

## How to train university professors in assessment? A systematic literature review

### Come formare i docenti universitari alla valutazione? Una rassegna sistematica della letteratura

---

Beatrice Doria<sup>a</sup>, Valentina Grion<sup>b</sup>, Cristina Zaggia<sup>c,1</sup>

<sup>a</sup> *Università di Padova*, [beatrice.doria@phd.unipd.it](mailto:beatrice.doria@phd.unipd.it)

<sup>b</sup> *Università Telematica Pegaso*, [valentina.grion@unipegaso.it](mailto:valentina.grion@unipegaso.it)

<sup>c</sup> *Università di Padova*, [cristina.zaggia@unipd.it](mailto:cristina.zaggia@unipd.it)

#### Abstract

---

Educational research has recognized assessment as a crucial factor of university teaching, prompting Brown (2014) to consider that improving the quality of education requires a renewal of assessment practices. Such centrality suggests that university professors should adopt effective assessment practices. However, professors seem to exhibit forms of resistance to changing assessment practices, stemming from various reasons. Considering this, it would seem appropriate to develop training and research spaces specifically dedicated to assessment in the university context. This research, through a systematic literature review, aims to explore continuous training of university professors on assessment, to identify its peculiar characteristics and suggest guidelines for developing appropriate professional development initiatives. The results obtained may be of interest for designing effective assessment training programs and may also stimulate further research on the topic.

**Keywords:** faculty development; alternative assessment; feedback; students as partner.

#### Sintesi

---

La ricerca educativa ha riconosciuto la valutazione come un elemento cruciale della didattica universitaria, tanto da indurre Brown (2014) a considerare che per migliorare la qualità dell'istruzione sia necessario un rinnovamento delle pratiche valutative. Tuttavia, i docenti sembrano attuare forme di resistenza al cambiamento delle pratiche valutative, con motivazioni di varia natura. Pertanto, sembrerebbe opportuno sviluppare spazi formativi e di ricerca dedicati specificamente alla formazione alla valutazione in ambito universitario. Questa ricerca, attraverso una rassegna sistematica della letteratura, si propone proprio di esplorare la formazione continua dei docenti alla valutazione, per identificarne le caratteristiche peculiari e suggerire linee guida per sviluppare apposite iniziative di sviluppo professionale. I risultati ottenuti possono costituire elementi d'interesse per la progettazione di percorsi formativi efficaci sulla valutazione, stimolando ulteriori ricerche sull'argomento.

**Parole chiave:** formazione professionale dei docenti universitari; valutazione alternativa; feedback; studenti come partner.

---

<sup>1</sup> Il presente articolo rappresenta il prodotto di un lavoro condiviso tra le tre Autrici. L'effettiva stesura dei paragrafi è avvenuta secondo le seguenti attribuzioni: Zaggia ha scritto il paragrafo 1; Grion ha scritto il paragrafo 2; Doria ha scritto i paragrafi 3 e 4. Grion e Doria hanno scritto il paragrafo 5.

## 1. Introduzione

Negli ultimi decenni, la ricerca educativa ha mostrato un crescente interesse per la valutazione, considerandola un momento centrale nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento (Sambell, Mc Dowell, & Montgomery, 2013). Essa è vista da alcuni come "la leva più potente che i docenti hanno per influenzare il modo in cui gli studenti rispondono a un corso e si comportano come discenti" (Gibbs, 1999, p. 41). Bloxham e Boyd (2007) sostengono che la valutazione abbia un'influenza maggiore sul comportamento di apprendimento e sulle esperienze degli studenti, rispetto a qualsiasi altro elemento del setting didattico. In questo senso, l'importanza della valutazione ha portato Brown (2014) ad affermare che il miglioramento della qualità dell'istruzione richiede, innanzitutto, un rinnovamento delle attuali pratiche di valutazione.

Secondo Boud (2000), inoltre, la valutazione rappresenta uno strumento fondamentale per garantire agli studenti capacità di lifelong learning. Boud e Soler (2016) sottolineano che, per diventare efficaci *learner* per tutta la vita, gli studenti devono essere, prima di tutto, abili valutatori, pronti ad affrontare i compiti valutativi che incontreranno nel loro percorso personale e professionale. Essendo, però, la capacità valutativa un apprendimento che richiede un training intenzionale, risulta essenziale considerare l'acquisizione di tale competenza come un obiettivo formativo fondamentale in ogni disciplina. Il concetto di *literacy valutativa* (Little, Dowson, Boud, & Tai, 2024), come risultato dei percorsi universitari, e dunque come capacità da assicurare agli studenti, rappresenta, in effetti, un tema condiviso da vari studiosi e ricercatori educativi (Smith, Worsfold, Davies, Fisher, & McPhail, 2013).

Di fronte a questa centralità dei processi valutativi consegue che i docenti universitari dovrebbero essere in grado di attivare "buone" pratiche valutative. L'ambito dei processi valutativi però, sembra essere un'area poco esplorata, tanto che Knight (2002) ha definito la valutazione come il *tallone d'Achille* della qualità della didattica universitaria, ambito che richiederebbe una priorità d'attenzione maggiore di quella ricevuta attualmente. Sembrano inoltre esistere, nei docenti universitari, delle forme di resistenza al cambiamento delle pratiche valutative, causate a volte da fattori impliciti, tipici di molti processi decisionali (Joughin, Dawson & Boud, 2017), altre da fattori più propriamente personali-professionali (Deenen & Boud, 201).

D'altra parte, come riferisce Bromage (2006), seppure diverse forme di resistenza al cambiamento, più o meno esplicite, robuste ed efficaci, si verificano per qualsiasi iniziativa volta a modificare uno stato di fatto, tali resistenze paiono essere molto più forti quando ci si riferisce, in ambito didattico, all'area della valutazione. Deneen e Boud (2013) ritengono che in questi processi di resistenza siano coinvolti elementi giudicati di centrale importanza dai docenti. I cambiamenti in ambito valutativo verrebbero vissuti come forme di svilimento della propria autonomia didattica, della propria autorevolezza disciplinare e metodologica, e perciò respinti. Inoltre, causa l'assimilazione delle iniziative di cambiamento ad azioni di rendicontazione istituzionale, esse sembrerebbero essere vissute come "minacciose" e, in quanto tali, fortemente combattute (Macdonald & Joughin, 2009).

Seppure, dunque, la letteratura generalmente confermi che un cambiamento significativo delle pratiche di valutazione, nell'istruzione superiore, sia qualcosa di difficile da realizzare, tuttavia si può concordare con Trowler, Fanghanel e Wareham (2005) che "un modo per far sì che ciò avvenga è incoraggiare la pratica riflessiva all'interno di dipartimenti riflessivi situati in università che apprendono" (p. 427).

