

## Self-efficacy assessment at the University. A pilot study within the Degree Course in Education and Training Sciences

### Valutare la self-efficacy all'Università. Uno studio pilota nel corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione

---

Alessandra Fermani<sup>a</sup>, Arianna Taddei<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Macerata*, [alessandra.fermani@unimc.it](mailto:alessandra.fermani@unimc.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Macerata*, [arianna.taddei@unimc.it](mailto:arianna.taddei@unimc.it)

#### Abstract

---

In the process of renewing the assessment models in a socio-constructivist and centred-learner direction, the self-assessment represents a possible declination of the formative assessment in university study paths. It is, in fact, a process that enhances students' critical thinking, to understand both the difficulties and their level of self-efficacy in developing lifelong and lifewide skills, useful as well as in contexts formally assigned to learning, also in real and professional life. The pilot survey, carried out with a group of students from the Degree Course in Education and Training Sciences at the University of Macerata, confirms the importance of self-assessment and focuses attention on the perception of the construct of self-efficacy. The study, in fact, represents the first step of a broader and more complex assessment process, aimed at detecting students' self-efficacy on their socio-cognitive skills pursued by the study profile of socio-pedagogical educator.

**Keywords:** self-assessment; self-efficacy; critical thinking; university.

#### Sintesi

---

Nel processo di rinnovamento dei modelli di valutazione in direzione socio-costruttivista e learner centred, l'autovalutazione rappresenta una possibile declinazione della valutazione formativa nei percorsi di studio universitari. Si tratta, infatti, di un processo che valorizza il pensiero critico degli studenti, per comprendere sia le difficoltà sia il proprio livello di autoefficacia nello sviluppare competenze di tipo lifelong e lifewide, utili oltre che nei contesti formalmente deputati all'apprendimento, anche nella vita reale e professionale. L'indagine pilota, realizzata con un gruppo di studenti del corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Macerata, conferma l'importanza dell'autovalutazione e focalizza l'attenzione sulla percezione del costrutto della self-efficacy. Lo studio, infatti, rappresenta il primo passo di un processo di valutazione più ampio e articolato, volto a rilevare la self-efficacy degli studenti sulle proprie capacità di tipo socio-cognitivo perseguite dal profilo di studio di educatore socio-pedagogico.

**Parole chiave:** valutazione; self-efficacy; pensiero critico; università.

---

<sup>1</sup> L'articolo è stato progettato congiuntamente dalle due autrici, alle quali sono rispettivamente attribuiti i seguenti paragrafi: Fermani, 4.1, 4.2, 4.3; Taddei 1, 2, 3, 4.4, 5.

## 1. Introduzione

Da tempo il mondo accademico è chiamato ad attuare un profondo rinnovamento dei modelli pedagogici fino ad ora adottati per far fronte alle nuove – quanto impellenti – emergenze sociali che richiedono molto probabilmente una rivisitazione delle competenze perseguite dai percorsi di studio. Si tratta di una sfida giocata a livello internazionale secondo una visione di sviluppo sociale e culturale affermata più volte dall'Unione Europea (European Union, 2013; 2017), che non ha esitato a sottolineare ancora la presenza di un limite nei processi di modernizzazione delle istituzioni universitarie europee, in particolar modo in riferimento all'ambito dell'innovazione e della ricerca.

Progressi significativi sono stati innegabilmente registrati evidenziando come le innovazioni introdotte – attraverso la progressiva sostituzione dei paradigmi pedagogico-didattici di natura trasmissiva con quelli di impronta socio-costruttivista – abbiano determinato cambiamenti rilevanti nelle pratiche didattiche, mentre più difficilmente abbiano condizionato significativamente gli approcci di valutazione dell'apprendimento. Infatti, questi ultimi nel nostro Paese risultano frequentemente ancorati ad una concezione tradizionale dei modelli pedagogici, che tende ad enfatizzare la funzione sommativa della valutazione, orientata alla misurazione del raggiungimento di obiettivi di apprendimento predefiniti, mantenendo passivo il ruolo degli studenti.

Nonostante quanto affermato, gli studi realizzati nel campo della valutazione dei processi di insegnamento-apprendimento a partire dagli anni Sessanta (Bloom, Madaus, & Hasting, 1971; Cronbach, 1963; Gattullo & Giovannini, 1989; Scriven, 1967; Vertecchi, 1976) hanno rilevato l'evidente importanza rivestita dalla funzione formativa della valutazione in termini di ricadute sui processi di apprendimento, sia scolastici, sia accademici. Si tratta di una funzione mirata a raccogliere informazioni, o feedback, utili al miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento nel loro complesso (Black & Dylan William, 1998; Grion & Tino, 2018; Harlen 2010; Hattie & Timperley, 2007). Come sottolineato da Grion e Tino (2018), nonostante le evidenze scientifiche documentate negli anni a favore dell'importanza della valutazione formativa, ad oggi ancora “sono conseguite solo deboli azioni di politica scolastica (Clark, 2011), peraltro scarsamente incidenti sull'Università che sembra non avere colto quasi per niente l'importanza della valutazione formativa in funzione dell'apprendimento” (Yorke, 2003, p. 39).

In particolare, la produzione di feedback da parte degli studenti risponde alla prospettiva adottata dai modelli pedagogico-didattici *learner centred* che hanno come obiettivo principale lo sviluppo di pratiche di insegnamento-apprendimento e anche di valutazione (Grion, Serbati, Tino, & Nicol, 2017; Pereira, Flores, & Niklasson, 2015), finalizzate a valorizzare il ruolo degli studenti, tenendo conto delle loro peculiarità e criticità nonché dei loro interessi, insieme alla percezione che essi hanno di sé stessi e delle proprie potenzialità.

