

II.32

Pratiche di assessment: un questionario per sviluppare la literacy dei docenti**Assessment' practices: a tool to frame teachers' literacy**

Simona Ferrari, Salvatore Messina*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano***abstract**

Il contributo presenta il processo di validazione di uno strumento di mappatura delle pratiche di assessment dei docenti. In vista della validazione sono state portate a termine le seguenti fasi: costruzione del questionario; test per la validazione statistica; validazione di contenuto grazie alla collaborazione di esperti; re-test finale per la validazione di costruito. Si è scelto di impostare lo strumento a partire da una revisione del costruito di assessment literacy per comprendere le pratiche di assessment as learning (Hadji, 2017).

The paper presents the validation process of a mapping tool for teachers' assessment practices. For validation, the following phases were completed: construction of the questionnaire; tests for statistical validation; content validation, with the collaboration of experts; final re-test for validation of the construct. We decided to set up the tool starting from a revision of the assessment literacy construct, in order to understand the practices inspired by assessment as learning.

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Simona Ferrari ha scritto i paragrafi §1 e §2 e Salvatore Messina i paragrafi §3 e §4.

Parole chiave: pratiche valutative; docenti; validazione strumento; literacy.

Keywords: assessment' practices; teachers; validation tool; assessment literacy.

1. Centralità e cambiamenti dell'assessment literacy

Ci accorgiamo della crescente attenzione e trasformazione che l'agire valutativo sta assumendo non solo nel dibattito scientifico e nel processo formativo in generale ma nelle pratiche dei docenti. Diventando una componente ontologica e metodologica della scienza didattica (Galliani, 2015), la valutazione prova a spostarsi da formativa e formatrice.

La prima, introdotta da Scriven (1967) e ripresa da Bloom, Hastings e Madaus (1971), sostiene l'idea di far diventare la valutazione parte integrante del processo pedagogico, sottolineando il fondamentale contributo per il miglioramento del sistema scolastico e degli apprendimenti (assessment for learning) e mettendone in luce l'importanza ai fini di (Bain, 1988):

- attivare la regolazione dell'apprendimento;
- interpretare insuccessi e determinarne le ragioni;
- sostenere i processi autovalutativi negli alunni.

In questa accezione, risulta centrale il modello operativo che l'insegnante mette in atto e la chiarezza delle ragioni che muovono la valutazione. Andando oltre alla misurazione, l'intenzione valutativa in grado di attivare una regolazione critica da parte dell'insegnante può essere orientata a stimare i risultati raggiunti,

apprezzare i risultati realizzati, comprendere, interpretare e attribuire significato (Hadjji, 2017).

La valutazione formatrice concettualizza l'assessment as learning e trova oggi grande spinta nel contesto scolastico proprio in quanto l'unica a interpretare correttamente l'introduzione e il funzionamento del costrutto di competenza in didattica. Spostando l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento, richiede di:

- esplicitare i criteri nella valutazione, dando priorità ai criteri di realizzazione più che a quelli di riuscita (Hadjji, 2017);
- attivare e sostenere i processi di autoregolazione dello studente (Perrenoud, 1991);
- diventare “diffusa” lavorando sulla progettazione di embedded task;
- essere “orientata”, attribuendole il ruolo di anticipazione nell'apprendimento (Galperine, 1980).

Questo “spostamento” della valutazione si ripercuote anche sul costrutto di assessment literacy. Lo possiamo evidenziare in 3 tappe.

Quando agli inizi degli anni '90, Stiggins (1991) segnala l'urgenza di intervenire sui tassi di “analfabetismo valutativo” dei docenti, tale literacy è letta in termini di incapacità di produrre (ossia raccogliere) dati e di saperli leggere criticamente. Prevale la dimensione docimologica con un focus sulla misurazione (Schafer, 1993), ma questa competenza non è esplicitamente prevista nel profilo professionale del docente risultando mancante sia nei percorsi di formazione che nelle certificazioni finali dei docenti.