## 2. Criticità nella formazione continua alla valutazione

La formazione continua dei docenti universitari è considerata una strategia fondamentale per il miglioramento delle abilità di insegnamento, progettazione dei curricula, valutazione degli studenti e utilizzo di metodologie didattiche innovative (Éva, 2013). Tale processo, quindi, rappresenta un investimento cruciale non solo per le organizzazioni universitarie, ma soprattutto per la crescita di un Paese, poiché favorisce lo sviluppo di carriera dei dipendenti e di conseguenza la qualità professionale dell'organizzazione nel suo complesso, rendendo quest'ultima maggiormente competitiva (Topno, 2012). Pertanto, la formazione continua dei docenti universitari risulta essenziale per garantire e mantenere elevate competenze professionali in grado di fornire un'istruzione di qualità agli studenti.

In questo contesto, proprio in relazione a quanto sopra discusso, un'attenzione particolare merita l'area della valutazione. La formazione dei docenti universitari – e la specifica formazione alla valutazione – dovrebbero essere considerate un fattore primario per assicurare la qualità dell'insegnamento-apprendimento all'università (Coggi, 2022; Lotti, Serbati, Doria, Picasso, & Felisatti, 2022; OECD, 2012).

Per garantire una valutazione pedagogicamente fondata è necessario che i processi di *faculty development* si realizzino come interventi strutturali per il perseguimento di una adeguata professionalità dei docenti, i quali dovrebbero essere posti nella condizione di poter concretizzare in termini operativi i cambiamenti richiesti (Felisatti et al., 2018).

Nonostante la letteratura di settore sottolinei l'esigenza di sviluppare un'alfabetizzazione alla valutazione *student-centered* (Grion & Serbati, 2019; Li & Grion, 2019; Sambell et al., 2013), che ponga al centro del processo di formazione lo studente (Grion & Cook-Sather, 2013) e i risultati di apprendimento da raggiungere (Grainger, 2021), nel contesto europeo, e italiano in particolare, si riscontra ancora una dipendenza all'utilizzo di pratiche valutative tradizionali (Doria, Grion, & Paccagnella, 2023; Lipnevich, Panadero, Gjicali, & Fraile, 2021). Tale risultato non stupisce, visto che solo un quarto degli istituti di istruzione superiore a livello europeo ha risposto all'esigenza di prevedere una formazione sistemica per i docenti (EC, 2018).

In questo contesto, risulta fondamentale fornire ai docenti una formazione di qualità, che consenta, cioè, di garantire loro gli strumenti essenziali per mettere in atto una *valutazione alternativa* (Di Stasio, Ranieri & Bruni, 2019; Dochy, Segers, & Sluijmans, 1999), e dunque pratiche di *new assessment* (Sambell & McDowell, 1998), come quelle orientate dagli approcci *Assessment for Learning* (Sambell et al., 2013), *Sustainable Assessment* (Boud, 2000; 2010; Boud & Soler, 2016) e *Learning Oriented Assessment* (Carless, 2015), all'interno del contesto universitario.

In realtà mentre esiste un filone di studi riguardante il *Continuing Professional Development* (CPD) relativo alla valutazione nella scuola (Forsberg & Wermke, 2012; Luneta, 2012; Umam & Indah, 2020), non sembrano essere facilmente reperibili lavori di ricerca riguardanti il *faculty development* dedicato specificamente alla valutazione.

A fronte di quanto la ricerca mette in luce riguardo alla peculiarità di questo ambito d'indagine, come sopra discusso, sembra alquanto contraddittorio che ad essa non si dedichino spazi di formazione continua appositamente progettata e realizzata per migliorarne le pratiche in università. D'altra parte, c'è da chiedersi se effettivamente la formazione alla valutazione possa e debba costituire uno spazio di pratiche e di ricerca autonomo rispetto alle attività formative dei docenti universitari in generale, ossia se essa abbia caratteristiche tali da essere trattata in modo specifico.

È alla luce di questi primi interrogativi che il presente lavoro di ricerca ha preso vita. Nostro interesse è stato quello di esplorare l'ambito della formazione continua dei docenti universitari alla valutazione, per coglierne le ipotetiche peculiarità e proporre conseguentemente alcune osservazioni in vista della messa in atto di percorsi adeguati di *faculty development* con questo specifico oggetto.

### 3. Obiettivo

In relazione a quanto precedentemente discusso, l'interesse del presente studio è quello di indagare, attraverso una rassegna sistematica della letteratura, se vi siano e quali siano le pratiche di *faculty development* dirette a promuovere nei docenti universitari capacità per mettere in atto pratiche di valutazione alternativa come sopra definita.

A partire dall'obiettivo di indagine sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- Q1. Esistono pratiche di *faculty development* dirette specificamente alla formazione dei docenti universitari alla valutazione alternativa?
- Q2. Quali sono le pratiche di *faculty development* che mirano a promuovere competenze di valutazione alternativa nei docenti universitari?

#### 3.1. Selezione degli studi e procedure di analisi

Per rispondere alle domande di ricerca è stata condotta una revisione sistematica della letteratura, realizzata attraverso l'applicazione del protocollo PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altma, & Grp, 2009).

Sono stati analizzati gli studi primari riguardanti le pratiche di *faculty development* volte a promuovere competenze di valutazione alternativa nell'istruzione superiore. Attraverso il servizio di Auto-Proxy dell'Università degli studi di Padova, sono stati consultati tre database online internazionali ampiamente riconosciuti in ambito educativo, l'Education Resources Information Center (ERIC), Scopus e Web of Science (WOS). La revisione è stata condotta nei mesi di gennaio-agosto 2023 in modo retroattivo di cinque anni.

Le parole chiave sono state selezionate mediante un'analisi del contenuto degli articoli pubblicati negli ultimi cinque anni in riviste molto influenti e diffuse nell'ambito della ricerca riguardante l'*assessment* e il *faculty development* nel contesto universitario. In base ai criteri di selezione relativi ad Impact Factor, Cite Score e Dowload/views, sono state selezionate tre riviste: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *Higher Education Research & Development*, *International Journal for Academic Development*. Delle annate selezionate, sono stati scaricati gli articoli del cui contenuto è stata effettuata una *Crunch analysis* al fine di individuare le parole-chiave della ricerca, ricercando negli articoli le parole più frequenti connesse ai due ambiti d'indagine esplorati: *alternative assessment* e *faculty development*. Si è giunti ad individuare due stringhe, la prima di carattere più generico con l'utilizzo delle parole-chiave dal significato meno specifico, la seconda ottenuta con l'utilizzo delle parole-chiave più specifiche:

- (“academic development” OR “faculty development” OR “professional development” OR “educational development” OR “faculty professional development”) AND (“new assessment” OR “alternative assessment”) AND (“tool” OR “practice” OR “method”);

- (“academic development” OR “faculty development” OR “professional development” OR “educational development” OR “faculty professional development”) AND (“new assessment” OR “alternative assessment” OR “authentic assessment” OR “formative assessment” OR “self assessment” OR “peer assessment” OR “feedback”) AND (“tool” OR “practice” OR “method”).

