

***Trasformare l'Higher Education per la sostenibilità:
analisi delle concezioni sull'assessment nella forma-
zione iniziale dei docenti***

**Transforming Higher Education for Sustainability:
An analysis of the conceptions on assessment in
initial teacher education**

Rosanna Tammaro^{*}, Deborah Gragnaniello[^], Roberta Scarano[°]

Riassunto

Si approfondisce la rigenerazione dell'Higher Education (HE). Una ricerca-azione esplora le concezioni valutative di futuri docenti, evidenziando il ruolo delle esperienze pregresse per progettare una formazione orientata a decostruire preconcetti

Parole chiave: concezioni valutative, docenti pre-service, higher education, ricerca-azione, sostenibilità.

Abstract

The regeneration of Higher Education (HE) is explored. Action research explores the assessment conceptions of future teachers. The role of previous experiences in designing a training path aimed at deconstructing conceptions is highlighted.

Keywords: assessment conceptions, pre-service teachers, higher education, action research, sustainability, data analysis.

Articolo sottomesso: 12/04/2025; accettato: 10/06/2025

^{*} Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università degli studi di Salerno, Italia, e-mail: rtammaro@unisa.it.

[^] Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione, Università degli studi di Salerno, Italia, e-mail: dgragnaniello@unisa.it.

[°] Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione, Università degli studi di Salerno, Italia, e-mail: rscarano@unisa.it.

Il contributo è frutto di un lavoro condiviso in ogni sua parte.

Excellence and Innovation in Learning and Teaching (ISSNe 2499-507X), 2025, 1

Doi: 10.3280/exioa1-2025oa20578

Formare i docenti pre-service per un Higher Education sostenibile

La trasformazione dell'Higher Education (HE) in chiave sostenibile rappresenta oggi una delle sfide più urgenti e complesse per i sistemi educativi a livello globale. Promuovere una cultura della sostenibilità nell'ambito universitario implica una profonda riflessione sui metodi di insegnamento e, in particolare, sulle pratiche valutative. L'*assessment*, infatti, assume un ruolo strategico nel modellare l'esperienza formativa e nel promuovere competenze critiche, riflessive e orientate all'azione responsabile.

In questo contesto, la formazione iniziale dei docenti acquisisce una rilevanza cruciale: le concezioni che i futuri insegnanti sviluppano rispetto alla valutazione influenzano profondamente le pratiche educative che adotteranno nel proprio agire professionale. Analizzare tali concezioni significa, dunque, comprendere se e in che misura l'HE stia contribuendo a formare docenti capaci di integrare la sostenibilità nei processi educativi, anche attraverso approcci valutativi coerenti con i principi dell'educazione trasformativa.

Il presente studio si propone di indagare le concezioni valutative emerse in percorsi di formazione iniziale per insegnanti, con l'obiettivo di evidenziare potenzialità, criticità e margini di sviluppo in una prospettiva di trasformazione sostenibile dell'HE. La ricerca intende offrire un contributo al dibattito teorico e pratico su come ripensare l'università e il ruolo dell'*assessment* alla luce delle sfide educative del nostro tempo.

Quadro teorico di riferimento

Negli ultimi decenni, le Riforme nazionali, il Processo di Bologna e la Strategia Europa 2020 hanno profondamente trasformato il modello di formazione sia a livello scolastico che universitario. Questi interventi hanno orientato l'istruzione superiore verso metodologie didattiche innovative, privilegiando approcci centrati sullo studente, focalizzati sui risultati dell'apprendimento e caratterizzati da un crescente utilizzo delle tecnologie digitali (Di Palma & Belfiore, 2020).

Allargando maggiormente la prospettiva, organismi internazionali come l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e l'UNESCO sottolineano l'importanza di una "educazione per il futuro" (OECD, 2018), in cui flessibilità, inclusione e *lifelong learning* diventano le direttrici fondamentali per la costruzione di sistemi educativi resilienti e capaci di far fronte alle transizioni sociali, economiche e tecnologiche. In tale scenario, la didattica non può più essere pensata come trasmissione unidirezionale del sapere, ma come costruzione condivisa di conoscenze e competenze, in cui il

docente assume il ruolo di facilitatore, mediatore culturale e guida nella costruzione dell'autonomia dello studente.

La necessità di ampliare e diversificare l'offerta formativa è un tema di ampio dibattito sia a livello nazionale che internazionale e, in questo contesto, l'innovazione nella didattica ha assunto un ruolo sempre più strategico nel processo di produzione e diffusione della conoscenza. L'apprendimento e l'insegnamento costituiscono la missione principale delle istituzioni educative a tutti i livelli di istruzione, richiedendo un ripensamento delle strategie pedagogiche, dei contenuti e delle modalità di erogazione della formazione.

Il sistema di istruzione, con particolare riferimento all'università, si trova nella necessità di ridefinire la propria identità e il proprio ruolo, al fine di rispondere in modo efficace alle nuove esigenze del mondo scolastico, del mercato del lavoro e della società globale, sempre più caratterizzata da cambiamenti rapidi e dall'esigenza di competenze interdisciplinari e digitali (Di Palma & Belfiore, 2020). A ciò si aggiunge il crescente bisogno di integrare le cosiddette *soft skills* (pensiero critico, collaborazione, flessibilità cognitiva) che rivestono un ruolo centrale nel favorire l'occupabilità e l'adattabilità degli individui in un mondo del lavoro in continua trasformazione (World Economic Forum, 2023).

L'innovazione didattica non si limita all'adozione di nuove tecnologie, ma rappresenta un processo dinamico e continuo che coinvolge la progettazione, lo sviluppo e l'implementazione di metodologie volte a favorire un apprendimento attivo, partecipativo e centrato sullo studente. Questo significa promuovere esperienze formative interattive e attive, che incoraggino il pensiero critico, la collaborazione e la capacità di risolvere problemi complessi. Strumenti come la didattica esperienziale, l'apprendimento basato su progetti (*Project-Based Learning*), il *cooperative learning* e l'integrazione di ambienti digitali e piattaforme di *e-learning* stanno progressivamente ridefinendo le modalità di insegnamento, garantendo un'educazione più efficace, personalizzata e orientata alle sfide del futuro oltre che su esperienze partecipative e *learner-centred* (Salomoni & Sancassani, 2018).

