

L'autovalutazione della didattica da parte dei docenti. Presentazione dei risultati di una ricerca esplorativa condotta presso l'Università di Padova

Raffaella Semeraro - Debora Aquario

Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione

raffaella.semeraro@unipd.it

debora.aquario@unipd.it

TEACHING SELF-EVALUATION. AN EXPLORATORY RESEARCH WITH PADUA UNIVERSITY TEACHERS

ABSTRACT

In universities, self-evaluation processes may concern the faculties, teaching staff and students. As regards teaching staff, self-evaluation may refer to procedures to be used at a personal level and strictly linked to teaching experience or connected to the self-evaluation of faculties themselves. In the latter case, these self-evaluation practices become an integral part of the growth process of accountability and of the qualitative improvement of university education. The self-evaluation approach for teaching staff dealt with here is connected to the development of processes of reflection in the teacher in order to improve educational practices. The study presented in this article satisfies the interest of the Governing Council of Padua University, which promoted a new project on teacher self-evaluation that started in 2006 and ended in 2009. A specific working commission including representatives from all faculties, under the direction of R. Semeraro (entrusted by the Rector for the project), aimed at focusing the attention of the teaching staff from all faculties on the use of a self-evaluation tool, which was developed after a comparative analysis of similar tools in use in major universities in the world. At the end of 2007, all the teaching staff were sent the aforesaid self-evaluation tool, developed by the working commission, and 60% of the teaching staff answered by filling in the relative questionnaire. The results showed that some teacher self-evaluation criteria were common to all faculties while other criteria were specific to individual faculties.

Keywords: Evaluation, Bottom-up approaches, Higher education, Self-evaluation tools, Teaching self-evaluation.

L'adozione dell'approccio sistemico e della nozione di complessità, applicati alla didattica proposta in aula, comporta il superamento di una visione parcellizzata del rapporto docenti/studenti, per considerare l'esperienza didattica come il livello iniziale di un sistema relazionale, in cui gli attori implicati si muovono in contesti definiti (spazi e tempi della relazione, forme di comunicazione, stili comportamentali), perseguendo obiettivi espliciti di tipo culturale (la proposta di contenuti disciplinari da parte dei docenti, perché essi vengano appresi dagli studenti) e formativo (lo sviluppo personale e professionale dello studente), adottando metodi di lavoro e strumenti adatti per raggiungere gli scopi da perseguire. Siamo qui in presenza di un microsistema di base, in cui si giocano tutte le dinamiche rispettivamente connesse ai processi dell'insegnare e dell'apprendere, alla compresenza di tendenze all'equilibrio e di fattori squilibranti nello svolgersi della relazione didattica, all'incidenza del contesto spaziale e relazionale (il setting formativo) in cui gli attori si muovono.

In termini di criteri e procedure di valutazione, l'accettazione del principio di inclusione di tutte le posizioni degli attori coinvolti nei processi valutativi, secondo l'applicazione di un approccio pluralistico alla stessa valutazione, dovrebbe comportare l'accettazione della molteplicità di metodi e strumenti per effettuarla. La stessa valutazione diverrebbe in questo caso un processo complesso, che dovrebbe in prima istanza applicarsi alla molteplicità delle dimensioni che caratterizzano sia l'insegnamento e l'apprendimento, sia la metodologia didattica e gli strumenti di sussidio adottati. Conseguentemente, gli aspetti da considerare dovrebbero essere plurimi, e, nella valutazione dell'operato del singolo docente, a questa pluralità di aspetti dovrebbero corrispondere molti livelli di analisi, molti metodi e strumenti da adottare, molti contesti di attività da considerare (non solo l'attività del docente svolta in aula, ma anche il suo contributo ad attività di completamento del corso universitario, come ad esempio seminari, laboratori, tirocini, lavori di gruppo degli studenti, ecc.). Inoltre la valutazione dell'insegnamento dovrebbe coinvolgere gli attori primari della scena didattica, e quindi il docente non dovrebbe essere valutato solo dagli studenti, ma implicarsi esso stesso nella valutazione del proprio operato, utilizzando prevalentemente procedure di autovalutazione.

1. IL QUADRO DI RIFERIMENTO: IL VERSANTE SCIENTIFICO

La prospettiva appena indicata trova giustificazione nella letteratura di riferimento finalizzata alla proposta di differenti modelli per la valutazione della didattica universitaria, soprattutto riferiti all'autovalutazione (rispondenti ad approcci *bottom-up*), visto che le procedure eterovalutative sono ipotizzate ed applicate in genere da agenzie esterne alle università, oppure da organi interni (i Nuclei di Valutazione presenti in ciascun ateneo) e dagli studenti che valutano ciascun insegnamento. Tali procedure tuttavia non presuppongono il coinvolgimento del corpo accademico (rispondenti ad approcci *top-down*). Nelle ultime due decadi, in particolare, si sono sviluppate in molte università del mondo (soprattutto in quelle australiane, canadesi, europee e statunitensi) ricerche specifiche tese ad avvalorare l'importanza del contributo diretto dei docenti alla valutazione della didattica, producendo un vastissimo materiale che porta a ridiscutere l'unicità di procedure eterovalutative e a proporre sempre più modelli partecipativi, tra cui quelli orientati all'autovalutazione.

La letteratura attuale propone, in questa prospettiva, diversi modelli di valutazione, rispondenti tuttavia ad uno stesso principio, che riguarda il coinvolgimento attivo dei docenti in questo processo. Tra i modelli più rilevanti ne vengono di seguito segnalati alcuni:

- la *participatory evaluation*, indicata da J. Cousins (2003), ma soprattutto da M. Scriven (2003) come uno dei più importanti tra gli otto modelli di valutazione da lui proposti;
- l'*empowerment evaluation* (Fetterman, 2003);
- la *deliberative democratic evaluation* (House & Owe, 2003);
- l'*inclusive evaluation* (Martens, 2003);
- la *responsive evaluation* (Lincoln, 2003).

Se si accoglie la tesi che esistono una *qualità statica* e una *qualità dinamica* della valutazione (Rebora, 2003) e che la valutazione è un processo complesso, che non può essere finalizzato unicamente alla raccolta di dati quantitativi, o, per quanto riguarda la didattica universitaria, alla certificazione dei corsi di studio (oppure alla valutazione dei docenti da parte degli studenti), ma che riguarda l'assunzione di una maggiore responsabilità formativa da parte di tutti gli attori in gioco, si perviene alla necessità di adottare un modello di valutazione partecipativo, collaborativo, democratico, in cui i docenti non sono solo valutati, ma divengono soggetti attivi in questo processo insieme agli studenti.

Il nodo centrale della questione riguarda l'opportunità di rendere integranti tendenze unificanti e tendenze attente alle differenze (i diversi contesti operativi in cui docenti e studenti operano, le differenze tra le Facoltà negli atenei, i differenti bisogni dei portatori di interesse interni ed esterni

all'istituzione universitaria, ecc.), cosa che comporta la necessità di attribuire alla valutazione una molteplicità di significati possibili.

2. L'AUTOVALUTAZIONE DEI DOCENTI

Negli atenei i processi di autovalutazione possono riguardare le Facoltà, i docenti, gli studenti. Come per l'eterovalutazione dell'attività didattica dei docenti universitari, anche per le pratiche autovalutative possono presentarsi situazioni diverse. Si può procedere per un aumento dei dati di tipo quantitativo, usando strumenti che consentano procedure di tipo computazionale, oppure concepirle secondo una concezione della valutazione fondata sui caratteri sopra indicati, derivanti dall'applicare alla valutazione i tratti della pluralità.

L'autovalutazione dei docenti può riguardare la loro esperienza didattica con gli studenti, oppure essere connessa all'autovalutazione delle Facoltà. In questo secondo caso essa è considerata parte integrante del processo di miglioramento della responsabilità dell'istituzione universitaria ed è finalizzata al cambiamento qualitativo delle Facoltà (Centra, 1993; Arreola, 2000; Seldin, 2004, 2006). Nel primo caso si tratta di procedure autovalutative da utilizzare sul piano personale e da collegare strettamente all'esperienza didattica del corso di ciascun docente. In alcuni casi questo secondo percorso di autovalutazione viene considerato premessa per le procedure di valutazione delle performance istituzionali delle Facoltà (Seldin, 1999; Larrivee, 2006).

L'approccio all'autovalutazione dei docenti che interessa qui segnalare si riferisce alla prima di queste due alternative ed è connesso allo sviluppo di pratiche riflessive nel docente (*reflective teaching*) (Schön, 1983) e di una posizione critica all'insegnamento messa in atto dallo stesso docente per il miglioramento delle pratiche educative (Eisner, 1991).

