

Promuovere l'autovalutazione: dal setting formativo all'aula scolastica

Promoting self-evaluation: from pre-service teacher training to the classroom

Katia Montalbetti[^]

Riassunto

La letteratura converge sulla necessità di costruire una nuova alleanza tra apprendimento e valutazione poiché quest'ultima svolge una funzione strategica nell'indirizzare verso esperienze formative profonde oppure verso acquisizioni di superficie. Parimenti vi è consenso nel riconoscere la capacità di valutare e valutarsi come life skill per decidere in modo consapevole, esercitare criticamente i propri diritti e governare la complessità. In questa prospettiva, diventa urgente considerare la competenza (auto)valutativa come obiettivo formativo da perseguire all'interno del sistema scolastico già a partire dall'infanzia. Le normative vigenti aprono in tale direzione spazi di lavoro interessanti; tuttavia per cogliere tali opportunità è necessario che gli insegnanti siano adeguatamente formati. Sperimentare l'autovalutazione nella preparazione iniziale può agire da fattore facilitante la trasposizione didattica all'interno del contesto classe. Per mettere allo studio tale ipotesi è stata condotta una ricerca empirica somministrando un questionario semistrutturato a futuri insegnanti frequentanti il corso di studi in Scienze della formazione primaria. Gli esiti documentano una debole diffusione dell'autovalutazione all'interno del percorso formativo universitario e, più in generale, una scarsa presenza di pratiche valutative che valorizzano l'agency degli studenti. La problematizzazione delle evidenze emerse sul campo alla luce del quadro teorico-concettuale che emerge dalla letteratura fa risaltare un gap tra "dichiarato" ed "agito".

Parole chiave: autovalutazione; preparazione iniziale; ricerca; questionario; scuola

[^] Università Cattolica del Sacro Cuore, e-mail: katia.montalbetti@unicatt.it.

Abstract

The scientific literature agrees on the need to strengthen the alliance between learning and assessment since the latter plays a strategic function in directing towards deep training experiences or towards superficial acquisitions. Likewise, there is consensus in recognizing the ability to evaluate and evaluate oneself as a life skill for making informed decisions, critically exercising one's rights and governing complexity. From this perspective, it becomes urgent to consider (self-)evaluative competence as an educational objective for the school system starting from childhood. The current national regulations open up interesting work spaces in this direction; however, to take these opportunities, teachers need to be well trained. Having personal self-evaluation experience in pre-service training can act as a facilitating factor in didactic transposition into classroom context. To study this hypothesis, empirical research was conducted by administering a semi-structured questionnaire to future teachers attending their pre-service training. The results show a weak diffusion of self-evaluation practices in the university educational path and, more generally, a limited presence of evaluation practices that enhance student agency. The reflection on the field data in relation to the theoretical-conceptual framework coming from the literature highlights a gap between “declared” and “acted”.

Keywords: self-evaluation; pre service training; research; questionnaire; school

Articolo sottomesso: 29/11/2024; accettato: 10/06/2025

1.Valutazione e apprendimento: un binomio indissolubile

La letteratura converge sulla necessità di costruire una nuova alleanza tra apprendimento e valutazione (Pereira, Flores & Niklasson, 2016) poiché quest'ultima non solo è parte integrante del processo apprenditivo ma funge da bussola per sostenerlo e orientarlo. Non si tratta però di un rapporto necessariamente virtuoso: la valutazione infatti può accendere l'apprendimento, sollecitando un'appropriazione profonda e personale dei contenuti, oppure può spegnerlo, favorendo acquisizioni superficiali e strumentali (McTighe, Seif, & Wiggins, 2004; Coggi & Pizzorno, 2017; Boud; 2010; Brown, 2014) con un impatto negativo a lungo termine sui risultati.

Di là dalle diverse forme con cui si declina, l'azione valutativa mira a fornire evidenze utili sia al docente per adattare le sue strategie ai bisogni educativi,

sia agli studenti per comprendere, autoregolare e migliorare, con progressivi gradi di autonomia, il loro apprendimento (Black e Wiliam, 1998). Privata di questa autentica funzione formativa e confinata alla sola, per quanto importante e necessaria, funzione certificativa, la valutazione appare monca e rischia di perdere la sua intenzionalità pedagogica. Proprio in questa prospettiva, la ricerca, l'esplicitazione e la condivisione del "senso" che guida le scelte valutative possono aiutare docenti e studenti a rinforzare la loro alleanza in vista di un traguardo comune.

La valutazione quindi "non è un affare del docente" ma chiama in causa, o almeno dovrebbe farlo, anche gli studenti. Del resto, all'interno di una prospettiva di lettura socio-costruttivista dell'apprendimento, a chi apprende deve essere assicurata la possibilità di assumere un ruolo attivo e corresponsabile nell'intero processo: non vi sono ragioni per cui tale principio non debba essere riferito anche al processo valutativo (Strollo & Capobianco, 2022). A supporto di tale direzione di lavoro sono state portate evidenze positive sia nel migliorare i risultati di apprendimento (Hattie, 2009; Schneider & Prekel, 2017; Yan et al., 2022) sia nel promuovere dimensioni fondamentali come l'autoefficacia e l'autoregolazione (Panadero et al., 2017; Hawe & Dixon, 2017; To et al., 2022).

Diverse sono le modalità attraverso cui è possibile dare concreta attuazione all'agency valutativa: valutazione fra pari e autovalutazione sono certamente le pratiche che hanno riscosso maggiore diffusione e successo nei diversi contesti formativi, dall'ambito accademico a quello scolastico (Trinchero, 2020). Entrambe fanno perno sul meccanismo strategico del feedback (Dann, 2018) attraverso cui, chi è impegnato nell'apprendimento, riceve o fornisce un messaggio di ritorno su prestazioni, processi, artefatti (Pastore, 2019; Karami & Rezaei, 2015). Il potenziale formativo del feedback non deve però essere dato per scontato poiché la capacità di dare e farne buon uso poggia su una competenza (auto)valutativa che va intenzionalmente formata e coltivata.