In questa prospettiva, l'autovalutazione, che rappresenta una delle possibili declinazioni della valutazione formativa, diventa un esercizio autonomo del pensiero critico individuale, che si esprime attraverso la percezione della propria capacità di comprendere sia le difficoltà, sia il proprio livello di autoefficacia rispetto alle specifiche finalità del compito richiesto e alle competenze attese complessivamente nel percorso di studio.

I risultati dell'indagine, oggetto di analisi nella seconda parte dell'articolo, si collocano nella prospettiva delineata, a conferma dell'importanza dell'autovalutazione che, nel presente caso, intende approfondire la percezione personale della *self-efficacy* (Bandura, 1982). La rilevazione avvenuta attraverso questionario online ha coinvolto gli studenti del corso di Pedagogia Speciale 2019-2020 frequentanti il secondo anno del Corso di Laurea

di Educatore sociale, del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università di Macerata. L'indagine, che vuole essere un primo passo di un processo di valutazione più ampio e articolato, è volta a rilevare la percezione posseduta dagli studenti sulle proprie capacità di tipo socio-cognitivo richieste dal profilo professionale del percorso universitario. La valutazione della self-efficacy rappresenta un oggetto di studio interessante poiché connessa allo sviluppo di un pensiero critico inteso come insieme di capacità *lifelong* e *lifewide*, utili non solo nei contesti formalmente e tradizionalmente deputati all'apprendimento ma anche nella vita reale e professionale (Dochy, Segers, & Sluijsmans, 1999; Grion et al., 2017).

## **2. Valutazione ed autovalutazione: prospettive teoriche**

Come argomentano diversi autori, un approccio differente alla valutazione dei processi di insegnamento-apprendimento potrebbe migliorare l'esperienza di studio universitario degli studenti, infatti: "Secondo molte ricerche di settore, le modalità valutative influenzerebbero l'esperienza universitaria degli studenti (Bartram & Bailey 2010), il loro approccio allo studio (Struyven, Dochy & Janssens, 2005), la qualità del loro apprendimento (Flores, Veiga Simão, Barros, & Pereira, 2015; Gibbs, 1999), e i risultati ottenuti (Dochy, Segers, & Sluijsmans, 1999), in modo così profondo da condurre Brown (2014) a riconoscere che qualora volessimo migliorare la formazione universitaria, un elemento-chiave sarebbe rappresentato dal rinnovamento delle nostre attuali pratiche valutative" (Grion et al., 2017, p. 212).

Nell'ambito dei processi di valutazione, una pratica oggetto di particolare interesse all'interno della letteratura e degli studi internazionali è rappresentata dal feedback (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007) per via del suo potenziale impatto positivo nei processi di insegnamento-apprendimento. I feedback possono convergere in due principali tipologie: quelli prodotti dai docenti e rivolti agli studenti e quelli invece generati dagli studenti grazie, talvolta, agli stimoli ricevuti dagli insegnanti. Per quanto concerne questa seconda tipologia, come sottolineano Pastore (2012), Nicol, Thomson, e Breslin (2014), essa costituisce un campo di ricerca ancora relativamente approfondito. Gli autori precisano, comunque, che entrambe le esperienze di feedback, di dare e di ricevere, sono importanti pur rivestendo funzioni differenti: infatti, nel primo caso i feedback offrono agli studenti la possibilità di concentrarsi sulle proprie difficoltà, mentre nel secondo caso attraverso la produzione di feedback, vengono coinvolti i processi "del pensiero critico, di applicazione di criteri valutativi, di riflessione e di transfert" (Grion & Tino, 2018, p. 41).

Alcune indagini, realizzate dagli stessi autori, sembrerebbero dimostrare che la produzione di feedback da parte degli studenti "determinerebbe maggiori benefici sull'apprendimento rispetto alla sua ricezione e fruizione" (ivi, p. 40). Come illustrato anche da Grion e colleghe (2017) l'efficacia della pratica del feedback può registrare un impatto ulteriormente positivo qualora il feedback avvenga tra pari attraverso processi di peer review. In questo modo, infatti, gli studenti vengono allenati a ricevere opinioni da punti di vista differenti e allo stesso tempo si esercitano a sviluppare un pensiero critico autonomo e non totalmente condizionato dalla valutazione dell'insegnante (Grion et al., 2017).

Tale processo è particolarmente significativo in quanto stimola l'autonomia critica degli studenti, sia, sul lavoro dei compagni, sia, sul proprio, attraverso operazioni di confronto e autoriflessione, attivando quindi un'azione autovalutativa sul proprio operato.

Valutazione intesa, quindi, come pratica per misurare e certificare gli apprendimenti; valutazione per raccogliere indicazioni utili per orientare e ripensare la didattica, per migliorare l'apprendimento, ma anche valutazione per sviluppare capacità di autovalutazione negli studenti necessarie trasversalmente a tutti i contesti di vita. Alcune ricerche (Boud, 2000; Boud & Soler, 2016) sottolineano che quest'ultima finalità applicativa della valutazione, denominata *Sustainable Assessment*, costituisce un processo impegnato a focalizzare la propria attenzione non solo sul "compito 'immediato', ma anche sulle sue implicazioni future, in modo da poter fornire agli studenti gli strumenti per realizzarsi come lifelong learners (Boud, 2010)" (Grion et al., 2017, p. 212).

Nell'ambito della riflessione sulle possibili forme di valutazione che possono attribuire un ruolo attivo agli studenti, sicuramente l'autovalutazione rappresenta una scelta rilevante per quanto riguarda la produzione di processi autoregolativi-metacognitivi (Kaplan, Silver, LaVaque-Manty, & Meizlish, 2013; Nicol et al., 2014), ma anche per la capacità di esprimere opinioni valutative in contesti non solo scolastici ma anche complessi come quelli professionali. La letteratura internazionale adotta il termine *self-assessment* per riferirsi all'autovalutazione come ad una delle possibili forme di valutazione che ha come proposito principale quello di rendere autonomi gli studenti nel processo di monitoraggio dei propri apprendimenti (Grion & Pagani, 2017, p.5).

