

# Scoping review sulla valutazione formativa nella scuola primaria come pratica a sostegno dell'apprendimento

## Scoping review about formative assessment in primary school as a practice for the learning support

Emilia Restiglian<sup>1</sup>, Sofia Maestrini<sup>2,3</sup>

### Sintesi

La valutazione scolastica è parte integrante dell'esperienza formativa degli alunni e della loro crescita. Tra le diverse pratiche valutative che possono essere attuate alla scuola primaria, la valutazione formativa rappresenta il processo attraverso cui gli insegnanti raccolgono evidenze dell'apprendimento, coinvolgono gli studenti nella valutazione e utilizzano i dati emersi per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. Il presente contributo propone una revisione della letteratura internazionale attraverso il metodo della *scoping review*, con il fine di esplorare lo stato dell'arte della ricerca in ambito pedagogico in merito alle potenzialità assegnate alle pratiche di valutazione formativa attuate alla scuola primaria. I risultati permettono di affermare che la valutazione formativa risulta essere una strategia vantaggiosa per insegnanti e studenti e, nonostante siano molti e complessi i fattori in gioco, dovrebbe rivestire un ruolo rilevante nel processo di insegnamento-apprendimento.

**Parole chiave:** Scoping review; Valutazione Formativa; Scuola Primaria; Apprendimento; Feedback.

### Abstract

School assessment is an integral part of students' formative experience and growth. Among the different assessment practices that can be implemented in primary school, formative assessment represents the process through which teachers gather evidence of learning, engage students in assessment and use the data that emerge to improve teaching and learning. This paper proposes a review of the international literature through the scoping review method to explore state of the art in pedagogical research regarding the potential assigned to formative assessment practices implemented in primary school. The results make it possible to state that formative assessment represents a beneficial strategy for teachers and students. Although many factors come into play during the process, they should play a relevant role in the teaching and learning process.

**Keywords:** Scoping review; Formative assessment; Primary school; Learning; Feedback.

1. Università degli Studi di Padova, [emilia.restiglian@unipd.it](mailto:emilia.restiglian@unipd.it).

2. Istituto comprensivo di Castelnuovo del Garda (Verona).

3. Il presente articolo è stato elaborato dalle due autrici in collaborazione. L'effettiva stesura dei paragrafi segue le seguenti attribuzioni: E. Restiglian ha scritto i par. 1, 2, 4; S. Maestrini il par. 3.

## 1. Introduzione

A partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso le ricerche in campo docimologico hanno permesso il progressivo spostamento da una visione esclusivamente sommativa del processo di valutazione, intesa come momento gestito esclusivamente dal docente, a una prospettiva di “valutazione per l'apprendimento”, caratterizzata da una sempre maggiore valorizzazione del ruolo dello studente nel processo valutativo. «Non si tratta più di misurare, ma di analizzare, di diagnosticare: concentrarsi sull'alunno per conoscerlo meglio, al fine di aiutarlo meglio. Tale è l'ambizione di fondo della valutazione formativa» (Hadji, 1995, p. 98).

Il costrutto di valutazione formativa è stato delineato per la prima volta da Michael Scriven (1967), ponendolo in opposizione a quello di valutazione sommativa; due distinte operazioni implicate nella raccolta e nell'utilizzo di informazioni relative alla valutazione. La valutazione formativa si caratterizza per essere un processo che accompagna e chiarisce l'intera attività pedagogica «durante» (Hadji, 1995), finalizzato a raccogliere continuamente evidenze sull'apprendimento, correggere, riorganizzare e migliorare il programma per aumentarne l'efficacia e per rinnovare l'apprendimento (Grion *et al.*, 2021). Ciò che rende davvero formativa la valutazione è la capacità dell'insegnante di utilizzare le informazioni ricavate per monitorare l'apprendimento, identificare le lacune nel percorso degli alunni, offrire feedback e adattare costantemente la propria azione di insegnamento verso una maggiore efficacia.

Valutare diventa così sinonimo di rilevare le potenzialità di ciascuno studente e permettere una crescita personalizzata, supportando gli alunni nello sviluppo delle competenze.

## 2. Approccio metodologico

Questo studio presenta una *scoping review*, una revisione avente lo scopo di mappare e riassumere evidenze di ricerca sia qualitative che quantitative con lo scopo di illustrare l'ampiezza e la profondità di un concetto o di un fenomeno circoscritto da un ambito disciplinare o professionale (Levac, Colquhoun & O'Brien, 2010, in Ghirrotto, 2020, p. 41). La revisione “di scopo” parte da una domanda di revisione esplorativa e si prefigge di mappare e descrivere concetti-chiave, tipologia di evidenze e lacune sottostanti a una specifica area di ricerca, sulla base del materiale empirico disponibile. Gli argomenti di ricerca affrontati sono ampi e vengono investigati secondo molteplici metodologie di studio. Nonostante il metodo della *scoping review* non sia ancora riconosciuto e standardizzato in forma unanime dalla comunità scientifica, il framework metodologico a cui si fa principale riferimento è quello elaborato da Arskey e O'Malley (2005), composto da sei fasi: l'identificazione di una o più domande di revisione; il recupero di studi empirici rilevanti mediante l'analisi di banche dati rappresentative, siti web, riferimenti bibliografici, atti di convegno, ecc.; la selezione di studi coerenti con l'area di interesse; la lettura degli articoli completi e la registrazione dei dati degli studi inclusi; la raccolta, l'analisi e la comunicazione dei dati e infine il confronto con gli

*stakeholder* di riferimento dell'area di studio esplorata (fase facoltativa).

Due sono state le domande che hanno guidato la revisione: "In che modo gli insegnanti utilizzano la valutazione formativa alla scuola primaria?" e "Quali sono gli effetti della valutazione formativa sugli alunni?".

La revisione è stata svolta a partire dalla consultazione della piattaforma di ricerca EBSCO e in essa sono state selezionate le due banche dati coerenti con l'ambito educativo: *Education Source* ed *ERIC*. Infine, sulla base delle domande di revisione sono state formulate le due parole-chiave con le quali interrogare le banche dati: "*formative assessment*" seguita dall'operatore booleano AND "*primary school*".