Tale esigenza diventa urgenza se pensiamo che valutare e valutarsi sono essenziali non solo nel setting scolastico ma per governare la complessità nella quale siamo immersi e per dirigere sé stessi nel processo di crescita longlife e longwide (Boud & Soler, 2015; Nguyen & Walker, 2016). La stessa Agenda 2030 mette in relazione la competenza (auto)valutativa, intesa come soft skill volta a sostenere processi riflessivi e decisionali, con l'ambizioso obiettivo di consentire alle persone di realizzare il proprio potenziale con dignità ed uguaglianza in un ambiente sano. Le istanze poste dall'Agenda 2030, in realtà, riprendono una prospettiva già richiamata – almeno sul piano teorico – nella normativa nazionale italiana. In ambito scolastico, infatti, sia nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum (2012) sia nelle Indicazioni Nazionali e nuovi scenari (2018) più volte compaiono i termini "potenzialità" e "prendere decisioni" riferiti ad alunni e alunne. La capacità di prendere decisioni fa parte della

competenza relativa allo spirito di iniziativa e imprenditorialità e, come per altre competenze, può essere coltivata solamente entro un “contesto in cui si collabora, si ricerca, si sperimenta, si progetta e si lavora” (p.16). Abituare alunni e alunne ad esercitare azioni decisionali richiede la messa in gioco di conoscenze e l’adozione di comportamenti valutativi diversificati ma sempre volti a promuovere lo sviluppo delle potenzialità della singola persona. Per decidere, vanno considerati molteplici elementi per effettuare la migliore scelta possibile tra le poche o molte a disposizione: in altri termini, è richiesto di saper valutare i propri limiti, le proprie risorse e i propri pensieri (e quindi le proprie potenzialità) in modo da potersi autoregolare. Di conseguenza, se si impara a valutare e valutarsi si possono compiere scelte consapevoli, nel pieno esercizio della propria autonomia di giudizio e responsabilità. Eppure, nonostante le convergenze rintracciate in letteratura e le aperture della normativa, ad oggi la literacy valutativa degli studenti e delle studentesse non costituisce un obiettivo formativo esplicito all’interno del curriculum scolastico (Montalbetti, 2020; Tino & Grion, 2019). Per metterla al centro dell’azione formativa e per coltivarla in modo intenzionale vi sono molteplici strategie a disposizione; come accennato, autovalutazione e valutazione fra pari possono essere risorse preziose a patto che non vengano contrapposte all’eterovalutazione: è l’impiego integrato e sapiente delle diverse opzioni che può contribuire allo sviluppo di questa competenza (Mariani, 2013).

Tutti gli insegnanti conoscono bene la complessità di passare “dalla teoria ai fatti”; d’altronde Bloom e collaboratori (1956) avevano posto la valutazione al vertice della tassonomia degli obiettivi cognitivi. Ancora più sfidante è rendere la valutazione un contenuto formativo: per affrontare tale compito agli insegnanti va garantita la possibilità di sviluppare e consolidare nel tempo una literacy valutativa solida e di costruire una cassetta degli attrezzi ampia e variegata (Pastore, 2023).

2. L’autovalutazione come risorsa per studenti e docenti

Nel quadro della riflessione sulla valutazione, il tema dell’autovalutazione occupa uno spazio non marginale (Coggi, & Ricchiardi, 2007; Scierri, & Capperucci, 2024; Panadero, Brown, & Strijbos, 2016; Pastore, 2019): da un lato, le sono quasi unanimemente riconosciuti una serie di benefici, dall’altro non sempre vi è convergenza sulla sua definizione e di conseguenza su come debba essere implementata (Andrade, 2010; 2019; Brown, Andrade, & Chen, 2015; Brown & Harris, 2013; Panadero, Jonsson, & Botella, 2017).

In termini generali, l’autovalutazione indica un processo di revisione che consente di riflettere sull’esperienza passata, comprendere i processi attivati e

giungere ad un'idea più chiara dei traguardi raggiunti. Valutato e valutatore coincidono: colui che apprende è sollecitato a riflettere sul proprio percorso di apprendimento in modo globale e ad attribuire ad esso un senso: ne consegue che, "autovalutarsi significa [...] compiere un'operazione metacognitiva che richiede di operare un distanziamento dal proprio io, oggettivare la propria esperienza, il proprio vissuto e guardarlo come altro da sé" (Mariani, 2013, p. 2).

Quando assume ad oggetto la competenza, l'autovalutazione dà voce all'istanza della soggettività di colui che apprende (Pellerey, 2004); porsi in ascolto dei processi attivati ed esplicitati dallo studente per formulare il proprio giudizio (auto)valutativo permette al docente di cogliere gli aspetti motivazionali, volitivi e socio-emotivi che spesso faticano ad essere visibili dall'esterno. In tal senso, l'autovalutazione svolge una importante funzione di natura *informativa* poiché si configura come una porta di accesso preziosa per conoscere i meccanismi e le strategie adottati dallo studente.

A questa prima funzione se ne aggiunge una seconda, di natura *formativa*, che si esprime in modo articolato. Per un verso, l'autovalutazione rafforza l'agency dello studente poiché lo riconosce come interlocutore legittimo e autorevole che ha voce in capitolo rispetto al processo e agli esiti che sta via via raggiungendo; a buon titolo, perciò la pratica autovalutativa contribuisce a consolidare autostima e a rafforzare autonomia di azione e di giudizio. Attraverso il decentramento lo studente impara a riconoscersi e apprezzarsi; ha quindi l'opportunità di accrescere la consapevolezza sul proprio sapere e sulle modalità di funzionamento cognitivo, includendo anche le dimensioni sociali, affettive, attribuzionali, nella prospettiva di "apprendere ad apprendere" (Varani & Carletti, 2005). Così facendo ricava quindi elementi utili allo sviluppo della propria identità imparando ad accettare le proprie specificità, a controllare le proprie emozioni, a strutturare il "locus of control". L'autovalutazione è perciò formativa per lo studente poiché gli permette di esercitare controllo sui propri pensieri, azioni, emozioni e motivazioni, attraverso delle strategie personali, per raggiungere i propri obiettivi (Zimmerman, 2000); al tempo stesso, si configura come risorsa preziosa per il lavoro educativo del docente (Panadero e Alonso-Tapia 2013).

Intesa come pratica formativa ed educativa, l'autovalutazione non coincide perciò con la mera assegnazione di un voto a sé stessi ma chiama in causa l'attivazione di un processo complesso che coinvolge i diversi attori e che si snoda lungo diversi momenti (Mariani, 2013). Nella fase progettuale essa guida la pianificazione, ossia la scelta degli obiettivi, delle metodologie, dei materiali e delle attività; in itinere, monitora i processi e suggerisce eventuali aggiustamenti; ex post, sulla base degli esiti, orienta la presa di decisione su come procedere e come programmare i passi successivi. L'esercizio autovalutativo

poggia sul confronto fra la situazione osservata (il punto in cui si trova l'allievo in un determinato momento) e la situazione attesa (il punto in cui è desiderabile che si collochi al termine del percorso): ciò presuppone una descrizione chiara e dettagliata dei traguardi da raggiungere, di quelli già raggiunti e degli eventuali margini di miglioramento. In questa direzione di lavoro, spetta al docente esplicitare non solo gli obiettivi attesi ma anche i criteri di raggiungimento che possono, dove possibile, essere l'esito di un processo di co-costruzione (Montalbetti & Orizio, 2020). Tale lavoro collaborativo favorisce un apprendimento autoregolato facendo leva non solo sui processi cognitivi e metacognitivi (capire cosa cambiare) ma anche su quelli motivazionali (voler cambiare le proprie strategie) e comportamentali (cambiare il proprio modo di agire).

