

## “Another brick in the wall”? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: il punto di vista di chi è in formazione

Serafina Pastore • Università degli Studi di Bari • serafina.pastore@uniba.it  
Monica Pentassuglia • Università degli Studi di Verona • monica.pentassuglia@univr.it

### “Another brick in the wall”? Teachers’ conceptions about assessment: the views of teacher trainees

La ricerca educativa più recente ribadisce come la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento sia connessa alle modalità con cui gli insegnanti considerano e concettualizzano l’insegnamento, l’apprendimento, il curriculum e la valutazione. Sulla scorta di una preliminare rassegna delle principali indagini internazionali sulle concezioni dei docenti, il presente contributo prova a riflettere, in particolare, sulle concezioni che della valutazione hanno i docenti in formazione.

**Parole chiave:** valutazione; formazione all’insegnamento; concezioni degli insegnanti; ricerca educativa

Nowadays, educational research points out how teaching-learning quality is interwoven with teachers’ conceptions of teaching, learning, curriculum, and assessment. Starting from a preliminary review of main international inquiries on teachers’ assessment conceptions, this paper tries to reflect on teachers’ trainees conceptions about assessment.

**Keywords:** assessment; teacher training; teachers’ conceptions; educational research

249

ricerche

# “Another brick in the wall”? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: il punto di vista di chi è in formazione

## 1. Introduzione

L'insegnamento, di per sé, rappresenta una professione così particolare e così ricca di significati e sfumature che le questioni ad esso correlate hanno sempre un'eco e un impatto notevoli sull'opinione pubblica.

Negli ultimi decenni diversi sono stati i tentativi di ri-definire l'insegnamento (Galliani, 2006; Teddie, Reynolds, 2000; Margiotta, 1999; Scheerens, 1992) a fronte di tensioni e pressioni, provenienti, non sempre e non solo, dallo specifico mondo educativo e scolastico e indirizzate, principalmente verso la definizione della qualità dell'insegnante e dell'insegnamento (Townsend, Bates, 2007) spesso indicata come uno dei più significativi fattori<sup>1</sup>, se non addirittura il più significativo di tutti, nell'influenzare il rendimento degli studenti e il miglioramento dell'istruzione.

È evidente come la posta in gioco sia davvero alta. Diversi gli aspetti da dover considerare o da dover ri-considerare accuratamente, specie in relazione al mondo della formazione degli insegnanti. Globalizzazione e diversità (nelle sue plurime accezioni), impatto della tecnologia, riflessività e pratica professionale, valutazione e *accountability*, sono solo alcuni dei possibili *topic* che, in un'ipotetica *road map*, è necessario toccare quando si parla di formazione degli insegnanti oggi. L'enfasi sul ruolo e sulle modalità della formazione docente dimostrano come questo tema abbia inevitabili sfaccettature politiche: posto infatti che la ricerca educativa abbia ormai esplicitato come gli insegnanti apprendono e sviluppino la propria professionalità, è necessario ora capire come fare per definire e implementare programmi formativi che siano realmente efficaci e rispondenti alle esigenze della società attuale (Darling-Hammond, Bransford, 2005).

Tra i temi che recentemente si sono imposti all'attenzione degli studiosi rientra, sicuramente, quello relativo a come la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento di un determinato sistema formativo sia intimamente connessa alle modalità con cui gli insegnanti considerano e concettualizzano l'insegnamento stesso, ma anche l'apprendimento, il curriculum e la valutazione. Aspetto questo che si rivela cruciale tanto a livello di formazione degli insegnanti, quanto a livello di



1 Che l'insegnamento e il ruolo dell'insegnante abbiano un impatto sull'apprendimento (e sul tipo di apprendimento) maturato dagli studenti è un aspetto ampiamente riconosciuto: lo stesso J. Hattie (2009) dimostra come la qualità dell'insegnamento sia intrinsecamente connessa tanto alla conoscenza disciplinare dell'insegnante quanto alla conoscenza di come lo studente apprenda in quella specifica disciplina e all'efficacia delle pratiche didattiche realizzate in classe. L'azione dell'insegnante, secondo lo studioso, determinerebbe una varianza nei livelli di apprendimento degli studenti pari al 30%. È bene sottolineare però come l'enfasi sulla centralità dell'insegnante e sulla sua azione abbia finito, spesse volte, con il ridurre questo tema a una sorta di panacea dei mali del sistema scolastico giustificando a priori la disattesa assunzione di responsabilità da parte del sistema politico e sociale.

*policy* e di cambiamenti istituzionali nel mondo della scuola. A margine delle innovazioni e delle trasformazioni nei sistemi e nelle politiche educative è inevitabile ci siano ripercussioni sulla formazione degli insegnanti; tuttavia, nel parlare di formazione docente e trasformazioni istituzionali non si può prescindere dall'influenza che su tali aspetti esercitano le concezioni e i significati attribuiti al riguardo dagli stessi insegnanti (Van DenBerg, 2002; Hill, 2000; Hawey, Valli, 1999).

Le concezioni degli insegnanti possono influenzare sia le loro azioni didattiche (e quindi tra queste anche la valutazione), sia le loro risposte alle riforme politiche e istituzionali che investono un sistema scolastico (si pensi, a titolo esemplificativo, alle modifiche veicolate nel nostro Paese in concomitanza con le rilevazioni censuarie realizzate dall'INVALSI sui livelli di apprendimento degli studenti o al costituendo Sistema Nazionale di Valutazione). Ben si comprende allora come indagare tale aspetto sia non solo necessario e opportuno, ma costituisca, specie in riferimento alle possibili implicazioni per la formazione docente, un passaggio, in un certo senso, obbligato.

Sulla base di tale *framework*, il presente contributo riporta i risultati di un primo studio empirico sulle concezioni che gli insegnanti in formazione hanno rispetto al tema della valutazione. Una precisazione, a questo punto, è doverosa. Lo studio non si occupa delle problematicità dei corsi PAS e TFA né di esprimere giudizi circa l'efficacia, reale o percepita, di tali corsi di formazione: seppur rilevanti, questi aspetti esulano dal *focus* specifico della ricerca.