A tal proposito, risulta fondamentale la valutazione, da intendersi come un fatto pedagogico e, quindi, una parte integrante e costitutiva del processo di insegnamento/apprendimento (Notti, 2023). In particolar modo, è indispensabile rendere sostenibile l'intero processo valutativo soprattutto in contesti universitari in cui il docente si relaziona con un numero elevato di studenti. Secondo Boud (2000), la valutazione sostenibile è una valutazione "che soddisfa i bisogni del presente e che prepara gli studenti a soddisfare i loro bisogni di apprendimento futuri" (p. 151) e che si "concentra sul concetto di giudizio valutativo, che riguarda la capacità degli studenti di dare giudizi sul proprio lavoro e su quello degli altri" (Scierrri, 2024, p. 111). A tal fine, è necessario che

ciascuno assuma la responsabilità di una parte del processo valutativo, rendendo la valutazione uno strumento per l'autoregolazione e l'apprendimento riflessivo. Di conseguenza, è fondamentale che il docente acquisisca consapevolezza circa l'importanza che tale processo riveste, soprattutto nel suo potenziale in qualità di agente di coinvolgimento e di responsabilizzazione degli studenti (Trincherò, 2023; Coggi & Pizzorno, 2017).

La letteratura individua alcuni punti cardine sui quali si dovrebbe basare un efficace processo di innovazione didattica nei contesti di formazione formale, intesa come sistema scolastico ed universitario. Tra i principali aspetti su cui porre il focus vi è la promozione delle forme di *student-centred learning* (Christersson et al., 2019), l'adozione e l'utilizzo efficace delle risorse digitali (Jorgensen, 2019) e la formazione pedagogica del personale docente (EFFECT, 2019; Salomoni & Sancassani, 2018).

Numerosi studi dimostrano come le pratiche valutative, in particolare quelle con funzione formativa, siano in grado di influenzare positivamente non solo i risultati scolastici, ma anche aspetti personali fondamentali per l'apprendimento, come l'autoefficacia e l'autoregolazione (Scierri, 2023; 2024). In questa prospettiva, la valutazione non dovrebbe essere concepita unicamente come momento di verifica da collocare al termine di un'azione didattica, bensì come processo dinamico, orientato a guidare e sostenere lo sviluppo delle competenze degli studenti (Clark, 2012).

Un aspetto particolarmente significativo riguarda il collegamento tra *assessment as learning* e *sustainable assessment*. Questo approccio sottolinea il ruolo attivo dello studente nel processo valutativo, promuovendo una maggiore consapevolezza metacognitiva e capacità di autoregolazione. Gli studenti sono così coinvolti in attività che li rendono protagonisti del proprio apprendimento attraverso la co-definizione di criteri valutativi, l'uso continuo e pertinente del feedback, l'autovalutazione e la *peer review* (Trincherò, 2023; Lam, 2016; Earl, 2013).

Le strategie orientate all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento si contraddistinguono per alcune caratteristiche fondamentali, di seguito elencate (Scierri, 2023).

1. Promuovono apprendimenti significativi, andando oltre la mera rievocazione delle conoscenze pregresse.
2. Attivano la partecipazione riflessiva degli studenti all'interno del processo valutativo.
3. Favoriscono lo sviluppo del giudizio critico attraverso esperienze di valutazione autentiche e collaborative.

In tale ambito, le concezioni valutative degli insegnanti rappresentano un ambito di studio di grande rilevanza all'interno della ricerca educativa contemporanea. Esse non solo orientano le pratiche didattiche e valutative quotidiane

ma incidono profondamente sugli esiti di apprendimento degli studenti. Comprendere tali concezioni significa indagare il nucleo stesso della professionalità docente, con implicazioni dirette sui processi formativi iniziali e in servizio (Scierri, 2023).

Emerge, quindi, un interesse crescente verso l'analisi delle concezioni degli insegnanti, riconosciute come strutture cognitive centrali che influenzano la pianificazione, l'implementazione e l'interpretazione delle pratiche didattiche e valutative. Con il termine "concezioni" si fa riferimento a sistemi complessi e gerarchici, composti da convinzioni centrali e periferiche (Thompson, 1992), che fungono da lente interpretativa attraverso cui il docente elabora il proprio agire professionale (Marton, 1981).

Le percezioni dei docenti possono essere considerate come delle "dimensioni latenti che, in termini di pensiero e atteggiamento, si pongono dietro l'azione dell'insegnante influenzandone le decisioni, i comportamenti e le pratiche" (Rosa & Ciani, 2023, p. 279). Si fa riferimento, infatti, a "convinzioni profonde e generate da schemi di pensiero di portata sia cognitiva che affettivo/emotiva, costruiti e sedimentati nel tempo" (Pentucci, 2024, p. 160): la complessità dell'azione valutativa, quindi, si intreccia con aspetti culturali, ideologici, valoriali e psicologici (Viganò, 2017) oltre che con conoscenze teoriche, competenze pratiche, esperienze fatte in ambito professionale e personale (Pentucci, 2024).

Le ricerche confermano che tali concezioni modellano non solo il *cosa* e il *perché* dell'insegnamento, ma anche le modalità di valutazione adottate (McMillan, 2001; Hermans, Van Braak & Van Keer, 2008). Pertanto, indagare il modo in cui i docenti concepiscono l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione diventa essenziale per orientare efficacemente percorsi di formazione iniziale e continua (Scierri, 2023; Richardson, 1996).

"Se nell'ambito della formazione iniziale non si agisce in profondità su tali rappresentazioni implicite e latenti [...] il rischio è che, nell'impatto con l'esperienza professionale, la proposta di nuove concettualizzazioni e pratiche valutative venga riasorbita/ricondotta nel quadro di concezioni preesistenti centrate sul docente piuttosto che sullo studente e orientate alla selezione piuttosto che al miglioramento, portando tutt'al più a un'adesione puramente formale e superficiale che ne inibisce il potenziale trasformativo" (Rosa & Ciani, 2023, p. 280).