Secondo Ratminingsih, Marhaeni, e Vigayanti (2018), il *self-assessment* è un processo della valutazione formativa attraverso il quale gli studenti riflettono, sia, sulla qualità del proprio lavoro ed apprendimento, sia, sull'identificazione dei relativi punti di forza e di criticità. Il *self-assessment* gioca un ruolo importante nell'introdurre opportune modifiche alle strategie di insegnamento: offre infatti feedback sia ai docenti sia agli studenti, entrambi coinvolti attivamente nei processi di insegnamento-apprendimento. È da considerare inoltre che il *self-assessment* non costituisce una mera prerogativa della valutazione, può essere infatti utilizzata anche come strategia di insegnamento di tipo metacognitivo secondo cui l'apprendimento è un processo cognitivo attivo che si sviluppa interagendo con nuove idee (Earl & Katz, 2006; Pantiwati & Husamah, 2017). Ancora Ratminingsih et al. (2018) affermano che "l'indipendenza degli studenti può essere definita come la responsabilità degli studenti di prendere decisioni sul proprio apprendimento, come pianificare, gestire, e riflettere su ciò che dovrebbero studiare per raggiungere l'obiettivo. Gli studi realizzati provano che il livello di indipendenza degli studenti è influenzato dalla realizzazione del *self-assessment* (Honsa, 2013; Panadero, Tapia & Huertas, 2012)" (p. 281).

L'idea di *self-assessment* finora presentata evidenzia, quindi, effetti positivi sia per i docenti sia per gli studenti, questi ultimi infatti diventano protagonisti del processo di apprendimento, e attraverso l'autovalutazione producono feedback preziosi per il miglioramento della didattica dei docenti. La pratica di *self-assessment* ben riflette quindi i principi dell'approccio, *learner centred* allineandosi anche nella direzione indicata dal movimento *Students Voice*, che promuove una prospettiva secondo cui gli studenti dovrebbero partecipare attivamente alla costruzione degli spazi formativi in cui sono coinvolti esercitando la propria agency nei processi di revisione delle pratiche educative (Bovill, Cook-Sather, & Felten, 2011).

Numerose sono le ricerche che documentano la rilevanza di dedicare spazio e ascolto agli studenti legittimando le loro prospettive, con degli effetti importanti, come focalizzare l'attenzione su tematiche inedite che possano contribuire al rinnovamento delle politiche educative e delle prospettive didattiche (Bevilacqua, 2019). Ascoltare la voce degli studenti, affidare loro anche parte dei processi di valutazione come nel caso del *self-*

assessment, contribuisce ad alimentare il concetto di qualità a cui spesso si fa riferimento in Europa e che viene identificato con lo sviluppo di processi di partecipazione, all'interno dei quali il punto di vista degli studenti risulta fondamentale. In tale prospettiva, diviene strategico "Incoraggiare gli studenti e i docenti a condividere la responsabilità dello sviluppo accademico, come indicato da Bovill e colleghi (2011), che significa considerare concretamente gli studenti come co-creatori degli approcci didattici, della progettazione dei corsi e, più in generale, dei curricula (Cook-Sather, 2009)" (Bevilacqua, 2019, p. 4).

### **3. Self-efficacy e pensiero critico: competenze strategiche da valutare?**

Nell'ottica di rivisitare l'interpretazione tradizionale del concetto di valutazione e dei relativi processi applicativi, si ampliano e si diversificano anche gli oggetti di interesse della valutazione che non coincidono più, infatti, esclusivamente con la misurazione dei risultati di apprendimento disciplinari ma riguardano anche competenze trasversali quali, ad esempio, lo sviluppo del pensiero critico, capacità metacognitiva particolarmente rilevante per le professioni socio-educative.

Il pensiero critico è una delle competenze più frequentemente oggetto di dibattito per il ruolo centrale giocato nello sviluppo del pensiero logico, nei processi di presa di decisione e nella risoluzione di problemi (Butler, 2012; Halpern 2003). Si tratta di una competenza che suscita pareri controversi sul piano del confronto scientifico, in quanto, è difficile convergere su una sola definizione, condividere un approccio di valutazione univoco, oppure dare evidenza del suo impatto sui risultati accademici, sull'avanzamento della carriera e sulle scelte personali di vita. Nonostante tali criticità, permane una significativa attenzione da parte degli insegnanti e dei policy makers impegnati nella formazione superiore ed universitaria, tanto che la capacità di pensiero critico è inclusa tra i risultati strategici di apprendimento degli studenti della scuola secondaria da parte di diverse istituzioni. Per esempio, *The assessment of Higher Education Learning Outcomes Project* promosso da The Organization for Economic Co-Cooperation and Development (OECD, 2012) include il pensiero critico come una core-skill nella valutazione generale dei risultati di apprendimento trasversale ai diversi Paesi (Liu, Frankel, & Crotts Roohr, 2014).

La necessità e l'interesse di sviluppare tale competenza cresce particolarmente per coloro che svolgono delle professioni educative e che si trovano ad affrontare sempre nuove sfide, determinate dai rapidi e consistenti cambiamenti della società, del mondo delle informazioni e delle tecnologie (Kozikoğlu, 2019).

In particolare, l'autovalutazione della self-efficacy costituisce un esercizio del pensiero critico intrinseco ai processi metacognitivi utilizzati per monitorare, organizzare e gestire le operazioni cognitive quali la comprensione, il ragionamento logico, il problem solving e l'analisi (Karakelle, 2012).