## 2. Concezioni degli insegnanti: *background* e *foreground*

Le riforme che negli ultimi anni hanno cercato di rispondere in modo più o meno coordinato alle trasformazioni economiche, politiche e sociali, pur sortendo diversi risultati, hanno alimentato, senza alcun dubbio, un rinnovato interesse per la valutazione. Tra i diversi orientamenti di indagine tesi a comprendere e orientare le pratiche valutative dei docenti, particolare menzione meritano le analisi dell'influenza che nella valutazione esercitano le credenze e le concezioni degli insegnanti. Vediamo nello specifico.

In genere, il termine concezione comprende tutto quello che l'insegnante pensa riguardo alla natura e alle finalità di un processo educativo e di una pratica didattica. Le concezioni, come strutture mentali comprendono credenze, significati, concetti, preferenze; ma ci sono anche altri elementi da considerare, ad esempio, il *background* personale, sociale, formativo e contestuale, oltre all'influenza che tali aspetti possono esercitare sull'intenzione ad agire da parte del docente. Per F. Pajares (1992) le concezioni degli insegnanti sono organizzate e distinte in concezioni più importanti e centrali e in concezioni secondarie, di tipo periferico. Fungono sostanzialmente da *framework* attraverso cui un insegnante vede, interpreta e predispose la sua azione rispetto a uno specifico contesto di apprendimento (Marton, 1981). Quando gli insegnanti agiscono all'interno della più vasta architettura didattica che hanno disegnato intraprendono un ragionamento in cui analizzano una combinazione di fattori per prendere decisioni riguardo le strategie didattiche più funzionali. Nel momento in cui scelgono di adottare determinate strategie, le loro percezioni e concezioni personali, le loro credenze diventano, pertanto, una lente per interpretare sia la situazione, sia la loro pratica (Hermans, Braak, Van Keer 2008; Harlen, 2004; Rea-Dickins, 2004). In tale prospettiva, numerosi sono stati gli studi che hanno provato a leggere e analizzare il processo di insegnamento-apprendimento attraverso il costruito delle concezioni. Tra questi

richiamiamo le indagini sulle concezioni dell'apprendimento (Entwistle, 1997; Marton, Saljö, 1976), dell'insegnamento (Trigwell, Prosser, 1997; Kember, 1997; Gow, Kember, 1993; Pratt, 1992; Samuelowicz, Bain, 1992), del curriculum (Cheung, 2000; Eisner, Vallance, 1974), della *self-efficacy* (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy, 1998; Guskey, Passaro, 1994; Bandura, 1989), dell'epistemologia personale (Schraw, Bendixen, Dunkle, 2002; Wood, Kardash, 2002; Schommer, 1990) e della valutazione (Brown, 2004; Stamp, 1987).

Le credenze (intese come l'insieme dei significati connessi agli oggetti psicologici o ai fenomeni sociali contestualmente e culturalmente definiti) e le concezioni degli insegnanti sulla valutazione influiscono significativamente sull'insegnamento e sull'apprendimento, ma anche sul curricolo e sull'efficacia delle pratiche didattiche (Brown, Harris, 2009). J. Calderhead (1996), in particolare, individua cinque aree di credenze degli insegnanti relative a: studenti; apprendimento; insegnamento disciplinare o curriculum; formazione all'insegnamento; sé docente.

Diversi studi e ricerche, soprattutto a livello internazionale, hanno già dimostrato come nella valutazione il giudizio degli insegnanti sia influenzato dalle loro credenze e dalle loro concezioni e come tali elementi si ripercuotano su *cosa* è insegnato e sul *perché* (Hermans, Van Braak, Van Keer, 2008; McMillan, 2001)<sup>2</sup>. Tra le diverse indagini ricordiamo quella di S.F. Cheung e M.H. Wong (2002) in cui si ribadisce come le concezioni che gli insegnanti hanno del curriculum si riverberino sulla valutazione: la considerazione dell'insegnamento come mero processo di trasmissione di conoscenze e informazioni è frequentemente associato all'idea di valutazione come verifica e certificazione dell'apprendimento degli studenti; lo studio di B. Dahlin, D. Watkins e M. Ekholm (2001) mostra come le concezioni dei docenti rispetto alla valutazione si distribuiscano in maniera polarizzata tra le dimensioni *summative* e *formative*. C.A. Dwyer e A.M. Villegas (1993), invece, riportano un quadro più complesso per quanto attiene le concezioni degli insegnanti e la valutazione. Quattro i domini connessi alle azioni valutative: l'insegnamento per la promozione dell'apprendimento degli studenti; la cura del contesto per la promozione dell'apprendimento; la professionalità dei docenti e l'organizzazione dei contenuti disciplinari. F.D. Betoret e A.G. Artiga (2004), infine, sviluppano un modello bipolare delle concezioni degli insegnanti articolato, a sua volta, su due dimensioni (centralità dell'insegnante *versus* centralità dello studente; centralità del processo *versus* centralità del prodotto). L'immagine finale che si ottiene mostra come le concezioni degli insegnanti si distribuiscano prevalentemente



2 Esemplificativo è, a questo proposito, il filone di indagini che, originatosi a seguito della nota meta-analisi di P. Black e D. Wiliam (1998) sulle pratiche di *formative assessment*, (Filsecker, Kerres, 2012; Kingston, Nash, 2011), cerca di identificare ciò che comunemente l'insegnante associa a tale forma di valutazione in modo da poter comprendere come supportare i docenti nell'implementazione di questa pratica (Heritage, 2014; Pastore, Salamida, 2013; Bennett, 2011). Alla letteratura scientifica che con tono prescrittivo ha individuato le fattezze di una buona valutazione "in chiave" *formative* o le modalità e le tecniche per poterla implementare in modo efficace si è così affiancata una ricerca, di orientamento *evidence-based*, sulle pratiche di valutazione (Baird, 2011) e su come analizzare le concezioni che guidano e danno forma alla valutazione agita dagli insegnanti. Il riconoscimento dell'importanza del *formative assessment* si accompagna così oggi ad una puntuale attenzione su come poter sviluppare questa pratica di valutazione e su come limitare, al contempo, i rischi di un insegnamento eccessivamente *test-like* (Popham, 2000).

su quattro aree: il paradigma tradizionale (centrato sull'insegnante); il paradigma comportamentista (centrato sul prodotto); il paradigma cognitivista (centrato sullo studente); il paradigma umanista (centrato sul processo).