In generale, gli strumenti per l'autovalutazione dei docenti hanno carattere multidimensionale, possono assumere diversi formati e sono alla base della elaborazione dei *teaching portfolio*, di cui molti autori (Seldin, 1999; McLaughlin *et al.*, 1998; Stronge, 2006; Light *et al.*, 2009) danno indicazioni, soprattutto per quanto attiene alle modalità di costruzione dello strumento. Il *portfolio* è una raccolta di dati che derivano dalla descrizione fattuale delle modalità di realizzazione dell'insegnamento da parte del docente. Per questa descrizione lo stesso docente si avvale della selezione sistematica di documenti e materiali che testimoniano la sua attività didattica. Anche per la scelta delle forme di attività su cui il docente focalizza la sua attenzione (nella selezione dei materiali per la costruzione del *portfolio*) ci si avvale di una

raccolta plurima di informazioni e si analizzano attività considerate rilevanti nell'azione didattica. Questo strumento per l'autovalutazione dei docenti ha caratteri di flessibilità nella sua composizione e risulta adattabile alle differenze degli stili didattici di ciascun docente e alle diversità dei contesti operativi in cui lo stesso opera. La raccolta dei dati avviene in genere tramite la descrizione dell'attività didattica (*narrative portfolio*) oppure, in alcuni casi, tramite questionari. La maggioranza degli studi propendono tuttavia per metodi di tipo qualitativo per valutare l'efficacia (Harper & Museus, 2007) e l'eccellenza dei docenti (Skelton, 2005), o i *portfolii* nella loro globalità (Banta, 2003).

I processi di autovalutazione possono essere stimolati anche da seminari di discussione, focus group, altre iniziative che coinvolgono non solo il singolo insegnante, ma la comunità dei docenti universitari.

Le molte dimensioni individuate possono essere variamente combinate in modo flessibile, tenendo conto di quelle che più possono riferirsi ai differenti contesti operativi dei docenti (differenze che possono derivare dalla disciplina insegnata, dalla sua collocazione all'interno dei corsi di studio, dalle modalità di organizzazione della didattica all'interno delle Facoltà). Vi sono alcune dimensioni che si riferiscono ai caratteri propri dell'insegnamento universitario in quanto tale, che possono essere considerati trasversali alle Facoltà (ad esempio, la conoscenza della materia da parte del docente, la programmazione e organizzazione del corso, la metodologia didattica utilizzata in rapporto agli studenti, ecc.). Vi sono altre dimensioni che sono specifiche, legate alle differenze nelle e tra le Facoltà.

Dal confronto degli strumenti adottati in alcune università a livello internazionale emergono alcune dimensioni costitutive dei *teaching portfolio* che riguardano prevalentemente: (a) obiettivi del corso; (b) programma del corso; (c) strumenti didattici; (d) valutazione degli studenti da parte del docente; (e) valutazione del docente da parte degli studenti; (f) riflessioni generali sul corso da parte del docente; (g) linee di sviluppo futuro del corso. Nei *portfolii* di tipo narrativo si ritrova il riferimento anche ad eventuali materiali di completamento del corso, quali: documenti del docente o degli studenti a testimonianza o a completamento dell'attività del corso; materiale audiovisivo; materiale multimediale, ecc.

3. LA RICERCA CONDOTTA PRESSO L'UNIVERSITÀ DI PADOVA

Dalle coordinate di riferimento sinteticamente segnalate nei punti precedenti, è nato l'interesse di condurre una ricerca presso l'Università di Padova finalizzata a sondare le posizioni dei docenti dell'ateneo in merito agli aspetti

da essi considerati meritevoli di attenzione nella messa in atto di processi autovalutativi. A tale scopo si è inteso coinvolgere il corpo accademico nello sviluppo di una cultura della valutazione che lo vedesse partecipe nell'ipotesi e nella prova di procedure valutative plurime e differenziate. Come si è sopra rilevato, tali procedure, sulla base degli attuali orientamenti della ricerca scientifica nel settore, riguardano non solo la valutazione esterna dell'operato dei docenti, ma anche l'autovalutazione orientata allo sviluppo di pratiche di riflessione sull'attività di insegnamento.

La ricerca qui segnalata si colloca all'interno di un programma triennale, deliberato dal Senato Accademico nell'ottobre 2006, finalizzato a sviluppare modelli e strumenti di valutazione in vista di interventi di miglioramento della didattica e dell'offerta formativa dell'ateneo. All'interno del programma si sono attivati tre progetti, il secondo dei quali (coordinato da R. Semeraro, dal titolo *Autovalutazione della didattica da parte dei docenti*) aveva l'obiettivo di sviluppare pratiche riflessive e posizioni critiche dei docenti rispetto agli insegnamenti da loro messi in atto. Ciascuno dei progetti prevedeva il lavoro di una Commissione specifica.

Per quanto riguarda il progetto sull'autovalutazione, in una prima fase (novembre 2006 - settembre 2007), la Commissione di lavoro ad esso correlata è stata composta da docenti referenti di tutte le Facoltà dell'ateneo su indicazione del Senato Accademico¹. La Commissione ha proceduto, sulla base della comparazione di alcuni modelli di autovalutazione dei docenti adottati a livello internazionale, alla proposta di uno strumento di indagine.

3.1. *I modelli di autovalutazione analizzati*

Prima di giungere alla proposta di uno strumento di ricerca sono stati presi in considerazione alcuni modelli di autovalutazione utilizzati dai docenti in diverse università, soprattutto a livello internazionale. Le dimensioni dell'esperienza didattica su cui i docenti sono chiamati ad interrogarsi sono molteplici, per cui le procedure autovalutative indicate in questi modelli hanno carattere multidimensionale, e ciascuna delle dimensioni viene articolata in una scala di indicatori (più o meno estesa), oppure in un insieme di attributi

¹ La Commissione era composta nel modo seguente: Antonio Berti per la Facoltà di Agraria, Enrico Rettore per Economia, Giuliano Bandoli per Farmacia, Enrico Ambrosetti per Giurisprudenza, Roberto Filippini per Ingegneria, Giovanni Ravenna per Lettere e Filosofia, Luciano Daliento per Medicina e Chirurgia, Francesco Mascarello per Medicina Veterinaria, Franco Zambelli per Psicologia, Ettore Felisatti per Scienze della Formazione, Maurizio Morando per Scienze MMFFNN, Liliana Billanovich per Scienze Politiche, Lorenzo Bernardi per Scienze Statistiche. I lavori della Commissione sono stati coordinati da Raffaella Semeraro.

specifici caratterizzanti l'insegnamento (per questa ragione essi si traducono in strumenti con diverso formato). La letteratura di riferimento è assai vasta, e riguarda, anche in questo caso, molte università di tutto il mondo.

A titolo di esempio, vengono qui riportati, in maniera assai sintetica, alcuni di questi modelli analizzati e discussi dalla Commissione di lavoro, allo scopo di individuare, tramite la loro comparazione, quali dimensioni fondamentali dell'insegnamento universitario venissero evidenziate in tali modelli, dei quali sono state rilevate alcune dimensioni più strettamente collegate agli obiettivi dell'indagine esplorativa sopra segnalata focalizzati sull'attività didattica del docente.

Un primo modello di autovalutazione può essere alla base dello strumento indicato con il titolo *Self-Evaluation Inventory* della Flinders University di Adelaide², che porta i docenti ad interrogarsi sullo sviluppo di buone pratiche nella loro azione didattica. Gli esempi di buone pratiche, su cui il docente si interroga, sono i seguenti:

- lo stimolo per promuovere contatti degli studenti con la Facoltà;
- l'esplicitazione degli obiettivi del corso e la loro discussione con gli studenti;
- l'incoraggiamento della cooperazione del docente con gli studenti e degli studenti tra di loro;
- lo stimolo per un apprendimento attivo negli studenti;
- la promozione di processi di problematizzazione e di feedback nell'apprendimento;
- la stimolazione delle capacità di organizzazione del tempo di lavoro negli studenti;
- il rispetto delle diverse forme di abilità e dei diversi stili di apprendimento presenti negli studenti.

Un secondo modello di autovalutazione esaminato è quello riguardante le metodologie e l'efficacia del docente nel suo processo di insegnamento adottato presso la State University della West Georgia³. Le dimensioni su cui il docente è portato a riflettere sono identificate con le varie forme di *impegno* che caratterizzano il suo ruolo e che riguardano:

- sviluppare la propria efficacia didattica;
- assicurare l'attualità e l'integrazione dei contenuti disciplinari;
- procedere ad una progettazione del corso e ad una revisione della sua organizzazione durante il suo svolgimento;
- stimolare l'interesse e la partecipazione degli studenti;

² *Teaching Self Evaluation Inventory*, Flinders University, <http://www.flinders.edu.au/teaching/quality/evaluation/self-evaluation.cfm>.

³ *Self Evaluation of Teaching Methods and Effectiveness*, State University of West Georgia, <http://www.westga.edu/assetsDept/econ/uwgsself.pdf>.

- valutare l'efficacia didattica in base al perseguimento da parte degli studenti degli obiettivi iniziali;
- analizzare i risultati del coinvolgimento didattico a conclusione del corso.

Un terzo modello è quello utilizzato dalla State University di New York⁴ e riguarda prevalentemente le riflessioni del docente sulle sollecitazioni che attraverso il corso possono provenire all'apprendimento degli studenti. Le dimensioni considerate riguardano:

- le modalità di organizzazione delle lezioni;
- l'articolazione del corso e il materiale didattico utilizzato;
- le modalità di rapporto con gli studenti;
- l'attenzione al loro modo di relazionarsi alle varie fasi dello svolgimento del corso.

Un quarto modello è quello utilizzato nella University of Southern Indiana⁵ e riguarda lo sviluppo delle pratiche riflessive nei docenti. Le dimensioni considerate in questo modello sono le seguenti:

- conoscenza di sé da parte del docente;
- conoscenza del curriculum;
- conoscenza del contesto operativo;
- organizzazione didattica e gestione della classe;
- conoscenza e valutazione degli studenti.

