

Professor's performance and the connection with teaching self-efficacy and evaluation

La prestazione del docente universitario e i suoi legami con l'autoefficacia didattica e la valutazione

Federica Emanuel^a, Claudio Giovanni Cortese^{b,1}

^a *Università degli Studi di Torino*, federica.emanuel@unito.it

^b *Università degli Studi di Torino*, claudio.cortese@unito.it

Abstract

This paper presents a reflection on the topic of the university professor's performance. A model (SFERA) is described, it allows to evaluate the professor's performance; moreover, descriptive data and correlations show the relationship among the model's dimensions (synchrony, strengths, energy, rhythm and activation) and the perceived teaching self-efficacy and the representations of evaluation. It emerged the importance of training program and the usefulness of helping professors reflect on their performance and on the possible improvements to be taken to support student learning and successful teaching. Results also suggest starting training experiences that permit the university professor to reflect on his/her performance in the classroom and during the exams, helping him/her to identify the appropriate strategies to improve and to face the challenges of one's role, through transformative learning.

Keywords: performance; SFERA model; university professors; teaching self-efficacy; evaluation.

Sintesi

Il contributo presenta una riflessione sul tema della prestazione lavorativa del docente universitario. Viene illustrato un modello (SFERA) che permette di valutare la prestazione del docente universitario; inoltre sono presentati alcuni dati descrittivi e correlazioni che mostrano i legami delle dimensioni del modello (Sincronia, punti di Forza, Energia, Ritmo e Attivazione) con le percezioni di autoefficacia didattica e le rappresentazioni della valutazione. Emerge l'importanza di percorsi di formazione sul tema e l'utilità di aiutare i docenti a riflettere sulla propria prestazione e sui possibili miglioramenti da adottare per sostenere l'apprendimento degli studenti e la riuscita didattica. I risultati suggeriscono inoltre di avviare esperienze formative che consentano al docente di riflettere sulla propria prestazione in aula e durante gli esami, aiutandolo a individuare le strategie adeguate per migliorarsi e per far fronte alle sfide del proprio ruolo, attraverso un apprendimento trasformativo.

Parole chiave: prestazione; modello SFERA; docenti universitari; autoefficacia didattica; valutazione.

¹ Il presente contributo è stato pianificato congiuntamente da entrambi gli autori. A F. Emanuel spettano i paragrafi 1.1, 3, 4 e 5; a C. G. Cortese spettano i paragrafi 1, 2 e 6.

1. La prestazione lavorativa

Ogni attività lavorativa può essere letta e analizzata partendo dalla comprensione dei fattori che la compongono e caratterizzano. I primi due aspetti che connotano una attività lavorativa fanno riferimento alle competenze, sia quelle di mestiere (*hard skills*) sia quelle trasversali (*soft skills*). Pensando al docente universitario, professione su cui in questa sede riflettiamo, le competenze di mestiere rimandano alle capacità e conoscenze di tipo tecnico necessarie per svolgere la sua attività lavorativa: ad esempio la conoscenza dei contenuti disciplinari, l'uso di diversi modelli didattici e di strumenti di valutazione, così come l'uso di software per la preparazione dei materiali e degli strumenti presenti in aula. Le competenze trasversali sono invece abilità di tipo socio-emotivo che hanno un impatto significativo sulla prestazione del soggetto a tutti i livelli, scolastico, accademico e lavorativo (Heckman & Kautz, 2012; Ricchiardi & Emanuel, 2018). Per un docente universitario sono esempi di *soft skills* l'abilità di comunicare efficacemente con colleghi e studenti, di saper analizzare efficacemente e comprendere le domande degli studenti o di creare un clima collaborativo con i propri colleghi.

L'insieme delle competenze *hard* e *soft* che ciascun lavoratore possiede definisce l'efficacia potenziale della sua prestazione lavorativa: in letteratura è utilizzato il termine potenziale perché non sempre la prestazione reale corrisponderà a quella potenziale e di maggiore efficacia. Tutti i lavoratori hanno infatti esperienza di prestazioni riuscite più o meno pienamente, in cui si sono verificati ad esempio errori o dimenticanze. Per questo motivo, nella riflessione sulla prestazione occorre aggiungere un ulteriore fattore caratterizzante: il pieno utilizzo del proprio potenziale nella situazione data (*mental effectiveness*), concetto sviluppatosi inizialmente soprattutto in ambito sportivo. Gli esperti di prestazione umana utilizzano il concetto di massima prestazione per indicare la condizione in cui, realizzando uno specifico compito, il lavoratore sta utilizzando in tutta la sua ampiezza il proprio potenziale (Cortese & Borla Cart, 2019). Appare quindi chiaro come la corrispondenza tra prestazione potenziale e reale non sia dovuta esclusivamente a una presenza/assenza di competenze *hard* o *soft*, quanto a un problema di efficacia mentale, ovvero di piena espressione di sé attraverso la consapevolezza e il controllo delle proprie azioni nella situazione presente.

1.1. La prestazione del docente universitario

Il sistema universitario italiano si basa sulla prospettiva secondo cui il ruolo delle università e degli accademici è legato sia alla ricerca di base sia all'educazione e formazione della futura classe dirigente del paese (Barbato, Moscato, & Turri, 2019; Estdar, Gorges, & Wild, 2016). Oggi questo equilibrio è sempre più complesso e il ruolo dei docenti universitari è negli anni profondamente cambiato poiché sia il meccanismo di finanziamento degli Atenei sia la carriera accademica si basano quasi esclusivamente sulle prestazioni legate alla ricerca. Inoltre, il carico di lavoro richiesto ai docenti e l'impegno nella gestione della relazione con gli studenti appaiono sempre più gravosi (Barbato et al., 2019).