Per introdurre in modo graduale e con livelli progressivi di complessità strategie autovalutative è necessario investire non solo a livello individuale, cioè sul piano delle abilità dei singoli che vanno messi nella condizione di poter esercitare le proprie abilità, ma anche (o forse soprattutto) su quello collettivo e relazionale, costruendo un clima di fiducia in senso sia orizzontale (fra alunni) sia verticale (con l'insegnante). L'investimento sull'autovalutazione diviene pertanto un fattore facilitante per sviluppare un ambiente collaborativo e prendere le distanze dall'eccessiva connotazione competitiva che spesso accompagna la valutazione (Rezzara, 2000).

A livello operativo, le strategie autovalutative possono essere riferite ad oggetti molto differenziati: le prestazioni degli studenti, i processi cognitivi ed operativi, l'atteggiamento nei confronti dell'esperienza, l'idea di sé/autostima personale. Molteplici e vari sono anche gli strumenti a disposizione del docente (Pastore, 2019): costui dovrà pertanto scegliere sulla base della situazione in cui opera e del target di riferimento.

Come affermano Panadero e Alonso-Tapia (2013) molti studenti non si autovalutano spontaneamente, o correttamente, in primis perché non sanno come farlo, e secondariamente perché si tratta di un compito impegnativo. L'autovalutazione richiede tempo, volontà e disponibilità a mettersi in gioco; soprattutto per gli studenti più grandi può essere difficile uscire da una comfort zone che, per quanto passiva, risulta molto rassicurante. Per tali ragioni, prima si comincia meglio è, costruendo sin dall'infanzia condizioni facilitanti sia a livello di pensiero sia a livello di azione. Proposte che prendono le distanze dall'ordinario hanno maggiori chance di essere accettate quando sono poggiate su un rapporto di fiducia reciproca: studenti e famiglie colgono che la proposta dei docenti origina da un sincero interesse verso lo sviluppo e quindi la accolgono; i docenti credono che i loro studenti ce la possano fare e quindi restituiscono loro un messaggio di rinforzo.

Come già osservato, le normative vigenti aprono spazi all'impiego dell'autovalutazione; tuttavia, nessuna normativa, come è ben noto, è in grado di

cambiare le cose se chi opera sul campo non è convinto che valga la pena “cambiare”, nell’interesse prioritario di studenti e studentesse.

Affinché ciò accada è necessario costruire condizioni strutturali favorevoli sul piano contestuale e di funzionamento della scuola (tempi, spazi, risorse) ed investire nella formazione dei docenti (Doria, Grion, Zaggia, 2024; Grion, Doria, 2023); promuovere intenzionalmente tale dimensione sin dal segmento di preparazione iniziale implica non solo alfabetizzare i futuri docenti ma anche proporre esperienze che permettano loro di toccare con mano i benefici legati all’impiego dell’autovalutazione, senza disconoscere limiti e possibili derive. Entro l’appello, proveniente da più parti, a promuovere una cultura della valutazione va riservata un’attenzione specifica all’autovalutazione; come osservano giustamente Strollo e Capobianco (2022) “la cultura dell’auto-valutazione presenta più facce, in quanto non solo gli studenti devono imparare ad autovalutarsi, ma lo devono saper fare anche i docenti”; costoro sono infatti chiamati a “essere in grado di autovalutare il proprio operato come docente, riuscire a strutturare delle valide ed efficaci strategie auto-valutative per gli studenti; saper analizzare i risultati del processo auto-valutativo degli studenti; riuscire a capitalizzare i risultati del proprio processo auto-valutativo e di quello degli studenti” (Strollo, Capobianco, 2022, p. 245).

3. La ricerca con i futuri insegnanti

Nel quadro teorico-concettuale brevemente ricostruito è originato l’interesse di avviare una ricerca empirica che rispondesse a tre interrogativi generali: Di quale valutazione fanno esperienza i futuri insegnanti nel contesto della formazione iniziale? Quali modalità e strategie valutative incontrano nel loro percorso? Quali possibilità hanno di sperimentare l’autovalutazione?

Accanto a queste domande di ricerca, l’indagine ha offerto altresì l’occasione di approfondire aspetti di processo e di prodotto legati ad una specifica esperienza autovalutativa proposta da chi scrive a futuri insegnanti¹. In continuità con quanto riportato in letteratura (Fajet et al., 2005; Gijbels, 2006; Brown, 2004; Bellomo, 2013) si ipotizza che sperimentare l’autovalutazione

¹ Le modalità d’esame prevedono che ciascun studente individui una pratica valutativa vissuta – ad esempio nell’attività di tirocinio e/o nel contesto lavorativo - e che la analizzi in modo critico alla luce delle conoscenze e degli strumenti forniti dall’insegnamento. È resa disponibile una griglia autovalutativa costruita sulla base di criteri co-costruiti; dopo aver analizzato il proprio artefatto allo studente è richiesto di esprimere un voto sommando i punteggi conseguiti per ciascun criterio e di motivare il giudizio autoattribuito. La stessa griglia è poi utilizzata dalla docente; il colloquio orale muove da un confronto fra auto e eterovalutazione.

nel setting formativo possa agire da fattore facilitante la trasposizione didattica di tali dispositivi nell'ambito della pratica professionale.

Per ragioni di sostenibilità e di interesse didattico, si è scelto di condurre la rilevazione nel Corso di studi in Scienze della formazione primaria della sede bresciana dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Più nello specifico, è stato individuato un campione di convenienza, intercettando gli studenti/studentesse del IV anno².

I potenziali rispondenti sono stati individuati fra gli studenti e le studentesse che avevano sostenuto l'esame dell'insegnamento di Metodi e strumenti di valutazione³. Pertanto, agli interessi conoscitivi sopra richiamati, si è aggiunta la motivazione didattica di acquisire informazioni utili ad apportare eventuali correttivi all'esperienza proposta.