Al riconoscimento dell'importanza dei diversi fattori influenti sulle concezioni degli insegnanti si è inoltre affiancata la considerazione che sia rilevante il processo attraverso cui i docenti (in formazione e in servizio) modificano tali concezioni. Così, se, per un verso, le concezioni possono incidere sulla pratica didattica, dall'altro, si rileva come gli effetti di determinate pratiche finiscano con l'influenzare le concezioni stesse. Non si può però asserire che un processo sia predominante rispetto all'altro. In un processo di cambiamento spontaneo e naturale a livello di concezioni e di pratica, i comportamenti modificati sono considerati il risultato di una variazione nelle percezioni; quando, invece, i docenti sono in una condizione che dovrebbe favorire il cambiamento della loro pratica (quale un corso di formazione) allora sono le concezioni a modificarsi come conseguenza dell'evoluzione della pratica (Richardson, Placier, 2001).

Gli orientamenti attuali puntano a capire se le concezioni che gli insegnanti hanno della valutazione possano essere analizzate nel vivo della loro pratica. Si profila così un oggetto di indagine assai complesso proprio perché le concezioni della valutazione sono gerarchiche, multidimensionali e interrelate. Le concezioni dell'insegnamento, dell'apprendimento, del curriculum non solo influenzano pesantemente *come* gli insegnanti insegnano e *cosa* gli studenti apprendono, ma risultano essere connesse alla pratica valutativa e alla scelta delle tecniche e delle strategie più idonee all'interno di un determinato *setting* di apprendimento.



### 3. Domande e obiettivi della ricerca

Sulla base di questa preliminare rassegna è evidente come studiare le concezioni degli insegnanti costituisca un tema di densa e strategica rilevanza anche per l'impatto sulla pratica didattica. Cosa succede quando parliamo di concezioni e di formazione professionale? Quali sono le concezioni che gli insegnanti in formazione hanno rispetto alla valutazione? Per rispondere a tali interrogativi è stata predisposta una prima indagine tesa a esplorare le concezioni che della valutazione hanno gli insegnanti in formazione (corsisti PAS e TFA). Nello specifico, tra i diversi modelli riportati in letteratura e sopra analizzati, si è optato per quello elaborato da G. Brown (2004). Nel ribadire l'estrema pericolosità del perpetuare una visione bipolare della valutazione in riferimento all'ambito scolastico G. Brown suggerisce l'esistenza di quattro diverse concezioni della valutazione: le prime tre sono categorizzate come finalità; l'ultima rappresenta, invece, un'antifinalità.

1. *Improvement*, spesso indicato come *formative assessment* o *assessment for learning*. Una determinata impostazione della valutazione durante il processo d'insegnamento-apprendimento è in grado di favorire, questo l'assunto di base, un significativo e misurabile aumento nell'apprendimento degli studenti.
2. *School accountability*. La valutazione serve a dimostrare che gli insegnanti e la scuola stanno facendo un buon lavoro. Da sottolineare, in questo ambito, le conseguenze che possono originarsi per chi non si attiene a determinati *standard*. Due le finalità che sono allora perseguite: la qualità dell'istruzione e il suo miglioramento continuo. Mentre per la prima finalità si ribadisce come scuole e insegnanti debbano essere in grado di dimostrare di agire per la qualità attesa dalla società (Hershberg, 2002; Smith, Fey, 2000), la seconda enfatizza

il ruolo che il *testing* può avere per migliorare il lavoro degli insegnanti e degli studenti. L.B. Resnick e D.P. Resnick (1992) sintetizzano questo aspetto affermando che chi persegue l'obiettivo di costruire una valutazione che "diriga" gli insegnanti lo fa per indicare il tipo di insegnamento richiesto tale da migliorare l'apprendimento.

3. *Student accountability*. Serve a rendere gli studenti *accountable* rispetto al loro apprendimento attraverso i voti e la verifica dei criteri di *performance* riportati poi alle famiglie, al mondo del lavoro, alla società in genere. Questa forma di valutazione ha conseguenze rilevanti per gli studenti ai fini selettivi: l'atto di rendere pubblica la *performance* di uno studente attraverso la certificazione è di solito considerata assai importante. Alcuni insegnanti credono che questo tipo di valutazione si riveli una pressione necessaria per motivare gli studenti, mentre altri credono che i *test* abbiano un impatto emotivo negativo sui giovani causando ansia e preoccupazione (Guthrie, 2002).
4. *Irrilevant*. Questa concezione è basata su una visione della valutazione esterna come inadeguata, inaccurata e/o irrilevante ai fini del miglioramento dell'apprendimento degli studenti. Tendenza che si evidenzia, ad esempio, nella considerazione che le valutazioni esterne abbiano effetti negativi sul curriculum, sugli insegnanti, sull'insegnamento e sull'apprendimento (Black, Wiliam, 2004; Monfils *et al.*, 2004). L'inflazione dei *test* in sistemi educativi come quello americano suggerirebbe, in tale ottica, come la valutazione non sempre funzioni per migliorare o attestare il livello di qualità dell'istruzione. La conoscenza intuitiva, intima e continua che l'insegnante ha dell'apprendimento dello studente, rappresenterebbe, allora la base più consona per il miglioramento.