Alcuni autori rilevano come l'attività didattica talvolta appaia come una delle mansioni richieste dal ruolo e dell'istituzione e con un *prestigio* inferiore rispetto alla attività di ricerca (Gómez & Valdés, 2019). L'insegnamento è però considerato la più importante determinante dell'esperienza accademica degli studenti e della transizione di successo all'interno del mondo del lavoro. Assicurare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento è sempre più uno scopo rilevante della *governance* delle università. Numerosi sono gli studi e le ricerche che hanno cercato di comprendere quali aspetti della professione del docente e della sua prestazione possono avere maggiore impatto sugli

studenti. Per analizzare la prestazione del docente e la qualità della sua performance sul percorso di apprendimento degli studenti vengono utilizzate misure sia oggettive quali ad esempio le caratteristiche del docente in termini di esperienza e ruolo (Bettinger & Long, 2004; Hoffmann & Oreopoulos, 2009) sia soggettive, ad esempio le percezioni di efficacia (Carrell & West, 2008; Elliott & Healy, 2001). Questi studi hanno mostrato una relazione positiva tra la prestazione ottimale del docente e gli esiti degli studenti in termini di motivazione e coinvolgimento, apprendimento e successo (Brown & Kurzweil, 2017; Pianta & Hamre, 2009).

Altre ricerche sottolineano invece che spesso sono utilizzate le opinioni degli studenti sul corso e sul docente per valutare la prestazione (Ferguson, 2011; Gómez & Valdés, 2019; Montoya, Arbesú, Contreras, & Conzuelo, 2014; Tirado Segura, Miranda Díaz, & Sánchez, 2007; Wellein, Ragucci, & Lapointe, 2009), anche se spesso in questi strumenti è misurata la sola preferenza e non il percorso formativo e il sostegno fornito dal docente nelle dinamiche di apprendimento degli studenti (Stroebe, 2016).

A partire da una prospettiva di miglioramento continuo anche all'interno della *Higher Education*, oggi è richiesto un ripensamento della valutazione della prestazione affinché vi possa essere una definizione chiara e consensuale del concetto di qualità dell'istruzione accademica e di conseguenza si possano orientare obiettivi strategici e politiche di miglioramento. Un sistema di valutazione ben costruito dovrebbe aiutare i docenti a identificare punti di forza e aree di opportunità nelle loro pratiche pedagogiche (DeCosta, Bergquist, Holbeck, & Greenberger, 2016). Inoltre i docenti sarebbero aiutati a riconoscere successi, omissioni ed errori, e quindi in grado di migliorare la loro pratica e generare una didattica di qualità superiore (Tirado Segura et al., 2007), avendo chiarezza nei loro progressi verso obiettivi e traguardi specifici.

Wellein, Ragucci, e Lapointe (2009) sostengono che per la valutazione della prestazione dei docenti universitari sono necessarie diverse fonti di dati e strumenti diversi per ottenere una visione completa. Gli autori propongono innanzitutto l'autovalutazione da parte del docente, insieme alla eterovalutazione da parte di specialisti, studenti e colleghi, ottenendo così una visione più olistica delle prestazioni del docente. Questi sistemi complessi di valutazione permetterebbero non solo di migliorare le pratiche didattiche individuali, ma anche di avvicinarsi a una didattica maggiormente riflessiva (MacMillan, Manarin, & Mitchell, 2010) capace di sostenere il docente nel suo percorso professionale.

In questo studio viene presentato un modello di autovalutazione della prestazione del docente universitario che è stato utilizzato all'interno di un percorso formativo dedicato al miglioramento della didattica universitaria e della valutazione; inoltre sono presentati alcuni dati descrittivi e correlazionali che si propongono di osservare i possibili legami delle dimensioni del modello con percezioni di autoefficacia nella didattica e rappresentazioni della valutazione.

2. Il modello SFERA e il mestiere del docente universitario

Il modello SFERA è stato ideato e sviluppato all'interno dell'Unità Operativa di Psicologia dello Sport di Torino² e si pone come uno strumento di analisi e ottimizzazione della prestazione, in grado di favorire la ripetibilità dell'azione (Vercelli, 2006; 2013) che è

² Coordinamento del Prof. Giuseppe Vercelli, (www.psycosport.com).

fondamentale per l'ottenimento della massima prestazione. Infatti è importante la capacità del soggetto di replicare in modo strutturato il processo di prestazione riuscendo ad esprimerlo quanto più possibile e in modo costante.

SFERA è l'acronimo dei cinque fattori che compongono il modello: Sincronia, punti di Forza, Energia, Ritmo e Attivazione. Il modello è stato declinato nell'ambito della professione del docente universitario (Cortese & Borla Cart, 2019), immaginando come ciascun fattore si può manifestare nel momento del *fare lezione o fare un esame*: il docente ha come obiettivo quello di incrementare conoscenze rispetto a un contenuto teorico utilizzando differenti materiali nel caso della lezione, quello di verificare le conoscenze dello studente e fornire feedback efficaci nel caso di un esame. Di seguito vengono presentati i diversi fattori che compongono il modello SFERA accompagnati da alcuni esempi legati al mestiere del docente universitario.

2.1. Sincronia

Il fattore Sincronia corrisponde alla capacità di essere presenti e concentrati su ciò che si sta facendo, nel momento della prestazione; detto in altre parole "avere corpo e mente perfettamente allineati durante lo svolgimento dell'azione" (Cortese & Borla Cart, 2019, p. 121). La condizione di sincronia si manifesta sia dentro di sé (i pensieri e le azioni sono coincidenti) sia fuori di sé (si è connessi con l'aula o lo studente); questa condizione rimanda al costrutto di *flow at work* (Csikszentmihaly, 1990) che è stato studiato anche nel contesto accademico (Habe & Tement, 2016).