Nell'ambito di quanto detto, l'autoefficacia è un costrutto socio-cognitivo di cui Bandura è stato il principale studioso definendola come "la convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno, in modo da raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano delle fonti di motivazioni personali e agiscono" (Bandura, 2002 p. 15). Si tratta di un costrutto che misura il livello di fiducia e di conseguenza è indicativo della possibilità di realizzare con esiti positivi un compito. Spesso ci si riferisce all'autoefficacia pensando soprattutto ad una sua rilevazione nell'ambito dell'apprendimento accademico che include la capacità di

gestire, pianificare, organizzare l'acquisizione di competenze e conoscenze attraverso l'adozione di strategie cognitive e metacognitive. Ma in realtà il costrutto ha anche una declinazione sociale che si esprime attraverso la capacità percepita di relazionarsi in modo costruttivo, collaborativo in particolare con i coetanei. Infatti, è "stato dimostrato che i risultati accademici sono influenzati sia dalla autoefficacia nella gestione delle attività didattiche (autoefficacia accademica) sia dall'autoefficacia nella costruzione e nel mantenimento di buone relazioni sociali utili al processo di apprendimento (autoefficacia sociale), che è associata anche con la resilienza nei confronti di eventuali difficoltà psicologiche come ad esempio sintomi depressivi e problemi sociali" (Di Mele, D'Errico, Cerniglia, Cercosimo, & Pacello, 2015, p. 65). Sulla base di quanto argomentato, probabilmente il successo dell'esperienza universitaria dipenderebbe da abilità individuali e interpersonali che entrano in gioco nel contesto di apprendimento.

Ancora Di Mele et al. (2015) hanno evidenziato aspetti condivisi anche con altri studiosi della materia, secondo cui alti livelli di autoefficacia sono identificabili contestualmente a risultati positivi di apprendimento accademico (Newby-Fraser & Schlebusch, 1997; Richardson, Abraham, & Bond, 2012), al basso rischio di abbandono del percorso di studio e alla capacità e determinazione nel superare eventuali situazioni complesse che possano verificarsi (Chemers, Hu, & Garcia, 2001). In rapporto allo sviluppo di processi metacognitivi, come afferma Rosati (2017) "l'autoefficacia agisce come catalizzatore per determinare forme sempre più raffinate di controllo metacognitivo con benefici effetti anche sul piano dell'apprendimento" (p. 35).

Da un punto di vista dell'inclusione scolastica, come sostiene Cottini (2018), la consapevolezza personale di autoefficacia, seppur contenuta in molti allievi, in particolare con bisogni educativi speciali, ha ricadute significative "sulla loro capacità di apprendimento e sulla costruzione di un buon livello di autostima e di identità psicologica" (p. 175).

#### **4. Uno studio pilota sulla self-efficacy nel corso di studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione**

Il presente studio è stato svolto nell'ambito di un seminario sulla valenza inclusiva dell'intervento socio-educativo in carcere, nello specifico nella struttura penitenziaria *San Pedro* di La Paz (Bolivia). L'attività seminariale ha ospitato la testimonianza di alcune educatrici e psicologhe boliviane che hanno condiviso con gli studenti l'orizzonte psicopedagogico del lavoro sociale in carcere, evidenziandone le difficoltà quotidiane, le pratiche educative adottate e le competenze professionali ritenute fondamentali per agire costruttivamente in un contesto altamente complesso.

##### **4.1. Obiettivo**

Lo studio ha quale modello teorico di riferimento la teoria sociale cognitiva secondo la quale le convinzioni di efficacia personale percepita dagli individui, ovvero la loro rappresentazione di essere capaci di produrre determinati effetti con le proprie azioni, rappresentano il fondamento dell'agentività. All'interno dei contesti lavorativi le convinzioni di autoefficacia predicano in maniera più puntuale le capacità di resilienza e il rendimento degli individui all'interno dei contesti organizzativi, anche rispetto ad altre variabili come la soddisfazione lavorativa o l'anzianità di servizio o il profilo di personalità. Recenti studi hanno mostrato che le convinzioni di autoefficacia degli educatori

influenzano sia la loro soddisfazione, sia l'attaccamento che hanno verso l'organizzazione nella quale lavorano impattando sulle concezioni che gli studenti avranno di sé e, di conseguenza, anche il loro rendimento accademico (Rosa & Alessandri, 2009).

Nei contesti universitari, soprattutto per gli studenti dei corsi di laurea dedicati alle professioni educative, un giudizio individuale rispetto alla possibilità di influenzare, agire causalmente, essere attore e non spettatore in specifici ambiti di esperienza lavorativa è una delle chiavi di volta (insieme alla percezione di efficacia collettiva) nell'approcciarsi alle nuove sfide che gli si presenteranno. Per tale ragione l'obiettivo principale dello studio è stato misurare nei partecipanti quanto si sentano in grado di affrontare le sfide poste dalla loro futura professione, cioè valutare le percezioni relative alle proprie capacità di affrontare con successo gli eventi problematici connessi al proprio ambito di intervento.

#### **4.2. Metodo**

*Partecipanti e procedura.* I partecipanti alla ricerca sono 129 adulti emergenti (Arnett, 2000), di cui 122 studentesse e 7 studenti. Circa il 60% erano dei frequentanti del corso di Pedagogia Speciale del secondo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (indirizzo educatore socio-pedagogico), presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei beni culturali e del turismo (Università degli Studi di Macerata). Il restante gruppo era composto da non frequentanti che erano presenti per assistere al seminario relativo alla sfida dell'inclusione sociale nel carcere di San Pedro di La Paz.

Lo studio ha dunque utilizzato per la selezione un campione di convenienza (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2012).