Già con i lavori di Plake e Fager (1993) l'assessment literacy viene allargata a tre aspetti: conoscere le abilità di cui l'insegnante deve disporre; saper comprendere l'influenza dei fattori di contesto; indicare quale formazione il docente dovrebbe ricevere in materia.

Il ventennio successivo vede un progressivo aumento di consapevolezza e di centralità della competenza valutativa e una sua focalizzazione sugli aspetti che la rendono formativa (Stiggins, 2010).

Brookhart (2011) giunge a ridefinire le dimensioni di tale competenza in:

1. avere la capacità di scegliere e sviluppare metodi appropriati per la valutazione della classe;
2. saper somministrare prove, correggere e attribuire punteggi, interpretare i dati raccolti;
3. saper utilizzare i dati della valutazione per ripensare e pianificare le azioni didattiche;
4. essere in grado di comunicare i risultati agli alunni, alle famiglie e ai colleghi;
5. riconoscere la non validità e l'inappropriatezza di alcuni metodi di valutazione.

Le rappresentazioni mentali dei docenti manifestano una consapevolezza nuova nei confronti della valutazione, positiva e formativa, come evidenziano i risultati della ricerca internazionale “Teacher Assessment Literacy” della Commissione Fulbright US-ITALY (Pastore, 2017). Le competenze risultano incrementate: più esperti nella raccolta e nell'interpretazione dei dati, ma anche consapevoli di come utilizzare queste risposte, al fine di creare un'attività didattica che si tramuti in risposta vera ai bisogni degli alunni. Restano alcuni elementi su cui lavorare ma questo dato di partenza ci incoraggia ad entrare in una terza fase di riconcettualizzazione dell'assessment (Xu & Brown, 2016; Hildén & Fröjdendahl, 2018; Lam 2019) in cui provare a spingere la literacy in chiave formatrice.

Da qui nasce l'idea di ricerca: costruire uno strumento di mappatura delle pratiche valutative in termini di rappresentazioni, usi e appropriazione.

Visto che le incertezze e le difficoltà che gli insegnanti incon-

trano in tali processi non sembrano imputabili alla mancanza di aggiornamento (Bellomo 2013; 2016), l'investimento nella costruzione dello strumento è duplice: fotografare le pratiche e sostenere l'attivazione di un processo di riflessione pedagogica che sia orientativo delle azioni di assessment.

2. Metodologia e processo di validazione dello strumento

Il presente contributo aspira alla costruzione e validazione di uno strumento di rilevazione delle pratiche di assessment agite dai docenti. Una volta costruito con riferimento alle cornici teoriche sopra esposte, il processo di validazione dello strumento ha visto lo sviluppo in diversi step:

1. validazione del costrutto attraverso somministrazione dello strumento (Crombach, 1971; Sartorì & Pasini, 2007) ad un campione di docenti del territorio nazionale;
2. validazione di contenuto tramite il contributo degli esperti (Escobar-Pérez & Cuervo-Martinez, 2008);
3. somministrazione dello strumento rivisto per la validazione del costrutto (Crombach, 1971; Sartorì & Pasini, 2007).

La validazione del costrutto, effettuata attraverso l'analisi dell'indice alpha di Crombach (1971) e le indicazioni operative presenti in Sartorì e Pasini (2007), è stata avviata nel mese di settembre 2019 somministrando la prima versione del questionario a un campione di convenienza di 188 docenti del primo e del secondo ciclo (cfr. tab.1). La rilevazione è stata attuata utilizzando *QuestionPro online survey software* e i dati rilevati sono stati analizzati con *SPSS IBM software v.25*.

Panel 2

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Infanzia	26	13,8	13,8	13,8
Primaria	99	52,7	52,7	66,5
Second. I grado	39	20,7	20,7	87,2
Liceo	9	4,8	4,8	92,0
Ist. Tecnico	7	3,7	3,7	95,7
Ist. Professionale	8	4,3	4,3	100,00
Totale	188	100,0	100,0	

Tab. 1 Distribuzione per grado di scuola in cui l'insegnante presta servizio

Al fine di rendere lo strumento più stabile, si è proceduto con una fase di validazione di contenuto secondo quanto previsto nelle indicazioni in Escobar-Pérez e Cuervo-Martinez (2008), tramite la scelta di esperti del settore (cfr. tab.2) utilizzando una griglia di validazione costruita su quesiti a risposta multipla e aperta (<https://forms.gle/6oB87oQVii5WvmQh8>).