Nel caso del docente universitario essere in sincronia significa ad esempio pensare a quello che si dice/fa, avere chiara la sequenza di contenuti e attività da proporre, mantenere costante l'attenzione e ottenerla attraverso lo sguardo e il feedback, avere il controllo della situazione. Al contrario, il docente non è in una condizione di sincronia quando pensa a qualcos'altro accaduto prima o che succederà dopo e lascia che una parte dell'aula non lo segua o si distraiga.

2.2. punti di Forza

Il fattore punti di Forza si riferisce alle abilità fisiche, tecniche e psicologiche che la persona riconosce di possedere ai fini di una prestazione efficace e di eccellenza; questo fattore rimanda alla consapevolezza di essere capace di dominare specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento psicologico o sociale, che fa parte del capitale psicologico di ciascun lavoratore (Luthans, Avey, Avolio, & Peterson, 2010).

Ogni docente possiede dei punti di forza che è importante utilizzare per ottenere la massima prestazione, ad esempio il docente focalizzato sui propri obiettivi didattici che sa quali modalità di lavoro risultano maggiormente efficaci o che ha consapevolezza degli aspetti che possono facilitarlo in una lezione o in un esame (es. riferimento a proprie ricerche, utilizzo di metodi di valutazione attendibili che permettono di controllare eventuali errori). I punti di forza non vengono utilizzati quando il docente ad esempio si sente insicuro e ha paura di sbagliare e non padroneggia pienamente l'articolazione della sua azione.

2.3. Energia

Il fattore Energia fa riferimento all'uso della forza e della potenza che, se usate in modo appropriato, consentono al soggetto di esprimere al meglio le proprie risorse fisiche e

mentali. L'energia per sostenere il soggetto nella prestazione eccellente deve essere regolata in funzione del contesto e della relazione.

Il docente che riesce a gestire correttamente la propria energia ad esempio occupa bene lo spazio didattico a sua disposizione regolando i propri movimenti o utilizza la voce per ottenere attenzione e sottolineare i concetti più importanti. Al contrario, l'energia non è adeguatamente regolata quando il docente si sente svogliato o stanco prima di iniziare/durante una lezione o un esame oppure quando mette in atto comportamenti aggressivi nei confronti di studenti che non sono preparati a un esame o non seguono la lezione.

2.4. Ritmo

Il fattore Ritmo è legato alla qualità della azione: infatti permette di generare il giusto flusso nella sequenza dei movimenti e aiuta a sostenere una ordinata successione negli intervalli di tempo.

Il docente riesce a gestire efficacemente il ritmo quando la sua gestualità accompagna i contenuti della sua azione e il suo ritmo è adeguato a quello degli studenti. Al contrario, emerge un problema su questa dimensione quando il docente non riesce a individuare il giusto ritmo per gestire l'aula e i contenuti da trattare o quando presenta i temi in una sequenza scorretta e gli viene chiesto di tornare indietro o non viene efficacemente compreso.

2.5. Attivazione

Il fattore Attivazione fa riferimento alla motivazione e alla passione che permettono di superare i limiti e guidare l'azione del soggetto (Cortese, 2005; *work enjoyment*, Erdogan, Bauer, Truxillo, & Mansfield, 2012) e coincide con la condizione fisica e mentale che la persona vive nel momento in cui si sente pronta per la prestazione.

Il docente è attivato quando ciò che sta svolgendo gli piace e lo fa sentire bene ed è convinto della utilità del contenuto su cui sta lavorando e riesce a trasferire questa convinzione a chi è con lui in aula o all'interno del contesto lavorativo. Viceversa la mancanza di attivazione si verifica quando il docente non ha voglia di fare lezione o esami, si sente inutile o non trova nulla di sfidante o divertente in quello che propone o si trova a fare.

3. Metodo

3.1. I partecipanti

I partecipanti a questo studio sono 50 docenti dell'Università di Torino che nell'anno accademico 2018-19 hanno frequentato il percorso di formazione IRIDI³. All'interno del percorso formativo un modulo è dedicato al tema della prestazione del docente universitario: in aula e a distanza i docenti partecipanti sono invitati a riflettere sulla loro

³ IRIDI (Incubatore per la ricerca didattica e l'innovazione) è un percorso formativo dell'Università di Torino rivolto ai docenti dell'Ateneo che si propone di favorire il miglioramento della didattica universitaria (per approfondimenti si veda Coggi, 2019a).

prestazione in aula e durante gli esami, al fine di individuare e mettere in atto possibili pratiche migliorative.

Il 62% dei partecipanti è di genere femminile; l'età media dei docenti è di 48.74 anni ($DS=7.33$, $min=36$, $max=62$). I soggetti si distribuiscono sulla base del ruolo accademico come segue: il 16% professori/esse ordinari/e, il 32% professori/esse associati/e, il 44% ricercatori/trici universitari/e e l'8% ricercatori/trici a tempo determinato. L'esperienza di insegnamento dei partecipanti media è di 13.56 anni ($DS=6.40$, $min=2$, $max=33$) e si distribuisce in: 8% fino a 5 anni, 32% da 6 a 10 anni di esperienza, 24% da 11 a 15 anni, 28% da 16 a 20 anni, 4% da 21 a 25 anni e 4% da 26 a 33 anni di esperienza.