Per la rilevazione è stato costruito un questionario anonimo semistrutturato ad hoc – implementato attraverso l'applicativo Google moduli – articolato in 3 aree: esperienza valutativa nel corso di studi, esperienza autovalutativa nell'insegnamento, ricadute sul futuro professionale.

La somministrazione è avvenuta nell'arco dell'intera sessione d'esame (da giugno a settembre) in modo da raggiungere il più alto numero di rispondenti; per ciascuna finestra temporale, la compilazione è restata attiva 10 giorni⁴.

Sul piano delle modalità di analisi, per i dati strutturati è stata condotta un'analisi descrittiva⁵. Per le domande aperte (non obbligatorie) è stata condotta un'analisi tematica manuale da parte di due ricercatori indipendenti (Pagani, 2020)⁶.

Prima di entrare nel merito dei risultati vanno messi in evidenza i limiti della presente ricerca. Il primo è riferito alle modalità scelte per individuare i potenziali rispondenti; la decisione di intercettarli fra quanti avevano sostenuto l'esame ha di fatto escluso quanti avevano fatto scelto di differirlo nel tempo. Fra i potenziali compilatori può inoltre essere avvenuta una seconda distorsione dovuta alla decisione volontaria di aderire o meno all'indagine.

² La presenza nel contesto universitario da 4 anni è stata giudicata adeguata per poter esprimere giudizi poggiati sull'esperienza.

³ <https://docenti.unicatt.it/ppd2/it/docenti/14906/katia-montalbetti/didattica>.

⁴ Si è scelto di condurre la rilevazione dopo aver sostenuto l'esame per ridurre il rischio di desiderabilità sociale.

⁵ Laddove sono state condotte analisi incrociate per rilevare l'eventuale esistenza di differenze statisticamente significative fra i sottogruppi di rispondenti è stato inserito un riferimento puntuale nel testo.

⁶ Per ragioni di spazio, l'analisi dei campi testuali non è stata inserita nel contributo; soltanto, laddove utile, sono stati ripresi alcuni stralci ad integrazione del commento ai dati quantitativi.

Il secondo limite concerne la natura stessa del tipo di strumento impiegato (questionario): se da una parte questi consente di raccogliere dati in modo abbastanza rapido tutelando l'anonimato, dall'altro non facilita un lavoro di scavo; inoltre, il ricorso prevalente a item strutturati ha lasciato margini di libertà piuttosto ristretti. Nondimeno tali scelte tecniche sono state giudicate adeguate a garantire il rispetto sia dei criteri di scientificità (validità, pertinenza, affidabilità) sia di quelli legati alla fattibilità e sostenibilità, decisivi in una ricerca che si svolge in un contesto reale (Montalbetti, Lisimberti, 2015).

4. Presentazione dei dati

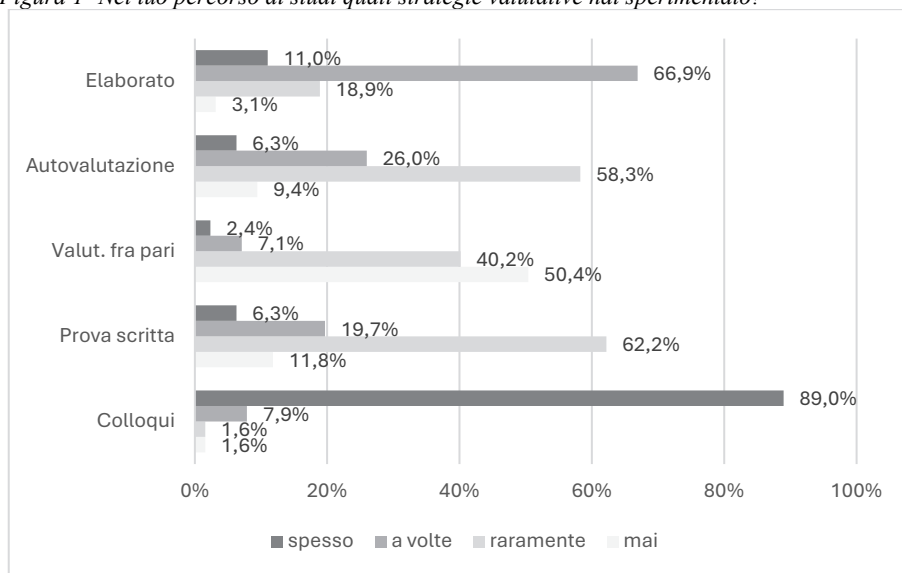
Sono pervenuti 127 questionari completi e, ai fini dell'analisi, sono stati considerati tutti validi. In termini complessivi, la popolazione di riferimento è costituita da 240 unità.

Per i campi strutturati sono presentati i dati complessivi avvalendosi di tabelle e grafici per massimizzare la chiarezza comunicativa. Laddove reputato utile, sono riportati i dati disaggregati.

Profilo dei rispondenti. Coerentemente con la composizione della popolazione iscritta al cds, la quasi totalità dei rispondenti è di genere femminile (92%); rispetto all'età, più di tre quarti (78%) si colloca in un range compreso fra i 22 e 24 anni mentre i restanti hanno più di 25. Per quasi tutti (90%) si tratta della prima laurea ma 8 su 10 hanno già avuto qualche esperienza professionale nella scuola dell'infanzia (21%), in quella primaria (33%) oppure in entrambe (28%).

Esperienza valutativa nel contesto del corso di studi. Nei quattro anni trascorsi nel contesto universitario, per i rispondenti la frequenza di incontro con alcune fra le principali strategie valutative è assai eterogenea; in continuità con quanto riportato in letteratura, il colloquio orale resta la modalità principe con la quale vengono accertati gli apprendimenti, seguita dalla stesura di elaborati (a volte denominati project work, altre volte compiti autentici) e dalle prove scritte. La diffusione di due principali strategie riconducibili al cosiddetto new assessment, che riconoscono allo studente un'agency valutativa più marcata, appare piuttosto limitata; 1 studente su 2 non ha fino ad ora fatto esperienza della valutazione fra pari mentre 8 su 10 dichiarano di aver praticato l'autovalutazione raramente (58%) o a volte (26%). Dall'osservazione di questa prima distribuzione, sembra che i futuri insegnanti sperimentino prevalentemente modalità valutative standard con una esperienza molto ridotta di strategie valutative alternative.

Figura 1- Nel tuo percorso di studi quali strategie valutative hai sperimentato?