Il tempo totale richiesto per completare i questionari è stato di circa 15 minuti.

Ai partecipanti è stata data la possibilità di compilare i questionari durante la lezione-seminario sotto la supervisione di assistenti di ricerca (due di Pedagogia speciale e una di Psicologia sociale), o nel tempo libero, a seconda di quale fosse più conveniente per loro. Circa il 95% dei partecipanti ha completato i questionari durante la lezione, mentre il resto dei partecipanti ha completato i questionari a proprio piacimento nella giornata successiva. Tutti i partecipanti sono stati informati che la loro partecipazione era anonima. Le risposte sono state registrate online.

Prima di iniziare lo studio, è stata ottenuta l'autorizzazione dall'Università e ai partecipanti sono state fornite informazioni sulla ricerca ed è stato chiesto il loro consenso alla partecipazione. Circa il 99% dei partecipanti raggiunti ha scelto di partecipare. Lo studio è stato condotto in conformità con il Codice Etico AIP (Associazione Italiana di Psicologia) e APA American Psychological Association). Per tutte le analisi dei dati è stato utilizzato il pacchetto statistico per le scienze sociali (SPSS, versione 22, in esecuzione su Windows - SPSS, Chicago, IL, 2002).

*Scala.* È stato applicato un adattamento della Scala dell'Efficacia Personale Percepita (EPP di Barbaranelli & Capanna, 2001). I 18 item (Figura 1) sono stati costruiti per valutare la percezione della capacità di affrontare una situazione problematica di chi opererà in contesti educativi e socio assistenziali. La scala di valutazione adottata è di tipo Likert a cinque posizioni (da 1 per nulla capace a 5 molto capace).

L'esame dello screen test in letteratura ha supportato la monodimensionalità della scala e le sue ottime proprietà psicometriche. Nel presente studio, anche se gli item sono stati esaminati singolarmente, il fattore estratto spiega il 59.3% della varianza totale degli item

e tutti gli item presentano elevate saturazioni sul fattore (superiori a .46). Il coefficiente di attendibilità Alpha di Cronbach è risultato pari a .85.

La Figura 1 contiene gli item dello strumento di rilevazione utilizzato.

<b>Quanto ritiene di essere capace di:</b>
1. Assolvere con tempestività alle richieste di aiuto degli assistiti
2. Tirarsi su quando si sente scoraggiato /scoraggiata
3. Imparare le tecniche o competenze necessarie per prestare la sua azione
4. Mantenere alto il morale di fronte alle difficoltà
5. Gestire lo stress derivante dalla sua attività
6. Evitare di farsi sopraffare dei problemi degli assistiti
7. Concordare con gli altri colleghi le ore e i giorni di turno
8. Evitare che l'attività professionale interferisca con la sua vita privata
9. Mantenersi aggiornato riguardo alle tecniche necessarie per prestare la sua azione
10. Capire quali sono i suoi sentimenti nei confronti delle altre persone assistite
11. Coordinarsi con le figure istituzionali che si occupano degli utenti della sua organizzazione
12. Essere un efficace sostegno emotivo e psicologico per l'assistito
13. Essere in grado di coordinarsi efficacemente con gli altri colleghi
14. capire i sentimenti che gli altri provano per lei
15. Gestire efficacemente i rapporti con i parenti degli assistiti qualora ci siano
16. Tenere lontana la sua mente da esperienze sconcertanti
17. Dominare la tensione in situazioni di emergenza
18. Condividere le sue emozioni con gli altri colleghi

Figura 1. Item contenuti nel questionario.

### 4.3. Risultati

In linea con l'obiettivo della ricerca, per valutare in maniera specifica la monodimensionalità dell'EEP (Figura 2) sono state effettuate analisi statistiche descrittive. Non sono state compiute Analisi della varianza considerando la variabile indipendente *genere* poiché il campione era troppo sbilanciato per ottenere risultati significativi.

<b>EPP</b>	<b>Medie</b>	<b>(DS)</b>
1. Quanto ritiene di essere capace di assolvere con tempestività alle richieste di aiuto degli assistiti.	3.40	.67
2. Quanto ritiene di essere capace di tirarsi su quando si sente scoraggiato /scoraggiata.	3.43	.88
3. Quanto ritiene di essere capace di imparare le tecniche o competenze necessarie per prestare la sua azione.	4.16	.70
4. Quanto ritiene di essere capace di mantenere alto il morale di fronte alle difficoltà.	3.60	.83
5. Quanto ritiene di essere capace di gestire lo stress derivante dalla sua attività.	3.42	.77
6. Quanto ritiene di essere capace di evitare di farsi sopraffare dei problemi degli assistiti.	3.26	.89

7. Quanto ritiene di essere capace di concordare con gli altri colleghi le ore e i giorni di turno.	4.25	.70
8. Quanto ritiene di essere capace di evitare che l'attività professionale interferisca con la sua vita privata.	3.43	.86
9. Quanto ritiene di essere capace di mantenersi aggiornato riguardo alle tecniche necessarie per prestare la sua azione.	3.96	.76
10. Quanto ritiene di essere capace di capire quali sono i suoi sentimenti nei confronti delle altre persone assistite.	3.99	.82
11. Quanto ritiene di essere capace di coordinarsi con le figure istituzionali che si occupano degli utenti della sua organizzazione.	3.81	.80
12. Quanto ritiene di essere capace di essere un efficace sostegno emotivo e psicologico per l'assistito.	3.95	.76
13. Quanto ritiene di essere capace di coordinarsi efficacemente con gli altri colleghi.	4.07	.69
14. Quanto ritiene di essere capace di capire i sentimenti che gli altri provano per lei.	3.52	.98
15. Quanto ritiene di essere capace di gestire efficacemente i rapporti con i parenti degli assistiti qualora ci siano.	3.60	.68
16. Quanto ritiene di essere capace di tenere lontana la sua mente da esperienze sconcertanti.	3.08	.91
17. Quanto ritiene di essere capace di dominare la tensione in situazioni di emergenza.	3.31	.87
18. Quanto ritiene di essere capace di condividere le sue emozioni con gli altri colleghi.	3.52	1.00

Figura 2. Punteggi medi (e deviazione standard in parentesi).