Particolare attenzione deve essere posta sulla formazione iniziale degli insegnanti in cui persistono ancora modelli formativi centrati su una visione riduttiva della professione docente, intesa principalmente come trasmissione di contenuti. Tuttavia, l'insegnamento efficace richiede una molteplicità di competenze: culturali (legate ai saperi disciplinari), didattiche (relative alla progettazione e conduzione delle attività), relazionali (gestione della relazione

educativa), e organizzative (capacità di strutturare ambienti di apprendimento efficaci) (Baldacci, 2023).

Infine, risulta imprescindibile che la riflessione teorica e metodologica si traduca in politiche educative coerenti, che valorizzino la ricerca e promuovano una cultura professionale collaborativa e riflessiva. Valorizzare e comprendere le concezioni valutative degli insegnanti non è solo un'esigenza teorica, ma una necessità concreta per promuovere l'innovazione didattica, il miglioramento dell'apprendimento e la crescita professionale docente. Solo attraverso un'azione formativa consapevole, che integri dimensioni cognitive, pratiche e riflessive, è possibile costruire una cultura della valutazione capace di sostenere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Metodologia di una ricerca sulle concezioni valutative dei docenti pre-service

Il presente studio, ispirato al framework teorico delineato, adotta un approccio di ricerca-azione (Kemmis & McTaggart, 1982) implementato presso l'Università degli studi di Salerno. L'indagine persegue un duplice obiettivo: rilevare le concezioni valutative possedute dai docenti *pre-service* durante la loro formazione iniziale; implementare interventi formativi utili a decostruire le concezioni infondate e promuovere lo sviluppo di altre scientificamente valide. Al fine di conseguire gli obiettivi prefissati, la ricerca si articola attorno ai seguenti quesiti: quali sono le concezioni valutative dei docenti *pre-service*? Quali strategie formative possono efficacemente promuovere lo sviluppo di concezioni valutative in linea con la letteratura scientifica di riferimento?

La selezione dei partecipanti è avvenuta attraverso un campionamento non probabilistico di convenienza, coinvolgendo gli studenti frequentanti l'insegnamento di "Modelli e strumenti per la valutazione" (48 ore), parte integrante del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria (SFP). La scelta di focalizzarsi su docenti in formazione iniziale è motivata da evidenze empiriche che attestano la significativa influenza di esperienze pregresse, in particolare quelle maturate nel contesto scolastico, sulle concezioni valutative individuali (Grion, 2008). Tali progressi possono talvolta rappresentare un ostacolo all'acquisizione di competenze professionali adeguate, rendendo imprescindibile una loro attenta considerazione all'interno dei percorsi formativi iniziali. La ricerca si articola nelle seguenti fasi operative:

- 1) somministrazione di un questionario durante il primo giorno di lezione per rilevare le concezioni valutative ingenuë;
- 2) analisi dei dati;

- 3) discussione critica sulle concezioni ingenuie e confronto con modelli valutativi efficaci;
- 4) implementazione di attività didattiche orientate all'apprendimento di modelli e strumenti di valutazione efficaci;
- 5) ri-somministrazione del questionario durante l'ultimo giorno di lezione per rilevare eventuali evoluzioni nelle concezioni (Graghaniello, 2024; Gragnaniello & Tammaro, 2024).

La somministrazione è stata effettuata in due anni accademici consecutivi (2023-24 e 2024-25). Il questionario strutturato adottato è il Teacher' Conceptions of Assessment - Abridged version (TCoA-III A), tradotto e adattato a partire dalla letteratura di riferimento (Brown, Gebril, & Michaelides, 2019; Brown, 2006). Il TCoA-III A è finalizzato all'esplorazione di quattro tipologie di concezioni valutative:

- *improvement*, attribuisce alla valutazione il ruolo di favorire l'apprendimento. L'*assessment* è inteso come un processo formativo, capace di fornire *feedback* per orientare l'azione didattica e sostenere la crescita individuale;
- *school accountability*, considera la valutazione come uno strumento per la misurazione dell'efficacia complessiva dell'istituzione scolastica e per la rendicontazione dei processi educativi attivati. L'*assessment* è orientato alla raccolta di dati aggregati che consentano di monitorare il rendimento degli studenti a livello di sistema;
- *student accountability*, focalizza la funzione della valutazione sull'accertamento del livello di apprendimento individuale e sull'attribuzione agli studenti della responsabilità per i risultati raggiunti. L'*assessment* è inteso come uno strumento di verifica sommativa, finalizzato alla misurazione degli apprendimenti conseguiti;
- *irrelevant*, la valutazione è percepita come un'attività di scarso valore aggiunto o addirittura controproducente per il processo formativo.

Il TCoA-III A si compone di 27 affermazioni distribuite in nove fattori (1 = responsabilità scolastica; 2 = responsabilità degli studenti; 3 = valutazione delle abilità; 4 = miglioramento dell'apprendimento; 5 = miglioramento dell'insegnamento; 6 = validità della valutazione; 7 = valutazione negativa; 8 = ignorare la valutazione; 9 = imprecisione della valutazione), ciascuno costituito da tre item.

Lo strumento somministrato durante la prima rilevazione è composto da 31 item suddivisi in due sezioni: una anagrafica (4 item) volta alla raccolta di informazioni su sesso, età, esperienza di insegnamento e autovalutazione delle competenze valutative mediante domande a scelta multipla semplice; l'altra volta all'indagine delle concezioni valutative (27 item) attraverso domande con scala Likert a quattro passi (da 1 = per niente d'accordo a 4 = molto d'accordo) (Lisimberti, 2015). Rispetto alla prima rilevazione (Graghaniello, 2024;

Gragnaniello & Tammaro, 2024), la seconda annualità della ricerca ha introdotto alcune integrazioni allo strumento. In particolare, nella seconda sezione è stata inserita una domanda dicotomica con funzione di filtro, propedeutica a ulteriori due nuove domande: un item con scala Likert a sei punti (da 1 = per niente a 6 = moltissimo) e una domanda aperta focalizzate sull'esperienza personale con la valutazione scolastica. Tale aspetto, emerso come significativo nel primo anno di ricerca è stato quindi approfondito nella seconda rilevazione.