Come è noto, l'architettura del corso di studi frequentato dai rispondenti si fonda su tre pilastri: insegnamenti, laboratori e tirocinio. Con riferimento specifico all'autovalutazione, è interessante verificare se e in quali segmenti gli studenti abbiano avuto la possibilità di farne esperienza diretta. I dati mostrano in modo piuttosto netto una presenza massiccia dell'autovalutazione nel tirocinio tanto che quasi 1 studente su 2 dichiara di praticarla "spesso", un radicamento più ridotto nei contesti laboratoriali mentre le frequenze decrescono in modo importante nell'ambito degli insegnamenti. Questa distribuzione pare evidenziare una certa chiusura e difficoltà ad introdurre le modalità autovalutative all'interno delle situazioni valutative formali la qual cosa potrebbe essere ricondotta a diversi fattori: una minor fiducia nelle potenzialità dell'autovalutazione da parte di docenti vs supervisori di tirocinio e conduttori di laboratorio, una minor padronanza della strategia autovalutativa da parte dei docenti, la presenza di condizioni strutturali ostacolanti come ad esempio la numerosità degli studenti, la difficoltà di integrare l'autovalutazione in un setting valutativo con una esplicita funzione certificativa. Nel complesso, risulta evidente che la pratica autovalutativa ha ancora molta strada da fare per rendersi legittima e autorevole nel percorso formativo pre servizio. Nondimeno più del 90% di chi l'ha praticata dichiara che è stata un'esperienza utile; fra le parole più spesso utilizzate per motivare il proprio giudizio (domanda aperta) sono due i termini ricorrenti: ripensare e riflettere. Le opinioni dei rispondenti sono convergenti con i benefici che sono riconosciuti all'autovalutazione in letteratura.

Figura 2- In quali contesti ti è stato chiesto di autovalutarti?

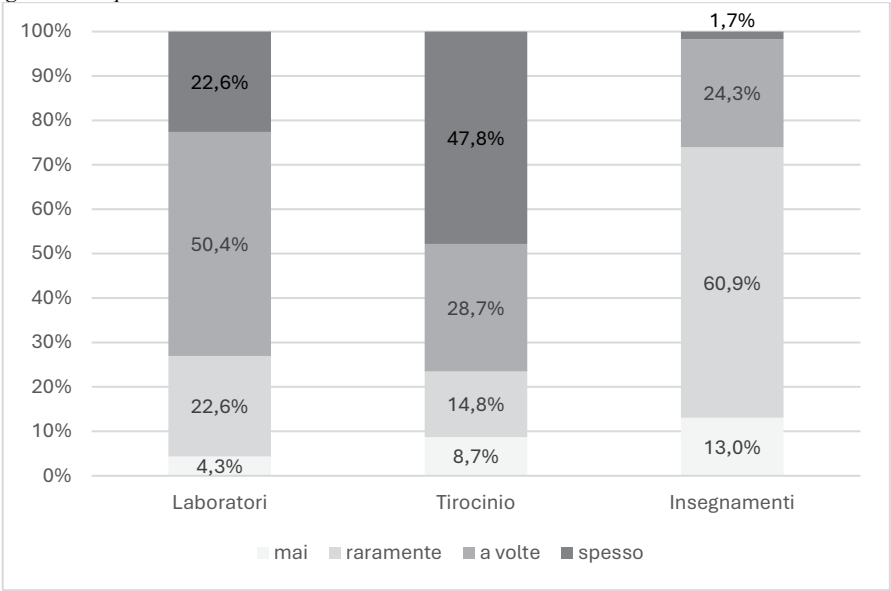


Tabella 1 – Nel complesso, autovalutarti è stata un’esperienza utile?

	N	%
sì	104	90,4%
no	1	0,9%
Non saprei	10	8,7%

Esperienza autovalutativa nell’insegnamento. Rispetto all’esperienza autovalutativa proposta nell’insegnamento, oltre ad una serie di informazioni legate al protocollo – qui omesse per ragioni di spazio – è parso utile indagare le percezioni riguardanti gli aspetti di processo, quelli di prodotto e quelli di guadagno.

A livello di processo, nel complesso, la maggioranza dei rispondenti dichiara di essersi sentito “a proprio agio” (17%) o “abbastanza a proprio agio” (48%); come già osservato, la scarsa familiarità con questa tipologia di valutazione può spiegare il disagio, più o meno intenso, avvertito da circa un terzo dei rispondenti.

Tabella 2 – Come ti sei sentito nell’autovalutazione del tuo elaborato?

	N	%
A mio agio	22	17,3%
Abbastanza a mio agio	61	48,0%
Abbastanza a disagio	40	31,5%
A disagio	4	3,1%

Rispetto alla percezione di adeguatezza al compito, la distribuzione si allunga verso la polarità positiva: più dell'80% si è sentito all'altezza (sì + più sì che no). Sebbene quindi l'esperienza pregressa non sia ampia, gli studenti – va ricordato che siamo al IV anno – si sentono pronti.

Tabella 3 – Ti sei sentito all'altezza del compito?

	N	%
no	4	3,1%
non saprei	4	3,1%
più no che sì	13	10,2%
più sì che no	66	52,0%
sì	40	31,5%

Informa indirettamente sulla bontà del loro agire, il dato riguardante l'allineamento fra l'esito dell'autovalutazione e l'esito dell'eterovalutazione fornita dal docente: per tre quarti, infatti, vi è stata piena corrispondenza. A buon titolo, va sottolineato che gli studenti rispondenti avevano terminato di frequentare l'insegnamento dedicato proprio alla competenza valutativa; pertanto, questo dato potrebbe indirettamente confermare anche l'efficacia, almeno parziale, della formazione.

Tabella 4 - L'autovalutazione è stata in linea con l'esito comunicato dal docente sulla piattaforma?

	N	%
no	32	25,2%
sì	95	74,8%

Laddove si è verificato un disallineamento fra auto e eterovalutazione, gli studenti dichiarano però di aver avuto la possibilità di un confronto in sede di colloquio orale; tre quarti di loro affermano di aver capito le ragioni e quindi, indirettamente, di aver tratto ulteriori spunti per rafforzare la loro competenza.

Tabella 5 – Se c'è stato un divario, nel colloquio orale hai compreso le ragioni?