### 3.2. Criteri di inclusione ed esclusione e metodo d’analisi degli articoli

La ricerca iniziale ha prodotto un numero abbastanza elevato di risultati sia per la prima stringa di ricerca utilizzata (ERIC n=292; Scopus n=54; WOS n=45), che per la seconda (ERIC n=3725; Scopus n=212; WOS n=2427).

Criteri	Inclusione	Esclusione
Periodo	2019-2023	Prima del 2019
Lingua	Inglese	Tutte le altre lingue
Settore	Risorse focalizzate sull’istruzione superiore	Tutte le altre tipologie di scuola/istituto
Caratteristiche del paper	Testo integrale Revisione inter pares Articoli su rivista	Tutti i documenti che non sono disponibili in formato full text Rapporto Atti del convegno Books

Figura 1. Criteri di inclusione ed esclusione degli articoli.

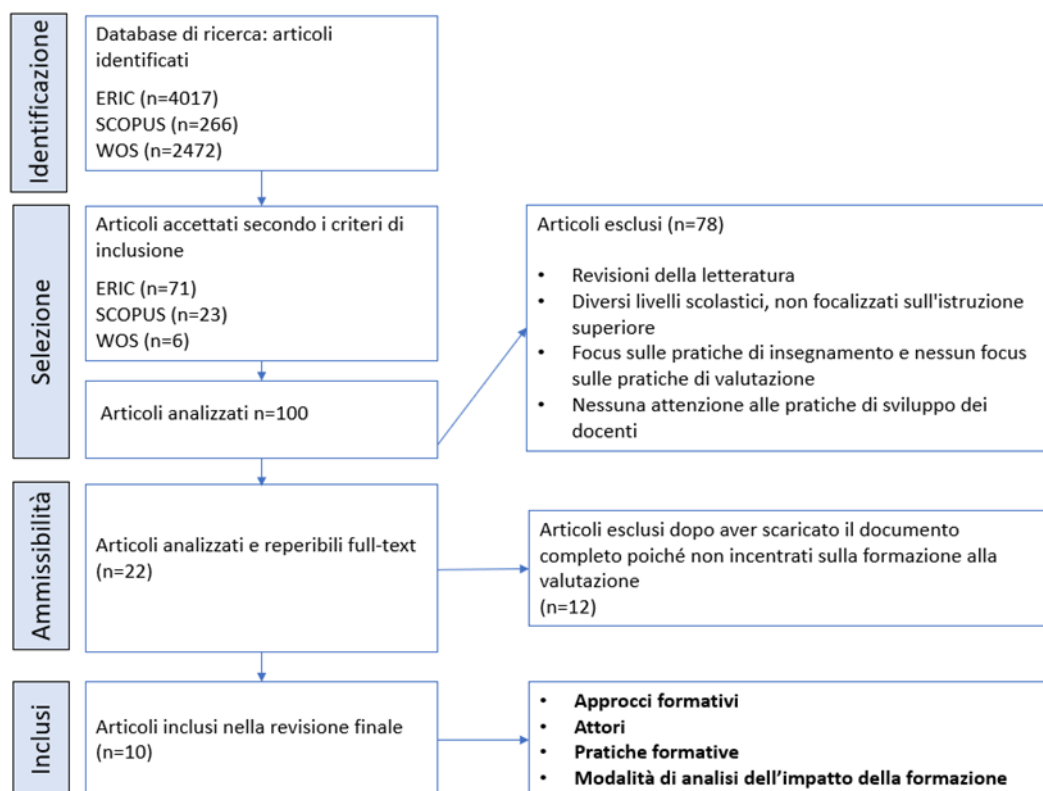


Figura 2. Diagramma di flusso proposto secondo le linee guida Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Moher et al., 2009): processo di selezione degli studi.

Sono stati presi in considerazione articoli pubblicati in inglese, su riviste peer review e con testo completo disponibile. Gli articoli dovevano essere incentrati sulla formazione universitaria, e sono stati classificati secondo gli elementi presenti in Figura 1.

La selezione degli articoli è avvenuta secondo il diagramma di flusso presentato in Figura 2, costruito seguendo le linee guida del PRISMA (Moher et al., 2009).

Al fine di rispondere alle domande di ricerca, sugli articoli individuati è stata applicata una analisi tematica (Thomas & Harden, 2008).

#### 4. Risultati

In relazione alla prima domanda di ricerca (Esistono pratiche di *faculty development* dirette specificamente alla formazione dei docenti universitari alla valutazione alternativa?), gli articoli individuati che propongono elementi di formazione alla valutazione alternativa sono dieci. Va rilevato che sette di questi articoli non riguardano specificamente la valutazione, ma la formazione dei docenti universitari all'insegnamento-apprendimento, nell'ambito dei quali si tratta anche di valutazione e, dunque, solo tre articoli (Cinkara, 2020; Grainger, 2021; Khairallah & Adra, 2022) considerano specificamente attività di formazione alla valutazione alternativa.

Sono tutti studi qualitativi, di cui la maggior parte condotta negli Stati Uniti (quattro su dieci), due in Turchia, uno in Australia, uno in Libano e solo uno coinvolge un Paese europeo, ossia il Kosovo che ha partecipato ad una delle ricerche americane (Figura 3).

Autore (Anno)	Paese	Tipologia formazione alla valutazione	Target
1. Beisser & Thoma (2021)	USA e Kosovo	Pedagogical workshop	Docenti e studenti
2. Hjalmarson et al., (2021)	USA	Community of Practice (CoP)	Docenti
3. Cinkara (2020)	Turchia	Quiz study model	Autori e somministratori di quiz
4. Ulla & Perales (2021)	Tailandia	Community of Practice (CoP)	Docenti
5. Altinas & Karaaslan (2019)	Turchia	Peer Assessment and Active Learning	Docenti in pre-servizio
6. Mufidah (2019)	Indonesia	The teaching practice program	Docenti in pre-servizio
7. Thompson et al. (2020)	USA	Building Excellence through Scientific Teaching (BEST)	Tutor didattici
8. Grainger (2021)	Australia	Triad structured project	Triad Leader, Coordinatore di corso di studi e Tutor didattici
9. Speer et al. (2022)	USA	Programma Course Design Institute (CDI)	Docenti
10. Khairallah & Adra (2022)	Libano	Classroom-Based Action Research (CBAR)	Docenti e studenti

Figura 3. Sommario degli studi inclusi nella rassegna sistematica della letteratura.