Il questionario autocompilato, somministrato online tramite Google Moduli, è stato corredato da una lettera di presentazione con informazioni generali sulla ricerca, istruzioni per la compilazione e dettagli sulla normativa privacy (D.Lgs. n.101/2018).

Profili concettuali sull'assessment dei docenti pre-service: i risultati

Il contributo espone i risultati derivanti dall'analisi dei dati in ingresso raccolti durante le due annualità. Il campione complessivo è costituito da 163 docenti *pre-service*: 94 nell'a.a. 2023-24 e 69 nell'a.a. 2024-25. Il campione è prevalentemente di genere femminile (96.3%). Solo una minoranza esigua si identifica con il genere maschile (1.8%) o non specifica la propria identità di genere (1.8%).

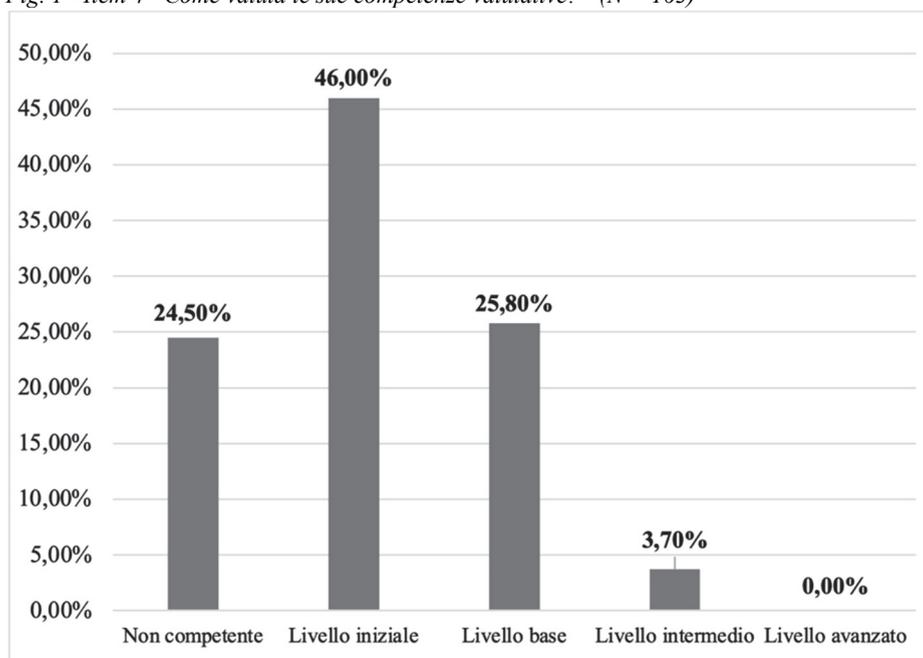
La fascia d'età con più concentrazione è quella 20-29 anni (94.5%), seguita da 30-39 anni (4.9%) e 40-49 anni (0.6%). Non si sono registrate adesioni nelle fasce 50-59 anni e superiori ai 60 anni.

La quasi totalità dei partecipanti (95.7%) ha dichiarato di non aver maturato esperienze pregresse di insegnamento. Una minoranza (6.4%) ha svolto attività di supplenza, con una prevalenza di incarichi mensili (2.5%), seguiti da supplenze giornaliere (1.2%) e annuali (0.6%). Nessun rispondente ha indicato esperienze pluriennali di supplenza o un contratto a tempo indeterminato.

In riferimento alla competenza valutativa percepita, la distribuzione degli aspiranti docenti evidenzia una prevalenza nei livelli iniziali (46%). Una porzione considerevole dichiara un'assenza di competenze (24.5%), mentre quote inferiori si attestano sui livelli base (25.8%) e intermedio (3.7%). Nessuno si identifica nel livello di competenza avanzato (Fig. 1).

Questa distribuzione, nonostante la mancanza di formazione specifica o esperienza professionale, indica che le autovalutazioni potrebbero riflettere pregresse esperienze da studenti. Pertanto, è necessario indagare le concezioni valutative degli aspiranti insegnanti, poiché una sottovalutazione della complessità della valutazione e della formazione specifica potrebbe compromettere la qualità della didattica e dell'*assessment* (Gragnaniello, 2024; Gragnaniello & Tammaro, 2024).

Fig. 1 - Item 4 “Come valuta le sue competenze valutative?” (N = 163)



Inizialmente, si presentano i risultati descrittivi. Successivamente, ci si focalizzerà sul legame tra concezioni valutative ed esperienze pregresse, analizzando dati quantitativi e qualitativi della seconda annualità. Il profilo concettuale sull'*assessment* si basa sulle quattro concezioni del TCoA-III: *improvement*, *school accountability*, *student accountability*, *irrelevant* (Brown, Gebril, & Michaelides, 2019). Si precisa che nell'analisi per evidenziare le tendenze di accordo, sono state aggregate le frequenze dei livelli di risposta positivi sulla scala Likert.

La concezione di *school accountability* riscuote un accordo contenuto nel Fattore 1. Solo il 55.9% considera la valutazione dei risultati degli studenti come fornitrice di informazioni sul funzionamento delle scuole (item 5); il 39.9% come un indicatore accurato della qualità di una scuola (item 6); e il 39.8% come un buon modo per valutare una scuola (item 7).