3.2. Le misure

Per valutare i punti di forza e di miglioramento della prestazione del docente è stata proposta ai partecipanti al percorso formativo la compilazione di un questionario che utilizza come riferimento teorico il modello SFERA. Il questionario è già validato nell'ambito della prestazione sportiva e della prestazione lavorativa (Cortese, Dolce, Borla Cart, D'Avino, & Vercelli, 2017; Cortese, Dolce, Borla Cart, Loretoni, & Vercelli, 2018; Dolce, Borla Cart, Vercelli, & Cortese, 2019), la versione dedicata alla professione del docente universitario (*SFERA Teaching Questionnaire*) è in corso di validazione. Lo strumento chiede ai docenti di rispondere ripensando all'ultima lezione o all'ultima sessione esami svolte e di provare a ricordare le sensazioni provate, i pensieri, i comportamenti e le emozioni di quel momento. Ai partecipanti è chiesto di rispondere a ciascun asserto utilizzando la scala di risposta a cinque passi, da 1=per niente d'accordo a 5=del tutto d'accordo. Di seguito viene riportato per ogni scala il numero di item, alcuni esempi e il coefficiente *alpha* di Cronbach, indice di affidabilità e coerenza interna delle scale:

- la Sincronia è stata misurata attraverso 18 item, ad esempio “Ero completamente concentrato/a su ciò che stavo facendo” e “Avevo in mente la sequenza di contenuti da presentare passo dopo passo”. Il coefficiente *alpha* di Cronbach in questo studio è pari a .72;
- i punti di Forza sono stati misurati attraverso 17 item, ad esempio “Mi sentivo in grado di risolvere qualsiasi tipo di inconveniente si fosse presentato” e “Sentivo di poter rispondere efficacemente a domande e richieste di chiarimento”. Il coefficiente *alpha* di Cronbach in questo studio è pari a .93;
- l'Energia è stata misurata attraverso 16 item, ad esempio “Mi sentivo determinato/a” e “Prima di iniziare a parlare mi sentivo già stanco/a (*reverse item*)”. Il coefficiente *alpha* di Cronbach in questo studio è pari a .78;
- il Ritmo è stato misurato attraverso 17 item, ad esempio “Avevo la sensazione di procedere alla giusta velocità” e “Ci sono stati dei ‘tempi morti’ che mi hanno fatto perdere il ritmo (*reverse item*)”. Il coefficiente *alpha* di Cronbach in questo studio è pari a .83;
- l'Attivazione è stata misurata attraverso 17 item, ad esempio “Provavo piacere nel fare il mio lavoro” e “Non avevo voglia di essere in quell'aula (*reverse item*)”. Il coefficiente *alpha* di Cronbach in questo studio è pari a .94.

All'interno del percorso formativo IRIDI i docenti partecipanti sono stati invitati a compilare alcuni strumenti quantitativi che hanno l'obiettivo di comprendere e indagare le percezioni e opinioni sui temi della didattica e della valutazione. In questo studio sono stati presi in esame alcuni item riferiti a questi aspetti, in particolare:

- *percezione di autoefficacia didattica*, rilevata attraverso 9 item, su scala di risposta di accordo a cinque passi (Ricchiardi, 2019). Gli item rilevano ad esempio la convinzione del docente di portare gli studenti ad esiti elevati di apprendimento, la sicurezza disciplinare, la percezione di essere motivante e di poter essere adeguati in aula anche in condizioni difficili;
- *rappresentazioni della valutazione*, rilevate attraverso 9 item, su scala di risposta di accordo a cinque passi (Coggi, 2019b). Gli item indagano ad esempio alcuni aspetti legati ai modelli di valutazione, di tipo sommativo tradizionale o di tipo formativo, insieme alle funzioni riconosciute alla valutazione dall'accertamento degli apprendimenti al miglioramento della didattica.

3.3. Procedura e analisi dei dati

I partecipanti al percorso formativo hanno ricevuto l'invito a compilare i questionari sulla piattaforma Uniquest (LimeSurvey) dell'Ateneo. Al termine della compilazione del questionario SFERA i partecipanti hanno ricevuto il *profilo SFERA Teaching* che presenta una descrizione di quanto risultano in grado di esprimere un elevato livello di efficacia mentale, con un dettaglio per ognuno degli elementi del modello. All'interno del percorso formativo e del modulo dedicato questo è stato utilizzato come strumento di autoanalisi del proprio stile di docenza con l'obiettivo di aiutare i docenti a individuare gli aspetti su cui focalizzare maggiormente la propria riflessione e le proprie azioni di miglioramento.

L'analisi dei dati è stata effettuata con il software statistico IBM SPSS Statistics 25 e ha previsto: analisi descrittive per l'esplorazione degli item e della loro affidabilità e consistenza interna, correlazioni bivariate (r di Pearson) per esaminare i legami tra le dimensioni e il *t-test* per campioni indipendenti per individuare eventuali differenze tra i partecipanti individuate da alcune caratteristiche socio-anagrafiche.

4. Risultati

Il primo obiettivo esplorativo dello studio è stato quello di analizzare i punteggi dei soggetti rispetto alle dimensioni del modello SFERA e agli item su didattica, autoefficacia e percezioni della valutazione. Nella Figura 1 sono presentate le statistiche descrittive delle variabili considerate.

I docenti partecipanti presentano punteggi generalmente elevati in tutte le dimensioni del modello SFERA, non emergono dimensioni con punteggi medi critici. Nel gruppo dei partecipanti i *profili* di efficacia mentale emersi sono vari e differenti, come si può osservare dalla deviazione standard che in alcuni casi è abbastanza elevata, soprattutto nel caso dei punti di Forza e della Attivazione.