In relazione alla seconda domanda di ricerca (Quali sono le pratiche di *faculty development* che mirano a promuovere competenze di valutazione alternativa nei docenti universitari?), l'analisi tematica ha permesso di identificare quattro aree emergenti che offrono la

possibilità di caratterizzare le attività di formazione continua dei docenti universitari all'acquisizione di pratiche di valutazione alternativa:

1. gli approcci formativi: focus su approcci formativi utilizzati per favorire lo sviluppo professionale dei docenti al fine di supportare l'implementazione di pratiche valutative alternative nel contesto universitario;
2. le pratiche: pratiche di formazione utilizzate allo scopo;
3. gli attori: attori coinvolti nel processo di formazione alla valutazione;
4. l'impatto: analisi e/o monitoraggio degli impatti delle pratiche di formazione alla valutazione alternativa.

#### 4.1. Approcci formativi

Le ricerche analizzate propongono tre principali approcci formativi:

- approccio riflessivo;
- approccio collaborativo;
- learning by doing.

Tutti gli studi analizzati sottolineano l'importanza di promuovere una formazione che si basi su *pratiche riflessive*. Sia secondo Hjalmarson et al. (2021), sia secondo Cinkara (2020) la pratica riflessiva consente ai docenti di ponderare sulle pratiche di insegnamento e valutazione adottate in aula, le quali possono essere riadattate e raffinate continuamente grazie al ripensamento critico continuo sulle loro competenze pedagogiche. Nella ricerca di Beisser e Thoma (2021) si confermano queste considerazioni proprio in riferimento alla valutazione "I partecipanti hanno dichiarato che, sebbene fossero già consapevoli delle pratiche di valutazione formativa, dedicare del tempo a riflettere su diversi modi per applicare le strategie li ha aiutati a pensare a cambiamenti che avrebbero potuto apportare immediatamente alle loro pratiche pedagogiche" (p. 12).

Un secondo elemento che accomuna gli studi analizzati riguarda l'utilizzo di un approccio basato sulla *collaborazione*, non solo fra docenti, ma anche e soprattutto con gli studenti, quando si considera la specifica formazione alle pratiche valutative.

La collaborazione, in effetti, risulta uno degli evidenti punti di forza del modello *Triad* di Grainger (2021), che si basa sull'interazione fra una triade di ruoli accademici (leader esperto di valutazione, professore esperto nella disciplina e tutor) e gli studenti. Tali attori, tutti necessari, coinvolti con ruoli ben precisi nell'ambito delle attività formative, costituiscono una sorta di comunità di pratica dove la formazione si realizza in modo efficace. Anche Khairallah e Adra (2022) evidenziano la necessaria collaborazione fra docenti e docenti e studenti in periodiche pratiche riflessive condivise che permetterebbero di migliorare gli approcci e le azioni valutative.

Un terzo elemento riguarda proprio l'implementazione delle pratiche, durante la formazione, ossia la possibilità di sperimentare i processi valutativi e di feedback nel corso del percorso formativo, trattando questi elementi non solo come oggetti di analisi e riflessione teorica, ma come strumenti da mettere in pratica per coglierne le potenzialità.

Sia Hjalmarson et al. (2021), che Beisser e Thoma (2021) evidenziano particolarmente tale principio. Questi ultimi suggeriscono, in tal senso, uno specifico tracciato formativo: "[...] quasi tutti i docenti possono trasferire in classe gli elementi trattati durante la formazione quand'essa include: la presentazione della teoria; la dimostrazione di nuove strategie; la pratica iniziale in workshop con successivo feedback tempestivo sui loro sforzi" (ivi, p. 2).

Secondo gli stessi autori, la formazione può avvenire anche in classe durante la propria “normale” attività didattica: “i docenti sono probabilmente inclini a mantenere e utilizzare le strategie apprese, se ricevono coaching dai propri colleghi, o dagli esperti mentre sperimentano nuove idee in classe” (ibidem). Hjalmarson et al. (2021) offrono un’indicazione ulteriore suggerendo di guidare i docenti ad apportare nei loro insegnamenti “lievi” cambiamenti ben circoscritti, da attuare per un periodo durante il quale problematizzare e mettere periodicamente in discussione tali nuove pratiche in modo da permettere una riflessione profonda a supporto di un progressivo affinamento delle stesse. Anche Thompson et al. (2020) pongono l’accento sulla necessità che la formazione riguardi la sperimentazione di pratiche sulle quali riflettere e migliorare progressivamente. Nel loro contesto ciò significava aiutare i partecipanti alla formazione a identificare i modi per migliorare i feedback che via via essi davano ai loro studenti. Infine, Mufidah (2019) propone che la formazione avvenga come un percorso in cui siano alternati momenti di formazione teorica da parte di un esperto, ad altri in cui svolgere delle esperienze sul campo. In tale alternarsi di fasi, i docenti avrebbero modo di sperimentare concretamente il valore delle nuove conoscenze via via acquisite, implementandole e reinterpretandole nei propri specifici contesti.

#### **4.2. Pratiche**

Le pratiche emergenti negli articoli esaminati sono:

- workshop e apprendimento esperienziale (Beisser & Thoma, 2021);
- videoregistrazioni e confronti con esempi di letteratura (Thompson et al., 2020);
- Comunità di Pratica (CoP) (Hjalmarson et al., 2021) basata sulla presenza di una triade di attori (Grainger, 2021);
- *Course Design Institute* (CDI) (Speer et al., 2021);
- *Classroom-Based Action Research* (CBAR) (Khairallah & Adra, 2022);
- *Lesson Study Model* (Cinkara, 2020).

Beisser e Thoma (2021) valorizzando forme di apprendimento esperienziale, utilizzano come pratica formativa un workshop di due giorni, realizzato a partire dall’analisi dei bisogni formativi dei partecipanti, rilevati tramite questionario. I due autori, in particolare, fanno emergere le situazioni rilevate come più difficili da affrontare dai corsisti, per discuterle, sperimentarle, affrontarle con il supporto dei feedback dei pari. Questo tipo di workshop ha permesso, quindi, ai formatori di concentrarsi sulle specifiche esigenze dei docenti e sulla pianificazione di attività pratiche che potessero fornire strategie concrete da impiegare immediatamente nelle classi.