Il passaggio successivo è stato la definizione dei criteri di inclusione e di esclusione, ovvero i filtri di ricerca per selezionare gli articoli. Nella revisione proposta sono stati individuati criteri relativi alla tipologia, all'anno e alla lingua di pubblicazione. Per quanto riguarda il tipo di risorsa sono stati considerati articoli contenuti in *Academic Journals o Reports*, sottoposti a peer reviewed.

Per quanto concerne il lasso temporale sono state incluse le pubblicazioni tra il 2008 e il 2023, in modo tale da individuare la letteratura più recente e rilevante sull'argomento. Nonostante la reintroduzione del voto numerico espresso in decimi con la Legge n. 169/2008 e il D.P.R n. 122/2009, quest'ultimo all'art. 1 comma 3 propone indicazioni di notevole spessore circa la valutazione formativa, intesa come via per favorire il successo formativo e garantire l'apprendimento permanente. Si inizia quindi a ripensare an-

che alle metodologie più adatte per valutare in modo formativo, dando sempre più enfasi alle strategie autovalutative e di valutazione tra pari.

Infine, sono stati considerati solo gli articoli pubblicati in lingua inglese.

La procedura di selezione e sintesi degli articoli è stata realizzata sulla base del protocollo ispirato alle Linee-guida PRISMA. Come si può osservare nel diagramma (Fig. 1), grazie alla prima fase di identificazione degli articoli mediante la ricerca sulle banche dati sono stati individuati 90 studi in *full text*. Il secondo passaggio di *screening* ha previsto la rimozione automatica degli articoli duplicati. Dopo tale processo, gli studi presi in rassegna sono stati 68. Si è passati poi a un primo lavoro di selezione sulla base di titolo e abstract, utilizzando una tabella a doppia entrata come riferimento per svolgere una prima scrematura degli articoli. Primariamente sono stati considerati gli articoli contenenti nel titolo la parola-chiave "*formative assessment*" o le espressioni "*formative evaluation*" e "*assessment for learning*". Sulla base di ciò sono stati scartati 24 contributi, in quanto non aderenti all'ambito di ricerca. Dei rimanenti 44 articoli sono stati poi presi in considerazione quelli destinati alla scuola primaria, o che nel titolo riportassero i termini sinonimi "*primary school*", "*primary education*", "*primary students*", o "*elementary school*". L'analisi ha condotto a scartare 6 studi poiché riferiti ad altri livelli di istruzione o a gradi scolastici non specificati nell'abstract. L'ultimo passaggio di *screening* ha visto l'esclusione di 20 articoli, il cui focus tematico non era coerente con le domande di revisione.

Al termine di questo lavoro sono emersi 18 articoli idonei alla lettura *full text* per l'eleggibilità. Dopo un'attenta lettura del testo completo sono stati scartati 3 articoli, due perché centrati sulla descrizione di strumenti/sonde di valutazione formativa (Keeley, 2011; Murchan & Oldham, 2017), uno perché non riportava le modalità di utilizzo di tale valutazione (Ustafson *et al.*, 2019). Il report di Keeley (2011) si limita a descrivere come gli insegnanti di scienze possono utilizzare alcune tra le sonde di valutazione formativa proposte dalla *National Science Teaching Association* per costruire il proprio repertorio di valutazioni e migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. L'articolo di Murchan & Oldham (2017), invece, esplora il potenziale della valutazione computerizzata (CBA) in matematica. Se affiancata ai tradizionali metodi di analisi degli errori, questa tecnica permette di rile-

vare i bisogni dei bambini e i loro progressi nell'apprendimento. Per quanto riguarda il terzo contributo scartato (Ustafson *et al.*, 2019), nonostante esponga gli effetti dell'utilizzo di un sistema di valutazione formativa sullo sviluppo della lettura precoce, gli scopi primari del progetto stesso non riguardano le modalità di utilizzo di tale valutazione da parte degli insegnanti o degli alunni stessi.

Alla luce di ciò sono stati 15, dunque, gli articoli sui cui è stata condotta la sintesi. Una volta selezionati gli studi si è passati all'estrazione dei dati sulla base dei criteri definiti nelle domande di revisione. Per descrivere gli studi inclusi è stata predisposta una seconda tabella di lavoro che ha permesso di registrare le informazioni-chiave di ciascun articolo, tra cui la zona geografica, gli obiettivi di ricerca, il campione, la metodologia utilizzata e i risultati ottenuti.