La concezione di *student accountability* si articola con una duplice enfasi. Relativamente al Fattore 2, emerge un accordo limitato con la funzione classificatoria della valutazione, attestandosi al 16%, mentre il 19.6% esprime un accordo parziale e una consistente maggioranza (64.4%) manifesta un netto dissenso (item 8). Analogamente, l'accordo sull'assegnazione di un voto o livello si attesta

al 38% (item 9). In contrasto, si riscontra un consenso significativamente più elevato, pari al 79.8%, riguardo al ruolo della valutazione nel determinare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (item 10). Nel Fattore 3 si riscontra un buon livello di accordo: il 73% ritiene che la valutazione rilevi quanto gli studenti hanno appreso (item 11); il 63.2% che individui cosa è stato appreso (item 12); e il 58.9% che misuri abilità cognitive superiori (item 13).

La concezione dell'*improvement* registra nel Fattore 4 un elevato accordo: il 90.8% ritiene che la valutazione fornisca *feedback* utili sulle *performance* (item 14). Analogamente, il 67.5% riconosce la sua capacità di fornire agli studenti informazioni sui loro bisogni di apprendimento (item 15), e il 71.2% concorda sul suo ruolo nel supportare il miglioramento (item 16). Per quanto concerne il Fattore 5, si registra un consenso significativo: il 77.9% concorda sull'integrazione della valutazione con la pratica didattica (item 17); l'82,8% riconosce la sua utilità nel fornire informazioni che consentono di modificare l'insegnamento (item 18); e il 73% sottolinea il ruolo nell'adeguamento dell'insegnamento in relazione alle differenze individuali (item 19). Nel Fattore 6 emerge che per il 43% i risultati della valutazione siano affidabili; per il 44,8% siano coerenti agli apprendimenti conseguiti dagli studenti; e per il 46% si possa far affidamento su di essi.

Le concezioni di *irrelevant* ottengono livelli di accordo generalmente bassi. Nel Fattore 7 solo il 13.5% concorda sul fatto che la valutazione costringa gli insegnanti a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni (item 23); il 23.3% sull'induzione di ansia negli studenti (item 24); e il 29.4% sull'interferenza con l'insegnamento (item 25). Nel Fattore 8 il 58.2% concorda sul sottoutilizzo dei risultati (item 26); il 42.9% sul fatto che i risultati siano archiviati e ignorati (item 27); e il 23.9% sul minimo impatto della valutazione sull'insegnamento (item 28). Nel Fattore 9 l'accordo è significativo: il 73.7% concorda sulla necessità di cautela interpretativa (item 29); il 79.8% ritiene che si debbano considerare errori nei processi valutativi (item 30); e il 41.7% percepisce la valutazione come un processo intrinsecamente impreciso (item 31) (Fig. 2).

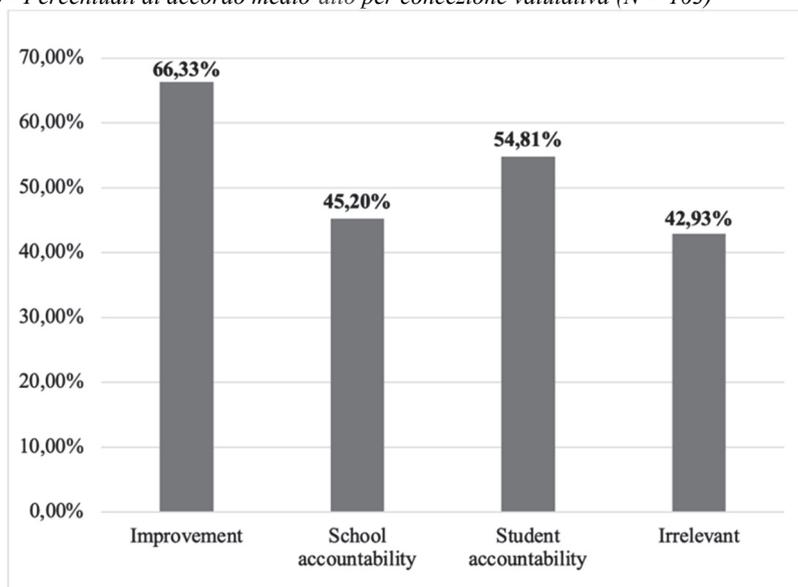
Calcolando le medie delle percentuali di accordo medio-alto relative agli item costituenti le quattro concezioni valutative indagate, si delinea un profilo concettuale del campione di docenti *pre-service* caratterizzato da una preminente adesione alla concezione di *improvement* (66.33%). Segue, con un accordo significativo, la *student accountability* (54.81%). La *school accountability* (45.20%) ottiene un'adesione più contenuta, mentre l'*irrelevant* (42.93%) registra l'accordo minore (Fig. 3).

In sintesi, i futuri docenti tendono a considerare la valutazione principalmente come strumento di crescita individuale e accertamento, con minore enfasi sulla responsabilità istituzionale e una consapevolezza dei limiti pratici dell'*assessment* (Corsini, 2023; Ciani & Rosa, 2021; Castoldi, 2010; Fajet, Bello, Leftwich, Mesler, & Shaver, 2005).

Fig. 2 - Analisi delle concezioni valutative dei docenti pre-service (N = 163)