Thompson e colleghi (2020), all’interno di un più ampio programma formativo denominato BEST (*Building Excellence through Scientific Teaching*), dedicano tre settimane di attività alla specifica trattazione della valutazione a supporto dell’apprendimento. Ai corsisti è stato chiesto di leggere il classico testo di Wiliam e Black (1998), *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, che ha rappresentato, inizialmente lo stimolo per individuare situazioni valutative da utilizzare con le proprie classi, e, in seguito, dopo la sperimentazione delle stesse con gli studenti e la videoregistrazione di questi momenti didattici, il supporto bibliografico per l’analisi e l’autovalutazione delle proprie pratiche videoregistrate. In questo caso va rilevato che feedback fra pari e autovalutazione hanno rappresentato gli strumenti formativi più efficaci e utilizzati.

Grainger (2021) propone lo sviluppo della capacità di creare rubriche di valutazione di



qualità all'interno del contesto universitario in una vasta gamma di ambiti disciplinari, attraverso la costituzione di una comunità di pratica basata sulla presenza al suo interno, della triade di figure di cui sopra. Il programma, durato due o tre semestri, ha utilizzato un processo riflessivo di problem solving, guidato dal Project Leader, all'interno della comunità di pratica con conversazioni incentrate sul miglioramento delle rubriche di valutazione. Tale approccio è stato scelto per la sua natura ciclica, partecipativa e riflessiva che tiene sempre in considerazione il contesto specifico e quindi la cultura valutativa e le attività didattiche peculiari dei docenti.

Alla fine del percorso formativo le varie triadi nelle diverse comunità hanno condiviso e discusso le pratiche messe in atto nell'ambito di un seminario di sviluppo professionale della durata di un giorno.

Un'ulteriore pratica formativa basata sulla comunità di pratiche è quella di Hjalmarson e colleghi (2021) che hanno individuato nella CoP un modello formativo sensibile ai vincoli di tempo del lavoro dei docenti e un ambiente confortevole per parlare di insegnamento e valutazione.

Speer et al. (2022) nel loro studio riportano l'attenzione sull'utilizzo del *Course Design Institute*, ossia una struttura di formazione alla progettazione dei corsi volta a favorire lo sviluppo di competenze pedagogiche nei docenti universitari. Gli autori partono dal presupposto che i docenti spesso non possiedono conoscenze fondamentali in materia di insegnamento e apprendimento e, in particolare, spesso trascurano il principio dell'allineamento costruttivo (Biggs & Tang, 2007). Il CDI offre spazi per il brainstorming, la condivisione delle migliori pratiche di insegnamento, favorendo la sperimentazione di feedback tra docenti. Durante le sette settimane formative, i partecipanti hanno preso parte a incontri online sincroni a cadenza settimanale con lezioni frontali da parte di esperti, alternate ad attività laboratoriali, di valutazione fra pari e autovalutazione dei materiali prodotti. Va rilevato che in questo caso la valutazione viene inserita nel più ampio contesto della formazione alla progettazione didattica.

Khairallah e Adra (2022) utilizzano la *Classroom-Based Action Research* (CBAR), una ricerca-azione in classe che prende vita in seguito a conversazioni informali tra i due ricercatori, circa l'utilizzo delle rubriche come efficace strumento di valutazione. Con lo scopo di esplorare come le rubriche potessero migliorare l'apprendimento degli studenti attraverso la partecipazione attiva di questi ultimi nel processo di valutazione, i docenti coinvolti nella CBAR, seguendo un processo ciclico di pianificazione, azione, osservazione e riflessione, hanno ripensato criticamente le proprie strategie valutative. Durante l'esperienza, essi sono stati sollecitati a rivalutare e adattare periodicamente le proprie strategie coinvolgendo anche i colleghi in tale processo.

Infine, Cinkara (2020) ha utilizzato come pratica formativa la *Lesson study model*, attraverso la quale la formazione mirava a migliorare la capacità dei colleghi di costruire prove valutative strutturate. La *Lesson Study* si riferisce a un processo collaborativo all'interno di contesti educativi, in cui docenti, futuri docenti e altri esperti lavorano insieme per migliorare l'efficacia delle loro pratiche. Lo studio, suddiviso in tre cicli con quattro fasi ciascuno, ha coinvolto la pianificazione, la revisione e l'implementazione di un quiz valutativo rivolto agli studenti. Durante ogni ciclo, gli autori del quiz hanno collaborato con altri docenti e altri esperti per rivedere e perfezionare un quiz, somministrarlo agli studenti e ricevere feedback sia dai docenti che dagli studenti stessi. Questo processo iterativo ha garantito un coinvolgimento attivo e collaborativo di tutti i partecipanti nel processo formativo.

### 4.3. Attori

L'analisi degli articoli ha permesso di individuare alcuni elementi riguardanti gli attori interessati alla formazione.

Un primo elemento comunemente evidenziato in alcune delle ricerche considerate riguarda la necessità che la formazione alla valutazione prenda avvio già in fase di carriera *pre-service*. Una solida formazione alla valutazione aiuterebbe infatti i docenti in fase pre-servizio a sviluppare un'attitudine riflessiva nei confronti della propria pratica valutativa, incoraggiandoli a esaminare criticamente le proprie metodologie e a cercare continuamente modi per migliorare la qualità della valutazione. Come sostenuto da Cinkara (2020), infatti, lo sviluppo professionale dei docenti è considerabile come un processo che ha inizio già in fase pre-service, e dunque risulta fondamentale “includere precoci esperienze di apprendimento già prima della presa di servizio” (p. 1). Anche Mufidah (2019) propone di formare i docenti in pre-servizio, e propone l'uso del *microteaching*.

Un secondo elemento si riferisce all'efficace compresenza di docenti di diverse discipline. Hjalmarson et al. (2021) ritengono che i confronti interdisciplinari permetterebbero di offrire ai docenti di assumere prospettive più ampie circa le modalità di valutazione da utilizzare con i propri studenti e all'attivazione di soluzioni maggiormente divergenti per migliorare le pratiche valutative. L'apertura a idee e approcci diversificati porterebbe a sviluppare metodologie di valutazione più efficaci e inclusive, che tengano conto delle variegate esigenze degli studenti.

Nella stessa direzione, Grainger (2021) sostiene che la formazione alla valutazione dovrebbe basarsi sul coinvolgimento di molteplici attori con diverse competenze specifiche (la triade di cui sopra). Il ricercatore sottolinea come gli esperti in ambito valutativo rappresentino un elemento fondamentale per garantire una formazione di qualità poiché è stato dimostrato che questa conoscenza consente loro di fare interpretazioni accurate circa le pratiche valutative da utilizzare e le relative percezioni degli studenti in merito ad esse.