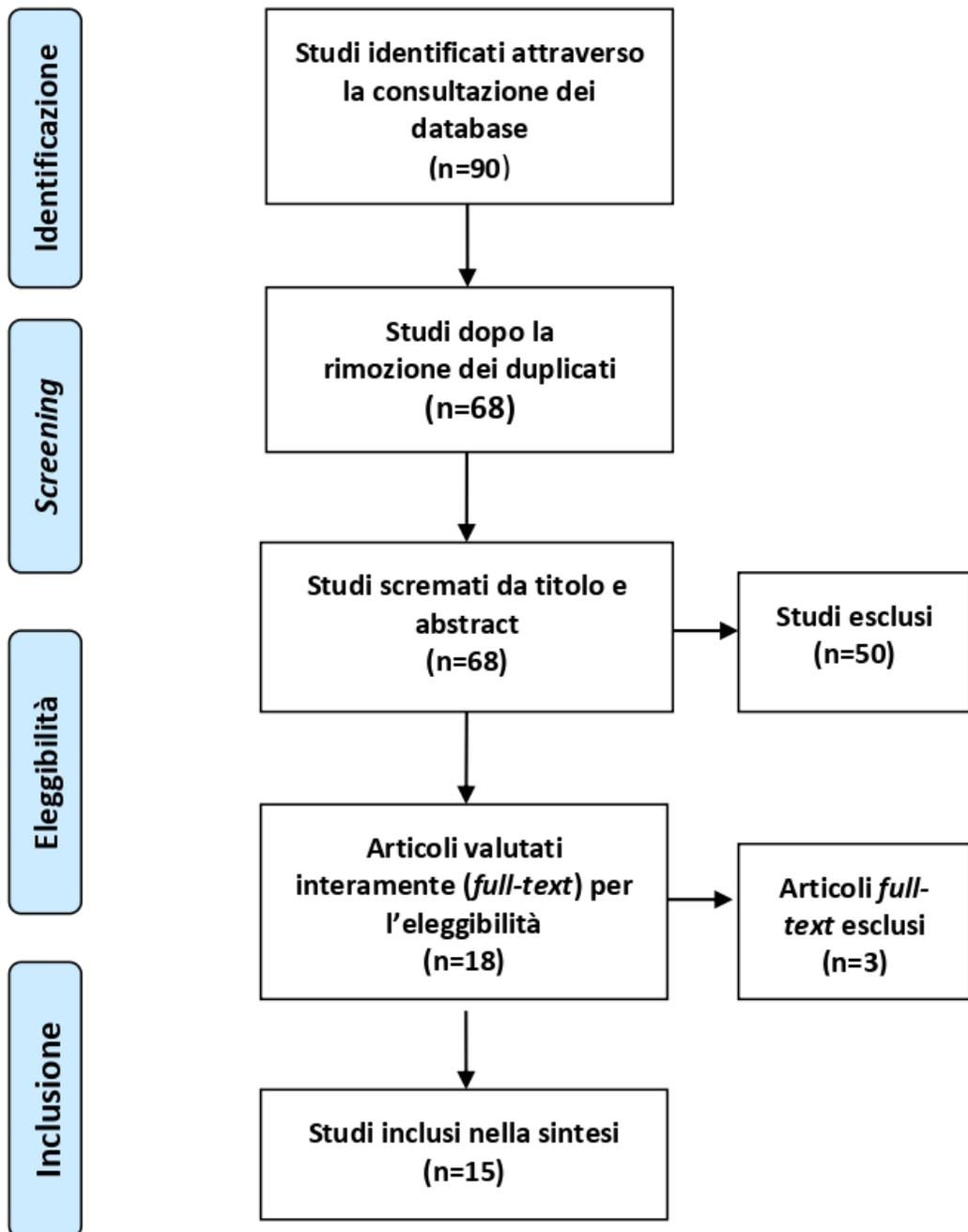


Fig. 1 - Diagramma di flusso della revisione (Moher et al., 2009).

### 3. Risultati

#### 3.1. Provenienza geografica e area disciplinare

Le ricerche individuate sono state condotte in contesti geografici diversi tra loro. Questo ha permesso di ottenere una visione multiprospettica del fenomeno e di considerare il tema della valutazione scolastica anche in relazione alle scelte politico-sociali dei singoli contesti. Nella maggior parte degli studi la valutazione formativa risulta una pratica scolastica introdotta recentemente che necessita di tempo, impegno e risorse affinché possano trarne beneficio sia gli insegnanti che gli alunni. Questo emerge in particolare nelle 5 ricerche condotte in Medio Oriente, nelle 4 svolte nel contesto asiatico (due in Malesia e due a Singapore) e nello studio condotto in una città del Sud Africa. Oltre a ciò, si possono individuare 3 ricerche che si collocano in Europa, una negli Stati Uniti e una in Australia.

Per quanto riguarda l'area disciplinare di riferimento degli studi emergono una maggioranza di ricerche in cui la valutazione formativa è stata considerata in relazione all'area matematico-scientifica. 8 dei 15 studi, infatti, hanno indagato le pratiche valutative degli insegnanti di scienze e matematica. Un articolo, in particolare, riporta le potenzialità dell'utilizzo della tecnologia in classe per implementare la valutazione formativa nelle lezioni di matematica, con lo scopo di renderle più efficaci ed efficienti (Mitten *et al.*, 2017). Dei restanti 7 articoli, 2 riguardano l'area linguistica: il primo esplora gli effetti della va-

lutazione formativa sulla comprensione della lettura nella disciplina "lingua turca" (Sonmez & Cetinkaya, 2022), mentre il secondo l'utilizzo del feedback in un progetto di scrittura avviato nella disciplina "lingua australiana" (Fletcher, 2018). Altri 2 articoli indagano l'interazione tra l'insegnamento-apprendimento dell'inglese come seconda lingua e le pratiche di valutazione formativa attuate dagli insegnanti. Gli ultimi due studi esaminati non si possono collocare entro un'area disciplinare specifica, in quanto mirano a esplorare la percezione degli insegnanti sulla valutazione formativa da un punto di vista generale.

#### 3.2. Approccio metodologico degli studi e campione

Tra le ricerche analizzate si possono individuare un report descrittivo e 14 ricerche empiriche, delle quali 4 utilizzano un approccio quantitativo, 4 un approccio qualitativo e 6 un metodo misto.

A seconda della metodologia privilegiata, i dati ricavati dagli studi sono stati raccolti e registrati mediante diversi strumenti di indagine. Per le ricerche quantitative emergono i questionari, i test standardizzati, le scale valutative, le domande di comprensione della lettura di un testo, come mostra lo studio di Sonmez e Cetinkaya (2022), l'utilizzo di schede di pianificazione del lavoro di scrittura (Fletcher, 2018) e di quattro sonde di valutazione formativa (Yilmaz & Bulunuz, 2019). I dati qualitativi, invece, sono stati raccolti principalmente mediante osservazioni in classe accompagnate da annotazioni carta-matita o registrazioni audio e video e interviste in-

dividuali prevalentemente svolte in forma semi-strutturata. Altri strumenti meno utilizzati sono stati il *focus group*, l'analisi di disegni e di quaderni degli studenti e infine l'utilizzo di rappresentazioni grafiche, tra cui le vignette (Chin & Teou, 2010).