	N	%
in parte	15	11,8%
no	20	15,7%
sì	92	72,4%

Simili esiti non sono certo frutto di un caso ma discendono dalla scelta, condivisa a monte in sede di definizione del patto d'aula, di co-costruire con gli studenti i criteri da adottare nella valutazione del prodotto. Come in altra sede abbiamo già osservato (Montalbetti & Orizio, 2020), la mera dichiarazione dei criteri non è sufficiente ma occorre “lavorarci su” insieme per verificare che

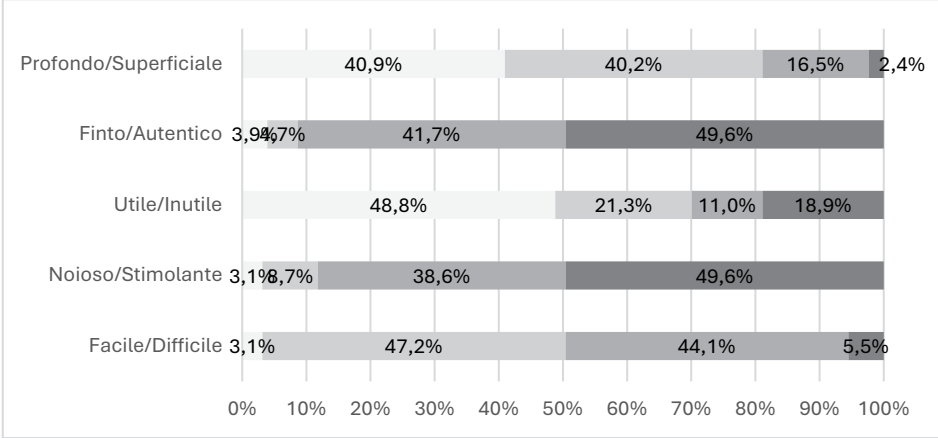
siano adeguatamente compresi e che possano, in seconda battuta, essere utilizzati in modo corretto anche dagli studenti. Quando i criteri sono chiari, condivisi e compresi nella fase iniziale dell’itinerario didattico, il rischio per ciascun allievo di non riuscire a valutare il proprio lavoro si riduce (Rust, Price, & O’ Donovan, 2003). Per supportare gli studenti nell’esercizio autovalutativo, i docenti possono agire attraverso due differenti modalità: mostrare esempi di lavori ben fatti e/o mal riusciti oppure presentare le rubriche valutative (Grion & Restiglian, 2019). In questo contesto, si è scelto di percorrere entrambe le strade: sono stati infatti proposti esempi di lavori di diversa qualità per fornire punti di riferimento e, come già richiamato, è stata co-costruita la rubrica utilizzata per l’auto e l’eterovalutazione.

Tabella 6 – I criteri inclusi nella griglia ti erano chiari?

	N	%
più no che sì	3	2,4%
più sì che no	26	20,5%
sì	98	77,2%

Per cogliere in maniera complessiva il vissuto, è stato chiesto ai rispondenti di posizionarsi lungo alcune polarità in modo da far emergere i tratti salienti dell’esperienza.

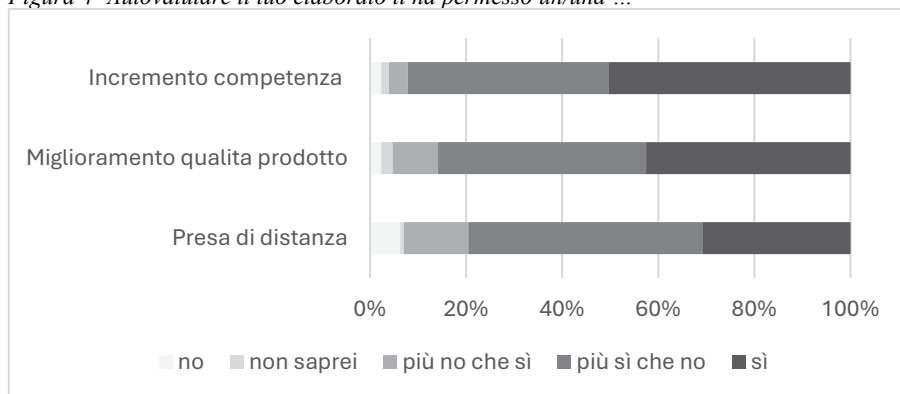
Figura 3- Hai vissuto il processo di autovalutazione come ...



Nel complesso, prevalgono, seppur in maniera differenziata, tutte le polarità positive: il processo è giudicato profondo, autentico, utile, stimolante e mediamente difficile. Non sono certamente da trascurare le percentuali associate ai poli critici le quali risultano però contenute.

La connotazione positiva pare riguardare non solo i processi vissuti ma anche gli effetti riconosciuti a valle; gli studenti dichiarano infatti che autovalutare il loro elaborato ha permesso un guadagno in termini di presa di distanza e decentramento rispetto al compito, un miglioramento della qualità del loro elaborato e, su un orizzonte più ampio, un rafforzamento della loro competenza valutativa. Nel commentare tali dati non va escluso l'effetto di una possibile desiderabilità sociale ma va ricordato che il questionario era anonimo e che è stato somministrato dopo lo svolgimento dell'esame.

Figura 4- Autovalutare il tuo elaborato ti ha permesso un/una ...



Ricadute. Come anticipato, ciò che viene vissuto da studenti contribuisce nel bene e nel male, almeno in parte, a costruire il profilo docente ideale che costituirà un riferimento nel momento in cui si entrerà nel contesto scolastico. Per questa ragione, tenuto conto anche dell'esperienza professionale già patrimonio dei rispondenti, si è cercato di comprendere se e come l'esperienza autovalutativa vissuta in prima persona nel setting universitario potesse avere ricadute più allargate in termini di trasposizione didattica. Benché si tratti soltanto di una dichiarazione relativa ad una intenzione, le risposte degli studenti sono molto incoraggianti: quasi 9 su 10 affermano di voler riproporre tale strategia nella loro pratica didattica. A seguito di analisi incrociate condotte con il test del chi quadro, emerge che tale intenzione è ancora più radicata in chi ha espresso un giudizio complessivo di utilità rispetto all'esperienza della valutazione vissuta sia nel cds ($p = ,003$) sia nello specifico insegnamento ($p = ,002$). Questo dato si pone in continuità con quanto riportato in letteratura: va perciò accolto come sollecitazione e come sprone per fare in modo che la pratica autovalutativa possa gradualmente guadagnare diritto di cittadinanza nei percorsi formativi dei futuri docenti così da cominciare a costruire condizioni favorevoli ad una capillare diffusione all'interno del contesto scolastico. Fra le motivazioni (non obbligatorie) fornite dai rispondenti per argomentare la loro opzione

a favore di una trasposizione didattica emergono alcuni dei principali benefici rintracciati in letteratura: “Per far vivere ai miei futuri alunni l’esperienza scolastica con più fiducia, sicurezza e consapevolezza che siano loro i protagonisti del loro apprendimento con le responsabilità e le soddisfazioni che ne conseguono”; “Credo che possa aiutare a rendere gli alunni più consapevoli dei loro punti di forza e punti di debolezza”; “Mi piacerebbe contribuire alla diffusione di una cultura valutativa consapevole che non guardi alla valutazione con paura.” Pare quindi che i rispondenti non solo si dicano favorevoli ad una futura implementazione di strategie autovalutative ma lo facciano anche sostenuti da buone motivazioni su cui la letteratura converge.