SSD o ambito di insegnamento	contributo
Professore ordinario in M-PED/03 (produzione scientifica in docimologia)	Ha contribuito allo snellimento dello strumento e ad esaminare gli item relativamente al lessico docimologico ed alla congruità pedagogico-didattica
Professore ordinario in M-PED/04	Ha contribuito sulla struttura e coerenza di formulazione delle domande
Docente associato in M-PED/03	Ha contribuito allo snellimento dello strumento e ad esaminare gli item relativamente al lessico docimologico ed alla congruità pedagogico-didattica
Ricercatore in M-PED/03	Ha contribuito allo snellimento dello strumento e ad esaminare le ragioni di criticità segnalate a seguito della validazione di costruito
Insegnante scuola primaria	Ha contribuito all'adattamento linguistico e adeguatezza semantica delle domande
Insegnante scuola secondaria I grado	Ha contribuito all'adattamento linguistico e adeguatezza semantica delle domande
Insegnante scuola secondaria di II grado	Ha contribuito all'adattamento linguistico e adeguatezza semantica delle domande

Tab 2. Esperti per la validazione del contenuto

Calcolata la concordanza delle risposte tra gli esperti (effettuata con coefficiente W di Kendall) attraverso l'analisi qualitativa degli apporti ricevuti alle domande aperte, il questionario ha subito modifiche sul piano "strutturale" e linguistico.

A seguito della prima validazione di costruito e di contenuto, nel mese di aprile 2020 lo strumento viene sottoposto a nuova validazione di costruito su un campione di 124 docenti del primo e del secondo ciclo di istruzione (cfr. tab. 3).

Grado di scuola	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Infanzia	17	13,7	13,7	13,7
Primaria	54	43,6	43,6	57,3
Second. I grado	33	26,6	26,6	83,9
Liceo	6	4,8	4,8	88,7
Ist. Tecnico	7	5,6	5,6	93,5
Ist. Professionale	7	5,6	5,6	100,00
Totale	124	100,0	100,0	

Tab.3 Distribuzione per grado di scuola in cui l'insegnante presta servizio

La validazione ha interessato i 7 sub-test del questionario, procedendo con l'analisi degli indici presenti al punto 1.

Il questionario così validato è reperibile su: <https://www.questionpro.com/t/ALVs3ZltAM>

3. Il questionario

La prima versione dello strumento è articolato in 2 parti: anagrafica (a) e pratiche di assessment (b). La prima sezione contiene 8 quesiti a risposta multipla che oltre ai dati di profilo e contesto

di lavoro, indagano anche la formazione specifica; la seconda contiene 7 quesiti in batterie di domande (sub-test). Per la costruzione delle scale presenti nella sezione *b* del questionario si è ricorso ad una revisione della letteratura sul tema della valutazione con l'obiettivo di avere dei riferimenti scientifici adeguati al fine di garantire una valutazione di costrutto. La prima batteria di item presenti all'interno del quesito D9 è la batteria portante dell'intero strumento e viene formulata prendendo in considerazione il testo di Hadji (2017) e le riflessioni di Bellomo (2016) sull'*assessment for learning*, ovvero l'insieme di pratiche valutative che spostano sul piano formativo le azioni del docente. Suddetta scala contiene 10 item su scala Cantril a 10 livelli su poli semanticamente opposti (*più importante e meno importante*).