Il modello elaborato da G. Brown (2009; 2006; 2004) è il frutto di un'indagine condotta su vasta scala attraverso un inventario (COA - *Conceptions On Assessment*) composto da un serie di affermazioni cui attribuire il proprio grado di accordo da 1 a 6. Lo studio, finalizzato a descrivere le quattro concezioni che della valutazione hanno gli insegnanti «reports the empirical results of a survey aimed at identifying the socially and culturally shared conceptions of New Zeland primary school teachers about assessment» (Brown, 2004: 303). Tre le versioni elaborate e numerose le riproposizioni che, con opportune modifiche e adattamenti sono state utilizzate in altre indagini: nel Queensland (Brown *et al.* 2011); negli Stati Uniti (Calveric, 2010); in Turchia (Vardar, 2010), a Hong-Kong (Brown *et al.* 2009) e in Cina (Li, Hui, 2007). Per il presente studio si è fatto riferimento all'ultima versione realizzata (COA-III). Trattandosi di uno strumento già ampiamente utilizzato in letteratura per la validazione della versione italiana si è proceduto tramite *peer-review*: sulla base del *feedback* fornito da quattro esperti (due in ambito statistico, uno in ambito linguistico, uno in ambito didattico) gli item più ambigui e poco comprensibili rispetto al contesto italiano sono stati modificati. I risultati ottenuti da questa prima indagine hanno permesso inoltre di affinare ulteriormente l'inventario verificando la rilevanza e la rispondenza degli item.

#### 4. Protocollo di indagine

Lo studio sulle concezioni che della valutazione hanno gli insegnanti in formazione è stato svolto nell'ambito dei corsi PAS (Percorsi Abilitanti Speciali) e TFA (Tirocinio Formativo Attivo) dell'a.a. 2013-2014. Trattandosi di un'indagine pre-

liminare si è preferito ricorrere ad un campionamento di convenienza (*convenience sampling*). Nello specifico, il campione è stato composto da:

- 75 insegnanti coinvolti in corsi TFA sostegno (infanzia e primaria);
- 75 insegnanti coinvolti in corsi TFA sostegno (secondaria I e II grado);
- 55 insegnanti coinvolti in corsi PAS (Verona);
- 98 insegnanti coinvolti in corsi PAS (Bari).

In totale, 307 i questionari raccolti. 303 quelli risultati validi per l'analisi.

La somministrazione è stata effettuata al termine dei corsi. Il questionario, composto da 50 items, si presenta come scala Likert a 6 punti (1 del tutto contrario, 6 del tutto d'accordo).

Ai fini dell'indagine sono state considerate le seguenti variabili socio-demografiche: età, sesso, anzianità di insegnamento, grado di istruzione, classe di concorso, ordine di scuola e formazione specialistica alla valutazione.

Oltre all'analisi descrittiva delle variabili individuate (frequenze assolute e relative) si è optato per un'analisi multivariata della varianza (MANOVA).

## 5. Analisi dati e risultati

Cominciamo con il presentare alcune caratteristiche degli insegnanti coinvolti nell'indagine: se per il gruppo dei corsi PAS il 54.9% ha un'età compresa tra 39 e 49 anni, nei corsi di TFA sostegno il 53.9% non supera i 37. Complessivamente solo il 6.2% degli insegnanti ha un'età superiore ai 49 anni. Considerevole, invece, come spesso accade, lo squilibrio di genere: a fronte di un 85% di donne, solo il 15% degli insegnanti sono uomini. In aggiunta è stato chiesto se avessero mai preso parte a corsi di formazione prettamente centrati sulla valutazione (Tab. 1): l'85.3% afferma di non aver mai frequentato corsi *ad hoc*. Il 14.7% di insegnanti che ha dichiarato di aver frequentato percorsi di formazione specificatamente rivolti alla valutazione indica corsi quali esami universitari, moduli interni al corso di TFA o PAS.

		Frequenza	Percentuale
Valido	Si	41	13.5
	No	237	78.2
	Totale	278	91.7
Mancante/i di sistema		25	8.3
Totale		303	100

Tab. 1 - Hai ricevuto una formazione specialistica alla valutazione?

Come riportato sopra e come ampiamente discusso dallo stesso G. Brown (2009; 2006; 2004), 4 sono i principali fattori di cui si compone il questionario (Fig. 1):

- *improvement* (la valutazione è funzionale al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento degli studenti, fornendo informazioni di qualità valide per il processo decisionale);
- *school accountability* (la valutazione permette di certificare l'operato degli insegnanti e della scuola);

- *student accountability* (la valutazione è funzionale a certificare i livelli di apprendimento degli studenti);
- *irrelevance* (la valutazione è considerata irrilevante o addirittura dannosa per il lavoro degli insegnanti e la vita degli studenti).

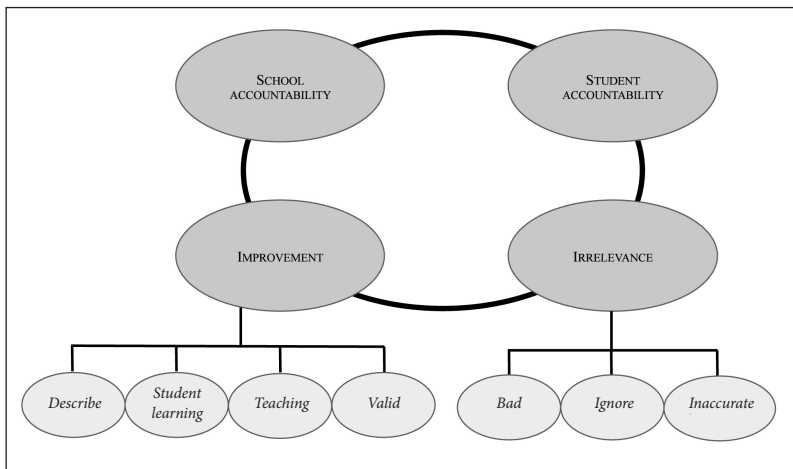


Fig. 1 - Concezioni assessment e sottodimensioni

Due dei quattro fattori, *Improvement* e *Irrelevance* sono costituiti, a loro volta, da alcune sottodimensioni. Nella percezione dell'*Improvement* sono rilevanti *describe*, *student learning*, *teaching* e *valid*; in quello dell'*Irrelevance*, invece, si evidenziano le seguenti dimensioni: *bad*, *ignore* e *inaccurate*. Il modello presentato per l'analisi delle percezioni degli insegnanti sulla valutazione risulta, pertanto, assai complesso.