Concezioni valutative	N. item	Per niente d'accordo (%)	Poco d'accordo (%)	Abbastanza d'accordo (%)	Molto d'accordo (%)
School accountability					
Fattore 1 – responsabilità scolastica					
La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul funzionamento delle scuole	5	9.1	35	48.5	7.4
La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore accurato della qualità di una scuola	6	17.2	42.9	36.2	3.7
La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola	7	19.6	40.6	38	1.8
Student accountability					
Fattore 2 – responsabilità degli studenti					
Classifica gli studenti	8	64.4	19.6	8.6	7.4
Consiste nell'assegnare un voto/livello	9	27.6	34.4	27	11
Determina se sono stati raggiunti gli obiettivi	10	1.2	19	54.6	25.2
Fattore 3 – valutazione delle abilità					
Consente di rilevare quanto gli studenti hanno appreso	11	3.1	23.9	58.3	14.7
Consente di rilevare cosa gli studenti hanno appreso	12	4.9	31.9	46.6	16.6
Consente di misurare abilità cognitive superiori	13	9.2	31.9	41.7	17.2
Improvement					
Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento					
Fornisce feedback	14	1.8	7.4	48.5	42.3
Fornisce informazioni sui bisogni di apprendimento	15	6.7	25.8	48.5	19
Aiuta a migliorare l'apprendimento	16	4.9	23.9	46	25.2
Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento					
È integrata con la pratica didattica	17	4.3	17.8	51.5	26.4
Consente di modificare l'insegnamento	18	0.6	16.6	45.4	37.4
Consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze individuali	19	6.1	20.9	44.8	28.2
Fattore 6 – validità della valutazione					
I risultati della valutazione sono affidabili	20	8.5	48.5	38.7	4.3
I risultati della valutazione sono coerenti	21	5.5	49.7	36.8	8
Si può fare affidamento sui risultati della valutazione	22	4.9	49.1	41.7	4.3
Irrelevant					
Fattore 7 – valutazione negativa					
Costringe a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni	23	47.2	39.3	11	2.5
È ingiusta nei confronti degli studenti	24	33.8	42.9	17.2	6.1
Interferisce con l'insegnamento	25	33.2	37.4	22.7	6.7
Fattore 8 – ignorare la valutazione					
Gli insegnanti utilizzano poco i risultati	26	11	30.8	38	20.2
I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati	27	26.4	30.7	28.8	14.1
Ha un impatto minimo sull'insegnamento	28	38.7	37.4	17.2	6.7
Fattore 9 – imprecisione della valutazione					
I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela	29	3.1	23.2	43.6	30.1
Gli insegnanti dovrebbero tener conto delle imprecisioni in tutti i processi valutativi	30	3.1	17.1	38.7	41.1
È un processo impreciso	31	15.4	42.9	31.3	10.4

Fig. 3 - Percentuali di accordo medio-alto per concezione valutativa (N = 163)



L'indagine sul legame tra esperienza valutativa pregressa e concezioni sull'*assessment*, condotta tramite quesiti integrativi nel questionario 2024-25, ha inizialmente esplorato la percezione complessiva (item 33). La maggioranza (59.4%) ha riferito un'esperienza positiva, una quota significativa (40.6%) negativa.

Chi ha valutato positivamente ha quantificato tale positività su scala Likert a sei punti (da 1 = per niente a 6 = moltissimo) con il 95% attestato sui livelli superiori. Tra chi ha espresso negatività, si osserva una distribuzione eterogenea: il 57.1% indica una negatività moderata, il 42.9% più contenuta.

Questi dati suggeriscono un legame tra il vissuto pregresso con la valutazione in qualità di studenti e la prospettiva attuale degli aspiranti docenti nei confronti dell'*assessment* (Rosa & Ciani, 2023; Pastore & Pentassuglia, 2015).

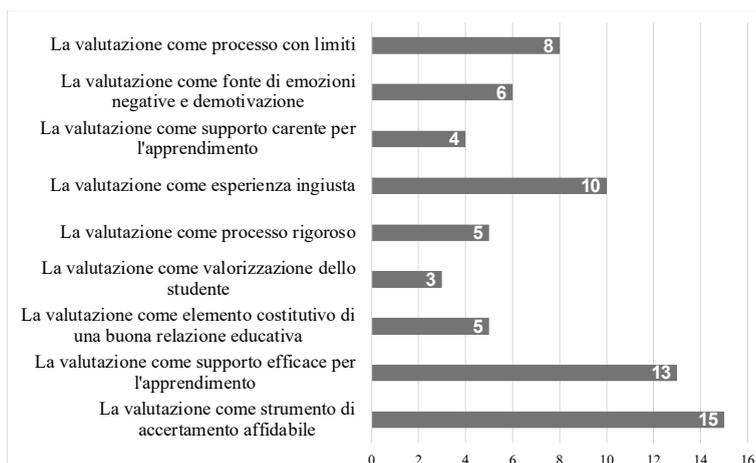
Successivamente, un quesito aperto sulle motivazioni delle valutazioni esperienziali pregresse è stato analizzato tramite categorizzazione manuale. La procedura ha previsto un'analisi iniziale indipendente da parte dei tre autori per generare categorie preliminari, seguita da un confronto per definire quelle definitive. Queste sono state applicate congiuntamente a un campione per uniformare l'interpretazione. Infine, i dati sono stati rianalizzati indipendentemente, con eventuali discordanze risolte tramite confronto finale per una interpretazione condivisa (Benvenuto, 2018).

L'analisi tematica del contenuto delle motivazioni fornite dagli studenti (N = 69) rivela una distribuzione polarizzata delle percezioni, con una prevalenza di vissuti positivi (N = 41) rispetto a quelli negativi (N = 28).

Tra coloro che hanno descritto un'esperienza positiva, il tema più ricorrente è *la valutazione come strumento di accertamento affidabile* (N = 15). Segue, con una frequenza significativa, *la valutazione come supporto efficace per l'apprendimento* (N=13), evidenziando il valore attribuito al *feedback* costruttivo e alla chiarezza dei criteri valutativi. Ulteriori elementi che contribuiscono a un'esperienza positiva, seppur con minore frequenza, includono *la valutazione come elemento costitutivo di una buona relazione educativa* (N = 5), *la valutazione come processo rigoroso* (N = 5), e *la valutazione come valorizzazione dello studente* (N = 3).

Per quanto concerne le esperienze negative, il tema predominante è *la valutazione come esperienza ingiusta* (N = 10): nucleo tematico che riflette la frustrazione degli studenti di fronte a valutazioni ritenute non allineate al proprio impegno. Un'altra dimensione rilevante è rappresentata dalla *valutazione come processo con limiti* (N = 8), che include critiche relative all'eccessiva focalizzazione sul voto e a dinamiche di confronto percepite come ingiuste. Seguono, con minore incidenza, *la valutazione come fonte di emozioni negative e demotivazione* (N = 6) e *la valutazione come supporto carente per l'apprendimento* (N = 4) (Rosa & Ciani, 2023; Thompson, 1992; Tabachnick & Zeicher, 1984; Feiman-Nemser, 1983) (Fig. 4).