Un quinto modello è quello della Monash University (Australia)⁶ e riguarda alcuni interrogativi che il docente dovrebbe porsi per l'autovalutazione della didattica da lui proposta:

- questioni relative all'insegnamento (preparazione, chiarezza di obiettivi, impegno, incoraggiamento per gli studenti);
- struttura dell'unità didattica;
- stimolo negli studenti di abilità collegate alla loro futura professione;
- riflessione ed analisi sul feedback degli studenti (modalità di valutazione, attività del corso, attività di laboratorio, ecc.).

Un sesto modello è quello della Harvard University⁷ e propone una serie di interrogativi che il docente dovrebbe porsi mentre prepara il programma del corso. È uno dei modelli più flessibili e indica le seguenti questioni su cui il docente è invitato a porsi dei problemi:

⁴ *Teaching Self Evaluation Form*, State University of New York - Canton, http://www.canton.edu/provost/pdf/Faculty_Handbook.pdf.

⁵ *Reflective Teacher Model*, University of Southern Indiana, <http://www.usi.edu/educ/teachermodel-new.asp>.

⁶ *Self Evaluation Questions – Teaching*, Monash University, <http://opq.monash.edu.au/mqu/evaluations/self-eval-quest.html>.

⁷ *Course Design Tip-Sheet*, Harvard University, <http://isites.harvard.edu/fs/html/icb.topic58474/CourseDesign.html>.

- lo scopo del corso (non solo i contenuti, ma anche gli obiettivi formativi);
- le capacità da stimolare negli studenti, le aspettative e i bisogni a cui rispondere;
- l'organizzazione del corso (quadro concettuale complessivo, temi principali, adeguamento alle differenze degli studenti, metodologie dell'insegnamento, ecc.);
- reazioni degli studenti (diverse modalità di valutazione delle prestazioni, discussione partecipata dei loro risultati, ecc.).

Un settimo modello è quello della Berkeley University⁸ e propone una serie di questioni riferite ai possibili modi che il docente può mettere in atto per migliorare il proprio insegnamento:

- riflessioni sull'attività didattica (anche mediante l'utilizzo di un diario dell'attività);
- riscontro sull'attività d'insegnamento con il coinvolgimento degli studenti;
- collaborazione con i colleghi per promuovere la *peer evaluation*.

Sono stati discussi anche due modelli italiani indicanti alcune dimensioni per l'autovalutazione. Il primo di questi modelli è quello elaborato all'interno di un Progetto nazionale di ricerca sulla valutazione della didattica universitaria coordinato da R. Semeraro nel biennio 2002-2004, che individua le seguenti dimensioni per l'autovalutazione (Semeraro, 2006c, p. 125):

- figura del docente (con riferimento alle caratteristiche personali, professionali e didattiche dello stesso);
- scelte organizzative del docente (relativamente alla scelta della bibliografia del corso e alla capacità di organizzazione dei contenuti e del materiale del corso);
- capacità promosse negli studenti (vantaggi relativi alla frequenza al corso, formazione personale e professionale degli studenti);
- modalità di valutazione degli studenti (comprendente sia gli aspetti valutati nello studente, sia gli strumenti valutativi adottati dal docente, ed infine le eventuali modalità alternative utilizzate per conoscere il giudizio degli studenti).

Un secondo modello italiano discusso dalla Commissione è quello elaborato da C. Coggi (2005b, p. 29) che individua tre dimensioni su cui il docente dovrebbe interrogarsi allo scopo di migliorare la propria didattica attivando processi autovalutativi:

⁸ *Five Ways to Improve Your Teaching*, Berkeley University, <http://gsi.berkeley.edu/teachingguide/improve/five-ways.html>.

- progettazione del corso;
- gestione della lezione (dimensioni organizzativa, metodologica, comunicativa);
- il raccordo con le altre componenti dell'offerta formativa (integrazione del corso con attività laboratoriali/seminariali e orientamento rispetto ad iniziative di formazione / culturali esterne).

L'ultimo modello discusso è quello proposto da P. Seldin (1999), uno degli autori più celebri a livello internazionale per l'attenzione dedicata all'autovalutazione della didattica da parte dei docenti universitari. L'autore distingue alcuni aspetti su cui dovrebbe focalizzarsi l'attenzione del docente per permettere processi autovalutativi efficaci. Gli aspetti sono raggruppati in specifiche aree, che riprendono le dimensioni centrali individuate nei modelli sopra riportati (sia internazionali che italiani) e si focalizzano, in maniera specifica, sulla posizione del docente e sul processo di insegnamento, facendone oggetto di autovalutazione. Per questa ragione la Commissione ha analizzato in profondità tale modello, considerandolo emblematico degli interrogativi che il docente dovrebbe porsi per procedere all'autovalutazione.

La *prima area* considera questioni riguardanti la proposta della disciplina insegnata e l'approccio con la classe. Per l'autovalutazione il docente dovrebbe chiedersi:

1. quale sia l'obiettivo più importante che desidera venga raggiunto dagli studenti;
2. all'interno della propria disciplina, quale sia l'approccio (la metodologia) di insegnamento migliore e perché, e quale sia il beneficio per gli studenti derivante dal suo processo d'insegnamento, dalla disciplina insegnata e dalle tipologie di attività richieste;
3. se e quali cambiamenti metodologici vengano adottati per rispondere alle situazioni nuove che possono presentarsi nel rapporto con la classe.

La *seconda area* si riferisce al rapporto del docente con gli studenti. In questo caso gli interrogativi che il docente deve porsi nel processo di autovalutazione riguardano le modalità con cui:

1. può descrivere il rapporto instaurato con gli studenti e le sensazioni da esso provocate;
2. può descrivere il clima della classe e gli effetti soddisfacenti (o insoddisfacenti) che tale clima provoca in lui;
3. incoraggia gli studenti a cercare il suo aiuto quando risulta necessario;
4. reagisce alle posizioni di approvazione, oppure di ostilità, di critica, di rifiuto espresse dagli studenti.

La *terza area* riguarda la conoscenza della disciplina insegnata da parte del docente, che dovrebbe a questo riguardo chiedersi:

1. quali siano i criteri con cui giudica di possedere e dominare i contenuti della disciplina che insegna;
2. quali modalità mette in atto per aggiornarsi sulle prospettive attuali della disciplina e per aumentare il suo livello di approfondimento della conoscenza dei contenuti;
3. quale sia il livello di motivazione ad insegnare la materia proposta;
4. quale altra materia potrebbe insegnare.

La *quarta area* riguarda la programmazione e l'organizzazione delle attività del corso. In questo caso gli interrogativi che il docente dovrebbe porsi si riferiscono ai seguenti aspetti:

1. l'utilizzo del tempo a disposizione per lo svolgimento di ogni lezione;
2. la revisione della programmazione del proprio corso in base alle reazioni degli studenti;
3. la considerazione delle risposte degli studenti prevalentemente in termini di apprendimento e l'importanza che lo stesso apprendimento venga considerato nelle fasi iniziali, intermedie e finali del corso.

La *quinta area* contiene interrogativi generali che riguardano la riflessione del docente sul proprio processo di insegnamento. Gli interrogativi da tenere presenti nell'autovalutazione si riferiscono alle seguenti questioni:

1. la cosa più bella che potrebbe capitare durante una lezione, e quale la cosa peggiore;
2. le sensazioni che si proverebbero se altri colleghi fossero presenti alle proprie lezioni;
3. l'aspetto che si vorrebbe maggiormente cambiare nel proprio modo di insegnare;
4. l'aspetto che si preferisce (e quello che si eliminerebbe) pensando al processo di insegnamento;
5. le tipologie di attività che vengono messe in atto in aula durante le lezioni;
6. come si potrebbero descrivere il proprio atteggiamento verso l'insegnamento e la sua evoluzione, con i relativi cambiamenti, nel corso degli anni;
7. l'aspetto che si vorrebbe gli studenti ricordassero di sé come docente tra dieci anni, e perché.

Come si può constatare da questa breve rassegna, gli strumenti per l'autovalutazione dei docenti hanno, come si è già detto, carattere multidimensionale. Possono assumere il formato di questionari, oppure riferirsi al *teaching portfolio*, a cui già abbiamo fatto riferimento nel paragrafo 2 di questo saggio. Tale impianto multiprospettico, e soprattutto il modello proposto da P. Seldin, è stato considerato dalla Commissione di lavoro nella elaborazione dello strumento usato nella ricerca esplorativa di seguito indicata.

3.2. *Lo strumento elaborato dalla Commissione di lavoro*

L'ampio confronto sviluppatosi all'interno della Commissione di lavoro ha portato alla elaborazione di uno strumento che tenesse conto degli aspetti considerati fondamentali nello svolgimento dell'attività didattica, e sui quali sollecitare il punto di vista dei docenti dell'Ateneo di Padova in merito agli aspetti da essi considerati rilevanti nella proposta e messa in atto di procedure e pratiche autovalutative. Si trattava di raccogliere il punto di vista dei docenti sull'adeguatezza, o meno, di tali aspetti, nell'ipotesi di uno sviluppo futuro di queste procedure. Tra questi stessi aspetti ne sono stati anche considerati alcuni contenuti nell'indagine via web, promossa dall'ateneo, sull'opinione degli studenti relativa alla didattica. Lo strumento è stato redatto lasciando ai rispondenti la possibilità di proporre ulteriori aspetti da prendere in considerazione, che la Commissione di lavoro non avesse considerato, rendendo così particolarmente importante la partecipazione dei docenti dell'ateneo, in vista dello sviluppo di processi di autovalutazione rispettosi della complessità dell'azione didattica. Quanto detto chiarisce che il tipo di indagine che si è inteso avviare in questa fase è *di tipo esplorativo* e ha avuto lo scopo di raccogliere informazioni dal corpo docente, per procedere, qualora se ne ravviserà l'opportunità, alla futura costruzione e validazione di uno o più strumenti di autovalutazione.