L'analisi dei fattori è servita a individuare eventuali relazioni con le altre variabili raccolte e a osservare il punteggio medio di ciascun fattore. A causa del ridotto numero di questionari raccolti non è stato possibile procedere, per il momento, con una CFA<sup>3</sup> (*Confirmatory Factorial Analysis*). Sulla scorta però delle indicazioni fornite da G. Brown circa la suddivisione dei diversi items nei fattori, è stato possibile calcolare le componenti e confrontare i valori acquisiti dalle concezioni di valutazione individuate.

Nella Tab. 2 sono evidenziati i punteggi medi delle diverse componenti e delle sotto-dimensioni e i valori relativi all'indice di affidabilità considerato ( $\alpha$  di Cronbach).

3 Solo 201 casi su 303 sono risultati "completi" per questo tipo di analisi.



Fattori	N. items	Media punteggi (DS)	Affidabilità ( $\alpha$ )
<b>Improvement</b>	<b>24</b>	<b>3.7 (.52)</b>	<b>.87</b>
<i>Teaching</i>	6	4.3 (.80)	.81
<i>Learning</i>	7	3.8 (.86)	.83
<i>Describe</i>	6	3.4 (.74)	.71
<i>Valid</i>	5	3.4 (.52)	.35
<b>Irrlevance</b>	<b>13</b>	<b>3.0 (.62)</b>	<b>.80</b>
<i>Bad</i>	5	2.5 (.77)	.66
<i>Ignore</i>	5	2.6 (.85)	.80
<i>Inaccurate</i>	3	3.8 (.87)	.60
<b>School Accountability</b>	<b>5</b>	<b>3.4 (.97)</b>	<b>.88</b>
<b>Student Accountability</b>	<b>8</b>	<b>3.6 (.64)</b>	<b>.51</b>
<b>Totale punteggi COA-III</b>	<b>50</b>	<b>3.3 (.46)</b>	<b>.86</b>

Tab. 2 – Valori medi e affidabilità dei fattori

Per quanto riguarda l'*Improvement*, si nota come tutte le relative sotto-dimensioni non abbiano una media particolarmente alta, ad eccezione di *teaching* (M= 4.3; DS= .80). Dal punto di vista dell'affidabilità, nonostante lo scarso punteggio della sotto-dimensione *valid* ( $\alpha$ = .35), nel complesso la scala *Improvement* risulta affidabile ( $\alpha$ = .87). Per la componente *Irrelevance* (M= 3.0; DS= .62;  $\alpha$ = .80) è possibile osservare una buona o, in ogni caso, accettabile affidabilità anche per ciascuna delle sotto-dimensioni di cui il fattore si compone. Interessante, tuttavia, la presenza di punteggi medi piuttosto eterogenei. Se si osservano tali punteggi per ciascuna dimensione notiamo come, ad eccezione di *inaccurate* (M= 3.8; DS= .87), le altre dimensioni, *bad* (M= 2.5; DS= .77) e *ignore* (M= 2.6; DS= .85), si mantengono a un livello considerevolmente basso. Infine, molto simili per media risultano le componenti *School Accountability* (M= 3.4; DS= .97) e *Student Accountability* (M= 3.6; DS= .64) che, in particolare, non mostra un indice di affidabilità particolarmente buono ( $\alpha$ = .51).

Nel complesso, la versione tradotta del COA-III esprime un buon indice di affidabilità ( $\alpha$ = .86) che, dunque, ha permesso ulteriori analisi. Per comprendere in maniera più approfondita il comportamento dei fattori in esame e le medie analizzate si è proceduto pertanto con il calcolo delle percentuali di accordo e disaccordo espresse per ciascuna delle 9 dimensioni.

Come mostrato in Tab. 3, gli insegnanti sono prevalentemente d'accordo con la concezione di *Improvement* della valutazione e, dunque, considerano la valutazione funzionale al miglioramento del processo di insegnamento e apprendimento (*describe*= 53.4%; *student learning*= 61.7%; *teaching*= 79.3; *valid*= 50.2%). Non concordano con il ritenere la valutazione irrilevante. Nello specifico, se, per un verso, la valutazione non è considerata dannosa o è ignorata (*bad*= 75.9%; *ignore*= 74.9%), per l'altro, è ritenuta dagli insegnanti decisamente inaccurata (*inaccurate*= 79.3%).

Per le due componenti *School Accountability* e *Student Accountability* si evidenzia, invece, una posizione di accordo (sebbene per la prima non sussista una percentuale del tutto significativa).



Concezioni <i>assessment</i>		Disaccordo	Accordo
Improvement	La valutazione descrive l'apprendimento ( <i>describe</i> )	45.7%	53.4%
	La valutazione migliora l'apprendimento degli studenti ( <i>student learning</i> )	36.9%	61.7%
	La valutazione migliora l'insegnamento ( <i>teaching</i> )	19.9%	79.3%
	La valutazione è valida ( <i>valid</i> )	48.4%	50.2%
Irrelevance	La valutazione è dannosa ( <i>bad</i> )	75.9%	22.6%
	La valutazione è ignorata ( <i>ignore</i> )	74.9%	24.1%
	La valutazione è inaccurata ( <i>inaccurate</i> )	29,5%	61,2%
La valutazione permette la rendicontazione di insegnanti e delle scuole ( <i>school accountability</i> )		48.1%	51.2%
La valutazione rende gli studenti misurabili ( <i>student accountability</i> )		39%	59.9%

Tab. 3 – Medie delle percentuali di accordo e disaccordo per ciascuna componente

Al fine di osservare l'eventuale presenza di relazioni tra le componenti individuate e le variabili socio-demografiche sono stati eseguiti diversi test attraverso l'analisi multivariata della varianza (MANOVA). Rispetto all'anzianità di servizio, i quattro fattori messi in relazione non risultano significativamente correlati a tale variabile ( $p = >.104$ ).