Infine, gran parte degli articoli analizzati richiamano l'attenzione circa l'importanza di coinvolgere gli studenti nell'azione formativa per diversi motivi. Innanzitutto, questo coinvolgimento promuoverebbe un senso di empowerment tra gli studenti stessi, spingendoli a prendere parte attiva nel processo di valutazione. Inoltre, coinvolgere gli studenti nella formazione continua dei docenti offrirebbe l'opportunità di ottenere feedback più ricchi e contestualizzati sull'efficacia delle pratiche apprese durante le attività formative (Khairallah & Adra, 2022; Thompson et al., 2020).

Infine, coinvolgere gli studenti nella formazione degli accademici promuoverebbe una cultura di responsabilità condivisa all'interno dell'istituzione educativa (Beisser & Thoma, 2021; Khairallah & Adra, 2022).

### 4.4. Modalità di analisi dell'impatto della formazione

In vari articoli si mette in evidenza la criticità del comprendere quali siano i modi migliori per misurare l'impatto della formazione alla valutazione.

Dall'analisi tematica degli articoli, in tale direzione sembrerebbero utili i seguenti strumenti:

- riflessioni scritte;
- interviste;
- osservazione tra pari;

- videoregistrazioni.

Due articoli fra quelli individuati descrivono l'intero disegno di ricerca messo in atto per la valutazione di impatto: quello di Beisser e Thoma (2021) e quello di Grainer (2021).

Beisser e Thoma (2021), rilevando la complessità nel misurare l'efficacia dell'azione formativa, premettono che: "one way to manage the complexity of this is to focus on the critical features of a professional development activity, rather than the structure (Desimone, 2009). Typical methods for assessing the effectiveness of professional development are observations, interviews, or surveys" (p. 7).

Gli autori, infatti, per poter comprendere e misurare l'impatto della pratica formativa si concentrano sulla rilevazione delle criticità durante tutto il processo formativo, mettendo in campo diversi strumenti di rilevazione:

- indagine pre-workshop. Si tratta di un sondaggio con 26 domande con un duplice obiettivo: da una parte, rilevare i fabbisogni formativi dei docenti coinvolti nell'azione formativa; dall'altra, suscitare un livello di interesse circa gli argomenti che i formatori avrebbero affrontato. Questo sondaggio è stato inviato ai potenziali partecipanti tramite un link online inviato via e-mail;
- interviste semi-strutturate. Si tratta di interviste da somministrare ad un campione privilegiato di partecipanti all'azione formativa in diversi momenti: prima dell'azione formativa, durante e follow-up. Queste interviste sono state rivalutate e ri-progettate in itinere, sulla base degli elementi che potevano apparire come maggiormente critici dai formatori.

Infine, i formatori hanno redatto durante tutto l'arco dell'azione formativa dei diari riflessivi nei quali hanno annotato elementi considerati di interesse per il miglioramento dell'azione formativa come: le interazioni dei docenti durante la formazione, il background dei docenti e le percezioni personali dei formatori circa la loro prestazione.

Secondo Grainger (2021), utilizzare diversi strumenti e strategie di rilevazione, facendo leva sull'azione dei diversi stakeholder coinvolti, compresi gli studenti, rappresenta un elemento di grande importanza per favorire la rilevazione dell'impatto dell'azione formativa. Nello studio presentato, l'autore del progetto *Triad* segue le seguenti fasi:

1. survey online somministrata ai leader delle varie triadi per la progettazione dell'azione formativa al fine di raccogliere i reali fabbisogni;
2. discussioni di follow-up del focus group basato sulla triade e incentrato sull'impatto della rubrica migliorata sui processi di valutazione;
3. interviste agli studenti per valutare l'efficacia della rubrica valutativa;
4. focus group coinvolgente i partecipanti delle diverse triadi al fine di rilevare le loro riflessioni e percezioni circa l'azione formativa e gli strumenti utilizzati;
5. raccolta e condivisione delle esperienze con ciascuna triade in un workshop di sviluppo professionale di un giorno, che ha portato al perfezionamento del quadro esistente e allo sviluppo di un nuovo quadro per la valutazione tra pari.

Altri due articoli presentano solo alcune indicazioni per la valutazione d'impatto.

Thompson et al. (2020) ritengono che sarebbe importante fare uso di particolari strategie, come l'osservazione tra pari, oppure le video/audio registrazioni in aula, strumenti che permetterebbero di fornire puntuali e immediati feedback in ottica migliorativa delle concrete attività didattiche messe in atto in aula.

A supportare la prospettiva del coinvolgimento degli studenti anche nella valutazione

d'impatto sono Hjalmarson et al. (2021), i quali sostengono che è fondamentale porsi piccoli obiettivi di cambiamento e verificare la loro efficacia non solo attraverso le riflessioni e il confronto con i colleghi, ma soprattutto grazie al coinvolgimento e ai feedback degli studenti.

## 5. Discussione e conclusioni

Il presente lavoro è stato intrapreso con lo scopo di indagare e comprendere se vi siano modalità formative specifiche – ed eventualmente quali siano – utilizzate in ambito universitario volte ad incoraggiare l'uso di pratiche di valutazione alternativa (Dochy et al., 1999). A tale scopo è stata condotta una rassegna sistematica della letteratura con l'utilizzo del modello PRISMA e un'analisi tematica degli articoli di ricerca individuati.

I risultati della ricerca ci permettono di proporre alcune considerazioni.

Innanzitutto, va rilevato che le ricerche selezionate sono in numero ridotto (solo dieci) e che risulta singolare, per quanto riguarda la collocazione geografica, che vi sia un unico caso che coinvolge un Paese europeo, il Kosovo che, peraltro, ha lavorato in collaborazione con un altro Stato extra-europeo. In tal senso, si potrebbe ipotizzare che l'interesse verso la formazione alla valutazione dei docenti universitari non sia così presente, o, perlomeno, non rappresenti un tema di ricerca molto esplorato in Europa rispetto ad altri Paesi, perlopiù non solo occidentali. In linea con quest'ultima ipotesi, si potrebbe notare che le ricerche reperite si basano esclusivamente su disegni qualitativi, che sono state realizzate con numeri ridotti di soggetti e rappresentino studi di casi singoli, ad eccezione che per la ricerca di Beisser e Thoma (2021). Dunque, nonostante questo lavoro presenti dei limiti – fra i quali, in particolare, la scelta delle parole chiave, che può costituire una possibile causa di bias nei risultati –, questi ultimi danno, comunque, la possibilità di concludere che la formazione alla valutazione sia ancora un ambito poco praticato o poco esplorato nel contesto universitario, al contrario di quello scolastico. Infatti, durante la selezione degli articoli, molti sono stati scartati proprio perché relativi al contesto scolastico e non a quello universitario. Altri articoli sono stati eliminati perché non trattavano l'attività di formazione alla valutazione, ma piuttosto una più generica formazione didattica all'università.