Lo strumento proposto dalla Commissione è composto da due parti. La prima si riferisce alla richiesta di informazioni generali riguardanti i docenti, la seconda è composta da 55 item trattati con scala Likert⁹, articolati in quattro sezioni che comprendono aspetti da contemplare nell'autovalutazione, sui quali si chiede ai docenti di esprimere le loro scelte: (a) programmazione e organizzazione della didattica del corso; (b) operato del docente in aula; (c) criteri di giudizio dei risultati degli studenti adottati dal docente; (d) contributo del proprio corso di insegnamento in merito alle competenze in uscita degli studenti (alla fine dei corsi di studio triennali e magistrali) indicate nei Descrittori di Dublino.

Dall'ottobre 2007 al gennaio 2008 il Servizio Studi Statistici dell'ateneo ha proceduto alla trasposizione dello strumento su programma informatico e alla raccolta via web delle risposte dei docenti dei corsi di studio triennali e magistrali di tutte le Facoltà dell'ateneo, i cui studenti avevano partecipato all'indagine via web nell'a.a. 2006/2007 (coordinata da L. Galliani). Il gruppo dei docenti derivante da tale scelta risulta distribuito in maniera difforme

⁹ Ciascuna delle quattro sezioni era composta da scale di item a cui si chiedeva di rispondere scegliendo un'opzione contemplata in una scala Likert a cinque livelli: (1) essenziale, (2) molto importante, (3) importante, (4) poco importante, (5) per nulla importante.

all'interno delle tredici Facoltà, per il differente numero di corsi di insegnamento indagati in ciascuna di esse in base all'indagine via web appena indicata. Per la rappresentatività del campione si sarebbe dovuto procedere tenendo conto della totalità del corpo docente dell'ateneo e della diversa distribuzione dei docenti all'interno delle Facoltà. Si intende in futuro procedere in questa direzione, per rendere adeguata tale rappresentatività nella previsione di una seconda fase in cui utilizzare uno strumento validato, considerando i dati emersi dall'indagine esplorativa.

Dal febbraio al maggio 2008 è stato predisposto da parte del Servizio Studi Statistici il programma di raccolta delle risposte dei docenti, che ha reso possibile l'analisi dei dati.

4. L'ANALISI DEI DATI

Una prima lettura dei dati ha riguardato: il numero dei corsi di studio coinvolti – triennali (tot. 48), magistrali (tot. 34) e a ciclo unico (tot. 2) distribuiti all'interno di ciascuna delle tredici Facoltà –; i corsi triennali (tot. 10) e magistrali (tot. 12) distribuiti all'interno dei corsi di studio interfacoltà; il numero dei rispettivi insegnamenti presenti nei suddetti corsi di studio, da cui è stato ricavato il numero dei docenti coinvolti nell'indagine; il numero dei docenti rispondenti – 1003 su 2071 per le Facoltà, a cui vanno aggiunti 155 docenti rispondenti per i corsi interfacoltà, per un totale di 1158 rispondenti –. Nella compilazione dei questionari, ai docenti è stato chiesto di fare riferimento al solo corso di insegnamento individuato nell'indagine via web, come sopra riportato.

La metodologia di analisi dei dati ha riguardato le seguenti fasi:

1. l'analisi, per ciascuna delle tredici Facoltà, della distribuzione delle percentuali di risposta alle domande contenute nella prima e nella seconda parte del questionario;
2. il confronto tra le medie di risposta agli item considerati nel loro insieme (all'interno delle quattro sezioni della seconda parte del questionario) da parte dei docenti delle tredici Facoltà;
3. la disaggregazione del gruppo totale dei rispondenti per tipologia di corsi di studio (triennale, magistrale);
4. l'analisi fattoriale distinta per i due sottogruppi sopra indicati (totale dei docenti collocati all'interno dei corsi di studio triennali e all'interno dei corsi di studio magistrali), al fine di rilevare i livelli di saturazione degli item all'interno dei singoli fattori, e procedere alla eventuale riduzione degli item dell'attuale strumento;

5. la verifica dell'attendibilità delle scale emerse dall'analisi fattoriale;
6. le correlazioni tra le informazioni generali dedotte dalla prima parte del questionario e i fattori emersi, per rilevare l'eventuale incidenza dei dati riguardanti tali informazioni sui fattori stessi.

Si presentano di seguito i risultati riferiti all'analisi fattoriale e i test di confronto tra medie (*t-test* e *Anova*) per rilevare differenze significative tra i fattori emersi rispetto alle variabili generali esplorate nella prima parte del questionario.

L'analisi fattoriale riferita alle risposte dei docenti dei corsi di studio triennali. Il numero dei rispondenti presi in esame, considerando il complesso dei corsi di studio triennali delle 13 Facoltà e dei corsi di studio triennali interfacoltà, è di 733.

L'analisi fattoriale con rotazione Varimax ha fatto emergere quattro fattori (la cui scelta è stata effettuata anche a seguito dello *scree test* e considerando un indice di saturazione superiore a .30; Tabella 1).

Il primo fattore può essere denominato *Programmazione e organizzazione didattica del corso* ($\alpha = .86$).

Gli aspetti evidenziati, da sottoporre all'attenzione dei docenti per l'autovalutazione riguardano, in questo caso, le modalità di programmazione e organizzazione dell'attività didattica, il modo con cui il docente predispone la scansione e la metodologia dei tempi di lavoro con gli studenti, rispetta gli impegni propri del suo ruolo professionale (date, modalità d'esame, date delle lezioni e del ricevimento studenti, ecc.). Si può dire, in sintesi, che la focalizzazione in questo fattore è quella connessa specificatamente alla programmazione del corso e alla sua realizzazione operativa.

Il secondo fattore può essere denominato *Ridiscussione del proprio operato di docente in base alle risposte degli studenti* ($\alpha = .86$).

In questo fattore gli interrogativi che i docenti dovrebbero porsi nell'autovalutazione della loro attività didattica riguardano le modalità di reazione degli studenti a tale attività, aspetto che comporta una riflessione critica non solo sulle motivazioni all'insegnamento, ma anche sulla necessaria ricerca di strategie didattiche innovative per corrispondere alla diversità di composizione del gruppo degli studenti di riferimento.

Il terzo fattore può essere denominato *Capacità critiche e innovative promosse nello studente* ($\alpha = .85$).

Nel terzo fattore si aggregano item particolarmente orientati a evidenziare le capacità promosse nello studente tramite il corso di insegnamento. In questa prospettiva, il docente dovrebbe chiedersi se la sua attività didattica promuove nello studente capacità critiche, di collegamento con altre discipline, di comprensione del settore di studi, stimolando anche processi di soluzione

Tabella 1. – Matrice ruotata delle componenti (corsi di studio triennali).

| ITEM DEL QUESTIONARIO | COMPONENTI | | | |
|---|------------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| comunicazione e rispetto date esame | ,711 | | | |
| coerenza esame con programma | ,650 | | | |
| definizione iniziale modalità esame | ,622 | | | |
| rispetto orari didattica | ,615 | | | |
| organizzazione dei contenuti didattici | ,565 | | | |
| valutazione conoscenza contenuti negli studenti | ,550 | | | |
| definizione del programma di insegnamento | ,534 | | | |
| gestione efficace tempi dell'insegnamento | ,534 | | | |
| carico di studio sostenibile | ,500 | | | |
| riscontro immediato delle prestazioni agli studenti | ,466 | | | |
| continuità tra le parti del programma | ,447 | | | |
| progettazione della metodologia didattica | ,436 | | | |
| illustrazione iniziale obiettivi e contenuti insegnamento | ,428 | | | |
| gestione problemi emersi dalle prestazioni degli studenti | ,401 | | | |
| predisposizione dei materiali di studio | ,376 | | | |
| individuazione dei risultati attesi | ,358 | | | |
| reazioni rispetto ad atteggiamenti critici studenti | | ,684 | | |
| riflessione sulla motivazione all'insegnamento | | ,669 | | |
| riflessione sulla padronanza disciplinare | | ,667 | | |
| effetti non soddisfacenti del contesto didattico | | ,629 | | |
| rapporto con gli studenti | | ,625 | | |
| revisione dei metodi in base alle reazioni degli studenti | | ,568 | | |
| ricerca di strategie innovative | | ,523 | | |
| soddisfazione fine corso in base alle aspettative degli studenti | | ,481 | | |
| aggiornamento sulla disciplina insegnata | | ,466 | | |
| discussione sui giudizi dati al corso dagli studenti | | ,466 | | |
| validità delle procedure valutative | | ,391 | | |
| responsabilizzazione degli studenti sulle regole di comportamento | | ,338 | | |
| stimolazione capacità argomentative negli studenti | | | ,689 | |
| valutazione capacità di fare collegamenti | | | ,654 | |
| valutazione capacità critica | | | ,646 | |
| sollecitazione a collegamenti con altre discipline | | | ,585 | |
| comprensione settore di studi | | | ,529 | |
| conoscenza temi d'avanguardia | | | ,524 | |
| autonomia di giudizio | | | ,507 | |
| competenze trasversali | | | ,493 | |
| valutazione uso linguaggio tecnico appropriato | | | ,470 | |
| approfondimento tematiche del corso | | | ,459 | |
| modelli teorici della disciplina | | | ,413 | |
| collegamenti con la ricerca | | | ,407 | |
| capacità di risolvere problemi | | | ,390 | |
| autonomia personale studenti | | | ,372 | |
| acquisizione dei metodi di studio | | | ,350 | |
| motivazione e impegno degli studenti | | | ,328 | |
| svolgimento di attività pratiche | | | | ,760 |
| valutazione partecipazione attività integrative da parte degli studenti | | | | ,648 |
| costruzione di ambienti di approfondimento on-line | | | | ,640 |
| valutazione capacità di mettere in pratica le conoscenze apprese | | | | ,636 |
| organizzazione di gruppi di lavoro degli studenti | | | | ,621 |
| promuovere l'acquisizione di competenze professionali | | | | ,530 |
| strategie di aiuto studenti in difficoltà | | | | ,521 |
| supporti didattici | | | | ,466 |
| supporti specifici personali | | | | ,448 |
| possesso di competenze problem-solving | | | | ,420 |
| incoraggiare la cooperazione tra studenti | | | | ,390 |
| coordinamento con colleghi | | | | ,375 |
| adattamento delle prove per valutare le competenze richieste | | | | ,355 |
| verifica delle conoscenze iniziali | | | | ,305 |

