorso formativo risultano associate a un'elevata soddisfazione per il percorso stesso, ovvero a una valutazione positiva della sua qualità ed efficacia. La correlazione tra l'*Indice di Efficacia della Formazione* e l'*Indice di Percezione di competenza valutativa* risulta infatti elevata e significativa ($r = ,697$; $p = ,001$).

Tab. 6 - Correlazioni tra Indici relativi ai fattori inerenti le convinzioni sull'assessment, alla percezione di competenza e alla percezione di efficacia del corso post-intervento

		Irrelevance	Student Accountability	Percezione di efficacia della formazione	Percezione di competenza	HE Accountability	Improvement
Irrelevance	Corr. di Pearson	1	,255	,012	,203	,121	,096
	Sign. (a due code)		,292	,962	,405	,621	,697
Student Accountability	Corr. di Pearson	,255	1	,362	,243	,268	,373
	Sign. (a due code)	,292		,128	,317	,268	,115
Percezione di efficacia della formazione	Corr. di Pearson	,012	,362	1	,697**	,492*	,753**
	Sign. (a due code)	,962	,128		,001	,033	,000
Percezione di competenza	Corr. di Pearson	,203	,243	,697**	1	,460*	,671**
	Sign. (a due code)	,405	,317	,001		,048	,002
HE Accountability	Corr. di Pearson	,121	,268	,492*	,460*	1	,596**
	Sign. (a due code)	,621	,268	,033	,048		,007
Improvement	Corr. di Pearson	,096	,373	,753**	,671**	,596**	1
	Sign. (a due code)	,697	,115	,000	,002	,007	

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Non emergono correlazioni negative significative tra i fattori *Irrelevance* e

Student Accountability e gli indici di efficacia e percezione di competenza. Sebbene il corso abbia contribuito a consolidare visioni dell'*assessment* non selettive/classificatorie e collegate a strategie valutative di natura formativa, tale dato sembrerebbe supportare l'idea che al termine del corso si siano preparate le condizioni per un ulteriore percorso formativo, mirato a "scardinare" convinzioni e pratiche di *assessment* ben radicate.

6. Riflessioni conclusive e prospettive

Gli esiti emersi dai questionari somministrati, interpretati anche alla luce delle informazioni raccolte dai formatori-ricercatori mediante l'osservazione e la registrazione di brevi note aneddotiche durante il percorso, sembrano nel complesso supportare le ipotesi di partenza che hanno guidato la ricerca, in particolare per quanto concerne l'aspettativa relativa all'incremento della percezione di competenza dei docenti tra le misure in ingresso e in entrata: le differenze riscontrate tra le due rilevazioni sono infatti rilevanti e significative, denotando che – nella percezione dei docenti partecipanti – il corso è riuscito a promuovere gli apprendimenti auspicati ampliando e rinforzando conoscenze e abilità relative alla valutazione, con particolare riguardo a pratiche e strategie di *formative assessment*. Ciò può essere interpretato come un dato a sostegno della validità ed efficacia dell'approccio formativo di tipo partecipativo, attivo e riflessivo adottato, che ha stimolato i docenti a esaminare criticamente le proprie convinzioni e pratiche, condividere le proprie esperienze e riflessioni, mettersi in gioco nell'applicazione pratica dei contenuti proposti mediante simulazioni e altre attività individuali e di gruppo. L'apprezzamento espresso dai docenti per le metodologie didattiche privilegiate durante il corso e, più in generale, le valutazioni generalmente positive espresse in merito all'intervento nel questionario finale supportano tale interpretazione, facendo supporre – anche sulla base della correlazione osservata tra i due indici di competenza ed efficacia percepita – che la soddisfazione per la qualità del corso espressa dai docenti abbia creato le "premesse" necessarie, motivando i docenti all'apprendimento e al cambiamento. Per quanto riguarda le convinzioni sull'*assessment* nell'istruzione superiore, il quadro emerso appare più problematico: pur avendo registrato alcuni interessanti cambiamenti tra pre-test e post-test, che in linea con le ipotesi delineate denotano il consolidamento di una visione centrata sul ruolo della valutazione come strumento di miglioramento, le differenze osservate risultano in genere non significative e, accanto a tale visione promossa dal corso, permangono concezioni legate a visioni di tipo selettivo e classificatorio ben radicate nel sistema universitario birmano e nei tradizionali modelli di didattica e valutazione adottati. La volontà manifestata dai docenti al termine del

corso di trasferire e utilizzare quanto appreso nell'ambito del proprio insegnamento può essere comunque interpretata quale incoraggiante testimonianza della possibilità di innescare graduali processi di innovazione "dal basso", ulteriormente rinforzata dall'intenzione espressa da molti docenti partecipanti di condividere con i propri colleghi, all'interno dei rispettivi dipartimenti, i contenuti proposti dal corso, contribuendo alla loro disseminazione.

Si presume che per innescare un processo di revisione profonda delle convinzioni e delle pratiche valutative dei docenti siano necessari percorsi di ricerca-formazione più lunghi, che prevedano forme di accompagnamento, supervisione e riflessioni sistematiche. Ciò consentirebbe anche di rilevare e monitorare, mediante l'uso di ulteriori strumenti di indagine, le effettive ricadute degli interventi proposti sui processi di insegnamento-apprendimento, non valutabili nell'immediato.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2019). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Available online at: <http://www.assessment-reform-group.org/CIE3.PDF>.
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. Doi: 10.4135/9781446250808.n13.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5-31. Doi: 10.1007/s11092-008-9068-5.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74. Doi: 10.1080/0969595980050102.
- Bloom, B. (1974). An introduction to Mastery Learning Theory. In J. Block (Ed.), *Schools, society and Mastery Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. Doi: 10.1080/713695728.
- 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. Doi: 10.3389/educ.2019.00016.
- Campbell, D.T., & Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N.L. Gage (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago, IL: Rand McNally.
- Ciani, A. (2019). *L'insegnante democratico. Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciani, A., & Vannini, I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *CADMO*, 2, 5-32. Doi: 10.3280/cad2017-002003.

- Clarke, D.J., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. Doi: 10.1016/s0742-051x(02)00053-7.
- CRESPI (2016). *Un'idea comune di Ricerca-Formazione all'interno del Centro CRE-SPI*. Online: <https://centri.unibo.it/crespi/it/centro>. (ultimo accesso: 6.05.2020).
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. Doi: 10.3102/0034654312474350.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179. Doi: 10.1023/a:1023477131081.
- Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15.5, 5-12. Doi: 10.3102/0013189x015005005.
- Nicol, D.J., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. Doi: 10.1080/03075070600572090.
- Palinscar, A.S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375. Doi: 10.1146/annurev.psych.49.1.345.
- Ruiz-Primo, M.A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15-24. Doi: 10.1016/j.stueduc.2011.04.003.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformative, deformativa and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342. Doi: 10.1080/03054985.2012.689693.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501. Doi: 10.1080/13583883.2005.9967148.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In C.A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). New York: Erlbaum. Doi: 10.4324/9781315086545-3.