Per Hadji l'intenzione valutativa in grado di attivare la regolazione critica da parte dell'insegnante, è quella orientata a *stimare* i risultati raggiunti, *apprezzare* i risultati realizzati e *comprendere*, ossia interpretare e attribuire significato. Le funzioni attribuite alla valutazione sono state riprese dalla ricerca effettuata da Bellomo su un campione di 180 insegnanti per esplorare le rappresentazioni dei docenti sulla valutazione scolastica e verificare la corrispondenza fra queste e le pratiche valutative realmente utilizzate.

La seconda batteria presente all'interno della sezione *b* dello strumento è formulata su alcune *Cognizioni dei docenti legate al momento della valutazione* individuate da Bellomo (2013); suddetta sezione contiene 12 domande a scelta multipla a più risposte (3 risposte). Seguono 2 gruppi di 3 item su scala di valutazione da 0 a 100, formulate sui contributi di Stiggins riguardo al *Tempo speso* dai docenti per la valutazione degli apprendimenti dei propri alunni e del questionario Iprase (Cavalli & Argentin, 2010) sulla *stima di tempo impiegato* dal docente per la progettazione di prove e modalità valutative (primo gruppo) e del tempo impiegato per valutare gli alunni (secondo gruppo). Stiggins (1988), ha pubblicato un interessante studio riguardante questo argomento, affermando che gli insegnanti impiegano quasi il

40% del loro tempo scolastico ed extrascolastico in attività collegate alla valutazione, senza però possedere le conoscenze adeguate.

La quinta batteria di domande è costruita da 23 item su scala di frequenza relativa a quattro modalità (*mai, uso saltuario, uso regolare*) contenente domande che indagano le tipologie di strumenti e procedure utilizzate dagli insegnanti per accertare e valutare il profitto degli alunni nei diversi settori di apprendimento. La sesta batteria presente all'interno della sezione B è realizzata utilizzando l'item 58 del questionario Iprase composto da 5 domande su scala di frequenza a 4 modalità. La suddetta batteria di domande indaga sui criteri utilizzati dai docenti per l'elaborazione di una valutazione finale. L'ultima batteria di domande è composta da 14 domande su scala di frequenza a 6 livelli sui problemi riscontrati dal docente durante la valutazione.

Alla fase di costruzione dello strumento è seguita la validazione di costruito. Tale analisi ha riguardato maggiormente la scala 1, scala che presenta una costruzione complessa sul piano del costruito teorico, in quanto presenti diversi item su 3 differenti approcci alla valutazione (misurare, comprendere, apprezzare). Sulla base dell'analisi effettuata sul coefficiente alpha di Cronbach, per cui si prendono come attendibili valori $\alpha > 0.7$ e accettabili valori di tra 0,6 e 0,7 (De Vellis, 1991) la dimensione del *misurare*, costruita su 3 item, presenta valore di $\alpha = 0,450$ (tab.1), la dimensione *comprendere*, contenente 5 item presenta valore di $\alpha = -0,219$; la dimensione *apprezzare* contenente 2 item, con valori di $\alpha = -0,219$.

Dimensioni	Alpha di Cronbach	N. di elementi
Misurare	,450	3
Comprendere	-,219	5
Apprezzare	-,219	2

Tab.4 statistiche di affidabilità

Dall'analisi dei risultati su base statistica delle risposte fornite dai docenti alla scala n.1 e alla covarianza con risposte agli item presenti nelle scale successive considerati in linea al costrutto teorico di Hadji (2017), si è rilevata l'esigenza di apportare considerevoli modifiche alla formulazione degli item di suddetta scala.

Con il parere degli esperti sono state apportate le modifiche di seguito riportate:

- viene ampliata la sezione anagrafica con il settore disciplinare di afferenza e le esperienze formative in merito all'affinamento di competenze di progettazione didattica e assessment;
- vengono ridefinite le modalità di risposta di tutti gli item presenti nelle scale, adeguandoli a quattro livelli (meno importante-più importante. mai-sempre);
- alla prima batteria vengono aggiunti due item, rivisti tutti gli item e ridefiniti i cluster di riferimento alle tre dimensioni (tab 5);
- vengono aggiunti due item per affondo su strumenti che supportano pratiche valutative con azioni formative e formatrici e modificati gli item del D11, D12 e alcuni quesiti presenti nell'item 15.