Le medie sono tutte superiori al punto medio della scala 3 indicando una buona percezione di autoefficacia. Come mostra la Figura 2, le medie più alte sono relative agli item 3, 7 e 13. I punteggi più moderati riguardano invece gli item 6, 16, 17.

#### 4.4. Discussione

Al fine di offrire una lettura critica e multidimensionale del costrutto sulla self-efficacy funzionale all'autoriflessione sulla pratica educativa contestualizzata che vede e vedrà coinvolti gli studenti, gli item e i relativi risultati sono stati raggruppati ed interpretati secondo quattro categorie di analisi, influenzate, per alcuni aspetti, dalla teoria della *comunità di pratica* di Wenger (1998/2006) i cui operatori/professionisti organizzano la propria *pratica educativa* sulla base di alcuni pilastri concettuali: la condivisione (frutto di negoziazioni) dei compiti nel costruire un contesto educativo di qualità; la collegialità, ossia la capacità di impegnarsi insieme attraverso relazioni di reciprocità; la capacità di utilizzare il repertorio (costituito da routine, strumenti, parole, modi di operare, storie, simboli, stati emotivi, etc.) che costituiscono l'insieme di risorse elaborate nel contesto educativo, alla base di nuove negoziazioni del significato della pratica educativa stessa (Maselli & Zanelli, 2013). Le categorie individuate sono:

1. la dimensione delle pratiche e/o dei comportamenti;
2. la dimensione emotiva;
3. la dimensione della condivisione/collegialità;

#### 4. la dimensione dell'aggiornamento/autoformazione.

Tale lettura vuole inscrivere la declinazione individuale e sociale dell'autoefficacia (Di Mele et al., 2015) nella *pratica*, intesa, secondo Wenger, come l'insieme "dell'esercizio delle nostre attività e delle relazioni sociali che vi si accompagnano" (Wenger, 1998/2006, p. 57).

*Categoria 1: la dimensione delle pratiche e/o dei comportamenti.* In questo caso le affermazioni intendono indagare quanto lo studente si senta capace di formulare con tempestività risposte di sostegno di tipo emotivo e psicologico verso gli assistiti; quanto si senta in grado di evitare che la vita professionale interferisca con quella privata e di gestire efficacemente le relazioni con eventuali parenti degli assistiti (item 1,8,12,15).

I dati indicano una percezione abbastanza positiva da parte degli studenti, espressa attraverso una preponderanza di risposte in corrispondenza del valore 3 della scala Likert per gli Item 1 e 8, in relazione quindi alla capacità di assolvere tempestivamente le richieste di aiuto degli assistiti ed evitare che l'attività professionale interferisca con la vita privata.

In sintesi, l'analisi dei risultati di questa prima categoria mette in evidenza una buona/media consapevolezza delle capacità sullo svolgimento delle attività e dei relativi comportamenti, esprimendo un'autovalutazione più alta delle proprie capacità in particolare per quanto riguarda l'essere un efficace sostegno emotivo e psicologico per l'assistito e nel saper gestire efficacemente i rapporti con i parenti degli assistiti.

*Categoria 2: la dimensione emotiva.* Gli item di questa seconda categoria intendono interrogare gli studenti su quanto si sentano capaci di gestire il proprio stato emotivo in situazioni particolarmente stressanti e di quanto riescano a scindere la propria condizione personale da quella degli assistiti (item 2, 4, 5, 6, 10, 14, 16, 17).

Valori più alti si evidenziano in corrispondenza dell'item 10, sulla capacità di comprendere quali siano i sentimenti dell'operatore nei confronti delle persone assistite e 14, sull'essere in grado di capire i sentimenti che gli assistiti provano nei confronti dell'operatore. In sintesi, gli item relativi alla dimensione emotiva evidenziano anche in questo caso una buona/media consapevolezza delle proprie capacità sulla gestione delle emozioni. Si distinguono risultati migliori, in particolare per quanto riguarda le competenze di tipo empatico, nel saper quindi identificare i propri sentimenti nei confronti degli altri e viceversa. Si evidenzia che tutti gli studenti si percepiscono in grado, anche se con livello di percezione differente, di gestire lo stress e di evitare di farsi sopraffare dai problemi degli altri.

*Categoria 3: la dimensione della condivisione/collegialità.* Questa categoria include elementi appartenenti alla dimensione sia emotiva sia delle partecchie/comportamenti con un focus specifico sulla capacità di relazionarsi con altri soggetti (es. assistiti, istituzioni, colleghi). Lo studente è chiamato ad esprimere la propria percezione in relazione alla capacità di interagire con gli altri, di condividere le proprie emozioni all'interno del gruppo di lavoro ma anche di negoziare decisioni e coordinare il lavoro collegialmente (item 7, 11, 13, 18).

In sintesi, la consapevolezza degli studenti rispetto agli item di questa terza categoria si attesta su un livello medio-alto, in particolare per quanto riguarda la capacità di coordinarsi efficacemente con gli altri colleghi e con altre figure istituzionali strategiche che interagiscono con l'organizzazione e sull'essere in grado di concordare con i colleghi stessi aspetti di tipo logistico-organizzativo.