Per quanto riguarda invece la percezione di autoefficacia didattica anche in questo caso tutti gli item presentano punteggi al di sopra del punto medio della scala di risposta, solo l'asserto riferito all'ansia generata dall'inizio di un nuovo corso presenta un punteggio inferiore. Nel campione considerato i docenti mostrano sicurezza rispetto ai contenuti disciplinari di riferimento e si percepiscono in grado di variare la propria didattica in relazione agli obiettivi che si propongono, meno in relazione alle caratteristiche degli studenti. Inoltre, emerge una percezione di efficacia rispetto alla propria didattica anche in caso di argomenti complessi o condizioni non ottimali riscontrate in aula.

		M (DS)
<i>SFERA</i>	Sincronia (max=90)	71.06 (8.39)
	punti di Forza (max=85)	65.68 (10.67)
	Energia (max=80)	60.96 (7.85)
	Ritmo (max=85)	65.80 (7.77)
	Attivazione (max=85)	63.90 (13.12)
<i>Autoefficacia didattica</i>	Penso di riuscire a tenere lezioni efficaci nonostante le condizioni disagiati che potrei trovare in aula	3.70 (.75)
	Ritengo che abitualmente gli studenti apprezzino la mia didattica e giudichino positivamente il mio corso	3.94 (.70)
	Penso di saper rendere interessanti anche argomenti complicati	3.79 (.69)
	Sono in grado di variare la didattica in relazione alle caratteristiche degli studenti	3.53 (.88)
	Sono in grado di variare la didattica in relazione agli obiettivi che mi propongo	4.00 (.55)
	Cominciare un nuovo corso mi genera ansia	2.79 (1.25)
	Sono certo di avere le competenze disciplinari necessarie per insegnare in questo corso	4.32 (.78)
	Ritengo di avere una conoscenza della didattica adeguata per insegnare bene	3.47 (.83)
	Ritengo che la mia didattica consenta di far acquisire a quasi tutti gli studenti le competenze attese a un buon livello	3.70 (.81)
<i>Rappresentazioni della valutazione</i>	La valutazione degli apprendimenti agli esami ha molti rischi di imprecisione	3.58 (.97)
	La valutazione agli esami ha lo scopo di classificare/gerarchizzare gli studenti	1.80 (1.04)
	La valutazione deve riferirsi non solo a una disciplina, ma anche ai processi cognitivi attivati dagli studenti (es. capacità critica o ragionamento)	4.56 (.62)
	La valutazione deve aiutare gli studenti a migliorare il proprio apprendimento	4.42 (.58)
	Ritengo che gli studenti apprendano nel mio corso a valutare adeguatamente le proprie competenze	3.30 (.84)
	La valutazione deve fornire un feedback agli studenti sul loro apprendimento anche durante il corso	4.38 (.72)
	La valutazione dovrebbe favorire la responsabilizzazione degli studenti rispetto ai risultati che ottengono	4.56 (.59)
	La valutazione deve restituire agli studenti informazioni sui loro bisogni di apprendimento	4.33 (.67)
	La valutazione dovrebbe trasferire agli studenti la capacità di monitorare il proprio apprendimento	4.33 (.74)

Figura 1. Statistiche descrittive.

Rispetto invece alle rappresentazioni della valutazione, non emerge un accordo elevato rispetto all'asserto riferito a un modello di valutazione tradizionale e prevalentemente sommativo. I partecipanti esprimono un generale accordo rispetto all'asserto che evidenzia i possibili rischi di imprecisione della valutazione. Emerge invece una buona adesione a un modello di valutazione formativa: infatti i partecipanti esprimono accordo con un modello valutativo che può sostenere lo studente nel suo apprendimento, nella sua responsabilizzazione e nella definizione degli obiettivi, grazie al feedback anche durante il corso.

L'analisi della varianza non ha individuato differenze nelle diverse dimensioni del modello SFERA né sulla base al genere, né del ruolo accademico né dell'esperienza di insegnamento. Rispetto all'età emerge una correlazione positiva significativa con i punti di Forza ($r=.49, p<.01$) e con l'Attivazione ($r=.41, p<.05$).

Ulteriore obiettivo esplorativo di questo studio è stato quello di osservare la relazione tra le cinque dimensioni che compongono la prestazione ottimale del docente universitario e alcuni asserti relativi alla percezione di autoefficacia didattica (Ricchiardi, 2019) e alle rappresentazioni della valutazione (Coggi, 2019b). Nelle Figure 2 e 3 sono presentate le correlazioni bivariate. Rispetto alla percezione di autoefficacia didattica, emergono correlazioni significative. Ad esempio, tutte le dimensioni del modello SFERA correlano in modo significativo e positivo con la percezione di riuscire ad essere efficace anche a fronte di condizioni disagiati incontrate in aula o nel momento della spiegazione di argomenti complessi o ancora in riferimento alle proprie competenze e a quelle che la propria didattica permette di far acquisire agli studenti. Le dimensioni del modello SFERA presentano invece correlazioni significative e negative con l'asserto riferito all'ansia dell'inizio di un nuovo corso (Figura 2).

	S	F	E	R	A
Penso di riuscire a tenere lezioni efficaci nonostante le condizioni disagiate che potrei trovare in aula	.29*	.45**	.39**	.39**	.50**
Ritengo che abitualmente gli studenti apprezzino la mia didattica e giudichino positivamente il mio corso	.20	.26	.25	.39**	.29*
Penso di saper rendere interessanti anche argomenti complicati	.41*	.52**	.33*	.45**	.49**
Sono in grado di variare la didattica in relazione alle caratteristiche degli studenti	.10	.17	.15	.22	.32*
Sono in grado di variare la didattica in relazione agli obiettivi che mi propongo	.32*	.33*	.34*	.41**	.48**
Cominciare un nuovo corso mi genera ansia	-.39**	-.48**	-.36*	-.35*	-.48**
Sono certo di avere le competenze disciplinari necessarie per insegnare in questo corso	.41**	.46**	.39**	.26	.46**
Ritengo di avere una conoscenza della didattica adeguata per insegnare bene	.20	.24	.30*	.35*	.17
Ritengo che la mia didattica consenta di far acquisire a quasi tutti gli studenti le competenze attese a un buon livello	.33*	.40**	.31*	.39**	.37*

Note: S=Sincronia, F=punti di Forza, E=Energia, R=Ritmo, A=Attivazione; N=50; * $p < .05$, ** $p < .01$

Figura 2. Correlazioni bivariate tra le dimensioni SFERA e item didattica e autoefficacia.