dei problemi, promozione di autonomia, tutti aspetti individuati anche dai Descrittori di Dublino come esiti della formazione universitaria degli studenti a conclusione delle lauree triennali. Tali Descrittori erano comunque segnalati all'attenzione dei rispondenti, per cui sono coerentemente inseriti in questo fattore.

Il quarto fattore può essere denominato *Attività didattiche diversificate ed esplorazione dell'applicabilità dei saperi* ($\alpha = .84$).

Nel quarto fattore si individuano aspetti che dovrebbero diversificare le modalità di lavoro didattico del docente, prevedendo attività integrative, uso di strumenti didattici e di specifici supporti per la didattica da utilizzare in aula o in rete. Considerando questo fattore, gli interrogativi per l'autovalutazione dovrebbero riferirsi alle scelte che il docente opera in merito alla diversificazione della proposta didattica, non solo adottando strumenti disparati, ma anche integrandola con attività di approfondimento, tese a far provare agli studenti procedure per tradurre in pratica le conoscenze apprese e, in tal modo, far loro acquisire competenze utili ad un futuro professionale.

L'analisi fattoriale riferita alle risposte dei docenti dei corsi di studio magistrali. Il numero dei rispondenti presi in esame, considerando il complesso dei corsi di studio magistrali delle 13 Facoltà e dei corsi di studio magistrali interfacoltà, è di 425.

L'analisi fattoriale con rotazione Varimax ha fatto emergere tre fattori (la cui scelta è stata effettuata anche a seguito dello *scree test* e considerando un indice di saturazione superiore a .30; Tabella 2).

Il primo fattore può essere denominato *Programmazione e organizzazione didattica del corso* ($\alpha = .89$).

Gli aspetti evidenziati sono sostanzialmente analoghi a quelli individuati nel primo fattore dai rispondenti dei corsi di studio triennali. Si riferiscono, infatti, alle modalità di programmazione e organizzazione dell'attività didattica, al modo con cui il docente predispone la scansione e la metodologia dei tempi di lavoro con gli studenti, rispetta gli impegni propri del suo ruolo professionale (date, modalità d'esame, date delle lezioni e del ricevimento studenti, ecc.), accentuando anche la stimolazione negli studenti a fare collegamenti interni alle varie parti del programma, usando un linguaggio tecnico appropriato, ed estendendo le possibilità di collegamento anche ad altre discipline. Si può confermare, come evidenziato in precedenza, che la focalizzazione in questo fattore è quella connessa specificamente alla programmazione del corso e alla sua realizzazione operativa.

Il secondo fattore può essere denominato *Impianto didattico del corso differenziato nelle modalità applicative* ($\alpha = .89$) e riprende diversi elementi del quarto fattore emerso dall'analisi fattoriale riferita ai corsi di studio triennali.

Tabella 2. – Matrice ruotata delle componenti (corsi di studio magistrali).

| ITEM DEL QUESTIONARIO | COMPONENTI | | |
|---|------------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| rispetto orari didattica | ,637 | | |
| valutazione conoscenza contenuti negli studenti | ,616 | | |
| definizione iniziale modalità esame | ,607 | | |
| coerenza esame con programma | ,606 | | |
| comunicazione e rispetto date esame | ,591 | | |
| continuità tra le parti del programma | ,575 | | |
| gestione efficace tempi dell'insegnamento | ,567 | | |
| organizzazione dei contenuti didattici | ,567 | | |
| aggiornamento sulla disciplina insegnata | ,516 | | |
| reazioni rispetto ad atteggiamenti critici studenti | ,484 | | |
| riscontro immediato delle prestazioni agli studenti | ,479 | | |
| validità delle procedure valutative | ,476 | | |
| carico di studio sostenibile | ,472 | | |
| illustrazione iniziale obiettivi e contenuti insegnamento | ,464 | | |
| valutazione capacità di fare collegamenti | ,462 | | |
| definizione del programma di insegnamento | ,439 | | |
| valutazione uso linguaggio tecnico appropriato | ,434 | | |
| effetti non soddisfacenti del contesto didattico | ,411 | | |
| sollecitazione a collegamenti con altre discipline | ,381 | | |
| individuazione dei risultati attesi | ,343 | | |
| verifica delle conoscenze iniziali | ,340 | | |
| valutazione partecipazione attività integrative da parte degli studenti | | ,626 | |
| svolgimento di attività pratiche | | ,619 | |
| supporti didattici | | ,593 | |
| supporti specifici personali | | ,592 | |
| valutazione capacità di mettere in pratica le conoscenze apprese | | ,575 | |
| promuovere l'acquisizione di competenze professionali | | ,566 | |
| costruzione di ambienti di approfondimento on-line | | ,534 | |
| organizzazione di gruppi di lavoro degli studenti | | ,508 | |
| riflessione sulla motivazione all'insegnamento | | ,492 | |
| riflessione sulla padronanza disciplinare | | ,490 | |
| ricerca di strategie innovative | | ,481 | |
| rappporto con gli studenti | | ,479 | |
| responsabilizzazione degli studenti sulle regole di comportamento | | ,460 | |
| soddisfazione fine corso in base alle aspettative degli studenti | | ,454 | |
| revisione dei metodi in base alle reazioni degli studenti | | ,446 | |
| progettazione della metodologia didattica | | ,440 | |
| incoraggiare la cooperazione tra studenti | | ,436 | |
| gestione problemi emersi dalle prestazioni degli studenti | | ,432 | |
| riflessione su responsabilità sociali-etiche | | ,430 | |
| strategie di aiuto studenti in difficoltà | | ,414 | |
| predisposizione dei materiali di studio | | ,399 | |
| coordinamento con colleghi | | ,382 | |
| discussione sui giudizi dati al corso dagli studenti | | ,332 | |
| collegamenti con la ricerca | | ,275 | |
| risoluzione problemi nuovi | | | ,682 |
| elaborazione e applicazione idee originali | | | ,680 |
| autonomia dell'apprendimento | | | ,605 |
| capacità di risolvere problemi | | | ,573 |
| autonomia personale studenti | | | ,564 |
| acquisizione dei metodi di studio | | | ,518 |
| competenze trasversali | | | ,513 |
| motivazione e impegno degli studenti | | | ,504 |
| modelli teorici della disciplina | | | ,463 |
| valutazione capacità critica | | | ,453 |
| approfondimento tematiche del corso | | | ,377 |
| adattamento delle prove per valutare le competenze richieste | | | ,342 |

Nel secondo fattore, insieme ad aspetti che dovrebbero diversificare le modalità di lavoro didattico del docente, prevedendo attività integrative, uso di strumenti didattici e di specifici supporti per la didattica da utilizzare in aula o in rete, vengono segnalate le modalità di articolazione dell'offerta didattica, considerando le reazioni degli studenti, predisponendo materiali di studio, ipotizzando strategie didattiche innovative per superare anche problemi emersi dalle prestazioni degli studenti. Considerando questo fattore, gli interrogativi per l'autovalutazione dovrebbero riferirsi, in una prima dimensione, alle scelte che il docente opera in merito alla diversificazione della proposta didattica, non solo utilizzando strumenti disparati, ma anche integrandola con attività di approfondimento, tese a far provare agli studenti procedure per tradurre in pratica le conoscenze apprese e, in tal modo, far loro acquisire competenze utili ad un futuro professionale. Parallelamente, in una seconda dimensione, gli interrogativi dovrebbero riguardare il coinvolgimento del docente a livello motivazionale e di padronanza della disciplina per stimolare negli studenti diverse modalità di lavoro, incoraggiare la cooperazione, sviluppare in essi la tendenza all'applicazione delle conoscenze apprese (Descrittori di Dublino).

Il terzo fattore può essere denominato *Capacità promosse nello studente con riferimento all'autonomia di pensiero e al confronto con nuove prospettive dei saperi* ($\alpha = .85$).