In merito alla prima domanda di ricerca “Esistono pratiche di *faculty development* dirette specificamente alla formazione dei docenti universitari alle pratiche di valutazione alternativa?”, i risultati consentono di concludere che esistono pratiche e strumenti di formazione e di valutazione specificamente progettati per la formazione alla valutazione alternativa; ma nella maggior parte dei casi (sette studi su dieci), tale formazione avviene insieme, e nel contesto di quella più generale messa in atto per il miglioramento dell'insegnamento-apprendimento. Alla luce di questi risultati, non risulta facile proporre una risposta univoca alla questione precedentemente posta: può, la formazione alla valutazione alternativa – e la ricerca ad essa relativa – costituire uno spazio autonomo e specifico rispetto alle attività formative “generali” dei docenti universitari? Altrimenti detto: la formazione alla valutazione, e la connessa ricerca, possiedono caratteristiche di specificità rispetto ad una più generica formazione (e relativa ricerca) all'insegnamento-apprendimento?

Certamente, come evidente dall'esplorazione svolta per rispondere alla seconda domanda di ricerca “Quali sono le pratiche di *faculty development* che mirano a promuovere competenze di valutazione alternativa nei docenti universitari?”, le pratiche formative alla

valutazione fanno riferimento ad elementi tipici della formazione continua genericamente intesa, come la pratica riflessiva e la collaborazione fra stakeholder del contesto (Trowler et al., 2005). Tuttavia, si ritiene di poter rilevare almeno due caratteristiche che sembrano essere specifiche della formazione alla valutazione alternativa: l'uso del feedback, e soprattutto del feedback fra pari, come strumento di formazione, e il coinvolgimento degli studenti nella formazione alla valutazione.

Riguardo al primo dei due elementi, si può evidenziare che esso costituisce l'identità fra l'oggetto della formazione – il feedback rappresenta uno dei nodi concettuali centrali della valutazione alternativa – e il suo strumento privilegiato; il feedback, dunque, sembra essere l'anello di congiunzione fra metodo e oggetto della formazione.

Riguardo al secondo elemento, il coinvolgimento degli studenti nelle pratiche formative in quasi tutte le situazioni analizzate, si possono azzardare due considerazioni. La prima si colloca in linea con quanto detto sul feedback: la valutazione alternativa si regge su un profondo protagonismo degli evaluandi, e dunque, anche in questo caso, la formazione alla valutazione si realizza attraverso metodi e strumenti che sono anche uno degli oggetti formativi; dunque, il protagonismo degli studenti nel percorso formativo corrisponde alla loro necessaria centralità durante i processi valutativi d'aula. Una seconda, diversa, considerazione potrebbe derivare invece dalla criticità del tema trattato. Come sopra considerato, la valutazione rappresenta una zona particolarmente critica per i docenti universitari, che spesso sono resistenti al cambiamento delle relative pratiche (Deenen & Boud, 2013; Ewell, 2009). Il coinvolgimento degli studenti nei percorsi formativi alla valutazione, i loro feedback immediati già durante la formazione, potrebbero costituire elementi di "rassicurazione" dei docenti in relazione ai cambiamenti in via di sperimentazione.

Alla luce di quanto analizzato, pare possibile proporre alcune indicazioni relative alla messa in atto di percorsi di formazione continua dei docenti universitari alla valutazione. Gli elementi importanti in tal senso, emergenti dagli studi, sembrerebbero essere i seguenti:

- l'analisi dei fabbisogni dei docenti per programmare e progettare una formazione quanto più specifica, che risponda alle esigenze concrete dei docenti, ad esempio attraverso la somministrazione di un questionario ex post;
- la proposta di una base teorica che tenga sempre in considerazione l'applicabilità e la concretezza delle pratiche proposte, proponendo degli esempi pratici che possano rispondere alle esigenze e semplifichino i concetti;
- la predisposizione e l'implementazione guidata delle pratiche teoricamente esposte, le quali possono essere messe in atto direttamente in aula o attraverso micro-attività valutative che fungono esse stesse da formazione alla valutazione;
- il coinvolgimento di tutti gli stakeholder nella formazione, e in particolare degli studenti;
- la centralità di una fase riflessiva, durante la quale i docenti possono discutere, confrontarsi, esporre i propri dubbi o punti di forza in merito alle pratiche valutative utilizzate;
- la stima degli impatti della formazione, attraverso il coinvolgimento degli studenti e raccogliendo quindi i loro feedback, anche attraverso la somministrazione di questionari in itinere ed ex post, oltre che dopo qualche tempo.

Questi aspetti risultano essere strettamente collegati e interdipendenti in vista del miglioramento delle pratiche valutative dei docenti universitari, indipendentemente dalle specifiche caratteristiche della pratica formativa che si propone.

In relazione all’impatto del presente lavoro, un ultimo rilievo può essere proposto in relazione a quanto previsto dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) (2021), circa la necessità di investire nella formazione dei docenti universitari attraverso la creazione di *Teaching Learning Center* (sezione M4C1.2). La forte attenzione nel rinnovare e potenziare le competenze didattiche dei docenti per introdurre innovazioni nelle metodologie di insegnamento e di valutazione nei contesti educativi (Lotti et al., 2022) risulta essere un obiettivo che il lavoro di ricerca qui presentato può contribuire a perseguire, in particolare riguardo alla specifica attenzione posta sulla formazione dei docenti universitari alla valutazione, tema ancora poco esplorato in contesto nazionale.