Per quanto riguarda il campione degli studi, 10 dei 15 articoli selezionati coinvolgono insegnanti in servizio mentre 4 gli alunni. Un articolo, invece, presenta uno studio realizzato congiuntamente con insegnanti e alunni. Si è scelto di differenziare i contributi sulla base dei soggetti partecipanti in modo tale da favorire, in sede di discussione dei risultati, la risposta alle due domande di revisione definite nella fase iniziale, ovvero in che modo

gli insegnanti utilizzano la valutazione formativa alla scuola primaria e quali sono gli effetti di tale valutazione sugli alunni (vedi Fig. 2). Inoltre, gli studi sono stati suddivisi ulteriormente in relazione ai diversi aspetti interconnessi all'oggetto di ricerca, ovvero il ruolo del feedback nel processo valutativo, l'autovalutazione degli alunni e la valutazione tra pari. Si è scelto di includere nella sintesi anche due studi che indagano alcuni fattori che influenzano le pratiche di valutazione formativa degli insegnanti. Nonostante non siano centrati sulla valutazione formativa dal punto di vista della sua attuazione in classe, possono fornire un punto di vista ulteriore sul fenomeno.

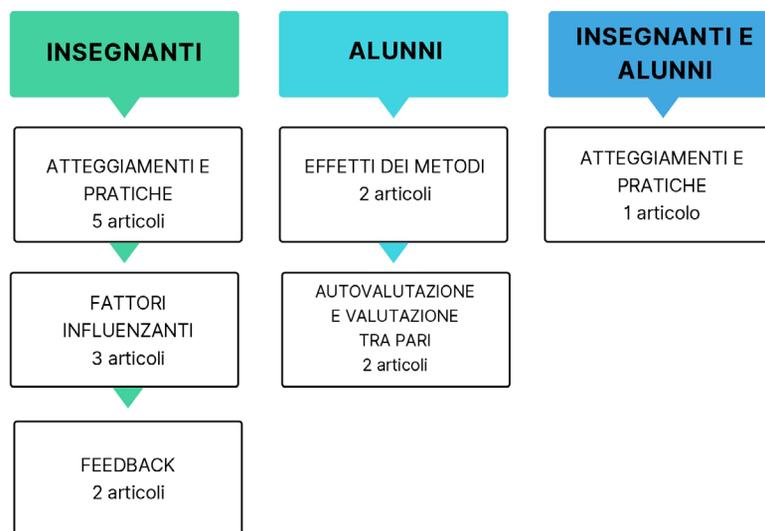


Fig. 2 - Suddivisione degli studi secondo il campione e il focus tematico.

### 3.3. Prima domanda di ricerca: l'azione dell'insegnante

Rispetto alla prima domanda di ricerca: "In che modo gli insegnanti utilizzano la valutazione formativa alla scuola primaria?", le prime cinque ricerche analizzate esplorano gli atteggiamenti degli insegnanti e le conseguenti pratiche di valutazione formativa attuate.

Lo studio di Ahmedi (2019) ha fatto emergere l'esistenza di una correlazione negativa tra gli atteggiamenti di 47 insegnanti kosovari verso la valutazione formativa e l'applicazione di questo metodo di valutazione in classe. Gli insegnanti mostrano atteggiamenti per lo più positivi nei confronti della valutazione formativa ma non la praticano abbastanza nel loro lavoro quotidiano. Risultati affini si ritrovano anche nello studio svolto da Büyükkarici (2014) nel contesto turco, che indaga anche i fattori che influenzano gli insegnanti di inglese a implementare la valutazione formativa in classe. Nonostante questi insegnanti credano nell'importanza dell'applicazione della valutazione formativa in classe, essi non riescono ad attuarla efficacemente a causa di due principali fattori: il sovraffollamento degli studenti nelle aule e l'elevato monte ore settimanale (maggiore di 20 ore).

Spostando l'attenzione all'indagine sulle sole pratiche di valutazione formativa, lo studio di Anil Kanjee (2020) ha identificato in che modo le pratiche di 96 insegnanti di matematica di 54 scuole primarie del Sudafrica incorporano le cinque strategie chiave di valutazione formativa concettualizzate da Wiliam e Thompson (2007), ovvero:

1. introduzione degli obiettivi delle lezioni

(*learning intentions*) e dei criteri di valutazione (*success criteria*);

2. progettazione di discussioni efficaci e di compiti di apprendimento;
3. fornire feedback orale e scritto agli studenti;
4. attivare la valutazione tra pari (*peer assessment*);
5. attivare l'autovalutazione (*self assessment*).

Dall'analisi delle schede di osservazione è emerso che la maggior parte degli insegnanti campionati ha utilizzato tutte le strategie di valutazione sopra elencate. Tuttavia, solo una minoranza è stata in grado di dimostrare l'uso efficace di una strategia specifica. Inoltre, alcuni insegnanti non erano consapevoli del loro utilizzo della valutazione formativa. I risultati più scoraggianti si ritrovano nell'attuazione della terza strategia, il feedback.

I modi in cui gli insegnanti hanno implementato la valutazione formativa come pratica a supporto dell'apprendimento sono stati indagati anche dallo studio di Chin e Teou (2010) e dal report di Mitten, Jacobbe e Jacobbe (2017), svolti in due contesti opposti: Singapore e Stati Uniti. Il primo ha riportato le evidenze sull'utilizzo di vignette concettuali, disegni degli alunni e discussioni in piccoli gruppi per rendere esplicite le loro idee sul tema dell'eredità biologica. I risultati mostrano che l'adozione di questi metodi come parte della valutazione formativa ha permesso all'insegnante di ricevere un feedback formativo sul ragionamento e sul pensiero degli alunni, facendo emergere idee e misconcezioni. Grazie a questa conoscenza, infatti, l'insegnante ha potuto affrontare

meglio le lacune concettuali e le difficoltà di apprendimento degli alunni. Gli alunni, d'altra parte, hanno partecipato a un'esperienza di apprendimento attiva e multimodale che li ha visti coinvolti in prima persona. Ciò è emerso anche nel report elaborato da Mitten, Jacobbe e Jacobbe (2017) che ha esaminato le possibilità dell'utilizzo della tecnologia in classe a supporto della valutazione formativa nell'insegnamento della matematica. Con la tecnologia efficacemente integrata nelle loro classi, gli insegnanti sono stati in grado di raccogliere diverse rappresentazioni della comprensione degli studenti, adattare le lezioni sulla base dei dati raccolti e risparmiare tempo nel fornire le valutazioni formative e il feedback agli alunni. Gli alunni, di conseguenza, sono stati attivamente coinvolti e supportati nel proprio apprendimento.