Nel terzo fattore si aggregano item particolarmente orientati a evidenziare le capacità promosse nello studente tramite il corso di insegnamento. Rispetto al secondo fattore emerso dall'analisi fattoriale riferita ai corsi di studio triennali, questo fattore induce il docente ad interrogarsi sul contributo della didattica erogata per promuovere nello studente soprattutto autonomia nei processi di apprendimento, capacità critica, modalità di approfondimento delle tematiche del corso, capacità di risolvere problemi riferite a tematiche nuove e non familiari. In questo fattore si aggregano, con coerenza, i Descrittori di Dublino che indicano le capacità in uscita degli studenti dei corsi di studio magistrali (peraltro presenti negli item del questionario).

Test di confronto tra medie (t-test e Anova). Lo scopo di questa ulteriore operazione è quello di verificare se le diverse appartenenze dei docenti alle differenti Facoltà e le diverse caratteristiche dei docenti (come l'anzianità di insegnamento), del corso (come i crediti, l'obbligo di frequenza, ecc.), o dell'esame (la tipologia, le modalità di realizzazione, ecc.) avessero un'influenza sul grado di importanza attribuito ai vari costrutti emersi tramite l'analisi fattoriale. Le differenze sono state considerate statisticamente significative se $p < 0.05$.

Tabella 3. – Analisi delle differenze tra le medie di risposta dei docenti delle Triennali in base alle Facoltà/Fattori.

| | N | MEAN | STANDARD DEVIATION | STANDARD ERROR | |
|------------------------|--------------------------|---------|--------------------|----------------|---------|
| FATTORE 1 Triennali | Giurisprudenza | 12 | 63,1667 | 6,56206 | 1,89430 |
| | Scienze Politiche | 42 | 60,7619 | 10,08454 | 1,55608 |
| | Lettere e Filosofia | 85 | 65,5412 | 8,32030 | ,90246 |
| | Medicina e Chirurgia | 81 | 62,1605 | 9,36010 | 1,04001 |
| | SSMMFFNN | 113 | 63,4690 | 7,53453 | ,70879 |
| | Farmacia | 7 | 58,5714 | 9,67569 | 3,65707 |
| | Ingegneria | 93 | 63,4624 | 8,82383 | ,91499 |
| | Agraria | 32 | 59,9688 | 9,05355 | 1,60046 |
| | Veterinaria | 8 | 63,6250 | 6,23212 | 2,20339 |
| | Psicologia | 64 | 63,1250 | 9,67815 | 1,20977 |
| | Scienze Statistiche | 25 | 61,4800 | 9,40798 | 1,88160 |
| | Economia | 18 | 64,0000 | 8,19613 | 1,93185 |
| | Scienze della Formazione | 65 | 65,4615 | 7,39737 | ,91753 |
| TOTAL | 645 | 63,2744 | 8,70054 | ,34258 | |
| FATTORE 2 Triennali | Giurisprudenza | 12 | 46,1667 | 4,17424 | 1,20500 |
| | Scienze Politiche | 42 | 41,9762 | 10,87285 | 1,67772 |
| | Lettere e Filosofia | 85 | 46,4118 | 8,87384 | ,96250 |
| | Medicina e Chirurgia | 81 | 46,2099 | 6,29229 | ,69914 |
| | SSMMFFNN | 113 | 43,2743 | 8,43277 | ,79329 |
| | Farmacia | 7 | 42,8571 | 9,15475 | 3,46017 |
| | Ingegneria | 93 | 42,7527 | 7,45225 | ,77276 |
| | Agraria | 32 | 41,2812 | 8,51653 | 1,50552 |
| | Veterinaria | 8 | 48,5000 | 5,60612 | 1,98206 |
| | Psicologia | 64 | 44,8281 | 8,47696 | 1,05962 |
| | Scienze Statistiche | 25 | 41,1600 | 9,89815 | 1,97963 |
| | Economia | 18 | 41,9444 | 6,88965 | 1,62391 |
| | Scienze della Formazione | 65 | 48,0615 | 6,68458 | ,82912 |
| TOTAL | 645 | 44,4295 | 8,30476 | ,32700 | |
| FATTORE 3 Triennali | Giurisprudenza | 12 | 63,1667 | 10,70118 | 3,08916 |
| | Scienze Politiche | 42 | 58,9762 | 12,50851 | 1,93011 |
| | Lettere e Filosofia | 85 | 63,4353 | 11,51236 | 1,24869 |
| | Medicina e Chirurgia | 81 | 58,7531 | 9,24058 | 1,02673 |
| | SSMMFFNN | 113 | 59,5398 | 9,23506 | ,86876 |
| | Farmacia | 7 | 61,1429 | 6,25643 | 2,36471 |
| | Ingegneria | 93 | 59,7957 | 8,92914 | ,92591 |
| | Agraria | 32 | 55,5625 | 12,47174 | 2,20471 |
| | Veterinaria | 8 | 67,6250 | 5,31675 | 1,87976 |
| | Psicologia | 64 | 60,3594 | 10,83405 | 1,35426 |
| | Scienze Statistiche | 25 | 57,5600 | 11,08708 | 2,21742 |
| | Economia | 18 | 57,8333 | 11,42881 | 2,69380 |
| | Scienze della Formazione | 65 | 62,9077 | 9,47814 | 1,17562 |
| TOTAL | 645 | 60,2388 | 10,37161 | ,40838 | |
| FATTORE 4 Triennali | Giurisprudenza | 12 | 39,6667 | 6,37229 | 1,83952 |
| | Scienze Politiche | 42 | 38,8095 | 12,03093 | 1,85641 |
| | Lettere e Filosofia | 85 | 39,4235 | 12,05086 | 1,30710 |
| | Medicina e Chirurgia | 81 | 46,7037 | 8,41642 | ,93516 |
| | SSMMFFNN | 113 | 40,8319 | 10,42567 | ,98076 |
| | Farmacia | 7 | 44,4286 | 10,53339 | 3,98125 |
| | Ingegneria | 93 | 41,6667 | 8,54443 | ,88602 |
| | Agraria | 32 | 41,7188 | 10,00721 | 1,76904 |
| | Veterinaria | 8 | 49,8750 | 4,61171 | 1,63049 |
| | Psicologia | 64 | 43,7500 | 10,58750 | 1,32344 |
| | Scienze Statistiche | 25 | 41,5600 | 8,73728 | 1,74746 |
| | Economia | 18 | 42,0000 | 8,58179 | 2,02275 |
| | Scienze della Formazione | 65 | 46,5538 | 10,59486 | 1,31413 |
| TOTAL | 645 | 42,4729 | 10,37681 | ,40859 | |

Tabella 4. – ANOVA.

| | | SUM OF SQUARES | DF | MEAN SQUARE | F | SIG. |
|-------------|----------------|-------------------|-----|----------------|-------|------|
| FATTORE 1 T | Between Groups | 1717,911 | 12 | 143,159 | 1,924 | ,029 |
| | Within Groups | 47032,517 | 632 | 74,419 | | |
| | TOTAL | 48750,428 | 644 | | | |
| FATTORE 2 T | Between Groups | 3005,076 | 12 | 250,423 | 3,822 | ,000 |
| | Within Groups | 41410,964 | 632 | 65,524 | | |
| | TOTAL | 44416,040 | 644 | | | |
| FATTORE 3 T | Between Groups | 3179,996 | 12 | 265,000 | 2,534 | ,003 |
| | Within Groups | 66095,235 | 632 | 104,581 | | |
| | TOTAL | 69275,231 | 644 | | | |
| FATTORE 4 T | Between Groups | 4958,239 | 12 | 413,187 | 4,056 | ,000 |
| | Within Groups | 64386,536 | 632 | 101,877 | | |
| | TOTAL | 69344,775 | 644 | | | |

Tabella 5. – Analisi delle differenze tra le medie di risposta dei docenti delle Magistrali in base alle Facoltà/Fattori.