Fig. 4 - Categorie tematiche ottenute dall'analisi di contenuto e relative occorrenze (N = 69)



A titolo esemplificativo, le Figure 5 e 6 presentano una selezione di risposte, categorizzate in relazione ai nuclei tematici precedentemente identificati e

distinte in base alla valenza affettiva espressa: esperienze positive; esperienze negative.

Fig. 5 - Estratti di risposte per categoria tematica su esperienze positive con la valutazione

<p>La valutazione come processo rigoroso</p>	<p>“Credo che gli insegnanti utilizzino metodi valutativi coerenti sia rispetto alla disciplina che alla mia preparazione personale in sede di verifica”.</p> <p>“Gli insegnanti erano preparati e capaci di effettuare valutazioni corrette. Sono sempre stati equilibrati nei miei confronti e ritengo non abbiano fatto errori”.</p>
<p>La valutazione come valorizzazione dello studente</p>	<p>“La valutazione è stato un modo che mi ha permesso di riconoscere le mie capacità, il mio impegno e i miei traguardi. Allora stesso tempo ho compreso meglio i miei punti di forza, le aree in cui eccello. Inoltre, la valutazione mi ha aiutato a rafforzare la motivazione, a proseguire il mio percorso di studi e a credere sulle mie capacità di affrontare sfide future”.</p> <p>“Durante il processo di valutazione, i commenti forniti non solo hanno evidenziato le aree in cui potevo migliorare, ma hanno sottolineato i miei punti di forza. Questo approccio equilibrato è stato molto motivante, poiché mi ha permesso di riconoscere ciò che stavo facendo bene e male”.</p>
<p>La valutazione come elemento costitutivo di una buona relazione educativa</p>	<p>“Ho avuto insegnanti che sapessero tener conto di tutte le diverse variabili che caratterizzavano un alunno (situazione emotiva, familiare, ecc.). Sono riusciti poi a farci sentire in un ambiente confortevole e sicuro”.</p> <p>“Gli insegnanti si sono sempre mostrati volenterosi prima nel farci comprendere e sviluppare competenze, senza interessarsi in primo piano del voto”.</p>
<p>La valutazione come supporto efficace per l'apprendimento</p>	<p>“Le diverse valutazioni mi hanno permesso di capire quale metodo di studio adottare, cosa modificare anche rispetto alle diverse discipline e come migliorare le mie performance”.</p> <p>“Dalle valutazioni ricevute ho potuto capire lacune, mancanze e punti di forza su cui far leva. Le valutazioni erano oggettive, i voti erano quelli che meritavo: siano essi inferiori o superiori al 6”.</p>
<p>La valutazione come strumento di accertamento affidabile</p>	<p>“Ho sempre ritenuto le valutazioni ricevute coerenti con il mio impegno e le conoscenze acquisite”.</p> <p>“Ho ricevuto valutazioni sempre coerenti con le competenze che avevo sviluppato, aiutandomi a capire meglio i miei progressi”.</p>

La triangolazione di dati quantitativi e qualitativi rivela una forte coerenza nelle concezioni valutative degli aspiranti docenti. Prevale nettamente l'idea di *improvement*, confermata dall'enfasi sull'utilità e affidabilità della valutazione per l'apprendimento. L'accordo sulla *student accountability* si lega

all'affidabilità, ma con riserve su equità e coerenza. La *school accountability* riceve un sostegno moderato, indirettamente legato alla percezione di giustizia valutativa. Infine, la concezione di *irrelevant* è decisamente respinta, con ampie motivazioni qualitative sull'impatto significativo della valutazione.

Fig. 6 - Estratti di risposte per categoria tematica su esperienze negative con la valutazione

<p>La valutazione come processo con limiti</p>	<p>“L'utilizzo di una valutazione esclusivamente orale o scritta potrebbe mostrare dei risultati distorti rispetto alla realtà, in quanto non è detto che l'apprendimento sia effettivamente stato significativo”.</p> <p>“Troppo spesso si tiene conto solo delle risposte corrette e non del percorso che ha portato a sbagliare o a raggiungere anche le piccole conquiste”.</p>
<p>La valutazione come fonte di emozioni negative e demotivazione</p>	<p>“Mi sentivo giudicato più per i voti che per l'impegno o i progressi fatti. La pressione di ottenere sempre buoni voti generava ansia, influenzando negativamente la mia motivazione e il piacere di imparare. Molto spesso, mi sentivo paragonata agli altri, senza che venissero riconosciuti i miei sforzi o il mio stile di apprendimento”.</p> <p>“A scuola sentivo una forte pressione legata alla paura di fallire, che mi metteva costantemente sotto stress e il sistema sembrava concentrarsi troppo sui voti piuttosto che sul mio apprendimento reale, e mancava spesso un feedback costruttivo che mi aiutasse a migliorare. Il continuo confronto con i miei compagni, poi, alimentava insicurezze e una competizione che trovavo malsana”.</p>
<p>La valutazione come supporto carente per l'apprendimento</p>	<p>“I docenti erano più focalizzati sul cercare di ottenere voti alti che sull'apprendimento degli studenti in sé. Molto spesso i docenti, pur di avere voti alti e la reputazione di buon docente che ha voti alti, arrivavano addirittura ad essere cattivi”.</p> <p>“I docenti non avevano la passione di far apprendere gli alunni con entusiasmo la materia insegnata”.</p>
<p>La valutazione come esperienza ingiusta</p>	<p>“La loro valutazione era limitata al voto e non alle capacità olistiche del soggetto e tendevano a far primeggiare chi per loro era più portato e a tener dietro chi invece aveva bisogno di più tempo per apprendere”.</p> <p>“La valutazione non è sempre stata coerente al mio impegno e al sapere. Questo a volte ha modificato il mio modo di vedere sia la scuola sia il metodo valutativo, non sempre così oggettivo”.</p>

Conclusioni

La ricerca ha delineato e implementato un percorso formativo strutturato in tre fasi sinergiche, utili a promuovere l'adozione di approcci valutativi scientificamente rigorosi e pedagogicamente sostenibili (Boud, 2000). In primo luogo,

attraverso discussioni guidate in aula ispirate ai principi di Flavell (1977), si è mirato alla decostruzione delle concezioni ingenuie in merito a dimensioni cruciali della valutazione, stimolando la consapevolezza metacognitiva e il confronto critico con evidenze empiriche. Successivamente, l'integrazione di laboratori didattici esperienziali (Schön, 1987) e attività collaborative di *peer review* (Tammaro & Gragnaniello, 2024; Cartney, 2010) ha offerto opportunità concrete per l'apprendimento attivo di modelli e strumenti valutativi efficaci, favorendo la riflessione sulle problematiche connesse e lo sviluppo di una comprensione approfondita dei criteri di validità e attendibilità.