### Riferimenti bibliografici

- Altinas, İ. N., & Karaaslan, H. (2019). Peer assessment and active learning experiences of social studies teacher candidates. *Review of International Geographical Education Online*, 9(2), 319–345. <https://doi.org/10.33403/rigeo.615716> (ver. 30.06.2024).
- Beisser, S. R., & Thoma, J. (2021). US Professional Development Experiences with Faculty and Undergraduate Students in Kosovo. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.611a> (ver. 30.06.2024).
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education: a practical guide*. Maidenhead: Open University Press.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Boud, D. (2010). Assessment for developing practice. In J. Higgs, D. Fish, I. Goulter, J.-A. Reid, & F. Trede (Eds.), *Education for future practice* (pp. 251-262). Brill.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.
- Bromage, A. (2006). The management of planned change: An interdisciplinary perspective. In L. Hunt, A. Bromage, & B. Tomkinson (Eds.), *The realities of change in higher education* (pp. 19-32). New York: Routledge.
- Brown, S. (2014), *Teaching and Assessment in Higher Education. Global Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69, 963–976.
- Cinkara, E. (2020). Quiz Study as a Professional Development Activity for Tertiary-Level EFL Test Writers. *TESL-EJ – The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(3).
- Coggi, C. (2022). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*. Milano: FrancoAngeli.
- Deneen, C., & Boud, D. (2014). Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(5), 577–591.
- Di Stasio, M., Ranieri, M., & Bruni, I. (2019). Assessing is not a joke. Alternative

- assessment practices in higher education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 106–118.
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331–350.
- Doria, B., Grion, V., & Paccagnella, O. (2023). Assessment approaches and practices of university lecturers: a nationwide empirical research. *Italian Journal of Educational Research*, 30, 129–143. <https://doi.org/10.7346/sird-012023-p129> (ver. 30.06.2024).
- EC. European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- ERIC. Education Resources Information Center. <https://eric.ed.gov/> (ver. 30.06.2024).
- Éva, F. (2013). *A szak-és felnőttképzés gyakorlata*. Szeged: SZTE JGYPK. [https://eta.bibl.u-szeged.hu/688/1/tankonyv\\_farkas\\_eva\\_szakkepzes.pdf](https://eta.bibl.u-szeged.hu/688/1/tankonyv_farkas_eva_szakkepzes.pdf) (ver. 30.06.2024).
- Ewell, P. T. (2009). *Assessment, accountability, and improvement*. NILOA Occasional Paper, 1.
- Felisatti, E., Del Gobbo, G., Di Pietro, M. D., Lombardo, B. M., Perroteau, I., Zabalza, M., Capogna, S. (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. QUARC\_Docente [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/12/Linee-guida-QUARC\\_docente.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/12/Linee-guida-QUARC_docente.pdf) (ver. 30.06.2024).
- Forsberg, E., & Wermke, W. (2012). Knowledge sources and autonomy: German and Swedish teachers' continuing professional development of assessment knowledge. *Professional Development in Education*, 38(5), 741–758.
- Gibbs, G. (1999). Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment Matters in Higher Education* (pp. 41–54). Buckingham: Open University Press.
- Grainger, P. (2021). Enhancing assessment literacies through development of quality rubrics using a Triad based peer review process. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4). <https://doi.org/10.53761/1.18.4.4> (ver. 30.06.2024).
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: PensaMultimedia.
- Grion, V., Cook-Sather, A. (Eds.). (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Hjalmarson, M. A., Nelson, J. K., Huettel, L. G., Wage, K. E., Buck, J. R., & Padgett, W. T. (2021). Practices for Implementing Interactive Teaching Development Groups. *Advances in Engineering Education* 9(4).
- Joughin, G., Dawson, P., & Boud, D. (2017). Improving assessment tasks through addressing our unconscious limits to change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1221–1232. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1257689> (ver. 30.06.2024).

- Khairallah, M., & Adra, O. (2022). The multifaceted function of rubrics as formative assessment tools: A classroom-based action research in an L2 writing context. *Language Teaching Research*, 0(0).
- Knight, P. T. (2002). The Achilles' Heel of Quality: The assessment of student learning. *Quality in Higher Education*, 8(1), 107–115.
- Li, L., & Grion, V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *AISHE-J*, 11(2), 1–17.
- Lipnevich, A. A., Panadero, E., Gjicali, K., & Fraile, J. (2021). What's on the Syllabus? An analysis of assessment criteria in first year courses across US and Spanish universities. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(4), 675–699.
- Little, T., Dawson, P., Boud, D., & Tai, J. (2024). Can students' feedback literacy be improved? A scoping review of interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(1), 39–52.
- Lotti, A., Serbati, A., Doria, B., Picasso, F., & Felisatti, E. (2022). Teaching and Learning Centre: Analysis of key elements. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 75–88.
- Luneta, K. (2012). Designing continuous professional development programmes for teachers: A literature review. *Africa Education Review*, 9(2), 360–379.
- Macdonald, R., & Joughin, G. (2009). Changing Assessment in Higher Education: A Model in Support of Institution-Wide Improvement. In G. Joughin (Ed.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (pp.193-213), Springer.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Grp, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264–269.
- Mufidah, N. (2019). The Development of Pre-Service Teachers' Teaching Performance in the Teaching Practice Program at English Department of State Islamic University of Antasari Banjarmasin. *Dinamika Ilmu*, 19(1), 97–114.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2012). *PISA 2012 Technical Report*. Paris, France: OECD. [http://www.oecd.org/skills/piaac/Technical%20Report\\_17OCT13.pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/Technical%20Report_17OCT13.pdf) (ver. 15.07.2024)
- PNRR. Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021). <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf> (ver. 30.06.2024).
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391–402.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Scopus. <https://www.scopus.com/home.uri> (ver. 30.06.2024).
- Smith, C. D., Worsfold, K., Davies, L., Fisher, R., & McPhail, R. (2013). Assessment literacy and student learning: the case for explicitly developing students 'assessment literacy'. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 44–60.



- Speer, J., Conley, Q., Thurber, D., Williams, B., Wasden, M., & Jackson, B. (2022). A mixed-methods study of the effectiveness and perceptions of a course design institute for health science educators. *BMC Medical Education*, 22(1), 1–15.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Med Res Methodol*, 8(45). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45> (ver. 15.07.2024).
- Thompson, S. K., Brown, J., Cotner, S., Andicoechea, J., Zhao, F., & Roehrig, G. (2020). Design Features of an Effective and Theoretically Grounded Training Program for Undergraduate Teaching Assistants in the Life Sciences. *International Journal of Designs for Learning*, 11(1), 59–74.
- Topno, H. (2012). Evaluation of training and development: An analysis of various models. *Journal of Business and Management*, 5(2), 16–22.
- Trowlera, P., Fanghanel, J., & Wareham, T. (2005). Freeing the chi of change: the Higher Education Academy and enhancing teaching and learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 30(4), 427–444.
- Ulla, M. B., & Perales, W. F. (2021). Emergency Remote Teaching During COVID19: The Role of Teachers' Online Community of Practice (CoP) in Times of Crisis. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(9), 1–11.
- Umam, A., & Indah, Y. A. (2020). Exploring In-Service TEYL Teachers' Assessment Literacy: Implication for Continuing Professional Development. *JEES – Journal of English Educators Society*, 5(1), 47–51.
- William, D., & Black, P. J. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London .
- WOS. Web of Science. <https://www.webofscience.com/wos> (ver. 30.06.2024).