<i>Focus</i>	<i>Dimensione</i>	<i>Item</i>
Relazione valutazione apprendimento	Misurare	Raccolgo in modo puntuale e preciso i risultati di performance degli alunni
	Apprezzare	Raccolgo in modo puntuale e preciso gli elementi che mi consentono di fotografare i processi attivati dagli alunni
	Comprendere	Consento allo studente di utilizzare gli elementi valutativi per attivare meta-riflessioni
Funzione dell'errore	Misurare	Individuo gli errori per comprendere il livello raggiunto dai miei studenti
	Apprezzare	Individuo gli errori per gestire e regolare il processo di apprendimento degli alunni
	Comprendere	Richiedo allo studente di individuare gli errori e attivare processi autoregolativi

Funzione del feedback	Misurare	Faccio un bilancio dei livelli raggiunti dagli studenti in vista di una certificazione
	Apprezzare	Uso la valutazione per fornire agli alunni una serie di informazioni che mi permettono di supportare il suo processo di apprendimento
	Comprendere	Consento all'alunno di esplicitare e appropriarsi dei criteri di valutazione
Agenti della valutazione	Misurare	Adotto strumenti rigorosi e validi per la valutazione (test, rubriche, check-list, griglie,...)
	Apprezzare	Integro la mia valutazione con dispositivi autovalutativi e di peer evaluation
	Comprendere	Costruisco con l'alunno il dispositivo valutativo

Tab. 5 Framework rivisto scala 1

Il questionario modificato, viene somministrato ad un ulteriore campione di docenti di ampiezza simile al precedente. Dall'analisi del coefficiente *Alpha* di Cronbach per la validazione della coerenza interna dalle scale dello strumento, si rileva alta affidabilità e attendibilità del costrutto (Tab 6).

Dimensione	Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
Misurare	,694	,720	4
Apprezzare	,740	,749	4
Comprendere	,705	,704	4

Dimensione misurare: matrice di correlazione tra gli elementi				
Item	raccoglio Performance	errori livello	bil. per certifi- caz	Strum. Rigori- si
raccoglio Performance	1,000	,438	,361	,438
errori livello	,438	1,000	,515	,473
bil. per certifi- caz.	,361	,515	1,000	,123
Strum. Rigori- si	,438	,473	,123	1,000

Panel 2

Dimensione Apprezzare: matrice di correlazione tra gli elementi				
Item	Racc. Processi	errori regolare	Forn Informazioni	Integro Autoval
Racc.Processi	1,000	,378	,418	,409
erroriregolare	,378	1,000	,548	,256
Forn Informazioni	,418	,548	1,000	,557
Integro Autoval	,409	,256	,557	1,000
Dimensione Comprendere: Matrice di correlazione tra gli elementi				
Item	Cons. metarifless	errori autoregolarsi	Esplicitare Criteri	Costruz. con alunni
Cons. metarifless	1,000	,496	,399	,316
errori autoregolarsi	,496	1,000	,251	,460
esplicitaz. criteri	,399	,251	1,000	,318
costruz. con alunno	,316	,460	,318	1,000

Tab. 6 statistiche di affidabilità scala 1

La matrice di correlazione positiva tra le risposte fornite agli item appartenenti alla stessa dimensione (misurare, comprendere e apprezzare) ci offre un quadro di stabilità confermato anche dall'indice statistico *Alpha* di Crombach che, per tutte le dimensioni, varca la soglia di attendibilità stabilita a 0,7.

La stabilità viene confermata anche in relazione agli item strettamente connessi alle dimensioni individuate e presenti all'interno degli altri sub-test; dati che, per ragioni di spazio, presenteremo in futuri contributi.