Un ulteriore ambito tematico emerso durante l'analisi dei contributi riguarda i fattori che influenzano le pratiche di valutazione formativa in classe, riscontrati in tre studi. Lo studio malesiano di Sathasivam e Daniel (2016) ha indagato la portata dell'ambiente scolastico nell'influencare le pratiche di valutazione formativa di due insegnanti di scienze di sesso maschile che operano in contesti scolastici simili. In seguito alle osservazioni in classe e alle interviste è emerso che i due insegnanti hanno esibito pratiche di valutazione formativa molto diverse in termini di qualità delle prove di verifica e del feedback fornito agli studenti. Questo risultato è stato inaspettato e ha portato gli studiosi a dedurre che l'ambiente scolastico simile non sia l'unico fattore in grado di influenzare le pratiche di valutazione formativa. Anche il profilo

sociodemografico degli insegnanti, secondo Alotaibi (2019), può essere una caratteristica che influenza la loro azione valutativa. I risultati del suo studio condotto su 15 insegnanti sauditi, infatti, fa emergere significative differenze nelle loro pratiche a seconda di fattori quali il sesso, l'età, la tipologia di incarico lavorativo, le discipline di insegnamento e la formazione continua. In merito a quest'ultimo fattore in particolare, lo studio di Fayadh (2017) svolto nel medesimo contesto del precedente ha indagato gli effetti del programma di formazione sulla valutazione formativa proposto a un campione di insegnanti di scienze per migliorare il proprio insegnamento. Se prima dell'attuazione del programma gli insegnanti non erano soliti utilizzare strategie di valutazione formativa in classe, nel post-intervento si è osservato un significativo cambiamento nel loro modo di lavorare con gli studenti riguardo cinque aspetti: la condivisione degli obiettivi di apprendimento, le domande aperte, il feedback, il dialogo insegnante-bambino e il dialogo tra pari.

Si analizza ora l'ultima categoria di contributi che coinvolgono gli insegnanti riguardo uno degli aspetti chiave della valutazione formativa, ovvero il feedback formativo. Lo studio malese di Sardareh (2016) ha indagato i modi in cui viene implementato il feedback da parte di tre insegnanti di inglese come seconda lingua. La maggior parte di essi forniva feedback unidirezionali, sotto forma di elogi e spesso di natura correttiva. Così facendo, gli studenti non hanno avuto l'opportunità di pensare, ragionare sui propri errori e progredire autonomamente nell'apprendimento. I medesimi risultati sono stati raggiunti

ti dagli studi già descritti da Kanjee (2020) e Sathasivam e Daniel (2016). In entrambi i casi gli insegnanti coinvolti nell'indagine erano più interessati ad assicurarsi che gli studenti ricevessero la risposta giusta invece di scoprire la loro comprensione dell'argomento. I feedback proposti infatti erano di tipo valutativo, in netta contrapposizione con quelli che invece sono a supporto della valutazione formativa, ovvero i feedback costruttivi, grazie ai quali gli insegnanti mostrano agli studenti i loro punti di forza e di debolezza.

L'ultimo contributo in questione presenta la prospettiva del feedback come azione non solo generata dall'insegnante, ma anche dallo studente stesso. Per questo tale articolo è stato considerato come ponte tra la sezione di studi centrati sull'insegnante e quella sugli alunni. Nell'analisi condotta da Fletcher nel 2018, 10 insegnanti e 256 studenti hanno lavorato assieme su un progetto di scrittura strutturato come un processo di apprendimento in tre fasi. I risultati mostrano che non solo gli insegnanti sono stati attenti a fornire feedback adeguati e supportare l'impegno cognitivo degli studenti; anche gli studenti si sono impegnati attivamente per chiedere aiuto e feedback all'insegnante durante l'intero processo di scrittura. Così facendo, hanno potuto orientare il proprio apprendimento verso gli obiettivi prefissati.

### *3.4. Seconda domanda di ricerca: il ruolo degli alunni*

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca: "Quali sono gli effetti della valutazione formativa sugli alunni?", centrale è

risultato il punto di vista dello studente quale destinatario delle pratiche di valutazione formativa. Dei quattro studi selezionati, due hanno indagato gli effetti dei metodi di valutazione formativa nella stessa zona geografica, la Turchia, ma in due aree disciplinari opposte: la comprensione della lettura e l'acquisizione di concetti astronomici.

Nel 2022 Sonmez e Centinkaya hanno condotto una ricerca quasi-sperimentale che ha coinvolto 50 studenti di due classi terze primarie nella comprensione della lettura. I punteggi del gruppo sperimentale nel post-test mostrano un significativo incremento, indice del fatto che l'utilizzo di alcune tecniche di valutazione formativa hanno soddisfatto le esigenze di apprendimento degli studenti, contribuendo positivamente al successo nella comprensione della lettura. In particolare, un feedback efficace e l'aumento del tempo di risposta per alcuni studenti sono state le chiavi che hanno favorito l'apprendimento. Lo studio di Yilmaz e Bulunuz (2019), invece, si è prefissato di determinare in che modo l'apprendimento basato sulla valutazione formativa influisse sulla comprensione dei concetti astronomici di base. Anche in questo caso, dopo l'utilizzo delle quattro sonde di valutazione formativa le risposte del gruppo sperimentale hanno mostrato un aumento in tutte le sonde proposte, indice del fatto che gli studenti avevano raggiunto una comprensione concettuale più elevata.