Tabella 7 – Sulla base dell’esperienza autovalutativa che hai vissuto, vorresti utilizzare tale pratica con i tuoi attuali/futuri alunni?

	N	%
no	2	1,6%
non saprei	12	9,4%
sì	113	89,0%

5. Discussione dei risultati

In che modo i dati raccolti all’interno di un contesto specifico arricchiscono il dibattito scientifico sul tema dell’autovalutazione? Quali piste di lavoro suggeriscono a livello locale?

Come già osservato la ricerca presenta alcuni limiti dei quali occorre tener conto nell’interpretazione degli esiti. Tuttavia, dalla base informativa emergono alcune tendenze: la debole diffusione dell’autovalutazione all’interno dei percorsi formativi rivolti ai futuri insegnanti che diventa quasi assenza se lo sguardo si restringe ai setting formativi più istituzionali ovvero gli insegnamenti. Si rileva una fatica ad accogliere strategie valutative che valorizzano l’agency degli studenti benché a parole costoro vengano posti al centro del loro percorso di apprendimento e benché si esprima, a più riprese, la convinzione che occorre imparare ad imparare per assicurare uno sviluppo longwive e longlife. C’è quindi un paradosso e una distonia tra il dichiarato e l’agito.

Una seconda diretta conseguenza attiene a ciò che accade nel contesto scolastico; non ci si può stupire se strategie valutative innovative come l’autovalutazione e la valutazione fra pari siano così poco diffuse poiché scarso è l’investimento formativo. Se da un lato, la competenza valutativa va allenata e deve costituire un obiettivo formativo esplicito a scuola, dall’altro ciò può avvenire soltanto se si agisce in modo coerente nei contesti nei quali i docenti si formano. Fuori da questa prospettiva si intravedono due rischi: il primo, più noto e

conosciuto, è ostacolare l'ingresso di nuove strategie valutative che hanno dimostrato, dati alla mano, buone potenzialità formative sul percorso degli studenti privandoli quindi di occasioni preziose per sviluppare competenze strategiche dentro e fuori la scuola. Il secondo, forse meno visibile ma con effetti altrettanto negativi, è di introdurre modalità autovalutative, magari sulla scorta di mode del momento, senza padroneggiarle a dovere rischiando perciò di banalizzarle, snaturarle e in definitiva depotenziarle. Per sviluppare l'autovalutazione, richiamata anche dai documenti normativi, bisogna che alunni e alunne imparino a valutare attraverso proposte didattiche esperienziali coerenti e durevoli: ciò potrà avvenire soltanto se ci saranno insegnanti preparati e ingaggiati.

Un altro elemento su cui merita richiamare l'attenzione è il giudizio positivo dato all'esperienza autovalutativa vissuta dai rispondenti. Di là dalle modalità concrete con cui è stata attuata, ciò che in questa sede merita sottolineare è il legame che sembra emergere fra una esperienza in prima persona positiva e l'intenzione di trasporla sul piano didattico. Accanto a nozioni e contenuti, indispensabili per inquadrare il tema della autovalutazione, sembra davvero utile proporre un approccio esperienziale che permetta di toccare con mano la fatica ma anche la ricaduta derivante dall'esercizio autovalutativo. Tale direzione di se si pensa che la maggior parte degli iscritti al corso di studi svolge, in modo più o meno sistematico, attività professionale come docente; costoro sono perciò nelle condizioni ideali, abitando entrambi i luoghi, per innescare virtuosi interconnessioni fra il setting della formazione e quello dell'agire didattico rinforzando il circolo fra teoria e pratica. La composizione della popolazione iscritta al corso di studi sempre più costituita da studenti-lavoratori potrebbe, grazie alla doppia appartenenza, fungere da ponte fra università e scuola.

Quale che sia il contesto, scolastico vs universitario, proporre esperienze di autovalutazione in modo episodico difficilmente potrà permettere di raggiungere il traguardo auspicato. Soltanto un ricorso sistematico potrà garantire a futuri docenti e studenti la possibilità di sperimentare una valutazione sostenibile mettendoli nelle condizioni di affrontare le sfide del futuro attraverso l'acquisizione progressiva di elementi di autonomia di giudizio e riflessività, indispensabili per autogestirsi efficacemente nei diversi contesti di vita (Boud & Soler, 2016).

In questa direzione di lavoro, accanto alle responsabilità della formazione, su cui nel contributo si è scelto di focalizzare l'attenzione, non vanno sottaciuti altri aspetti che rallentano l'ingresso di pratiche valutative che valorizzano l'agency degli studenti e delle studentesse. A tal proposito, una recente ricerca (Scierri, 2024), ha rintracciato quattro principali tipologie di ostacoli che si pongono al crocevia fra dimensione individuale e contestuale. In prima battuta, i docenti interpellati nello studio considerano gli studenti la principale fonte di ostacolo nell'implementazione di strategie valutative partecipative. Le

dinamiche relazionali, le carenze individuali degli studenti e la loro visione della valutazione sono tra i fattori percepiti come compromettenti per l'efficacia di tali pratiche. In secondo luogo, emerge la mancanza di una cultura valutativa condivisa dentro alla comunità scolastica e il limitato supporto istituzionale. A livello individuale, la preferenza accordata a modalità valutative tradizionali da parte di molti docenti è ricondotta alla convinzione che la valutazione sia una prerogativa esclusiva dell'insegnante oppure ad una scarsa padronanza di altre strategie. Infine, anche la resistenza dei genitori verso approcci valutativi alternativi è citata come fattore ostacolante.

A ben vedere, benché i fattori richiamati facciano riferimento ad aspetti assai differenziati, è possibile rintracciare sul fondo un riferimento comune: direttamente o meno essi chiamano in causa (ancora) la formazione sia nel segmento iniziale sia in quello in servizio. Rispetto alla scarsa competenza (auto)valutativa degli studenti è necessario riconoscere che la responsabilità di rendere costoro capaci di essere parte attiva nel processo di insegnamento-apprendimento e di condividere una visione della valutazione come momento di apprendimento ricade principalmente sui docenti che devono essere, a loro volta, preparati. Anche gli ostacoli ascritti alla mancanza di una visione comune internamente alla comunità scolastica, alla concezione della valutazione come leva ad uso esclusivo del docente e alla scarsa padronanza di strategie valutative alternative si possono configurare come aree bisognose di un investimento formativo. Non da ultimo, come già osservato, acquisire nei percorsi di preparazione competenze per interagire in modo efficace con i genitori stabilendo un rapporto di fiducia potrebbe ridurre la loro diffidenza verso pratiche valutative alternative.