| | | N | MEAN | STANDARD DEVIATION | STANDARD ERROR |
|-------------------------|--------------------------|-----|---------|-----------------------|-------------------|
| FATTORE 1 Magistrali | Giurisprudenza | 35 | 82,0857 | 13,97976 | 2,36301 |
| | Scienze Politiche | 17 | 89,1765 | 9,97644 | 2,41964 |
| | Lettere e Filosofia | 35 | 87,8000 | 9,15809 | 1,54800 |
| | Medicina e Chirurgia | 25 | 83,9200 | 10,85480 | 2,17096 |
| | SSMMFFNN | 48 | 83,5417 | 9,23444 | 1,33288 |
| | Farmacia | 43 | 83,4651 | 9,89071 | 1,50832 |
| | Ingegneria | 50 | 82,1600 | 10,47516 | 1,48141 |
| | Agraria | 19 | 79,3158 | 8,36695 | 1,91951 |
| | Veterinaria | 34 | 80,0588 | 11,07807 | 1,89987 |
| | Psicologia | 22 | 84,4091 | 10,24304 | 2,18382 |
| | Scienze Statistiche | 13 | 79,9231 | 10,08680 | 2,79758 |
| | Economia | 10 | 87,5000 | 9,27661 | 2,93352 |
| | Scienze della Formazione | 5 | 88,8000 | 5,93296 | 2,65330 |
| | TOTAL | 356 | 83,4579 | 10,56681 | ,56004 |
| FATTORE 2 Magistrali | Giurisprudenza | 35 | 72,0571 | 20,41185 | 3,45023 |
| | Scienze Politiche | 17 | 84,7059 | 11,36202 | 2,75570 |
| | Lettere e Filosofia | 35 | 76,6571 | 17,60171 | 2,97523 |
| | Medicina e Chirurgia | 25 | 80,4800 | 11,36926 | 2,27385 |
| | SSMMFFNN | 48 | 74,3333 | 13,31346 | 1,92163 |
| | Farmacia | 43 | 78,3953 | 10,81916 | 1,64991 |
| | Ingegneria | 51 | 71,5294 | 18,42537 | 2,58007 |
| | Agraria | 19 | 73,7368 | 13,38674 | 3,07113 |
| | Veterinaria | 34 | 77,5294 | 13,45753 | 2,30795 |
| | Psicologia | 22 | 82,5909 | 13,00425 | 2,77251 |
| | Scienze Statistiche | 13 | 67,6923 | 15,15687 | 4,20376 |
| | Economia | 10 | 79,9000 | 20,03580 | 6,33588 |
| | Scienze della Formazione | 5 | 84,2000 | 8,64292 | 3,86523 |
| | TOTAL | 357 | 76,1849 | 15,52144 | ,82148 |
| FATTORE 3 Magistrali | Giurisprudenza | 35 | 47,4571 | 8,67838 | 1,46691 |
| | Scienze Politiche | 17 | 50,3529 | 5,55587 | 1,34750 |
| | Lettere e Filosofia | 35 | 48,3429 | 8,06205 | 1,36274 |
| | Medicina e Chirurgia | 25 | 45,1200 | 8,75271 | 1,75054 |
| | SSMMFFNN | 48 | 47,1667 | 7,12900 | 1,02898 |
| | Farmacia | 43 | 44,5581 | 5,34212 | ,81467 |
| | Ingegneria | 51 | 44,7059 | 9,29149 | 1,30107 |
| | Agraria | 19 | 40,5789 | 8,40843 | 1,92903 |
| | Veterinaria | 34 | 42,5588 | 6,92904 | 1,18832 |
| | Psicologia | 22 | 48,0000 | 7,95822 | 1,69670 |
| | Scienze Statistiche | 13 | 45,7692 | 6,68523 | 1,85415 |
| | Economia | 10 | 47,8000 | 6,01480 | 1,90205 |
| | Scienze della Formazione | 5 | 44,4000 | 3,04959 | 1,36382 |
| | TOTAL | 357 | 45,8431 | 7,86602 | ,41631 |

Tabella 6. – ANOVA.

| | | SUM OF SQUARES | DF | MEAN SQUARE | F | SIG. |
|-------------|----------------|-------------------|-----|----------------|-------|------|
| FATTORE 1 M | Between Groups | 2578,851 | 12 | 214,904 | 1,989 | ,024 |
| | Within Groups | 37059,517 | 343 | 108,045 | | |
| | TOTAL | 39638,368 | 355 | | | |
| FATTORE 2 M | Between Groups | 6254,664 | 12 | 521,222 | 2,255 | ,009 |
| | Within Groups | 79511,135 | 344 | 231,137 | | |
| | TOTAL | 85765,798 | 356 | | | |
| FATTORE 3 M | Between Groups | 1934,141 | 12 | 161,178 | 2,759 | ,001 |
| | Within Groups | 20093,075 | 344 | 58,410 | | |
| | TOTAL | 22027,216 | 356 | | | |

Una considerazione di massima derivante dall'analisi di questi dati è che esistono differenze significative riferite al grado di accordo espresso dai docenti dei corsi di studio triennali e magistrali delle tredici Facoltà dell'ateneo rispetto ai fattori emersi dall'analisi fattoriale.

La rilevazione di queste differenze è resa possibile (considerando soprattutto le Tabelle 3 e 5) dalle colonne riferite alle medie, da cui si rilevano diversi gradi di accordo confrontando le diverse Facoltà. Per quanto attiene alla significatività di queste differenze, i dati sono rilevabili dalle Tabelle 4 e 6, che indicano una significatività < 0.05 e confermano differenze significative tra le Facoltà.

Procedendo allo stesso tipo di confronto tra le altre variabili presenti nella prima parte del questionario (contenente i dati generali del docente) e i costrutti emersi dall'analisi fattoriale, possono essere segnalate le seguenti considerazioni, che hanno comunque carattere orientativo, in attesa di una successiva validazione dello strumento, che renderebbe più incisiva la significatività individuata. Tuttavia, i dati ottenuti, pur se collocati all'interno di un'indagine esplorativa, possono indurre a riflessioni interessanti in vista della costruzione dello strumento definitivo.

Per i corsi di laurea triennali, i risultati sono i seguenti:

- a. *L'anzianità di insegnamento* influisce sul grado di importanza attribuito al secondo fattore (*Ridiscussione del proprio operato di docente in base alle risposte degli studenti*) e al quarto (*Attività didattiche diversificate ed esplorazione dell'applicabilità dei saperi*). In altri termini, i docenti con un'anzianità di insegnamento minore (da 2 a 5 anni) attribuiscono maggiore importanza ad entrambi questi costrutti, rispetto a coloro che hanno un'anzianità elevata (dai 16 anni in su).
- b. Se si tratta di *corso integrato*, i docenti attribuiscono maggiore importanza sempre agli stessi due costrutti sopra citati (secondo e quarto).

- c. La *tipologia dell'insegnamento* (di base, caratterizzante, affine o integrato) sembra influire in maniera differenziata sull'adesione al terzo fattore (*Capacità critiche e innovative promosse nello studente*). Se si tratta infatti di insegnamento caratterizzante, questo costrutto assume maggiore importanza.
- d. La presenza o meno dell'*obbligo di frequenza* incide sull'importanza assegnata al quarto fattore (*Attività didattiche diversificate ed esplorazione dell'applicabilità dei saperi*). Nei corsi di insegnamento in cui si prevede l'obbligo di frequenza, questo costrutto assume maggiore importanza rispetto ai corsi in cui l'obbligo di frequenza non vige. Inoltre, per quanto riguarda il *numero di frequentanti nei corsi in cui vi è l'obbligo di frequenza*, se il numero supera i 200 studenti, il primo costrutto (*Programmazione e organizzazione didattica del corso*) assume maggiore importanza rispetto a insegnamenti con numeri di studenti più bassi.
- e. Se l'insegnamento prescelto prevede solo lezioni in aula, il quarto costrutto (*Attività didattiche diversificate ed esplorazione dell'applicabilità dei saperi*) viene rilevato come meno importante rispetto a insegnamenti che prevedono modalità laboratoriali e attività pratiche.
- f. La *tipologia di esame* proposta dal docente (forma orale, scritta o integrata) influisce a propria volta sull'importanza attribuita dai docenti al terzo fattore (*Capacità critiche e innovative promosse nello studente*) e al quarto (*Attività didattiche diversificate ed esplorazione dell'applicabilità dei saperi*). Per i docenti che propongono un esame in forma orale, il terzo costrutto fattoriale assume maggiore importanza, mentre il quarto assume maggiore importanza per coloro che propongono un esame in forma scritta o integrata.
- g. Anche la *modalità d'esame* incide sull'importanza attribuita al terzo fattore (*Capacità critiche e innovative promosse nello studente*). Se l'esame è proposto con domande aperte, viene attribuita maggiore importanza a tale costrutto rispetto ad esami basati sulla compilazione di test a risposta chiusa.

Per i corsi di laurea magistrali, i risultati sono i seguenti:

- a. Per questo secondo gruppo di rispondenti l'*anzianità di insegnamento* non costituisce elemento di differenziazione rispetto ai costrutti fattoriali.
- b. Se si tratta di *corso integrato*, i docenti attribuiscono maggiore importanza al secondo fattore rispetto ai docenti il cui insegnamento non è parte di un corso integrato (*Impianto didattico del corso differenziato nelle modalità applicative*).
- c. Per quanto riguarda la *tipologia dell'insegnamento* (di base, caratterizzante, affine o integrato) tale tipologia influisce sul grado di adesione dei rispondenti al secondo fattore (*Impianto didattico del corso differenziato*

- nelle modalità applicative). Se si tratta di insegnamento caratterizzante, infatti, questo costrutto assume maggiore importanza.
- d. Il numero di crediti attribuiti all'insegnamento incide sull'importanza data al terzo fattore (*Capacità promosse nello studente con riferimento all'autonomia di pensiero e al confronto con nuove prospettive dei saperi*). Se si tratta di insegnamenti con 4-6 crediti, il costrutto fattoriale assume maggiore importanza rispetto ad insegnamenti con meno di 4 crediti.
 - e. La presenza o meno dell'*obbligo di frequenza* incide sull'importanza assegnata al secondo fattore (*Impianto didattico del corso differenziato nelle modalità applicative*). Se vi è l'obbligo di frequenza questo costrutto risulta più importante, mentre negli insegnamenti in cui l'obbligo non è previsto, il terzo fattore (*Capacità promosse nello studente con riferimento all'autonomia di pensiero e al confronto con nuove prospettive dei saperi*) assume maggiore importanza.
 - f. Se l'insegnamento prescelto prevede solo lezioni in aula, il secondo fattore (*Impianto didattico del corso differenziato nelle modalità applicative*) viene rilevato come meno importante rispetto a insegnamenti che prevedono modalità laboratoriali e attività pratiche.
 - g. Sempre il secondo fattore (*Impianto didattico del corso differenziato nelle modalità applicative*) assume maggiore importanza se il docente prevede di richiedere agli allievi *produzioni preliminari rispetto alla valutazione finale*, nello specifico prove in itinere e prove riferite all'attività laboratoriale.