Test multivariati<sup>a</sup>

Effetto	Valore	F	Gl dell'ipotesi	Gl errore	Sign.	Parametro di non centralità	Potenza osservata <sup>d</sup>	
Intercettazione	Traccia di Pillai	,960	1365,824 <sup>b</sup>	4,000	226,000	,000	5463,294	1,000
	Lambda di Wilks	,040	1365,824 <sup>b</sup>	4,000	226,000	,000	5463,294	1,000
	Traccia di Hotelling	24,174	1365,824 <sup>b</sup>	4,000	226,000	,000	5463,294	1,000
	Radice di Roy più grande	24,174	1365,824 <sup>b</sup>	4,000	226,000	,000	5463,294	1,000
Anz_ins	Traccia di Pillai	,301	,888	84,000	916,000	,752	74,581	,994
	Lambda di Wilks	,730	,884	84,000	895,128	,760	73,284	,992
	Traccia di Hotelling	,329	,880	84,000	898,000	,768	73,926	,993
	Radice di Roy più grande	,131	1,430 <sup>c</sup>	21,000	229,000	,105	30,036	,919

a. Progettazione: Intercettazione + Anz\_ins

b. Statistica esatta

c. La statistica è un limite superiore su F che produce un limite inferiore sul livello di significatività.

d. Calcolato utilizzando alfa =

Tab. 4 – MANOVA dei quattro fattori con l'anzianità di servizio

Medesima situazione (seppure più prossima al limite della significatività) per quanto riguarda il confronto tra i quattro fattori e la formazione specialistica alla valutazione (Tab. 5). Anche in questo caso, i test condotti non hanno evidenziato correlazioni particolarmente significative rispetto all'aver frequentato o meno corsi

di formazione specifici sulla valutazione ( $p = .054$ ). Tuttavia il  $p$  value in questo caso è al limite del livello di significatività richiesto per tutti i test condotti (dato questo da prendere in debita considerazione rispetto alla numerosità del campione analizzato). Test effettuati su un campione più numeroso potrebbero evidenziare delle relazioni più significative al riguardo.

**Test multivariati<sup>a</sup>**

Effetto		Valore	F	GI dell'ipotesi	GI errore	Sign.	Parametro di non centralità	Potenza osservata <sup>c</sup>
Intercettazione	Traccia di Pillai	,978	3044,310 <sup>b</sup>	4,000	273,000	,000	12177,239	1,000
	Lambda di Wilks	,022	3044,310 <sup>b</sup>	4,000	273,000	,000	12177,239	1,000
	Traccia di Hotelling	44,605	3044,310 <sup>b</sup>	4,000	273,000	,000	12177,239	1,000
	Radice di Roy più grande	44,605	3044,310 <sup>b</sup>	4,000	273,000	,000	12177,239	1,000
Form_spec_val	Traccia di Pillai	,033	2,356 <sup>b</sup>	4,000	273,000	,054	9,423	,678
	Lambda di Wilks	,967	2,356 <sup>b</sup>	4,000	273,000	,054	9,423	,678
	Traccia di Hotelling	,035	2,356 <sup>b</sup>	4,000	273,000	,054	9,423	,678
	Radice di Roy più grande	,035	2,356 <sup>b</sup>	4,000	273,000	,054	9,423	,678

a. Progettazione: Intercettazione + Form\_spec\_val

b. Statistica esatta

c. Calcolato utilizzando alfa =



**Tab. 5 - MANOVA dei quattro fattori con la formazione specifica alla valutazione**

Del tutto differente la situazione presentata dal test MANOVA effettuato tra i quattro fattori e la classe di concorso di appartenenza degli insegnanti partecipanti all'indagine (Tab. 6).

In questo caso, tutti i test effettuati risultano significativi ( $p < .042$ ).

**Test multivariati<sup>a</sup>**

Effetto		Valore	F	GI dell'ipotesi	GI errore	Sign.	Parametro di non centralità	Potenza osservata <sup>d</sup>
Intercettazione	Traccia di Pillai	,971	2039,582 <sup>b</sup>	4,000	243,000	,000	8158,328	1,000
	Lambda di Wilks	,029	2039,582 <sup>b</sup>	4,000	243,000	,000	8158,328	1,000
	Traccia di Hotelling	33,573	2039,582 <sup>b</sup>	4,000	243,000	,000	8158,328	1,000
	Radice di Roy più grande	33,573	2039,582 <sup>b</sup>	4,000	243,000	,000	8158,328	1,000
Classe_conc	Traccia di Pillai	,854	1,192	224,000	984,000	,042	266,941	1,000
	Lambda di Wilks	,379	1,195	224,000	973,057	,040	267,240	1,000
	Traccia di Hotelling	1,112	1,199	224,000	966,000	,037	268,628	1,000
	Radice di Roy più grande	,423	1,858 <sup>c</sup>	56,000	246,000	,001	104,070	1,000

a. Progettazione: Intercettazione + Classe\_conc

b. Statistica esatta

c. La statistica è un limite superiore su F che produce un limite inferiore sul livello di significatività.

d. Calcolato utilizzando alfa =

**Tab. 6 - MANOVA dei quattro fattori con la classe di concorso di appartenenza**

La correlazione diviene decisamente più significativa nel momento in cui i quattro fattori vengono confrontati con l'ordine di scuola. Tutti i test effettuati indicano una perfetta correlazione ( $p = .000$ ).

Test multivariati<sup>a</sup>

Effetto	Valore	F	Gl dell'ipotesi	Gl errore	Sign.	Parametro di non centralità	Potenza osservata <sup>d</sup>	
Intercettazione	Traccia di Pillai	,927	877,200 <sup>b</sup>	4,000	277,000	,000	3508,801	1,000
	Lambda di Wilks	,073	877,200 <sup>b</sup>	4,000	277,000	,000	3508,801	1,000
	Traccia di Hotelling	12,667	877,200 <sup>b</sup>	4,000	277,000	,000	3508,801	1,000
	Radice di Roy più grande	12,667	877,200 <sup>b</sup>	4,000	277,000	,000	3508,801	1,000
Scuola	Traccia di Pillai	,493	1,787	88,000	1120,000	,000	157,266	1,000
	Lambda di Wilks	,584	1,821	88,000	1097,811	,000	158,251	1,000
	Traccia di Hotelling	,592	1,854	88,000	1102,000	,000	163,137	1,000
	Radice di Roy più grande	,304	3,868 <sup>c</sup>	22,000	280,000	,000	85,096	1,000

a. Progettazione: Intercettazione + Scuola

b. Statistica esatta

c. La statistica è un limite superiore su F che produce un limite inferiore sul livello di significatività.

d. Calcolato utilizzando alfa =

Tab. 7 – MANOVA dei quattro fattori con l'ordine di scuola

A seguito dell'alto livello di correlazione riscontrato nell'analisi MANOVA dei quattro fattori rispetto al livello di scuola degli insegnanti, è stata eseguita un'analisi ANOVA per osservare nel dettaglio la relazione di ciascuna componente con la variabile indipendente selezionata.