*Categoria 4: la dimensione dell'aggiornamento/autoformazione.* Gli item contenuti in quest'ultima categoria intendono far riflettere l'interlocutore su quanto si senta in grado di sviluppare competenze necessarie per lo svolgimento della propria professione e di mantenersi quindi aggiornato (item 3, 9). In sintesi, l'auto-percezione rispetto alla propria capacità di acquisire competenze e rimanere aggiornati per lo svolgimento della professione raggiunge un livello medio alto e quindi decisamente positivo.

## **5. Conclusioni**

La lettura dei risultati elaborati nell'ambito del quadro teorico presentato, induce a formulare alcune considerazioni principali.

La prima vuole sottolineare l'importanza, dal punto di vista cognitivo, della percezione positiva degli studenti nel sentirsi in grado di apprendere, sia in termini di contenuti teorici, sia di competenze professionali. Il dato è particolarmente incoraggiante poiché lo studente è nel mezzo del proprio percorso accademico con la possibilità di migliorare e sviluppare ulteriormente il proprio apprendimento.

La seconda evidenza, a partire dall'analisi dei risultati, una percezione buona ma moderata della propria capacità di rispondere con tempestività alle esigenze degli assistiti, di non farsi condizionare dalle problematiche che affliggono la loro vita e di essere in grado di gestire la tensione nelle situazioni di emergenza. Tali risultati moderatamente positivi sono riconducibili anche al fatto che questa tipologia di competenze si sviluppa in particolare nel corso dell'esperienza professionale di cui, al momento della rilevazione, gli studenti non possono avvalersi, essendo ancora al secondo anno di studio e vedendo ancora limitata la propria esperienza sul campo.

Una percezione di autoefficacia maggiore viene espressa, invece, rispetto al sentirsi degli efficaci sostegni emotivi per i soggetti coinvolti nei processi socio-educativi e al sapersi relazionare positivamente con questi ultimi, attraverso un approccio empatico, capace di interpretare le proprie ed altrui emozioni. In questo caso, il senso di autoefficacia è influenzato dalla dimensione motivazionale che sottende la scelta del percorso di studio degli studenti alla quale si somma la tendenza, in alcuni casi, a confondere le motivazioni e le attitudini personali con le competenze consolidate nel corso dell'esperienza formativa e professionale. Alla luce di questa considerazione, i risultati meriterebbero certamente un ulteriore approfondimento.

Livelli di autoefficacia altrettanto positivi si riferiscono alla percezione delle proprie capacità interazionali (es. coordinarsi collegialmente con i colleghi e ad altri soggetti strategici per l'organizzazione) e di apprendimento (sviluppare conoscenze e competenze utili all'attività professionale, rimanere costantemente aggiornati). Da un lato, quindi, emerge la consapevolezza rispetto all'importanza della dimensione di *comunità e di condivisione* che caratterizza gran parte del lavoro socio-educativo realizzato in contesti plurali e complessi, dall'altro, la consapevolezza che è necessario evolvere le proprie competenze. Si tratta, infatti, di capacità che non sono acquisite una volta per tutte, ma che, invece, sono oggetto di inevitabili quanto necessari processi di revisione ed aggiornamento, in accordo con la continua trasformazione dei contesti educativi e con la relativa evoluzione delle competenze socio-educative.

I risultati offrono, inoltre, anche elementi di riflessione potenzialmente utili per lo svolgimento dell'attività di tirocinio: sia per quanto riguarda la fase di selezione della

tipologia di struttura e di contesto, sia durante le fasi di realizzazione e conclusione dell'esperienza per evidenziarne consapevolmente i punti di forza e criticità. Infatti, i risultati dell'autovalutazione contribuiscono a sviluppare ulteriormente nello studente la propria consapevolezza rispetto agli ambiti di conoscenza e competenza da rafforzare e da consolidare.

Un'ultima considerazione è di particolare interesse per le figure dei coordinatori e dei docenti del corso di studio, in quanto la ricognizione contribuisce a comprendere il quadro della percezione che gli studenti hanno rispetto a competenze trasversali al profilo professionale perseguito. Le informazioni raccolte concorrono a prospettare il possibile gap tra le competenze formalmente attese e quelle invece percepite individualmente dagli studenti. I risultati del questionario assumono quindi un significato predittivo che andrebbe ovviamente approfondito contestualmente, per evitare interpretazioni assolutistiche e forvianti rispetto al quadro reale. I risultati suggeriscono, da un lato, di continuare a studiare la percezione dell'autoefficacia degli studenti in quanto costituisce un esercizio del pensiero critico fondamentale nei processi metacognitivi dell'apprendimento (Karakelle, 2012); dall'altro, di investire maggiormente in attività formative-laboratoriali in cui esercitare le competenze a cui è stato attribuito un livello di autovalutazione più basso, poiché, come detto, legate all'esperienza sul campo ad oggi non maturata dal gruppo coinvolto nello studio. Nella prospettiva indicata, sarebbe interessante effettuare la medesima rilevazione con gli stessi soggetti alla fine del percorso triennale per monitorare l'andamento della self-efficacy da parte degli studenti.

Infine, la valutazione della self-efficacy, oltre a quanto è già stato detto, rappresenta un esercizio significativo anche nell'idea di perseguire il profilo del *professionista riflessivo* sviluppato da Schön (1983/1993), per il quale “la riflessione è sempre legata, così come per Dewee, al quale Schön fa riferimento, allo stimolo derivante ‘dalla sorpresa’ e dall’incertezza’. La riflessione è, pertanto, sollecitata nel momento in cui l'operatore/professionista deve affrontare situazioni connotate da incertezza, instabilità, unicità e conflitti di valore” (Maselli & Zanelli, 2013, p. 53) come espressione di quel pensiero critico di cui la self-efficacy è parte.