5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

I risultati dell'indagine esplorativa qui segnalata portano a riflettere prima di tutto sull'interesse dimostrato dai docenti dell'Ateneo di Padova in merito al loro coinvolgimento sulle questioni poste tramite lo strumento di ricerca, dimostrando di condividere i contenuti delle variabili proposte.

Le aggregazioni tra le variabili, operate procedendo con l'analisi fattoriale delle risposte dei docenti dei corsi di studio triennali e magistrali, hanno modificato la precedente distribuzione degli item nelle quattro aree previste dallo strumento di indagine proposto. Ne consegue che le variabili proposte, in base alle risposte dei docenti partecipanti all'indagine, assumono una diversa logica aggregativa, pur non perdendo il loro valore concettuale.

Le ragioni di queste aggregazioni potrebbero derivare non solo dai diversi curricula caratterizzanti i corsi di studio, ma anche dal diverso significato che tali curricula assumono all'interno delle diverse Facoltà.

I risultati della ricerca potrebbero essere utilizzati nella promozione di pratiche di autovalutazione nei docenti, scegliendo alternativamente i costrutti aggregativi individuati tramite l'analisi fattoriale, oppure tenendoli presenti insieme. Nel primo caso lo strumento risulterebbe semplice ed agevole, nel secondo caso un po' più complesso ed articolato. Per la diffusione delle pratiche di autovalutazione si potrebbe partire da una fase iniziale di compilazione degli strumenti autovalutativi a livello individuale, per procedere successivamente a un confronto interindividuale.

I risultati della ricerca, al di là di queste diverse combinazioni aggregative, dimostrano comunque la rilevanza delle attività didattiche previste nella mappa degli aspetti dell'insegnamento che dovrebbero costituire oggetto di pratiche riflessive nella promozione dell'autovalutazione nei docenti. Tale mappa dimostra la condivisione dei docenti padovani per gli aspetti della didattica universitaria da sottoporre ad autovalutazione, già selezionati nella letteratura internazionale e già applicati in molte sedi universitarie statunitensi ed europee.

Rispetto all'interrogativo, posto all'inizio dell'indagine esplorativa, se alcuni strumenti per l'autovalutazione dovessero essere concepiti considerando aspetti trasversali alle Facoltà, e dovessero essere accompagnati da altri aspetti più specificamente focalizzati sulle differenze tra le Facoltà, i risultati della ricerca avvalorano l'idea della possibilità di un uso trasversale dei costrutti fattoriali indagati, che, al di là del maggiore o minore accordo riservato dai docenti delle diverse Facoltà, risultano comunque in generale accettabili da parte del corpo accademico. Queste considerazioni giustificherebbero la possibilità di procedere alla sperimentazione di un modello di autovalutazione composto da una parte generale trasversale alle Facoltà, accompagnato da una parte specifica rispondente ai diversi obiettivi dei corsi di studio triennali di primo livello e biennali di secondo livello. Ulteriori indagini dovrebbero infatti sottoporre a prova l'indicazione dei contenuti di questa parte specifica tenendo conto del significato di tali corsi di studio all'interno delle singole Facoltà.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arreola, R. A. (2000). *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System: a guide to designing, building, and operating large scale faculty evaluation systems*. Bolton: Anker Publishing Co.
- Banta, T. W., & Associates (Eds.). (2003). *Portfolio assessment uses, cases, scoring and impact*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Casciotti, C. (a cura di). (2003). *La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance*. Roma: CRUI.
- Centra, J. (1993). *Reflective faculty evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Coggi, C. (a cura di). (2005a). *Per migliorare la didattica universitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coggi, C. (2005b). La «didattica universitaria» sotto esame: contributi per una valutazione formativa. In C. Coggi (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 15-46). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cousins, J. B. (2003). Utilization effects of participatory evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 245-265). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Donaldson, S. I., & Scriven, M. (Eds.). (2003). *Evaluating social programs and problems. Visions for the new millennium*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. New York: Routledge.
- Fetterman, D. (2003). Empowerment evaluation strikes a responsive cord. In S. I. Donaldson & M. Scriven (Eds.), *Evaluating social programs and problems* (pp. 63-76). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harper, S. R., & Museus, S. D. (Eds.). (2007). *Using qualitative methods in institutional assessment, new directions for institutional research*. San Francisco: Jossey Bass.
- House, E. R., & Howe, K. R. (2003). Deliberative democratic evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 79-100). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kellaghan, T., & Stufflebeam, D. L. (Eds.). (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Larrivee, B. (2006). The convergence of reflective practice and effective classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues* (pp. 983-1001). New York: Routledge.
- Light, G., Cox, R., & Calkins, S. (2009). *Learning and teaching in higher education. The reflective professional*. London: Sage Publications.
- Lincoln, Y. (2003). Constructivist knowing, participatory ethics and responsive evaluation: A model for 21st century. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 69-78). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Martens, D. M. (2003). The inclusive view of evaluation: Visions for the new millennium. In S. L. Donaldson & M. Scriven (Eds.), *Evaluating social programs*

- and problems. Visions for the new millennium* (pp. 91-107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, M., Vogt, M. E. Anderson, J. A., DuMez, J., Peter, M. G., & Hunter, A. (1998). *Portfolio models: Reflections across the teaching profession*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Rebora, G. (2003). Gli obiettivi della valutazione: miglioramento della qualità, trasparenza delle informazioni, efficienza ed efficacia dei processi. In C. Casciotti (a cura di), *La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance* (pp. 25-71). Roma: CRUI.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 15-30). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Seldin, P. (1999). Self-evaluation: What works? What doesn't? In P. Seldin & Associates, *Changing practices in evaluating teaching* (pp. 97-115). Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Seldin, P. (2004). *The teaching portfolio. A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Seldin, P. (Ed.). (2006). *Evaluating Faculty performance. A practical guide to assessing teaching, research and service*. San Francisco: Jossey Bass.
- Semeraro, R. (2003). Università e processi di valutazione: un dibattito aperto. *Cadmo*, 11(2), 57-78.
- Semeraro, R. (a cura di). (2005). *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo. Atti di un convegno internazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Semeraro, R. (2006a). La valutazione della didattica universitaria: premesse, disegno e realizzazione di una ricerca. In R. Semeraro (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Semeraro, R. (2006b). *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: Franco Angeli.
- Semeraro, R. (a cura di). (2006c). *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Semeraro, R. (a cura di). (2006d). *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*. Milano: Franco Angeli.
- Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education. Towards a critical approach*. New York: Routledge.
- Stronge, J. (Ed.). (2006). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

- Teaching Self Evaluation Inventory*, Flinders University, <http://www.flinders.edu.au/teaching/quality/evaluation/self-evaluation.cfm>.
- Self Evaluation of Teaching Methods and Effectiveness*, State University of West Georgia, <http://www.westga.edu/assetsDept/econ/uwgself.pdf>.
- Teaching Self Evaluation Form*, State University of New York - Canton, http://www.canton.edu/provost/pdf/Faculty_Handbook.pdf.
- Reflective Teacher Model*, University of Southern Indiana, <http://www.usi.edu/educ/teachermodel-new.asp>.
- Self Evaluation Questions – Teaching*, Monash University, <http://opq.monash.edu.au/mqu/evaluations/self-eval-quest.html>.
- Course Design Tip-Sheet*, Harvard University, <http://isites.harvard.edu/fs/html/icb.topic58474/CourseDesign.html>.
- Five Ways to Improve Your Teaching*, Berkeley University, <http://gsi.berkeley.edu/teachingguide/improve/five-ways.html>.

RIASSUNTO

Negli atenei i processi di autovalutazione possono riguardare le Facoltà, i docenti, gli studenti. Per quanto concerne i docenti, l'autovalutazione può riferirsi a procedure da utilizzare sul piano personale e da collegare strettamente all'esperienza didattica, oppure essere connessa all'autovalutazione delle Facoltà, divenendo in questo secondo caso, parte integrante del processo di crescita di responsabilità e di miglioramento qualitativo dell'istituzione universitaria. L'approccio all'autovalutazione dei docenti che interessa qui segnalare è connesso allo sviluppo di processi riflessivi nel docente finalizzati al miglioramento delle pratiche educative. La ricerca presentata nell'articolo risponde all'interesse del Senato Accademico dell'Università degli Studi di Padova che nel 2006 ha promosso un progetto riguardante l'autovalutazione dei docenti (conclusosi nel 2009). Una specifica Commissione di lavoro, formata dai referenti di tutte le Facoltà dell'ateneo, coordinata da R. Semeraro (delegata del Rettore per lo stesso progetto), ha avuto l'obiettivo di focalizzare l'attenzione di tutto il corpo accademico sull'uso di uno strumento di autovalutazione che è stato elaborato a seguito di una rassegna comparativa di strumenti in uso presso le principali università internazionali. Alla fine del 2007, tutti i docenti dell'ateneo patavino hanno ricevuto lo strumento elaborato dalla Commissione di lavoro e il 60% del corpo accademico ha risposto compilando lo strumento. I dati mostrano criteri trasversali alle Facoltà e criteri specifici legati alle singole Facoltà per l'autovalutazione dei docenti.

Parole chiave: Approcci bottom-up, Autovalutazione dei docenti, Istruzione superiore, Valutazione, Strumenti di autovalutazione.