Infine, gli ultimi due studi che hanno coinvolto gli alunni in prima persona sono stati svolti con il fine di indagare le percezioni e le pratiche di autovalutazione e valutazione tra pari. Come sostengono Stecca *et al.* (2022),

non si tratta di processi in cui si richiede agli alunni di “mettere un voto” a se stessi o ai propri compagni, ma piuttosto di formulare suggerimenti, feedback reciproci, ed esprimere eventuali giudizi per migliorare l'apprendimento dei pari. Grazie al suo studio quasi-sperimentale svolto nel contesto asiatico, Wong (2017) ha contribuito all'evidenza empirica della potenziale utilità dell'autovalutazione per scopi formativi. L'intervento, che ha visto gli alunni coinvolti nella creazione dei criteri di autovalutazione assieme agli insegnanti e nella formazione sull'utilizzo e sull'applicazione di tre strategie di autovalutazione, ha visto il gruppo sperimentale aumentare la propria percezione autovalutativa. Tale pratica inoltre ha prodotto vantaggi anche nell'applicazione delle conoscenze, ha favorito l'indipendenza nell'apprendimento, la capacità comunicativa e la motivazione. I risultati a cui è giunto Wong sono stati raggiunti, sempre nell'area matematica, anche da Zulliger *et al.* (2022), coinvolgendo un campione di 634 studenti. Dalle osservazioni delle lezioni è emerso che non solo gli studenti hanno beneficiato dell'autovalutazione; questa pratica è risultata efficace soprattutto per gli alunni con un basso rendimento, in quanto ha innescato processi di pensiero metacognitivo che li ha portati a espandere il repertorio di strategie da utilizzare.

L'analisi delle ricerche si conclude prendendo in considerazione l'unico studio di caso coinvolto nella sintesi che ha esplorato in modo congiunto opinioni e pratiche di insegnanti e studenti su tre strategie di valutazione formativa: il feedback, la valutazione tra pari e l'autovalutazione. Nel 2017 Afitska ha

analizzato le pratiche di valutazione formativa attuate nelle classi di studenti che parlano inglese come seconda o terza lingua. Dalle interviste analizzate è emerso che sia gli insegnanti che gli studenti hanno utilizzato la valutazione linguistica integrata in classe in modo formativo. Per quanto riguarda i tre insegnanti coinvolti, essi hanno utilizzato strategie formative come il feedback descrittivo orale e scritto, sulla base del quale hanno poi modificato la propria azione, e spiegazioni delle lacune nelle conoscenze degli alunni.

In merito alle altre due strategie, gli insegnanti ritengono la valutazione tra pari molto utile, soprattutto quando svolta in gruppi di alunni con rendimenti misti. Loro stessi hanno anche osservato occasioni di aiuto reciproco in classe. L'autovalutazione, invece, viene meno praticata e necessita di incoraggiamento e di supporto da parte dei docenti.

Considerando il punto di vista degli alunni, invece, essi hanno riferito di trarre beneficio dal feedback formativo degli insegnanti soprattutto quanto espresso sotto forma di domande o di spiegazioni chiare e dettagliate. In merito alla valutazione tra pari, dalle interviste non sono state rilevate molte situazioni in cui gli studenti hanno suscitato risposte dai loro pari. Hanno dichiarato inoltre di preferire l'assistenza dell'insegnante rispetto a quella dei coetanei, per una maggiore fiducia nei suoi confronti. Sull'autovalutazione, infine, gli alunni sostengono che non sempre sono riusciti a correggere i propri errori e affrontare le difficoltà in autonomia, indice del fatto che talvolta la valutazione non sarebbe del tutto formativa per gli studenti.

## 4. Discussione e conclusioni

La *scoping review* presentata è stata condotta con l'obiettivo di indagare la valutazione formativa come pratica didattica a sostegno degli studenti della scuola primaria. Alla luce della sintesi svolta e dei risultati emersi sorgono spontanee alcune riflessioni che permettono di approfondire ulteriormente tale costrutto anche in relazione alle due domande che hanno guidato la revisione.

Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca, i contributi esaminati hanno fatto emergere molteplici pratiche valutative formative attuate dai docenti durante l'insegnamento e gran parte di esse rispecchiano le strategie di valutazione formativa di William e Thompson (2007). Gli insegnanti coinvolti negli studi di Büyükkarci (2014) e Kanjee (2020) hanno sottolineato l'importanza di chiarire e condividere gli obiettivi di apprendimento con gli alunni, per fare in modo che tutti siano consapevoli di ciò che stanno imparando e siano coinvolti nell'apprendimento. Un'ulteriore tecnica adottata dagli insegnanti è stata quella di favorire le discussioni mediante la formulazione di domande appropriate, sia verbali che scritte. Esse, infatti, stimolano il ragionamento degli studenti e li incoraggiano a prendere parte attiva nell'apprendimento e nella valutazione. Non solo, queste domande forniscono anche informazioni agli insegnanti sul pensiero degli alunni tali da guidare la loro azione nelle lezioni future.