Non si intende far ricadere in modo esclusivo l'onere della mancata diffusione sul segmento formativo ma sottolineare la prioritaria responsabilità in capo a chi si occupa di preparare e accompagnare nel tempo i docenti.

6. Conclusioni

In molte pubblicazioni scientifiche, documentazione grigia, testi normativi si ripete un mantra: porre l'alunno al centro del processo di apprendimento mettendolo nella condizione di imparare ad imparare. In tale direzione, la valutazione rappresenta un "passaggio obbligato" poiché costituisce un anello strategico del processo di apprendimento (Huba, & Freed. 2000). Promuovere un accostamento meno competitivo alla valutazione, senza con ciò venir meno alla funzione certificativa, può contribuire non solo ad innalzare la qualità dell'esperienza formativa del singolo ma anche a sdoganare un tema spesso al centro di polemiche e di scontri, dentro e fuori la scuola.

Investire nello sviluppo di competenze (auto)valutative, implica lavorare pedagogicamente in ottica proattiva e di orientamento al futuro sostenendo una reale educazione permanente. Occorre un cambio di passo in linea con un'idea di scuola inclusiva nella quale le/gli insegnanti sono attenti all'oggi, ma con una progettualità e una visione ampie che consentono di volgere uno sguardo consapevole al futuro.

Molto si è detto sui benefici derivanti dallo sviluppo della competenza di valutare e, ancora più nello specifico, di autovalutarsi: è forse giunto il tempo di provare, con convinzione, a passare dalla teoria alla pratica, ciascuno come può alla luce delle condizioni in cui opera ma condividendo l'orizzonte di senso.

Riferimenti bibliografici

- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). Routledge.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Front. Educ.*, 4(87). Doi: 10.3389/educ.2019.00087 (ver. 23.09.2024).
- Bellomo L. (2013). Il processo di valutazione nel contest scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria. *Formazione e Insegnamento*, 1, 167-174.
- Black, P. & William, D. (Eds.) Assessment in education: Principles. *Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment. Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D. (2010). Assessment for developing practice. In J. Higgs, D. Fish, I. Goulter, S. Loftus, J. A. Reid & F. Trede (a cura di) *Education for future practice* (pp. 251-262). Rotterdam: Sense Publishers.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3): 400-413
- Brown G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11, 221-242.
- Brown, G. T., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 367-393). Sage.
- Brown, G., Andrade, H., & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assess. Educ.*, 22(4), 444-457.
- Brown, S. (2014). *Learning, teaching and assessment in higher education. Global perspectives*. Palgrave Macmillan
- Coggi, C., & Pizzorno, M. C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37-58). Pensa MultiMedia.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2007). L'autovalutazione degli studenti. In *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria* (pp. 137-193). Pensa Multi-media.

- Dann, R. (2018). *Developing feedback for pupils learning. Teaching, learning and assessment in schools*. Routledge.
- Doria, B., Grion, V., Zaggia, C. (2024) Quale formazione continua sulla valutazione offrire ai docenti universitari? Una rassegna sistematica della letteratura, *Form@re*, 24(2), 14-30
- Fajet W., Bello M., Ahwee S.L., Mesler J.L., Shaver A.N. (2005). Pre-service Teachers' Perceptions in Beginning Education Classes. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 717-727.
- Gijbels D., Dochy F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference. *Educational Studies*, 32, 399-409.
- Grion, V. & Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Erikson.
- Grion, V. Doria, B. (2023). Processi valutativi e formazione dei docenti universitari alla valutazione: sfide e problemi. In: (a cura di): Marisa Michelini Loredana Perla, *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria* (pp. 414-419). Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Hawe, E., & Dixon, H. (2017). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1181-1192.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Allyn and Bacon
- Karami, A., & Rezaei, A. (2015). An overview of peer-assessment: The benefits and importance. *Journal for the Study of English Linguistics*, 3(1): 93-100.
- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e nuova didattica*, XLII, 2, 1-6.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- McTighe, J., Seif, E., & Wiggins, G. (2004). You can teach for meaning. *Educational Leadership*, 62(1), 26-30.
- Montalbetti, K. (2020). Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 24, 54-66.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa: risorse e strumenti*. Pensa multimedia.
- Montalbetti, K., & Orizio, E. (2020). Learning assessment skills in higher education: students at work. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 115-127.
- Nguyen, T. T. H., & Walker, M. (2016). Sustainable assessment for lifelong learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 97-111.
- Pagani V. (2020). *Dar voce ai dati*. Junior.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electron. J. Res. Educ. Psychol.*, 11, 551-576.

- Panadero, E., Brown, G. L., & Strijbos, J.-W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educ. Psychol. Rev.*, 28(4), 803-830.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: four meta-analyses. *Educ. Res. Rev.*, 22, 74-98.
- Pastore, S. (2019). *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*. UTET Universitaria.
- Pastore, S. M. (2024). Definire la competenza dei docenti all'uso dei dati. Riflessioni a margine di una scoping review. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 88/89, 33-54.
- Pellerey, M. (2004). *Competenze individuali e portfolio*. La Nuova Italia.
- Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in assessment and evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032.
- Rezzara, A. (2000) *Pensare alla valutazione*. Mursia
- Rust, C., Price, M., & O' Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600.
- Scierri, I. D. (2024). Gli ostacoli all'utilizzo di pratiche valutative centrate sugli studenti. Il punto di vista degli insegnanti. In *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie* (pp. 827-833). Pensa Multimedia.
- Scierri, I. D., & Capperucci, D. (2024). Implementare strategie di autoregolazione dell'apprendimento in classe: una ricerca sulle percezioni di autoefficacia dei docenti e sul ruolo della dimensione valutativa. In *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale* (pp. 819-829). Pensa Multimedia.
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (2022). Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti. *Nuova Secondaria*, 39(6), 242-252.
- Tino, C., & Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in alternanza scuola-lavoro. Modelli e strumenti*. Anicia
- To, J., Panadero, E., & Carless, D. (2022). A systematic review of the educational uses and effects of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1167-1182.
- Trinchero, R. (2020). Il ruolo dell'autovalutazione degli apprendimenti nella formazione universitaria. Spunti dalla ricerca sul campo. *Form@re*, 20(1). 1825-7321
- Varani, A., & Carletti, A. (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Erickson.
- Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100484.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.