Nella Tab. 8 è possibile notare come non tutti i fattori correlino con tale variabile. Solo *School Accountability* ( $p = .044$ ) e *Student Accountability* ( $p = .001$ ), infatti, sono sufficientemente correlati. *Improvement* e *Irrelevance* superano sostanzialmente il livello di significatività necessario perché la correlazione sussista.

		Somma dei quadrati	gl	Media quadratica	F	Sign.
Improvement	Tra gruppi	1,579	3	,526	1,913	,128
	Entro i gruppi	70,428	256	,275		
	Totale	72,007	259			
Irrelevance	Tra gruppi	2,254	3	,751	1,989	,116
	Entro i gruppi	96,718	256	,378		
	Totale	98,973	259			
School accountability	Tra gruppi	7,570	3	2,523	2,738	,044
	Entro i gruppi	235,877	256	,921		
	Totale	243,446	259			
Student accountability	Tra gruppi	5,995	3	1,998	5,385	,001
	Entro i gruppi	94,984	256	,371		
	Totale	100,978	259			

Tab. 8 – ANOVA di ciascuno dei quattro fattori con il livello di scuola



## 6. Considerazioni finali e implicazioni a margine

Diverse considerazioni possono essere tracciate. In prima istanza, evidenziamo come la forte presenza di insegnanti con nessuna formazione specialistica alla valutazione non abbia inciso sui punteggi medi dei fattori individuati. L'analisi MANOVA, infatti, eseguita con tale variabile indipendente non ha riscontrato livelli alti di significatività. È probabile che la tipologia dei percorsi formativi di cui gli insegnanti hanno fruito non abbia modificato le concezioni che hanno della valutazione. È come se la formazione non “intaccasse” le concezioni dei docenti, limitandosi, paradossalmente, a essere solo “un altro mattone nel muro” e niente di più. Aspetto, questo, confermato anche da diversi studi (Kahn, 2000; Pajares, 1992) che rimarcano come ben altri siano i fattori incidenti sulle concezioni e sulle pratiche degli insegnanti. La relazione e il confronto con i colleghi, la condivisione di pratiche e l'esempio degli esperti esercitano, in genere, un impatto ben più profondo della formazione che, evidentemente, non riesce a essere davvero significativa, utile e trasferibile ai fini della professione.

La considerazione generale espressa dagli insegnanti è quella di una valutazione funzionale al miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento, descrittiva e qualitativamente valida. In linea con tale concezione, la valutazione non è percepita come irrilevante.

Quel che risulta non essere perfettamente in linea con quanto ottenuto da G. Brown riguarda i risultati delle ultime due componenti: *School Accountability* e *Student Accountability*. La media dei punteggi, infatti, è simile a quella rilevata per la componente *Improvement* (Tab. 2). Gli insegnanti sono d'accordo nel considerare la valutazione come un modo per certificare il loro operato e quello della scuola. Non solo. In modo più deciso la valutazione è intesa come certificazione del livello di apprendimento degli studenti. Traspare così un contrasto tra la componente *Improvement* e quelle di *Accountability*: se, da un lato, la valutazione è percepita come un'occasione per supportare e migliorare i processi di insegnamento e apprendimento, dall'altro, sussiste ancora forte la considerazione della valutazione come un modo per “misurare” e rendicontare non solo il lavoro di insegnanti e studenti, ma soprattutto i livelli di apprendimento degli studenti. Tale contrasto si ripresenta anche rispetto alla variabile dell'anzianità di insegnamento (Tab. 4). Cambia, invece, rispetto alle classi di concorso e, in modo più significativo, rispetto ai livelli di scuola. Quattro i livelli di scuola presi in esame: infanzia; primaria; secondaria di I grado; secondaria di II grado. Nello specifico (Tab. 8) si può osservare un'importante differenza: mentre le componenti *Improvement* e *Irrelevance* non risultano significativamente correlate, quelle relative all'*Accountability* hanno valori accettabili (anche se le medie dei punteggi di ciascun fattore non mutano in modo significativo tra i diversi ordini di scuola). Questo risultato conferma e, allo stesso tempo, approfondisce il modello di riferimento utilizzato: Brown (2009) non ha evidenziato alcuna differenza significativa nelle medie delle scale individuate rispetto a età, genere, formazione e anzianità di servizio. Sebbene non abbia riscontrato sostanziali differenze rispetto allo status socio-economico delle scuole, le analisi qui presentate suggeriscono una correlazione sulla base dei diversi ordini di scuola. In tal senso, ulteriori studi potrebbero aprire il varco per nuove strade da percorrere ai fini di una maggiore comprensione delle concezioni che gli insegnanti hanno della valutazione. La considerazione di finalità, conoscenze pratiche, comportamenti valutativi potrebbe servire a stabilire quanto questi elementi incidano sull'allineamento tra i sistemi nazionali di valutazione e quel che accade, nel micro della classe, a livello di apprendimento degli studenti e a ca-



pire quanto la pratica valutativa dei docenti risulti essere realmente rispondente, anche a seguito di interventi formativi, alle innovazioni e alle trasformazioni sociali e istituzionali.