La pratica di valutazione formativa più utilizzata dagli insegnanti è stata sicuramente il feedback, strumento che fornisce agli studenti informazioni costanti su dove si trova-

no, come procedere e come dirigere il loro percorso di apprendimento verso gli obiettivi prefissati (Hattie & Timperley, 2007). Nonostante il suo largo utilizzo, gli studi analizzati mostrano come dal punto di vista didattico gli insegnanti siano ancora in difficoltà nel fornire feedback chiari e adeguati alla situazione. La maggior parte di essi, infatti, ricorre a feedback trasmissivi di natura valutativa, espressi verbalmente o per iscritto sotto forma di elogi o critiche. Così facendo, gli studenti faticano a comprendere correttamente l'informazione nonché a regolare e colmare le lacune del proprio apprendimento. Diversamente, la ricerca di Afitska (2017) ha evidenziato l'utilità del feedback descrittivo e costruttivo nel supportare l'apprendimento; infatti, grazie ai feedback verbali espressi dagli insegnanti di inglese, gli alunni hanno riconosciuto autonomamente i propri errori e sono stati in grado di correggerli. Dal punto di vista didattico, è importante per gli insegnanti dedicare tempo e cura a generare feedback per ciascun alunno, ricorrendo anche alla tecnologia come supporto dell'azione didattica. Come mostra il report di Mitten *et al.* (2017), infatti, grazie ad alcune app efficientemente integrate nelle loro classi gli insegnanti di matematica sono stati in grado di fornire feedback individuali specifici e porre domande aggiuntive per guidare l'apprendimento. L'ultima considerazione sul feedback riguarda il fatto che tutti i contributi esaminati, tranne uno, descrivono il feedback come azione avviata dall'insegnante e dunque caratterizzata da trasmissività. Questa concezione tradizionale si sta via via superando cercando di includere e coinvolgere sempre più lo

studente nel processo di apprendimento, facendo in modo che sia lui stesso a richiedere attivamente l'aiuto di cui ha bisogno per padroneggiare un compito (Fletcher, 2018).

Il graduale spostamento verso il pieno coinvolgimento degli alunni nella valutazione formativa avviene in particolare grazie alle strategie di autovalutazione e valutazione tra pari, due ambiti connessi alla valutazione ancora poco esplorati ma ricchi di potenzialità formative per gli studenti. Per quanto riguarda la pratica del *self assessment*, Wong (2017) e Zulliger *et al.* (2022) confermano che formare gli studenti ad autovalutarsi li porta ad acquisire consapevolezza nel proprio apprendimento e ad accrescere le capacità comunicative e motivazionali. È un processo che richiede tempo e costanza, in quanto impegna gli alunni nella loro totalità. Essi, infatti, non sempre riescono a correggere i propri errori e a trarre beneficio dall'autovalutazione. Riguardo la valutazione tra pari, infine, gli studi di Afitska (2017) e Zulliger *et al.* (2022) hanno delineato a grandi linee l'utilizzo di tale pratica alla scuola primaria, evidenziando come gli alunni si mostrano generalmente positivi nella sua attuazione. Quello che emerge in particolare è che, se da una parte gli alunni manifestano impegno nel fornire feedback ai compagni, dall'altra preferiscono che sia l'insegnante a darlo, in quanto si sentono più sicuri della correttezza della risposta. Alla luce di ciò è necessario quindi che gli insegnanti incoraggino e sostengano gli studenti all'esercizio del *peer assessment*, predisponendo un *setting* formativo adeguato e guidandoli passo dopo passo in questa pratica formativa di grande importanza.

Un'ulteriore riflessione che emerge dall'analisi degli studi riguarda il rapporto tra le pratiche formative degli insegnanti e i loro atteggiamenti nei confronti della valutazione. Per fare in modo che la valutazione formativa attuata in classe possa essere significativa, è necessario che gli atteggiamenti siano coerenti con le pratiche didattiche, perché gli atteggiamenti possono avere un grande impatto sulla motivazione ad apprendere e sull'intero ambiente di insegnamento-apprendimento. Gli studi svolti in Arabia Saudita, Malesia, Kosovo, Turchia e Sudafrica mostrano che nonostante gli insegnanti abbiano atteggiamenti positivi nei confronti della valutazione formativa, in molti casi non la attuano nel lavoro quotidiano a causa di molteplici fattori, tra cui la novità del costrutto, le caratteristiche del contesto scolastico in cui si è immersi (Sathasivam & Daniel, 2016) e le caratteristiche socio-demografiche del team docente (Alotaibi, 2019). Dall'analisi sopra esposta emerge dunque la necessità di ridurre il più possibile l'influenza dei fattori esterni sulle pratiche valutative, in modo tale da rendere efficace l'attuazione della valutazione formativa da parte di tutti gli insegnanti.

In riferimento alla seconda domanda di ricerca, nonostante i pochi studi individuati, tutti sostengono la validità dell'utilizzo della valutazione formativa a supporto dell'apprendimento. Più nello specifico, le tecniche di valutazione formativa promosse da Sonmez e Centinkaya (2020), tra cui il *cloze test*, il metodo di verifica delle frasi, la *story map* e la ripresa scritta, hanno permesso agli studenti di migliorare le proprie capacità di comprensione della lettura, prerequisito im-

portante per il successo scolastico. Questo risultato è stato perseguito anche grazie al lavoro parallelo e sinergico dell'insegnante, che ha saputo modificare e adattare il suo insegnamento sulla base delle esigenze emergenti degli alunni. Anche il ricorso all'utilizzo di alcune sonde di valutazione formativa (Yilmaz & Bulunuz, 2019) ha permesso agli alunni di raggiungere una comprensione più elevata e di sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti delle lezioni di scienze.

Dai risultati emersi si può dunque affermare che la valutazione formativa, qualora venga attuata in modo ragionato, rappresenta un'opportunità di crescita per gli alunni e le alunne della scuola primaria. Affinché insegnanti e alunni possano acquisire sempre maggiore sicurezza con le pratiche di valutazione formativa e possano di conseguenza migliorare la padronanza delle capacità valutative, è necessario dedicare un tempo adeguato e relativamente lungo all'implementazione di tali pratiche nel processo di insegnamento-apprendimento, anche per la complessità dello sviluppo della competenza valutativa. Sarebbe auspicabile, dunque, che nel percorso di scuola primaria venissero proposte più esperienze valutative alternative alle modalità di valutazione tradizionali, in modo tale da abituare gli insegnanti, ma soprattutto gli alunni, a sentirsi protagonisti attivi del proprio processo valutativo.