Conclusioni

Lo strumento validato si presta per il suo utilizzo in due direzioni: la prima è quella di sperimentarlo come strumento di attiva-

zione di percorsi formativi sulla valutazione dell'apprendimento con gli insegnanti. Tale sperimentazione da aprile 2020 ad oggi ci vede coinvolti in processi di consulenza e formazione in diverse scuole dalla primaria alla secondaria di secondo grado dove, a seguito della compilazione da parte del personale della scuola coinvolto, l'incontro di avvio della formazione avviene a partire dalla restituzione commentata e dialogata dei dati relativi all'istituto. Secondo contesto di sperimentazione è quello universitario, utilizzando lo strumento nei corsi di didattica al secondo e quarto anno di Scienze della Formazione Primaria: attraverso un questionario finale e intervista in profondità si stanno raccogliendo dati sulla valenza didattica dello strumento.

La seconda direzione è quella di raccolta dati sulle pratiche valutative. Ad oggi sono state raccolte 300 compilazioni le cui analisi verranno restituite in altri contributi. L'analisi statistica su questi dati sarà orientata ad un duplice obiettivo:

- sviluppare una cluster analysis e costruire indici in grado di sintetizzare rappresentazioni e usi in relazione a *assessment of, for e as learning*;
- costruire una versione “responsive” dello strumento in grado di restituire al docente, che si troverà a compilarlo al di fuori di un percorso di formazione specifico, feedback sulle personali pratiche valutative e domande in grado di stimolare la riflessione sui propri obiettivi e pratiche.

Grazie alle possibilità che il digitale attiva, sia rispetto alla raccolta dei dati che al loro trattamento e alla profilazione, sarà possibile trasformare tale strumento di raccolta in un dispositivo di autoanalisi. Questo lavoro di design sia di interfaccia che di feedback potrà emergere solo incrementando la raccolta dati del questionario e analisi statistica che sarà il lavoro dei prossimi mesi.

Riferimenti bibliografici

- Bain D. (1988). Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique. In M. Gather Thurler, & Ph. Perrenoud (eds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* (n. 26 pp. 21-37). Geneve: Service de la recherche sociologique.
- Bellomo L. (2013). Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative di un gruppo di insegnanti della scuola primaria. *Formazione e insegnamento*, XI.
- Bellomo L. (2016). Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazione della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative. *Formazione e insegnamento*, XIV, 3.
- Bloom B., Hastings J.T., & Madaus G.F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation in students learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brookhart S.M. (2011). Educational Assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issue and Practice*.
- Cavalli A., & Argentin C. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cronbach L.J. (1971). Test Validation. In R. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement* (2nd ed., p. 443). Washington DC American Council on Education.
- Escobar-Pérez J., & Cuervo-Martínez Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 27-36.
- Galliani L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Galpérine P.I. (1980). Formation par étapes des actions et des concepts. In N. F. Talyzina (Ed.), *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*. Lille: Presses Universitaires.
- Hadji C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Hildén R., & Fröjdendahl B. (2018). The dawn of assessment literacy. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 1-24.
- Lam R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. *System*, 81, 78-89.

- Pastore S. (2017). Open journal per la formazione in rete. *Form@re*, 17(3), 38-51.
- Perrenoud P. (1991). Pour un approche pragmatique de evaluation formative. *Measure et evaluation en education, Québec*, 13, 4.
- Plake B.S., Impara J.C., & Fager J.J. (1993). Assessment competences of teachers: a national survey. *Educational Measurement: Issue and Practice*.
- Sartori R., & Pasini M. (2007). Quality and quantity in test validity: How can we be sure that psychological tests measure what they have to? *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 41(3), 359-374.
- Schafer W.D. (1993). Assessment literacy for teachers. *Theory into practice*, 32(2), 118-126.
- Scriven M. (1967). *The methodology of evaluation, Perspective of curriculum evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum evaluation, 1, Chicago: Rand McNally.
- Stiggins R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-39.
- Stiggins R. J. (2010). Essential formative assessment competencies for teachers and school leaders. *Handbook of formative assessment*, 233-250.
- Stiggins R.J. (1988). Revitalizing classroom assessment: The highest instructional priority. *Phi Delta Kappan*, 69, 363-368.
- Xu Y., & Brown G.T.L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 149-162.