## Riferimenti bibliografici

- Baird J. (2011). Does the learning happen inside the black box? *Assessment in Education: Principles, policy and practice*, 18(4), 343-345.
- Bandura A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bennett R.E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy, & Practice*, 18(1), 5-25.
- Betoret F.D., Artiga A.G. (2004). Trainee teachers' conceptions of teaching and learning, classroom layout and exam design. *Educational Studies*, 30(4), 355-372.
- Black P., Wiliam D. (1998). *Inside the black box*. London: Kings College.
- Black P., Wiliam D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. In M. Wilson (Ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability* (pp. 20-50). Chicago, IL: NSSE & University of Chicago Press.
- Brown G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.
- Brown G.T.L. (2006). Integrating Teachers' Conceptions: Assessment, Teaching, Learning, Curriculum and Efficacy. In M.B. Klein, *New Teaching and Teacher Issues*. New York: Nova Science Publishers.
- Brown G.T.L. (2009). Teachers' self-reported assessment practices and conceptions: Using structural equation modelling to examine measurement and structural models. In T. Teo, M.S. Khine (Eds.), *Structural equation modelling in educational research: Concepts and applications* (pp. 243-266). Rotterdam, NL: Sense Publishers.
- Brown G.T.L., Harris L.R. (2009). Unintended consequences of using tests to improve learning: How improvement-oriented resources heighten conceptions of assessment as school accountability. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 68-91.
- Brown G.T.L., Kennedy K.J., Fok P.K., Chan J.K.S., Yu W.M. (2009). Assessment for student improvement: Understanding Hong Kong teachers' conception and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 347-363.
- Brown G.T.L., Lake R., Matters G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27, 210-220.
- Calveric S.B. (2010). *Elementary teachers' assessment beliefs and practices*. Doctor of Philosophy dissertation, Virginia Commonwealth University, Virginia.
- Calderhead J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner, R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Cheung D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory analysis. *Journal of Experimental Education*, 68(2), 149-165.
- Cheung D., Wong H.W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum design, *The Curriculum Journal*, 13(2), 225-248.
- Dahlin B., Watkins D.A., Ekholm M. (2001). The role of assessment in student learning: the view of Hong Kong and Swedish lecturers. In D.A. Watkins J.B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspective*. Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.
- Darling-Hammond L., Bransford J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. New York: Jossey Press.
- Dwyer C.A., Villegas A.M. (1993). *Guiding conceptions and assesment principles for the Praxis Series: Professional assessments for beginning teachers*. (Research Report, 93-17). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Eisner E.W., Vallance E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.



- Entwistle N. (1997). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. (2nd ed., pp. 3-22). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Filsecker M., Kerres M. (2012). Repositioning formative assessment from an educational assessment perspective: A response to Dunn & Mulvenon (2009). *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 17(16), 1-9.
- Fullan M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Galliani L. (2006). Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti. *Generazioni*, 5, 245-270.
- Gardner J., Harlen W., Hayward L., Stobart G., Montgomery M. (2010). *Developing Teacher Assessment*. London: McGraw Hill.
- Gow L., Kember D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Guskey T.R., Passaro P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Guthrie J.T. (2002). Preparing students for high-stakes test taking in reading. In A.E. Farstrup, S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 370-391). Newark, DE: International Reading Association.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses in education*. London: Routledge.
- Heritage M. (2013). *Formative assessment in practice. A process of inquiry and action*. Cambridge, MA: Harvard Press Education.
- Hermans 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.
- Hershberg T. (2002). Comment. In D. Ravitch (Ed.), *Brookings Papers on Education Policy: 2002* (pp. 324-333). Washington DC: Brookings Institution Press.
- Hill M.F. (2000). Dot, slash, cross: How assessment can drive teachers to ticking instead of teaching set, *Research Information for Teachers*, (1), 21-25.
- Kahn R.H. (2000). A case study of assessment in a grade 10 English course. *The Journal of Educational Research*, 93, 276-286.
- Kember D. (1997). A reconceptualisation of the research in university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- Kingston N., Nash B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- Li W.S., Hui S.K.F. (2007). Conceptions of Assessment of mainland China college lectures: A technical paper analyzing the Chinese version of COA-III. *The Asia Pacific-Education Researcher*, 16(2), 185-198.
- Margiotta U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Marton F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us, *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton F., Saljo R. (1976). On qualitative differences in learning. I – outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 42, 4-11.
- McMillan J.H. (2001). *Essential assessment concepts for teachers and administrators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Publishing Company.
- McMillan J.H., Myran, S., Workman D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 203-213.
- Monfils L.F., Firestone, W.A., Hickes J.E., Martinez M.C., Schorr R.Y., Camilli G. (2004). Teaching to the test. In W.A. Firestone, R.Y. Schorr, L.F. Monfils (Eds.), *The ambiguity of teaching to the test: Standards, assessment, and educational reform* (pp. 37-61). Mahwah, NJ: LEA.
- Pajares M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pastore S., Salamida D. (2013). Oltre il "mito educativo"? *Formative assessment e pratica didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Popham W.J. (2000). *Modern educational measurement: practical guidelines for educational leaders*. Boston, MA: Allyn & Bacon.



- Pratt D.D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Resnick L.B., Resnick, D.P. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In B.R. Gifford, M.C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction* (pp. 37-75). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Richardson V., Placier P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching (4th edn)* (pp. 905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Samuelowicz K., Bain J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Scheerens J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London/New York: Cassell.
- Smith M.L., Fey P. (2000). Validity and accountability in high-stakes testing, *Journal of Teacher Education*, 51(5), 334-344.
- Schommer M. (1990). The effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schraw G., Bendixen L.D., Dunkle M.E. (2002). Development and validation of the epistemic belief inventory (EBI). In B.K. Hofer, P.R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-276). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stamp D. (1987). *Evaluation of the formation and stability of student teacher attitudes to measurement and evaluation practices*. Unpublished doctoral dissertation, Macquarie University, Sydney, Aus.
- Teddie C, Reynolds D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London/New-York: Falmer Press.
- Townsend T., Bates R. (2007). *Handbook of Teacher Education*. Dordrecht: Springer.
- Trigwell K., Prosser M. (1997). Towards an understanding of individual acts of teaching and learning. *Higher Education Research and Development*, 16(2), 241-252.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A., Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Vardar, E. (2010). *Sixth, seventh, and eighth grade teachers' conception of assessment*. Master of Science theses, Middle East Technical University, Ankara.
- Wood P, Kardash C. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B.K. Hofer, P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge* (pp. 231-261). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.