### Riferimenti bibliografici

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bandura, A. (2002). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. (G. Loiacono trans) Trento: Erickson (Original work published 1996).
- Bartram, B., & Bailey C. (2010). Assessment preferences: A comparison of UK/international students at an English university. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(2), pp.177-187. DOI: [10.1080/13596741003790716](https://doi.org/10.1080/13596741003790716) (ver.24.04.2020).
- Bevilacqua, A. (2019). Sperimentare la co-costruzione di un percorso formativo con gli studenti. Che cosa può imparare chi insegna dai loro feedback in itinere? *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 23(54), 1–15. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/9671> (ver. 23.03.2020).

- Black, P., & Dylan, W. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1),7–74.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Boud D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D. (2010). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728> (ver. 24.04.2020).
- Boud, D. & Soler, R.(2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3),400-41. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133> (ver.24.04.2020).
- Bovill, C., Cook-Sather A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145.
- Brown, S. (2014). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education. Global Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Butler, H. A. (2012). Critical thinking assessment predicts real-world outcomes of critical thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 25(5), 721–729.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. <https://pdfs.semanticscholar.org/9ddc/a7c27f179aae376ea8016b984421aea31d6a.pdf> (ver. 23.03.2020).
- Clark, I. (2011). Formative assessment: Policy, perspectives, and practice. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4 (2),158–180. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931151.pdf> (24.04.2020).
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teacher College Record*, 64, 672–683.
- Di Mele, L., D’Errico, F., Cerniglia, L., Cercosimo, M., & Pacello, M. (2015). Convinzioni di efficacia personale nella regolazione dell’apprendimento universitario mediato dalle tecnologie. *Querty – Rivista Interdisciplinare di tecnologia, cultura e formazione* 10(2), 63–67.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24, 331–350.
- Earl, L.M. & Katz S. (2006). *Leading Schools in A Data-Rich World*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- European Union. (2013). *Supporting growth and jobs an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems*. Luxembourg: Pubblicaion Office of the European Union.

- European Union. (2017). *Quality of Assurance for Development for School Development*. Luxemburg: Publication Office of European Union.
- Flores, M.A., Veiga Simão, A.M., Barros, A. & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523-1534, <https://intranetsp.bournemouth.ac.uk/documentsrep/Effectiveness%20and%20Fairness%20of%20Feedback.pdf> (ver-24-04.2020).
- Gattullo, M., & Giovannini, M. L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori.
- Gibbs, G. (1999). Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. In Brown, S. & Glasner, A. (eds). *Assessment Matters in Higher Education*. Philadelphia, PA: SRHE and open University Press, 41-54.
- Grion V., Pagani V. (2017). Autovalutazione all'università: una ricerca con studenti universitari spagnoli e italiani. In A.M. Notti (a cura di). *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 585-598). Lecce: Pensa Multimedia.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di *peer review*. *Italian Journal of Educational Research*, 10(19), 209–225. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2554> (ver. 23.03.2020).
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una “valutazione sostenibile” all'Università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback tra pari. *Lifelong, Lifewide Learning*, 14(31), 38–55. <https://doi.org/10.19241/ll.v14i31.104> (Ver. 23.03.2020).
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harlen, W. (2010). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(5), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487> (ver. 23.03.2020).
- Honsa, S. (2013). Self-assessment in EFL writing: A study of intermediate EFL students at Thai University. *Voices in Asia Journal*, 1(1), 34-57.
- Kaplan, M., Silver, N., LaVaque-Manty, D., & Meizlish, D. (2013). *Using Reflection and Metacognition to improve student learning*. Sterling, VI: Stylus Publishing, LLC.
- Karakelle, S. (2012). Interrelations between metacognitive awareness, perceived problem solving, intelligence and need for cognition. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237–250.
- Kozikoğlu, I. (2019). Investigating critical thinking in prospective teachers: metacognitive skills, problem solving skills and academic self-efficacy. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 111–130.
- Liu, O. L., Frankel, L., & Crotts Roohr, K. (2014). Assessing critical thinking in higher education: current state and directions for next-generation assessment. *Educational*

- Testing Service RR*, 14(10), 1–23. <https://doi.org/10.1002/ets2.12009> (ver. 23.03.2020).
- Maselli, M., & Zanelli, P. (2013). *Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo*. Parma: Edizioni Junior.
- Newby-Fraser, E., & Schlebusch, L. (1997). Social support, self-efficacy and assertiveness as mediators of student stress. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 34(3-4), 61–69.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014) Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. [http://www.oecd.org/edu/EAG%202012\\_e-book\\_EN\\_200912.pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf). (ver. 23.03.2020).
- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self- assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 806-813.
- Pantiwati, Y. (2017). Self and Peer Assessments in Active Learning Model to Increase Metacognitive Awareness and Cognitive Abilities. *International Journal of Instruction*, 10(4), 185-202.
- Pastore, S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 5, Numero speciale, 62–73. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/240> (ver. 23.03.2020).
- Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: A review of research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008–1032.
- Ratminingsih, N. M., Marhaeni, A. A. I. N., & Vigayanti, L. P. D. (2018). Self-Assessment: the effect on students' independence and writing competence. *International Journal of Instruction*, 11(3), 277–290.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353–387.
- Rosa, V., & Alessandri, G. (2009). L'efficacia dei docenti: come promuovere l'impegno nell'organizzazione e la soddisfazione lavorativa. *Prevenzione oggi*, 5(3-4), 75–86.
- Rosati, N. (2017). *Metacooperative Learning. Percorso di ricerca e didattica nella scuola dell'infanzia*. Roma: Anicia.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2012). *Research methods for business students*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. (A.Barbanente) Bari: Edizioni Dedalo (Original work published 1983).
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.

- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. (R. Merlini). Milano: Raffaele Cortina. (Original work published 1998).
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.