Rispetto alle rappresentazioni della valutazione emergono alcune correlazioni significative. Gli asserti riferiti al modello di valutazione sommativa e ai rischi di imprecisione legati alla valutazione mostrano una correlazione negativa con le dimensioni del modello SFERA. Gli item riferiti invece al modello di valutazione formativa mostrano correlazioni positive con le cinque dimensioni: in particolare l'asserto riferito alla funzione della valutazione di restituire allo studente informazioni sui propri bisogni di apprendimento. In generale la dimensione Attivazione è quella che correla significativamente e in modo più consistente con tutti gli asserti (Figura 3).

	S	F	E	R	A
La valutazione degli apprendimenti agli esami ha molti rischi di imprecisione	-.34*	-.17	-.32*	-.37*	-.34*
La valutazione agli esami ha lo scopo di classificare/gerarchizzare gli studenti	-.28	-.11	-.18	-.21	-.40**

La valutazione deve riferirsi non solo a una disciplina, ma anche ai processi cognitivi attivati dagli studenti (es. capacità critica o ragionamento)	.21	.21	.25	.06	.35*
La valutazione deve aiutare gli studenti a migliorare il proprio apprendimento	.27	.27	.22	.11	.40**
Ritengo che gli studenti apprendano nel mio corso a valutare adeguatamente le proprie competenze	.24	.33*	.32*	.36*	.41**
La valutazione deve fornire un feedback agli studenti sul loro apprendimento anche durante il corso	.13	.08	.12	.08	.31**
La valutazione dovrebbe favorire la responsabilizzazione degli studenti rispetto ai risultati che ottengono	.30*	.21	.25	.04	.39**
La valutazione deve restituire agli studenti informazioni sui loro bisogni di apprendimento	.43**	.40**	.37*	.32*	.60**
La valutazione dovrebbe trasferire agli studenti la capacità di monitorare il proprio apprendimento	.37*	.38*	.26	.21	.48**

Note: S=Sincronia, F=punti di Forza, E=Energia, R=Ritmo, A=Attivazione; N=50; * $p < .05$, ** $p < .01$

Figura 3. Correlazioni bivariate tra le dimensioni SFERA e item valutazione.

5. Discussione

Obiettivo di questo articolo è stato quello di riflettere sul tema della prestazione del docente universitario sottolineando l'importanza di arricchire le pratiche di valutazione della prestazione inserendo aspetti di autovalutazione. È stato presentato un modello che permette ai docenti di analizzare la propria prestazione e individuare punti di forza e aree di miglioramento.

I risultati delle correlazioni bivariate hanno mostrato una correlazione positiva di alcune dimensioni del modello SFERA con l'età; non emergono ulteriori legami significativi con le altre variabili socio-anagrafiche. Questa relazione appare interessante anche se in questo studio le correlazioni con gli anni di esperienza di insegnamento non sono significative: questi dati potrebbero far ipotizzare una relazione tra la maturità anagrafica e professionale e le dimensioni del modello, esito di una più ricca esperienza lavorativa e una maggiore consapevolezza di sé e della propria prestazione. Occorreranno però ulteriori analisi su campioni più numerosi per individuare possibili differenze e legami tra le dimensioni del modello SFERA e le caratteristiche socio-anagrafiche dei docenti universitari.

I risultati correlazionali hanno mostrato legami significativi tra le diverse dimensioni del modello SFERA e indicatori di autoefficacia didattica: questo sottolinea l'importanza di avviare percorsi formativi e l'utilità di aiutare i docenti a riflettere sulla propria prestazione e sui possibili miglioramenti da adottare per sostenere l'apprendimento degli studenti e la riuscita didattica. L'autoefficacia didattica è fondamentale per sostenere il docente nella sua pratica lavorativa quotidiana, anche nelle situazioni particolarmente complesse o a fronte di problematiche in aula o con gli studenti.

Emergono correlazioni significative anche tra le dimensioni dell'efficacia mentale e rappresentazioni della valutazione, soprattutto in relazione al modello di valutazione formativa che sostiene l'apprendimento e il feedback continuo. Il docente che predilige un modello di valutazione formativa utilizza la valutazione come mezzo per promuovere nello studente consapevolezza, responsabilizzazione e apprendimento significativo, trasferendo

progressivamente allo studente la capacità di autovalutarsi per raggiungere al meglio gli obiettivi di apprendimento.

Oggi numerosi sono i percorsi formativi per l'innovazione didattica che vengono proposti nelle università e che si propongono di formare i docenti universitari a una didattica di qualità (Coggi & Ricchiardi, 2018); i risultati dell'impatto di queste iniziative sulla didattica, sugli studenti e sull'istituzione sono talvolta controversi (Emanuel, 2019) ed emerge l'importanza di analizzare ulteriormente il tema prestando attenzione alle caratteristiche del proprio contesto di riferimento.