In definitiva, questa indagine si configura come un contributo significativo alla ri-generazione dell'HE verso una maggiore sostenibilità pedagogica, fornendo un modello di intervento formativo mirato allo sviluppo di competenze valutative avanzate nei futuri professionisti dell'educazione, capaci di orientare le proprie pratiche su basi teoriche solide e consapevoli (Baldacci, 2023; Trincherò, 2023).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti, *LLL*, 19(42), 7-13. Doi: 10.19241/lll.v19i42.746.
- Benvenuto, G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- 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. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170. Doi: 10.2466/PRO.99.5.166-170.
- Brown, G.T.L., Gebriel, 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.
- Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 551-564. Doi: 10.1080/02602931003632381.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Mondadori.
- Christersson, C., Staaf, P., Braekhus, S., Stjernqvist, R., Pusineri, A.G., Giovani, C., Mainelli, X.U. (2019). *Promoting active learning in universities*.
- Ciani, A., Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *LLL*, 17(39), 9-113. Doi: 10.19241/lll.v17i39.648.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. Doi: 10.1007/s10648-011-9191-6.
- Coggi, C., Pizzorno, M.C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37-58). Pensa MultiMedia.

- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. FrancoAngeli.
- Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 101. *Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati)*.
- Di Palma, D., Belfiore, P. (2023). La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione? *Formazione & Insegnamento*, XVIII(1), 281-293. Doi: 10.7346/-fei-XVIII-01-20_23.
- Earl, L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin.
- EFFECT (2019). *Promoting a European dimensions to teaching enhancement. A feasibility study from the European forum for enhanced collaboration in teaching (EF-FECT) project*.
- 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. Doi: 10.1016/j.tate.2005.05.002.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In Shulman, L., Sykes, G. (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp.150-171). Longman.
- Flavell, J.H. (1977). *Cognitive Development*. Prentice-Hall Press.
- Gragnaniello, D. (2024). Assessment conceptions: data and reflections from future teachers. *Q-Times*, XVI(3), 971-983.
- Gragnaniello, D., Tammamaro, R. (2024). Il Sustainable Assessment: una ricerca-azione tra futuri docenti. *Articolo* 33(5), 37-43.
- Grion, V. (2008). Qualità della didattica universitaria e formazione iniziale degli insegnanti. In Biasin, C. (Ed.), *La responsabilità sociale dell'università per le professioni* (pp. 269-281). Pensa MultiMedia.
- Hermanas, R., Van Braak, J., Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and teacher education*, 24(1), 127-139. Doi: 10.1016/j.tate.2006.11.007.
- Jorgensen, T. (2019). Digital skills. Where universities matter. *Learning & Teaching Paper* (EUA).
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Lam, R. (2016). Assessment as learning: Examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1900-1917. Doi: 10.1080/03075079.2014.999317.
- Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In Montalbetti, K., Lisimberti, C. (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp.83-127). Pensa MultiMedia.
- Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.

- McMillan, J.H. (2001). *Essential assessment concepts for teachers and administrators*. Corwin.
- Notti, A.M. (2023). Riflessioni conclusive: la valutazione come funzione regolativa del processo educativo. In Notti, A.M., & Tammaro, R. (eds.), *Docimologia Oggi. Manuale per docenti e futuri docenti* (265-273). Pensa MultiMedia.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030. The OECD learning compass 2030*. Parigi: OECD Publishing.
- 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.
- Pentucci, M. (2024). La percezione degli insegnanti sulle funzioni della valutazione e sul potenziale trasformativo e metacognitivo del feedback. *Annali online della Didattica e della Formazione Docenti*, 16(28), 159-172.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula J., Buttery, T. J., Guyton, E. (eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (pp.102-119). Macmillan Library.
- Rosa, A., Ciani, A. (2023). Esperienza valutativa e concezioni sulla valutazione: una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria. *QTimes*, XV(3), 278-293.
- Salomoni, P., Sancassani, S. (2018). *Ecosistemi digitali come driver di innovazione didattica. I Magnifici incontri. CRUI 2018, Piano Nazionale Università Digitale*.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey.
- Scierrri, I.D.M. (2023). Per una valutazione centrata sull’allievo: framework teorico e primi risultati di un’indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti. *LLL*, 19(42), 83-101. Doi: 10.19241/lll.v19i42.754.
- Scierrri, I.D.M. (2024). Perché valuto? Costruzione e validazione della scala delle concezioni valutative degli insegnanti (CoVI). *Ricerche di Pedagogia e Didattica-Journal of Theories and Research in Education* 19(1), 109-128. Doi: 10.6092/issn.1970-2221/19258.
- Tabachnick, B. & Zeichner, Kenneth. (1984). The Impact of the Student Teaching Experience on the Development of Teacher Perspectives. *Journal of Teacher Education - J TEACH EDUC.*, 35, 28-36. Doi: 10.1177/002248718403500608.
- Tammaro, R., Gragnaniello, D. (2024). La sfida dei docenti: dalla valutazione tradizionale all’assessment for learning, tra concezioni e buone pratiche. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XVI(1), 1-12.
- Thompson, A.G. (1992). Teachers’ beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In Grouws, D.A. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.127-146). New York: Macmillan.
- Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 108-117. Doi: 10.7346/PO-012023-12.
- Viganò, R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos*, 52, 269-285.
- World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. Ginevra: World Economic Forum.