La mancanza di un numero consistente di studi negli ambiti considerati è dovuta, almeno in parte, alla difficoltà di trovare contesti nei quali poter operare congiuntamente con gli insegnanti per tempi anche molto lunghi. Le ricerche nei contesti scolastici, infatti, van-

no ovviamente concordate con la dirigenza, oltre che comunicate alle famiglie e quando si lavora su temi delicati come la valutazione è necessario porre ulteriore attenzione. La fiducia tra il ricercatore (o il gruppo di ricerca) e gli insegnanti, infatti, deve essere massima.

La valutazione è un tema di confronto con le famiglie e argomenti come la valutazione formativa e il miglioramento continuo del processo formativo e dei risultati di apprendimento degli alunni, pur richiamati dalle recenti ordinanze ministeriali (172/2020 e 3/2025), non fanno parte della "cultura scolastica" generale della popolazione e sono quindi oggetto di accesi dibattiti. Eppure la progettazione di percorsi che prevedano la discussione con l'alunno su quali siano gli apprendimenti raggiunti, quali siano da rafforzare e quindi, in generale, la necessità che l'insegnante lavori con ciascun alunno su come stanno procedendo gli apprendimenti dando indicazioni efficaci di miglioramento, appare un ambito di intervento strategico e fondante per qualsivoglia lavoro all'interno della scuola.

Se la scuola crederà a questi processi di cambiamento, e se la ricerca sarà in grado di supportare i contesti scolastici con una ricerca continua e rigorosa, sarà possibile radicare una cultura valutativa come pratica a sostegno dell'apprendimento.

## Bibliografia

---

- Afitska, O.** (2017). Exploring Teacher and Learner Views on the Use of Formative Assessment in Primary EAL Classrooms: A Case Study. *Journal on English Language Teaching*, 7(3), 41-54.
- Alotaibi, K.A.** (2019). Teachers' Perceptions on Factors Influence Adoption of Formative Assessment. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 74-86.
- Ahmedi, V.** (2019). Teachers' Attitudes and Practices Towards Formative Assessment in Primary Schools. *Journal of Social Studies Education Research/Sosyal Bilgiler Egitimi Arastirmalari Dergisi*, 10(3), 161-175.
- Büyükkaracı, K.** (2014). Assessment Beliefs and Practices of Language Teachers in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 7(1), 107-120.
- Chin, C., & Teou, L.Y.** (2010). Formative assessment: using concept cartoon, pupils' drawings, and group discussions to tackle children's ideas about biological inheritance. *Journal of Biological Education (Society of Biology)*, 44(3), 108-115.
- Fayadh, A.** (2017). Effectiveness of the Proposed Training Formative Assessment Programme and its Impact on Teaching Style Improvements of Saudi Science Teachers in Saudi Arabia. *Journal of Turkish Science Education (TUSED)*, 14(1), 35-56. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/136>.
- Fletcher, A.K.** (2018). Help seeking: agentic learners initiating feedback. *Educational Review*, 70(4), 389-408. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1340871>.
- Ghirotto, L.** (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Carocci.
- Grion, V., Serbati, A. & Felisatti, E.** (2021). Valutazione formativa, per l'apprendimento, sostenibile: verso una piena partecipazione dei bambini ai processi valutativi. *Nuova Secondaria Ricerca*, 8, 56-64.
- Hadji, C.** (1995). *La valutazione delle azioni educative*. La Scuola.
- Kanjee, A.** (2020). Exploring Primary School Teachers' Use of Formative Assessment across Fee and No-Fee Schools. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1). <https://sajce.co.za/index.php/sajce/article/view/824>.
- Keeley, P.** (2011). Is It Living? *Science & Children*, 48(8), 24-26.
- Liberati, A., Altman, D.G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P.C., Ioannidis, J.P.A, Clarke, M., Devereaux, P.J., Kleijnen, J., & Moher, D.** (2015). PRISMA Statement per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi degli studi che valutano gli interventi sanitari: spiegazione ed elaborazione. *Evidence*, 7(6), 1-36. <http://dx.medra.org/10.4470/E1000115>.
- Mitten, C., Jacobbe, T., & Jacobbe, E.** (2017). What do they understand? *Australian Primary Mathematics Classroom*, 22(1), 9-12.
- Murchan, D., & Oldham, E.** (2017). Exploring the role of computer-based assessment in diagnosing children's mathematical errors in primary education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(4), 489-510. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1393765>.
- Sardareh, S.A.** (2016). Formative Feedback in a Malaysian Primary School ESL Context. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 1-8.
- Sathasivam, R.V., & Daniel, E.G.S.** (2016). Tale of two science teachers' formative assessment practices in a similar school environment. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17(2), 1-17.
-

- Scriven, M.** (1967). The Methodology of Evaluation. In R.W. Tyler Gagne, R.M. e Scriven M., (eds), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Vol. I, (pp. 39-83). Rand McNally.
- Sonmez, M., & Cetinkaya, F.C.** (2022). The Effect of Formative Assessment on Reading Comprehension. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9, 88-108.
- Stecca, E., Grion, V., Zaggia, C., & Restiglian, E.** (2022). The practice of peer assessment in primary school. A systematic literature review. *Italian Journal of Educational Research*, 28, 85-95.
- Ustafson, S., Nordström, T., Andersson, U.B., Fälth, L., & Ingvar, M.** (2019). Effects of a Formative Assessment System on Early Reading Development. *Education*, 140(1), 17-27.
- Wiliam, D., & Thompson, M.** (2007). Integrating Assessment with Learning. What Will It Take to Make It Work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The Future of Assessment* (pp. 53-82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315086545-3>.
- Wong, H.M.** (2017). Implementing self-assessment in Singapore primary schools: effects on students' perceptions of self-assessment. *Pedagogies*, 12(4), 391-409. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1362348>.
- Yilmaz, G., & Bulunuz, M.** (2019). Evaluating the Effect of Formative Assessment Based Learning on Students' Understanding Regarding Basic Astronomical Concepts. *Online Submission*, 6(5), 212-235.
- Zulliger, S., Buholzer, A., & Ruelmann, M.** (2022). Observed Quality of Formative Peer and Self-Assessment in Everyday Mathematics Teaching and Its Effects on Student Performance. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 663-680.