I risultati della nostra esplorazione suggeriscono di prevedere moduli che consentano al docente a riflettere sulla propria prestazione in aula e durante gli esami, aiutandolo a individuare le strategie adeguate per migliorarsi e per far fronte alle articolate e rapide modificazioni del proprio ruolo e dell'utenza. Occorre inoltre avvalersi di strumenti, come il modello SFERA, che permettano al docente di analizzare e ottimizzare la propria prestazione. Appare fondamentale concretizzare opportunità di apprendimento che stimolino nei docenti universitari la capacità critica, in modo da sostenerli in un percorso di ricerca e verifica sulle proprie pratiche, promuovendo lo sviluppo professionale e una didattica riflessiva (Campbell & Norton, 2007; MacMillan et al., 2010; Norton, 2009). La riflessione critica (e autocritica) sull'esperienza, infatti, può attivare in chi la pratica un apprendimento trasformativo basato su una revisione dei presupposti su cui sono basate le convinzioni e le pratiche (Mezirow, 2016).

In futuro potrebbe essere utile, come suggerito da alcuni autori (DeCosta et al., 2016; Gómez & Valdés, 2019; Wellein et al., 2009) ampliare il sistema di valutazione delle prestazioni non limitandosi a una analisi delle opinioni degli studenti ma inserendo pratiche di autovalutazione ed eterovalutazione. Questo sistema permetterebbe inoltre di analizzare e mettere a confronto i dati delle diverse valutazioni (es. autovalutazione, eterovalutazione, questionari di gradimento degli studenti, etc.) al fine di analizzare l'effettivo riscontro in aula delle percezioni interne dei docenti in merito alle loro prestazioni. I limiti di questo tipo di sistemi sono prevalentemente legati al costo e al dispendio di energie richieste per sistematizzarli (Darling-Hammond, 2010). Proposte di questo tipo permetterebbero di affrontare sfide importanti perché l'insegnamento, anche nel contesto accademico, è un'azione complessa, multidimensionale e dinamica, altamente interdipendente dai contesti temporali, sociali e culturali. Di conseguenza la misurazione della qualità, delle prestazioni o dell'efficacia del docente universitario pone difficoltà e complessità maggiori (Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel, & Rothstein, 2012; Youngs & Grissom, 2015) che richiedono progettazione e sperimentazione. Appare però essenziale che sia anche l'istituzione accademica a sostenere il ruolo della didattica all'interno della professione del docente universitario: anche questo potrà favorire l'interesse dei docenti ad approfondire questi aspetti e a investire energie e risorse per il miglioramento della propria prestazione (Hardré et al. 2007; Hardré & Cox, 2009).

6. Conclusioni

L'analisi della prestazione del docente universitario è un tema complesso che è talvolta affrontato partendo esclusivamente dalle opinioni degli studenti lasciate al termine di un corso. La riflessione teorica sul tema e questi primi semplici risultati esplorativi attestano invece i legami tra le diverse dimensioni che compongono la prestazione ottimale e

l'autoefficacia didattica e rappresentazioni della valutazione che rinviano a un modello di valutazione formativa.

Emerge l'importanza di inserire all'interno di percorsi formativi di *faculty development* moduli che si focalizzino sulla prestazione sostenendo la autoriflessione dei docenti, come nel caso del percorso formativo da noi analizzato.

Occorre sempre più favorire nei docenti universitari l'autovalutazione e l'autoriflessione in relazione alla propria prestazione e alla pratica didattica e valutativa: questo potrà aiutare i docenti a monitorarsi e migliorarsi in una logica di ricerca, di apprendimento e di miglioramento continuo. Praticare la riflessione significa, riprendendo Schön (1993; Schön, Striano, & Capperucci, 2006) essere aperti all'incertezza, cioè calarsi nella situazione problematica cercando strategie di miglioramento e fronteggiamento. L'*agire riflessivo* permetterà al professionista, il docente universitario, di "pensare sulle proprie azioni" (Schön, 1993, p. 285) esplorando possibili soluzioni che vanno nella direzione di un miglioramento sia della propria efficacia nella didattica e nella valutazione sia dei processi di apprendimento e delle *performance* degli studenti e dell'istituzione (Hubball, Collins, & Pratt, 2005; Wlodarsky, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Barbato, G., Moscati, R., & Turri, M. (2019). Is the role of academics as teachers changing? An exploratory analysis in Italian universities. *Tuning Journal for Higher Education*, 6(2), 97–126. [https://doi.org/10.18543/tjhe-6\(2\)-2019pp97-126](https://doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019pp97-126) (ver. 23.03.2020).
- Bettinger, E., & Long, B. T. (2004). Do college instructors matter? The effects of adjuncts and graduate assistants on students' interests and success. *National Bureau of Economic Research Working Paper No. W10370*. <http://www.nber.org/papers/w10370> (ver. 23.03.2020).
- Brown, J., & Kurzweil, M. (2017). *Institutional Quality, Student Outcomes, and Institutional Finances*. Washington, DC: American Council on Education.
- Campbell, A., & Norton, L. (Eds.). (2007). *Learning, teaching and assessing in higher education: Developing reflective practice*. Exeter: Learning Matters.
- Carrell, S. E., & West, J. E. (2008). Does professor quality matter? Evidence from the random assignment of students to professors. *Journal of Political Economy*, University of Chicago Press, 118(3), 409–432. <https://doi.org/10.3386/w14081> (ver. 23.03.2020).
- Centro di psicologia dello sport e della prestazione umana. <https://www.psykosport.com/> (ver. 23.03.2020).
- Coggi, C. (2019b). Migliorare l'affidabilità degli esami, innovare gli strumenti, adottare strategie formative nel valutare e concorrere all'accountability istituzionale. In C. Coggi (Ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 155-200). Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C. (Ed.). (2019a). *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.

- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Sviluppare un insegnamento efficace in Università. *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(1), 23–38. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22452> (ver. 23.03.2020).
- Cortese, C. G. (2005). *Motivare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cortese, C. G., & Borla Cart, V. (2019). La prestazione del docente in aula: il modello SFERA. In C. Coggi (Ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 119-140). Milano: FrancoAngeli.
- Cortese, C. G., Dolce V., Borla Cart, V., D'Avino, M., & Vercelli, G. (2017). Caratteristiche psicometriche dello SFERA Test: primo studio su un campione di atleti. In A. Lo Presti A. & P. Spagnoli (Eds.), *Associazione Italiana di Psicologia - XV Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia per le organizzazioni. Programma dei lavori e dei contributi presentati* (p. 91). Caserta: Copynet digital studio.
- Cortese, C. G., Dolce, V., Borla Cart, V., Loretoni, I., & Vercelli, G. (2018). Caratteristiche psicometriche dello SFERA Business Test: primo studio su un campione di manager. In C. Consiglio, A. Callea, & M. L. Farnese (Eds.), *Associazione Italiana di Psicologia - XVI Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia per le organizzazioni. Programma dei lavori e dei contributi presentati* (pp. 110-111).
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper and Row.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Washington, DC: Center for American Progress. <https://edpolicy.stanford.edu/library/publications/199> (ver. 23.03.2020)
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8–15. <https://doi.org/10.1177/003172171209300603> (ver. 28.02.2020).
- DeCosta, M., Bergquist, E., Holbeck, R., & Greenberger, S. (2016). A desire for growth: online full-time faculty's perceptions of evaluation processes. *Journal of Educators Online*, 13(2), 19–52.
- Dolce, V., Borla Cart, V., Vercelli, G., & Cortese C. G. (2019). *SFERA test: preliminary validation with an athletes' sample*. Paper presented at the 19th Meeting of the European Association Work and Organizational Psychology, Torino.
- Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of marketing for higher education*, 10(4), 1–11. https://doi.org/10.1300/J050v10n04_01 (ver. 23.03.2020).
- Emanuel, F. (2019). La valutazione degli impatti dei percorsi di formazione ai docenti: contributi dalla letteratura internazionale. In C. Coggi (Ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 295-313). Milano: FrancoAngeli.
- Erdogan, B., Bauer, T. N., Truxillo, D. M., & Mansfield, L. (2012). Whistle while you work: A review of the life satisfaction literature. *Journal of Management*, 38(4), 1038–1083. <https://doi.org/10.1177/0149206311429379> (ver. 23.03.2020).

- Esdar, W., Gorges, J., & Wild, E. (2016). The role of basic need satisfaction for junior academics' goal conflicts and teaching motivation. *Higher Education*, 72(2), 175–190.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51–62. <https://doi.org/10.1080/02602930903197883> (ver. 23.03.2020).
- Gómez, L. F., & Valdés, M. G. (2019). The evaluation of teacher performance in Higher Education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479–515. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255> (ver. 23.03.2020).
- Habe, K., & Tement, S. (2016). Flow among higher education teachers: A job demands-resources perspective. *Horizons of Psychology*, 25, 29–37. <http://dx.doi.org/10.20419/2016.25.442> (ver. 23.03.2020).
- Hardré, P. L., Miller, R. B., Beasley, A., Pace, T., Maxwell, M. S., & Xie, K. (2007). What motivates university faculty members to do research? Tenure-track faculty in research-intensive universities. *Journal of the Professoriate*, 2(1), 75–100.
- Hardré, P., & Cox, M. (2009). Evaluating faculty work: Expectations and standards of faculty performance in research universities. *Research Papers in Education*, 24(4), 383–419. <https://doi.org/10.1080/02671520802348590> (ver. 23.03.2020).
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451–464. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.labeco.2012.05.014> (ver. 23.03.2020).
- Hoffmann, F., & Oreopoulos, P. (2009). Professor qualities and student achievement. *The Review of Economics and Statistics*, 91(1), 83–92.
- Hubball, H., Collins, J., & Pratt, D. (2005). Enhancing reflective teaching practices: Implications for faculty development programs. *Canadian Journal of Higher Education*, 35(3), 57–81.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20034> (ver. 23.03.2020).
- MacMillan, M., Manarin, K., & Mitchell, M. (2010). *Evaluating teaching as a first step to SoTL*. Paper presented at SoTL Commons Conference, Statesboro, GA. https://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/TD.5.2.1.Macmillan_etal_Teaching_Evaluastions.pdf (ver. 23.03.2020).
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G., & Conzuelo, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: Análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 15–42.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374> (ver. 23.03.2020).

- Ricchiardi, P. (2019). Verso un insegnamento student-centered. In C. Coggi (Ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 54-81). Milano: FrancoAngeli.
- Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2018). Soft skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 18, 21–53. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc> (ver. 23.03.2020).
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A., Striano, M., & Capperucci, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Stroebe, W. (2016). Why good teaching evaluations may reward bad teaching: On grade inflation and other unintended consequences of student evaluations. *Perspectives on Psychological Science*, 11(6), 800–816. <http://doi.org/10.1177/1745691616650284> (ver. 23.03.2020).
- Tirado Segura, F., Miranda Díaz, A., & Sánchez Moguel, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles educativos*, 29(118), 7–24.
- Vercelli, G. (2006). *Vincere con la mente*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Vercelli, G. (2013). *L'intelligenza agonistica*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Wellein, M. G., Ragucci, K. R., & Lapointe, M. (2009). A peer review process for classroom teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(5), 79. <https://dx.doi.org/10.5688%2Faj730579> (ver. 23.03.2020).
- Wlodarsky, R. (2018). A structured model for reflective adult learning among university faculty. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 18(5), 98–111.
- Youngs, P., & Grissom, J. (Eds.). (2015). *Improving teacher evaluation systems*. New York, NY: Teachers College Press.